



LETRAS

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN.
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGUISTICAS
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO".



43

LETRAS

César

43

LETRAS



INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS - DEPARTAMENTO DE
CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN - CARACAS - VENEZUELA, 1985

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS

CONSEJO ACADEMICO

DIRECTOR *Enrique Ravelo*
SUBDIRECTOR ACADEMICO *María de L. Taborda de Cedeño*
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO *Alfredo Urbina Aular*
SECRETARIO *Francisco Javier Ramírez*

JEFES DE DEPARTAMENTOS

Arte *Carlos Prada*
Biología y Química *Antonio Navas*
Castellano, Literatura y Latín *Nellys Pinto de Escalona*
Ciencias de la Tierra *Yolanda de González*
Educación Física *Eutimio Solórzano*
Geografía e Historia *Freddy Domínguez*
Idiomas modernos *Aecio Laya*
Matemáticas y Física *Mingrelia Crespo*
Prácticas Docentes *Meli García*
Pedagogía *Jesús Arocha*
Educación Especial *Graciela de Flores*
Tecnología Audiovisual *Beatriz de Rivero*

DELEGADOS:

Delegados Profesionales: *Manuel Bravo*
Luis César Ramos
Jesús Figueroa
Delegado por el Ministerio de Educación *Raquel Vásquez de Sansón*
Delegado de los egresados *Pedro Vicente Sosa*
Delegados Estudiantiles *Rufino Arellano*
Alexis Corredor
Raúl Bravo

LETRAS

Director: *Minelia de Ledezma*
Consejo de Redacción: *Rafael Angel Rivas*
Argenis Pérez Huggins
José Adames
Director Artístico: *Luis Domínguez Salazar*

SUMARIO

	Páginas
Presentación	7
La lingüística y la lectura	9
<i>Iraset Páez Urdaneta</i>	
Dos estrategias metodológicas orientadas al desarrollo del interés por la clase de lengua materna en Educación Básica: juegos didácticos y clubes de lengua	39
<i>Sergio Serrón M.</i>	
La Tierra del Sol Amada como signo poético	55
<i>Argenis Pérez H.</i>	
Proposiciones para la enseñanza de un comentario de textos en Educación Media	69
<i>Rosario Russotto</i> <i>Luis Alvarez L.</i>	
Gramática y Enseñanza de la Lengua	91
<i>Minelia de Ledezma</i>	
Fenómenos fonéticos segmentales del español de la zona costera de Venezuela	101
<i>Lucía Fraca de Barrera</i> <i>Hugo Obregón Muñoz</i>	
Algunos fenómenos morfosintácticos del habla de Venezuela	139
<i>Minelia V. de Ledezma</i> <i>Luis Barrera Linares</i>	
Aproximaciones al estudio del léxico de la costa de Venezuela: proposiciones para su determinación y análisis	223
<i>José Adames F.</i>	
Bibliografía del español de Venezuela	255
<i>Gladys García Riera</i>	

CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

CONSEJO DIRECTIVO

Nellys Pinto de Escalona
Minelia V. de Ledezma
Argenis Pérez Huggins
José Adames Flores
Germán Flores
Rafael Angel Rivas
Luis Alvarez

COORDINADORA GENERAL

Minelia V. de Ledezma

COORDINADORES DE SECCION

Lingüística y Dialectología:

Luis Alvarez

Estudios Literarios:

Argenis Pérez Huggins

Documentación y Publicaciones:

Rafael Angel Rivas

Taller de Expresión Literaria:

José Adames Flores

REPRESENTACION DE LAS
CATEDRAS DEL DEPARTAMENTO

Germán Flores

PERSONAL DE SECRETARIA

Elvira García Medina

Elizabeth Guzmán de Bolívar

L E T R A S

- Las colaboraciones son expresamente solicitadas.
- Edición: dos números al año.
- Canje. Se establecerá con publicaciones similares, o con Instituciones Universitarias, Culturales y Centros de Investigación lingüístico-literarios.
- Cualquier comunicación, dirigida a: Revista LETRAS. C.I.L.L.A.B. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Av. J. A. Páez, El Paraíso. Caracas (1021) Venezuela.

INSTITUTO UNIVERSITARIO PEDAGOGICO DE CARACAS
Departamento de Castellano, Literatura y Latín
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"
Caracas, Venezuela, 1985.

Con este número de LETRAS quiere nuestra institución rendir homenaje al Maestro Angel Rosenblat, por su notable dedicación al estudio del español de Venezuela, por su luminoso ejemplo.

Vaya, pues, a su memoria imborrable.

PRESENTACION

El presente número de LETRAS reúne una serie de trabajos inspirados en una temática común, con análogos fines: La Dirección de la revista, consciente de la carencia de estudios lingüístico-literarios aplicados al campo de la educación venezolana, se propuso en esta ocasión dedicar un volumen exclusivamente al desarrollo de temas de interés para la Educación Básica. La selección de los temas y el carácter descriptivo de la mayor parte de las investigaciones ofrecidas, se explican por exigencias de necesidad y accesibilidad del material a los interesados, es decir, por la finalidad pedagógica que las orienta.

Los trabajos van divididos en esta ocasión de tal modo que se ofrece en primer lugar una selección de artículos relacionados con diversos aspectos de la enseñanza de la lengua, en los cuales son tratados tópicos tales como la importancia y necesidad de prestar mayor atención a los problemas implícitos en la capacidad para la lectura y la adquisición de la misma; el desarrollo de los juegos didácticos y de los clubes de lengua como actividades útiles para la motivación y el aprendizaje en el aula; el estudio de la génesis de imágenes mito-poéticas en la región zuliana, como

contribución a la investigación de las literaturas regionales; la propuesta de ciertas estrategias metodológicas para el comentario de textos; y el papel y la utilidad de la gramática en la enseñanza de la lengua.

En segundo lugar, presentamos una serie de artículos descriptivos acerca de algunas particularidades (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) del español de Venezuela, cuya orientación general se fundamenta en la consideración de éste como una variante independiente; esto es, un sistema coherente, paralelo al español peninsular, el cual debería ser estudiado como un proceso, en sus distintas variables y referido a nuestra realidad lingüística; concepción que, por lo demás, orienta la investigación del CILLAB y sirve de fundamento al diseño curricular del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del I.U.P.C. Finalmente, cierra este número de LETRAS una bibliografía acerca del español de Venezuela.

LA LINGÜÍSTICA Y LA LECTURA *

IRASET PAEZ URDANETA

INTRODUCCION: LA LECTURA COMO OBJETO DE ESTUDIO.

Constituye ya un lugar común afirmar que una situación educativa se distingue por la coocurrencia temporal de tres factores: el estudiante, el maestro y los materiales instruccionales. Según tal afirmación, el proceso de la enseñanza-aprendizaje resulta de la interrelación del estudiante y el maestro a través de unos materiales instruccionales, diseñados sobre la base de una orientación didáctica predeterminada y cuyos principios teóricos y metodológicos varían a medida que el estudiante asimila contenidos conceptuales y operacionales más complejos. *Escolarizar* significa así coordinar todos estos factores hacia la adquisición de algo. El punto de partida de este proceso se ubica en la adquisición —directa e indirectamente fomentada— de capacidad cognoscitiva en el manejo de las funciones lingüísticas implícitas en las activida-

* Trabajo preparado para la 1ª Jornada Nacional de Lectura (Caracas, 16 al 19 de noviembre de 1983), organizada por la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial.

des comunicacionales de *escuchar, hablar, leer y escribir*¹. Algunas de estas actividades (las dos primeras) pueden ser desarrolladas sin atención escolar alguna. En efecto, son estas dos actividades de escuchar y hablar las que reciben la menor atención didáctica en la enseñanza tradicional de la lengua materna. Las otras dos requieren imprescindiblemente de atención escolar directa. Aun cuando se admite la interdependencia pedagógica de estas actividades, son las dos últimas las que, junto a una cierta destreza en la aplicación de un metalenguaje de índole gramatical, suelen constituirse en los parámetros determinantes para medir el nivel educacional del individuo. El descenso masivo de los índices de literacidad² de los estudiantes medios y universitarios es considerado así como el indicador más importante de un supuesto fracaso de la educación, de la enseñanza idiomática o, incluso de la sociedad moderna.

La culpa se imputa a causas que van desde la filosofía educativa de la civilización occidental hasta —ingenuamente— la pérdida del estatus prioritario de la enseñanza de la gramática. Son muchos los educadores y espectadores que coinciden en centrar la causa en el dominio deficitario de las cuatro actividades lingüísticas mencionadas y otros tantos los que coinciden en concentrar en la lectura las deficiencias que observan en el dominio satisfactorio de las otras tres actividades. En consecuencia, el fracaso de la enseñanza idiomática contemporánea radica según ellos en su incapacidad de formar “buenos lectores”.

Aquí no vamos a discutir sobre la validez de este significado superordinante o central de la lectura. Sólo nos interesa enfatizar la importancia que la lectura tiene en la educación idiomática. En tal sentido, existe un gran interés por conocer las causas que, en el nivel del individuo o colectivamente, inciden en la adquisición defectuosa de la capacidad lectora, y por conocer las maneras de solventar esta desventaja cultural. Las respuestas conducen hacia el estudio de la naturaleza de la lectura desde múltiples e integrados puntos de vista. Los educadores han solicitado estas respuestas a la lingüística y la psicología prin-

1 Para la discusión teórica de los efectos de esta división con respecto a la enseñanza de la lengua materna remitimos a nuestro trabajo *La enseñanza de la lengua materna, hacia un enfoque comunicacional integral* (Caracas, 1982).

2 Utilizamos esta palabra para acercarnos a la acepción del vocablo inglés “literacy” y obviando así el uso del vocablo “alfabetismo”, que en español se relaciona con proficiencia lectora y escritural, adquirida normal o tardíamente, en individuos adultos. La acepción española parece estar contenida en la expresión inglesa “functional literacy”, que, sin embargo, incluye además el sentido de rasgo de carácter comunitario.

cialmente, aunque en los diez últimos años se ha acudido también a la sociología y la antropología.

MULTIPLICIDAD Y CONFUSION EN EL ESTUDIO DE LA LECTURA

M. Stubbs (1980) ha definido la multiplicidad implícita en la lectura como objeto de estudio en los términos siguientes: “*Reading is partly a perceptual psychological skill involving eye-span and recognition of shapes; but is also partly a linguistic skill involving, amongst other things, knowledge of the sequential probability of words and letters; and it is also partly a social skill with particular social uses*”. Esta definición en realidad sintetiza tres posibles concepciones también referidos por Stubbs— de lo que es la lectura:

- (a) esencialmente un proceso por el cual se relacionan símbolos escritos con sonidos,
- (b) esencialmente un proceso de comprensión de significado,
- (c) esencialmente un proceso relacionado con los usos sociales a que se le destina.

Las dos primeras concepciones son ya tradicionales. Cada una no sólo implica un programa investigacional distintivo (en lo que se refiere a fundamentos teóricos, tratamiento metodológico e intereses descriptivos), sino también una secuela de aplicaciones pedagógicas. Durante largo tiempo, la psicología se ocupó exclusivamente de estudiar esos mecanismos del relacionamiento enunciado en (a) sin desconocer que estaba adentrándose en terreno lingüístico. El intenso y consistente desarrollo teórico y descriptivo de la lingüística a partir de los años del 50 contribuiría beneficiosamente con tales estudios y, al adentrarse a su vez la lingüística en terrenos tradicional o académicamente reservados a la psicología, la sociología, y la antropología, resultaría en la apertura de nuevas áreas para el análisis y la utilización de nuevos enfoques. La mayor proporción de la investigación se ubica hoy en un sector estrechamente compartido por la psicolingüística y la psicología.

Aún cuando los estudios científicos sobre la lectura se remontan al siglo XIX, la opinión generalizada es que nuestro conocimiento sobre el tema continúa siendo superficial, incompleto, confuso, contradictorio, fraccionado y desintegrado. Las causas de esta situación se encuentran en un conflicto entre teorías parciales, detallismo descriptivo y práctico, o —para algunos observadores— en la ausencia de una teoría sobre literacidad —o en la falta de conciencia de la necesidad de tal teo-

ría (Mackay et al., 1970). También ha influido un fuerte emocionalismo en la discusión de un tema con implicaciones sociales tan controversiales. Stubbs (1980) ha especificado varios problemas, que en su opinión constituyen las confusiones o contradicciones más evidentes en la abundante literatura sobre la lectura:

- (1) La inexistencia de una distinción efectiva entre "capacidad lectora" ("reading") y "literacidad" ("literacy"), términos estos usados ambigüamente³.
- (2) La no percepción de la lectura y la escritura como verdaderos procesos lingüísticos, o la asunción de que uno es reflejo del otro y viceversa.
- (3) La falta de consenso acerca de las relaciones existentes entre las actividades de leer, escribir, hablar, escuchar y la comprensión.
- (4) La confusión entre teorías de la capacidad lectora (lo que sucede en el cerebro) y técnicas instruccionales (lo que sucede en el salón de clases). Por ejemplo, el método fónico (técnica) es, en una gran mayoría de los casos, efectivo para enseñar a leer a los niños, pero ello no prueba conclusivamente que los niños aprendan a leer fónicamente (teoría).
- (5) La falta de integración del conocimiento en la literatura existente sobre problemas de capacidad lectora.
- (6) La inexistencia de una clara distinción entre las capacidades lectoras de niños y adultos, o entre lectores aprendices y lectores fluentes.

Como alternativa para superar estas limitaciones, Stubbs sugiere un tratamiento funcional denominado "Sociolingüística de la literacidad" (ver más adelante). Su intención es claramente desarrollar una teoría coherente sobre la literacidad partiendo del supuesto de que para conocer lo que es la lectura hay que conocer primero lo que es la escritura.

LA APLICACION DE LA LINGÜISTICA

Como hemos dicho anteriormente, antes de la emergencia de la lin-

³ Según S. Gudschinsky (1976, cit. por Stubbs, 1980). "That person is literate who, in a language he speaks, can read with understanding anything he would have understood if it had been spoken to him; and can write, so that it can be read, anything he can say".

güística como disciplina con pleno control conceptual y descriptivo del lenguaje humano, los psicólogos venían ocupándose del estudio de la lectura. En este respecto, la investigación se hacía en dos direcciones: en el estudio del proceso en sí como fenómeno mental y revelador de un desarrollo psicológico individual, y en el estudio del proceso en el marco de la actividad educacional, evaluando el contenido, la secuencia y efectividad de técnicas instruccionales de lectura o analizando las causas que influían en la incapacidad o fracaso de aquellos niños que no podían aprender a leer o aprender a hacerlo bien. Estos intereses investigacionales siguen siendo tan válidos hoy como ayer.

A primera vista, parece haber existido un cierto desinterés histórico por la lectura en la lingüística de las primeras décadas (años del treinta y el cuarenta), con todo y que no se haya negado la relación que tal proceso tiene con el lenguaje humano en general. Este desinterés fue sin duda motivado por la orientación original de la lingüística al concebir como su objeto auténtico de estudio el lenguaje hablado (una obvia ruptura con la filología y su interés exclusivo por el lenguaje escrito) y relegar así a un plano de secundariedad el lenguaje escrito y los procesos con él asociados. Bloomfield (1933) incluso asumió la posición extrema de excluir el lenguaje escrito de los intereses de la lingüística: "Writing is not language, but merely a ways of recording language by means of visible marks", un criterio ratificado en 1942 cuando, insatisfecho con el contenido de los métodos de lectura en boga y los principios sobre los que se fundamentaban, defendía sin embargo el método fónico para aprender a leer como el método lingüístico genuino (Bloomfield, 1942).

En realidad el interés lingüístico por la lectura ha estado condicionado por los cambios de los intereses investigacionales históricos de la lingüística, sin negar que, en su momento oportuno, ésta también llegaría a plantearse preguntas sobre la naturaleza de la lectura, su adquisición y la aplicabilidad del conocimiento obtenido en la solución de problemas instruccionales. Ya conocemos la posición bloomfieldiana, en gran medida la posición oficial del estructuralismo norteamericano hasta Fries (1962). Dentro de esta lingüística, el estudio de la organización formal del código verbal de la comunicación era central, aunque por sus alcances teóricos y metodológicos no se pudo ir más allá de los niveles de organización fonológica y morfológica. La lingüística chomskiana ubicaría posteriormente el énfasis disciplinario en el estudio de la sintaxis, pero también mudaría la atención del descriptivismo del lenguaje hablado a la formulación de una teoría integral sobre la organización y adquisición de la competencia lingüística. El interés funda-

mental era la lengua en sí y su concomitante valor cognoscitivo, aunque el modelo chomskiano, por su amplitud conceptual, no excluía la incorporación de las actividades de escritura y lectura como expresiones de esa competencia.

Al incrementarse el dominio disciplinario en el estudio de la sintaxis según la metodología chomskiana comenzó igualmente a revelarse la necesidad de conceder un papel de mayor alcance teórico y descriptivo a la semántica. El énfasis continuó concentrado en la naturaleza de la lengua, pero el desarrollo a partir de 1970 de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972) de la sociología del lenguaje (Fishman, 1971) y de la dialectología social, luego sociolingüística (Labov, 1972), contribuyó no sólo a ampliar las bases extralingüísticas de la semántica, sino también a enfocar al atención de los lingüistas en los usos del lenguaje humano y no exclusivamente en la naturaleza de su codificación verbal. No obstante, aún entre estos lingüistas sociales la escritura y la lectura han sido objeto de escaso tratamiento. Una razón de ello es que los lingüistas realmente, han tendido y tienden a ver estas dos actividades como responsabilidad inmediata de la lingüística aplicada. En este sentido, cuando el tema de la lectura ha sido tocado, lo ha sido mediante sugerencias de índole pedagógica. En justificación de esta situación algunos lingüistas argumentan que hasta ahora se ha estado tratando de salir de una lingüística de la lengua para entrar a una lingüística de la comunicación, en la que una actividad como la lectura recibiría atención apropiada en el contexto de un conocimiento lingüístico, psicológico, social y cultural más amplio. En todo caso, el progreso teórico y descriptivo de la lingüística en todas sus manifestaciones ha influido, como veremos, beneficiosamente en el estudio de la lectura.

Esa influencia de la lingüística es en su mayor proporción, y por las razones disciplinarias expuestas, indirecta. En efecto, su aportación fundamental ha radicado en el establecimiento de una serie de categorías y nociones sin las cuales hoy es imposible hablar de la lengua o de la comunicación. Habiendo extendido y profundizado el metalenguaje de su objeto de estudio, la lingüística ha facilitado así el acceso de otras disciplinas externas, también implicadas en el estudio de la comunicación humana. Específicamente, los lingüistas han distinguido los distintos niveles de organización sistemática de una lengua y en cada uno de ellos han discriminado unidades discretas, formaciones estructurales que van de lo simple a lo complejo y relaciones de interdependencia y cambio. Aunque los modelos lingüísticos son esencialmente de dos tipos —estático (o estructural) o dinámico (o generativo)—, ellos no

intentan otra cosa que jerarquizar el funcionamiento de los distintos componentes que se detectan en una lengua.

La aportación teórica de la lingüística puede visualizarse aún más claramente en relación con las concepciones de lectura ya suministradas (vid. (a) y (b) supra). La que define la lectura como la resultante de un relacionamiento de símbolos escritos y sonidos ha contado con un gran caudal de conocimientos lingüísticos sobre la articulación fonética de una lengua y su organización fonológica; del mismo modo, con amplios conocimientos acerca de la representación grafemática de los sonidos. Como leer también implica una cierta habilidad para predecir secuencias probables de palabras —tal como lo indica la definición de Stubbs— las formulaciones lingüísticas sobre las relaciones morfosintácticas, sintagmáticas, extra-sintagmáticas y últimamente textuales han sido de incuestionable utilidad. Del mismo modo han sido valiosas las formulaciones que se han hecho sobre el significado (especialmente en cuanto al significado referencial de unidades lexemáticas y estructuras sintagmáticas) y a la organización léxica de la lengua, a veces medida estadísticamente. En los últimos años se ha prestado bastante atención a las estrategias semánticas y pragmáticas de los mensajes orales y escritos. Todo este conocimiento teórico ha sido a su vez derivado de descripciones más o menos detalladas de un gran número de lenguas escritas o ágrafas.

A través de otras subdisciplinas, especialmente en las áreas de correlación psicológica y sociológica, la lingüística ha hecho al estudio de la lectura contribuciones indirectas de igual importancia. Así, en el sector de la lingüística psicológica se ha acumulado conocimiento apreciable sobre los procesos psicológicos asumidos como subyacentes a las funciones de percepción, comprensión, memoria y producción de lenguaje. En el sector denominado propiamente psicolingüística, en el que se estudia el lenguaje como una capacidad estrechamente asociada a un código (o una serie de códigos) que refleja(n) el desarrollo psicológico de una conducta comunicacional, se ha llegado a profundizar sensiblemente en el conocimiento de cómo los individuos (específicamente, niños) adquieren las estructuras sistemáticas de una primera (y a veces de una segunda) lengua y manipulan los recursos adquiridos con fines comunicacionales.

En cuanto al sector de la lingüística social, ya nos hemos referido a que la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje y la sociolingüística han tenido un papel primordial en el enfoque del lenguaje humano en cuanto a su valor cultural y sus usos antes que en la organización formal de su codificación verbal. En efecto, estos tres ti-

pos de sociolingüística han liberalizado significativamente la concepción sobre el lenguaje al conceder mayor importancia teórica y descriptiva a la comunicación (según D. Hymes: "*The place of speech in human life*"), los valores comunitarios de los actos comunicacionales ("*The place of actual speech competencies in actual lives*") y la vinculación de la actuación lingüística contextualizada al estado y la evolución de los sistemas lingüísticos. Por consiguiente, gracias a la etnografía de la comunicación se cuenta con recursos conceptuales y metodológicos para analizar el significado cultural y situacional de las actividades lingüísticas, la lectura entre ellas. El interés etnográfico lingüístico se centra específicamente en estudiar los factores comunitarios implicados en el acto y la adquisición de la lectura, las actitudes grupales hacia ella y su valoración en relación con la educación y el control social. Este último aspecto es de relevancia coincidente para la sociología del lenguaje. En este tipo de sociolingüística también se encuentran recursos conceptuales para estudiar la lectura, pero como un problema social, puesto que el área de interés de la sociología del lenguaje es el papel que una o varias lenguas pueden desempeñar funcional e ideológicamente en una comunidad. Su misión educativa es obviamente más clara que en el caso de las otras sociolingüísticas. Ella se traduce frecuentemente en el soporte sociológico-lingüístico de políticas de educación idiomática, en las que, entre otros factores, se da especial relevancia a la adquisición de literacidad monolingüe o bilingüe. Tal como afirma Spolsky (1980) cuando sustenta su proposición de una "lingüística educacional": "*The teaching of reading cannot be usefully separated from language education: the choice of which language the child should learn to read is a crucial one, and once the initial stages of reading instruction are passed, reading becomes the central zone for language enrichment*" (1980: 173).

El tercer tipo de sociolingüística (denominado sociolingüística propiamente) centra su interés en el estudio del cambio lingüístico tal como éste responde a presiones contextuales de índole social. Se trata de una ampliación teórica, metodológica y descriptiva de la *dialectología social*, a la que se debe el estudio reivindicador de los sociolectos urbanos minoritarios. Del análisis de estos sociolectos, los dialectólogos sociales derivaron conclusiones también aplicables a los grupos mayoritarios y, en conjunto, observaciones de inmediata aplicabilidad educativa. Esta tendencia ha sido continuada por la sociolingüística variacionista. La misma ha enfrentado con sólidos argumentos la asunción de educadores que afirmaban la logicidad de una variedad estándar sobre la ilogicidad de los vernáculos o formas no-estándar, cuyos hablantes

—al presentar un dominio insatisfactorio de las operaciones lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir— eran vistos como individuos deficitarios y necesitados de educación compensatoria. W. Labov (1969) y otros han demostrado que en los vernáculos se pueden formular proposiciones lógicas tan efectivamente como en la variedad estándar y que ésta puede incluso obstaculizar u oscurecer la expresión lógica.

Las observaciones de los sociolingüistas y dialectólogos sociales han resultado en el diseño de varios modelos para la enseñanza de la lectura en grupos minoritarios (ver más adelante), aunque la efectividad de un modelo sobre otro aún no ha sido conclusivamente determinado. Resumiendo el aporte de los lingüistas (sociales y teóricos) a la educación de la lectura, R. Shuy (1977) ha dicho:

"The call of linguists for more realistic and believable language in beginning reading materials has helped remove some of the stilted language from primers. The focus on syntax by those who study social dialects, helped to stress on the importance of processing whole language units rather than mere letter-sound correspondences, has helped modify somewhat current reading instruction. The linguist's contention that surface structure oral reading does not necessarily reflect deep structure comprehension is helping teachers to deal with supposed misreadings such as 'She go' for 'She goes' by speakers of vernacular black English. Some progress is being made in helping teachers understand that learning to read and learning to speak standard English are not the same thing and that an attempt to teach and evaluate both at the same time is a confusion of tasks for the teacher and child alike" (1977: 197).

Más adelante mencionaremos la convergencia de las tesis e intereses de las sociolingüísticas en el estudio en particular que de la lectura y la escritura hace M. Stubbs.

Si bien es en la psicolingüística y la sociolingüística donde principalmente se ubica la atención de la lingüística por la lectura, no debe dejar de mencionarse que esa actividad idiomática también ha constituido uno de los temas fundamentales de lo que se conoce bajo la denominación de *lingüística aplicada* ("*Applied linguistics* —según S. Pit Corder (1976)— *is concerned with the identification and analysis of a certain class of problems which arise in the setting up and carrying out of language teaching programmes, and with the provision of the*

answers or part of the answer to all the questions"⁴. No discutiremos aquí las posibles fallas que puedan imputársele a la lingüística aplicada, por deficiencias que en su mayor parte parecen corresponder a la lingüística en sí (vid. Páez Urdaneta, 1985). Aludiremos brevemente al tipo de tratamiento que la lectura ha recibido entre lingüistas aplicativos británicos en particular, teniendo presente que la estrategia descriptiva de ambas lingüísticas es diferente. En la opinión de Pit Corder (1973), "*The relevance of theoretical linguistics to language teaching is indirect and it is not the task of the theoretical linguist to say what relevance it may have. This is the field of applied linguistics*". En consecuencia, la teoría lingüística no puede suministrar por sí sola los criterios para la selección, ordenamiento o presentación del contenido de un programa instruccional idiomático. Esta separación de intereses explica la tendencia ya establecida en la lingüística aplicada de estudiar la lectura preferentemente como un proceso externo, estrechamente relacionado con las características de los alumnos, las habilidades de sus maestros, los alcances de los materiales instruccionales y los objetivos de un plan educativo cronológicamente condicionado. En efecto, la lingüística aplicada maneja la noción de "habilidad lectora" en un sentido diferente al de la psicolingüística o la sociolingüística; en el caso de la lingüística aplicada, tal habilidad no implica otra cosa que el dominio pedagógicamente fomentado de una capacidad lingüística (medida ésta mediante la resolución satisfactoria de obstáculos instruccionales apriorísticamente determinados) o el estudio de aquellos factores externos que puedan favorecer o entorpecer tal dominio. Este externalismo no es en modo alguno una limitación o simplificación en el estudio del lenguaje. En el caso concreto de la lectura, la lingüística aplicada a la enseñanza idiomática está en mejores condiciones que otra orientación lingüística para señalar los rasgos operacionales de la lectura inicial, intermedia o avanzada en el contexto de un proceso formal de escolarización (vid. Davies y Widdowson, 1978). Este señalamiento no sólo permite detectar vacíos donde se requiere atención teórica y descriptiva por parte de la otra lingüística, sino que también permite detectar aspectos que no apoyan las asunciones de esa otra lingüística o los aspectos en que la segunda se aleja de la realidad a la que la primera se enfrenta. Valga notar que cierta crítica de las deficiencias del tratamiento a veces superficial que la lingüística aplicada concede a la lectura con-

4 Para una ampliación del concepto de "lingüística aplicada", vid. H. Douglas Brown, 1977. What is applied linguistics? *A Survey of Applied Linguistics*. R. Wardhaugh y H. D. Brown, eds. Ann. Arbor: The University of Michigan Press. (p. 1-7).

cluye que, indebidamente, la lingüística ha aceptado la separación de estrategias e intereses formulados por la lingüística aplicada, desentendiéndose así del estudio integral de las actividades lingüísticas que coinciden en la situación escolar. Este es el prospecto de la "lingüística educacional" (Spolsky, 1980), aún vagamente definida en cuanto a sus orientaciones teóricas, metodológicas y descriptivas.

LA INVESTIGACION DE LA LECTURA, AREAS DE RELEVANCIA LINGÜISTICA

Mencionaremos a continuación las principales áreas de la investigación sobre la lectura en las que es particularmente relevante el conocimiento aportado por los lingüistas, y como este conocimiento ha sido ampliado o precisado. Por la naturaleza misma de la lectura, es obvio que en estas áreas se entrecruzan además intereses psicológicos, sociológicos y educacionales, lo que es cónsono con la fuerte tendencia a la interdisciplinariedad que caracteriza actualmente a los estudios científicos. Debemos sin embargo advertir ciertos rasgos que de algún modo restringen la validez de las conclusiones surgidas de la investigación de la lectura. En primer lugar, sin ninguna razón que no sea la de no disponer de información procedente de otros países, especialmente los europeos, aquí reportaremos sobre estudios norteamericanos y británicos. Estos estudios se reducen exclusivamente al problema de la adquisición y operación de la lectura de un idioma alfabético entre hablantes infantiles normales y monolingües, preferentemente en las fases iniciales. Los estudios sobre operación lectora entre jóvenes y adultos o en las etapas sucesivas al aprendizaje inicial son en general desconocidos o infrecuentes. Este estado descriptivo es responsable de que nos refiramos a la adquisición de la lectura como si hubiese una marcada línea divisoria entre no saber leer y saber leer de pronto, (Weber, 1977) o de asumir que, una vez que existe un buen control de la capacidad lectora, éste tiende a mantener una misma mecánica en etapas posteriores o tiende a ser similar en el caso de lenguas en que se manejan códigos representacionales de diferente naturaleza. Sabemos que en contextos distintos a los urbanos e industrializados que han sido descritos se encuentra evidencia capaz de modificar sustancialmente el conocimiento adquirido sobre un estado de cosas.

Relación de la lectura con las otras actividades lingüísticas. Los maestros de lengua materna suelen ubicarse en uno de estos dos grupos: los que no perciben la lectura en integración pedagógicamente productiva con las otras actividades lingüísticas de hablar, escuchar y escribir, y

los que sí⁵. Entre los segundos es usual la concepción de la lectura como contraparte de la actividad de escuchar, y ambas a su vez son concebidas como operaciones un tanto pasivas. Familiarizados con estos puntos de vista, los investigadores han tratado de responder hasta qué punto la lectura es idéntica a las otras tres actividades lingüísticas. Así, en cuanto a la relación leer-escuchar, se aduce que leer es "escuchar un habla silenciosa" o "una voz en la cabeza". Algunos estudios apoyan esta concepción al detectar movimiento muscular articulante no fonatorio en la lectura silenciosa de algunos hablantes, articulación que incluso se asume con valor fonológico y no fonético. Al no reprimirse la realización acústica del movimiento articulante la lectura se hace oral y puede convertirse en el modo de operar de hablantes que no pueden leer si no pronuncian, lo que confirma la dependencia que la lectura tendría del proceso escuchar-oralizar. En realidad, esta situación es un tanto irregular. Por un lado, se encuentra que en niños que aprenden a leer la oralización de un mensaje no es enteramente coincidente con la comprensión de su significado. Experimentos con adultos demuestran que la oralización de textos no familiares resulta en una cierta reducción de la capacidad de memoria y la capacidad de comprensión instantánea. En la práctica, la articulación segmental de cada palabra requiere más tiempo que el que requiere la identificación del signo mediante un breve reconocimiento sintético de su arreglo grafemático. El lector fluente va demasiado rápido para segmentar cada palabra conocida. R. M. Weber (1977) afirma que los segmentos se articulan internamente sólo cuando han sido identificados y entendidos. Stubbs, por otra parte, cita estudios que ilustran la diferente valoración comunitaria por la lectura en voz alta puesto que algunos grupos pueden encontrar difícil o enbarazosa tal actividad, especialmente cuando el nivel de literacidad es un tanto bajo. Los trabajos de Labov (1972) sobre la estratificación socioestilística de ciertas variables fonológicas indican igualmente que la oralización atenta de tales variables puede resultar en la adopción de rasgos sociolectales inusuales. Es entonces evidente que la filiación leer-escuchar es válida más como una fase del aprendizaje lector que como mecanismo permanente de operación lectora.

Mayor interés ha despertado la filiación de lectura y escritura. Aun-

5 M. Dallmann et al. al efecto afirman: "Fundamental to a clear understanding of the process of teaching reading is an awareness on the part of the teacher of the close relationship among all four facets of the language arts - listening, speaking, reading, writing. A reading program that ignores the fact that reading is inextricably interwoven with the other language arts not only defeats, in part, its own purpose but also seriously jeopardizes the success of the programs in oral communication and in writing" (1978 : 35).

que las dos representan procesos comunicacionales diferentes, hay la firme creencia de que la adquisición de la lectura implica inicialmente el conocimiento intuitivo de las estrategias y los significados culturales de la escritura. El individuo aprende no sólo a establecer correlaciones entre materia grafemática, representación fonológica e identificación lexical, sino también a procesar al mismo tiempo principios y hábitos culturales sobre la organización proposicional, textual e interaccional de los mensajes escritos; aprende a reconocer que la táctica idiomática de los mensajes escritos no es idéntica a la táctica de los mensajes orales.

En la relación lectura-escritura lo que sin embargo ha acaparado la atención es el papel que la ortografía de la lengua juega en la adquisición y la competencia lectoras. La discusión se centra parcialmente en la validez ontogénica y procedimental de la correspondencia letra-sonido, correlación que constituye el principio fundamental de los sistemas representacionales alfabéticos. La mayoría de los estudios revela que, sea cual fuere el método inicial de instrucción, el aprendizaje de cualquier sistema alfabético comienza mediante correspondencias de letras con sonidos. Según R. L. Venezky (1977), la utilización de estas correspondencias tiene un valor marginal para el lector fluente, que recurre a ellas cuando se tropieza con palabras no familiares, e incluso ni siquiera entonces. En la lectura oral el uso de estas correspondencias es antifuncional, especialmente en aquellas lenguas donde la posibilidad de la predicción de segmentos y suprasegmentos es relativamente baja, como en el caso del inglés. La cuestión estaría entonces en determinar la utilidad de tales correspondencias. Venezky plantea que las mismas son reforzadores esenciales para la adquisición de habilidades de reconocimiento léxico: "(...) *the child who can apply letter-sound correspondences —afirma— has an independent test of his recognition ability. Besides using context, he can check what he thinks a word is from visual recognition against the pronunciation he generates from its spelling. For beginning readers, word recognition and letter-sound encoding probably are applied together, proceeding in parallel until a positive identification is made*" (1977 : 83). Aparte de facilitar el reconocimiento léxico, el uso de la correspondencia de letra y sonido permite generar también la pronunciación de elementos léxicos no encontrados antes impresos pero que pueden formar parte del vocabulario oído por el hablante. No obstante, el primer uso tiende a disminuir progresivamente a medida que se incrementa la habilidad de identificación léxica y se hace más eficiente la capacidad de memoria.

De igual manera, se concede bastante atención a los problemas representacionales de la ortografía de una lengua en particular. El asunto es fuente de intensas controversias en el inglés, con educadores que

por un lado afirman que la ortografía inglesa necesita ser reformada, y educadores que por otro lado argumentan que lo que se requiere es una instrucción más efectiva. La situación es menos dramática en el caso del español. Los esfuerzos de los estudiosos se orientan a determinar la influencia que sobre la adquisición de la capacidad lectora ejerce una posible ideología cultural sobre el valor de la ortografía como código independiente o dependiente de otros niveles lingüísticos, o sobre la diferencia operacional de la lectura en el procesamiento de ortografías morfofonéticas (como en el caso del inglés, según N. Chomsky o G. Sampson) y ortografías fonéticas (como en el caso del español). Venezky observa al respecto que, aunque es innegable que varias dificultades de aprendizaje pueden resultar de la caprichosidad de una ortografía como la inglesa, ni los errores que lectores pobres cometan regularmente, ni los resultados de estudios con ortografías reformadas apoyan la noción de que la ortografía inglesa es un obstáculo principal para aprender a leer. *"Reading errors —agrega— do not occur more frequently on irregularly spelled words than they do on regularly spelled ones, and children who have difficulties in reading tend to display a wide variety of symptoms, many of which are unrelated to the specifics of letters and sounds"* (1977 : 88).

Valga concluir que la investigación en esta área de interrelaciones entre las actividades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir ha resultado en la noción de que una lengua no es un código con cuatro funciones o aplicaciones, sino una estructura de coincidencia de una serie de códigos que no son ni estructural ni operativamente exactamente isomórficos.

Modelos del proceso lector y evidencia experimental. Los psicólogos y los psicolingüistas han propuesto modelos en los que intentan especificar y jerarquizar las operaciones implícitas en la actividad lectora, entendida ésta como un modo de procesar información. Aunque los diseños resultantes tienden a ser limitados en sus alcances conceptuales, metodológicos y descriptivos, los planteamientos en ellos contenidos clarifican los distintos factores y mecanismos implicados. Con muy pocas diferencias, estos procesos son:

- (a) PERCEPCION = extracción visual de la información grafemática, almacenamiento mental de la información extraída, análisis concurrente de la información extraída, (clasificación y relacionamiento de la información visual con el conocimiento adquirido sobre la representación escrita de la palabra),
- (b) IDENTIFICACION LEXICAL (o reconocimiento de la palabra) = inmediatamente después de la fase anterior o a tra-

vés de una fase intermedia de asignación de una representación fonológica),

- (c) COMPRESION = recordamiento del significado lexical, integración del significado lexical a una organización gramatical de un texto.

Según Weber (1976), algunos modelos incluyen además otros dos procesos posteriores a la comprensión: PREDICCIÓN CONTINUA (anticipación semántica basada en análisis de procedencia textual) y, opcionalmente, ORALIZACIÓN, proceso que incluye los mecanismos de conversión al habla.

El anterior no es un modelo que pueda considerarse enteramente satisfactorio. Tampoco es el único modelo posible, pues otros parecen tener un mayor poder explicativo al incluir especificaciones de inducto/educto para cada fase del proceso lector. Venezky (1977) ha formulado incluso un modelo ajustado a la concepción chomskiana de la organización lingüística, pero prestando mayor atención a la función de proyección (*"mapping"*) de grafemas en sonidos a través del nivel de representación morfo-fonémica que al proceso de la lectura en sí. Si aceptamos que la lectura es un proceso de actuación comprensiva y estrategia sintética antes que analítica, encontraremos que el modelo general de PERCEPCION—IDENTIFICACION LEXICAL—COMPRESION se aplica a un lector fluente que no necesita ya establecer correspondencias entre grafemas y sonidos. No obstante, el modelo es restringido en cuanto a que asume el proceso lector como una operación de decodificación de palabra por palabra o de acumulación progresiva de elementos que a posteriori conforman una estructura proposicional comprensiva. Es por lo tanto un modelo bastante lexicalista.

En apoyo de un modelo integral sobre la capacidad lectora (distinto de un modelo de adquisición lectora) existe un gran número de investigaciones experimentales, aún sobre aspectos que, aparentemente primarios o elementales, continúan siendo un tanto elusivos. La actividad se reduce muchas veces al estudio de aspectos aislados de cada una de las tres fases, especialmente de las dos primeras. Por supuesto, este aislacionismo observacional obliga a la utilización de metodologías cuyos procedimientos son tan controlados o artificiales que los resultados deben tomarse con una cierta amplitud conceptual. Sin embargo, aún en tales casos, los hallazgos suelen ser relevantes para ampliar o corregir la visión que se tenga del proceso lector. Entre estos hallazgos vale destacar los siguientes:

- (a) *Los lectores fluentes no tienden a identificar segmentalmente*

palabras individuales. Se ha encontrado, en efecto, que los lectores fluentes pueden identificar palabras en condiciones en las que no pueden identificar sus grafemas componentes, tienen dificultad para identificar las palabras si los grafemas le son suministrados uno a uno, o pueden identificar palabras completas tan rápido como grafemas particulares separados. La identificación sintética del formato grafemático de una palabra presupone que el lector utiliza su conocimiento acerca de las restricciones fonológicas de su lengua en lo referente a las secuencias posibles y su frecuencia. En consecuencia, tal como afirma Weber (1977), los lectores pueden valerse de la redundancia en la representación de las palabras y obviar algunos detalles gráficos con impunidad.

- (b) *Los lectores aplican mayor información textual que información visual para extraer significados de material escrito*. La evidencia acumulada indica que, a mayor aplicación de la información textual, menor es la necesidad de extracción de información visual. Esto se demuestra parcialmente por el hecho de que, experimentalmente, toma más tiempo procesar o identificar una palabra aislada que en el contexto de una oración. Lo mismo sucede con las locuciones idiomáticas, que requieren menos atención visual y son procesadas rápidamente. Se deriva que aprender a leer en cierta forma es equivalente a adquirir extensivamente la habilidad de extraer un minimum de información visual para comprender un texto escrito.
- (c) *Los lectores utilizan su conocimiento de la estructura lingüística de la lengua para derivar significados de la escritura*. La evidencia en favor de esta afirmación resulta del análisis de errores. En textos donde palabras o letras son invertidas, los lectores tienden a hacer sustituciones que son congruentes con la estructura gramatical precedente. En otras palabras, los lectores pueden cometer errores de identificación léxica sintácticamente apropiados. En fases de aprendizaje o actuación más avanzadas, los errores pueden ser apropiados con la semántica retrospectiva o prospectiva del texto.
- (d) *Para desarrollar habilidades lectoras, los niños tienden a depender de información contextual*. Este planteamiento se apoya igualmente en las observaciones del análisis de errores. Se encuentra que los niños comienzan leyendo palabras que no tienen parecido lexemático alguno con las escritas, pero que se

conforman con el contexto discursivo. Cuando se dan cuenta de que no siempre pueden valerse del contexto para identificar positivamente palabras menos usuales, se ven obligados a utilizar información gráfica, de cuya dependencia progresiva resulta un menor número de falsas identificaciones o una mayor cercanía a las palabras escritas en los errores que cometen. La estrategia contextual no se descarta nunca, o puede funcionar de un modo diferente en las etapas más avanzadas de la capacidad lectora. De esto se deriva que los niños que no leen con fluidez o tienen problemas de comprensión o tienen dificultades en integrar y especializar el uso del contexto en el procesamiento de la palabra escrita, sin descuidar con ello la propiedad gramatical de sus actualizaciones. Tratando de identificar palabra por palabra, el niño no se da cuenta de que puede producir oraciones deficitarias. El efecto es aún mayor cuando debe oralizar.

Estos hallazgos todavía sujetos a su ampliación o reconfirmación investigacional— tienen implicaciones que son válidas para la lingüística y la enseñanza idiomática. En cuanto a la primera, se suministra evidencia en favor del procedimiento “chino” como estrategia de decodificación de escrituras alfabéticas: las palabras no se perciben mediante la adición secuencial de sus grafemas —procedimiento denominado “fenicio”— sino sintéticamente o como gestalten habitualizados⁶. En cuanto a la segunda, se proveen indirectamente los principios de un método para la enseñanza de la lectura acorde con la realidad psicológica del proceso de adquisición y operación de la misma. Estos principios apuntan hacia:

- (a) Enseñar a leer sintética y no analíticamente (vid infra);
- (b) Enseñar a leer textualmente; y
- (c) Enseñar a leer contextualmente.

Se desprende de lo anterior que enseñar a leer fónicamente no es equivalente a enseñar a leer (o, en otras palabras, que la lectura es más

⁶ La diferencia no ha sido seriamente considerada por los que abogan por una reforma de las ortografías alfabéticas de ciertas lenguas. En efecto, estos reformistas se ubican exclusivamente en el punto de vista fenicio en cuanto a la realidad psicológica de la decodificación ortográfica. Para la elaboración de estos conceptos, vid. J. Baron, R. Treiman, J. F. Wilf y P. Kellman, 1980. *Spelling and reading by rules*. En: *Cognitive Processes in Spelling*. Uta Frith, ed. New York: Academic Press (p. 159-194).

que la identificación decodificante de un código transliteral) y que enseñar a leer requiere de una inmersión paralela del alumno en actividades de actuación idiomática. Enseñar a leer es enseñar a comprender, o enseñar a integrar la decodificación de un código escritural en una serie de códigos de representación y acción comunicacionales actualizados en situaciones ventajosamente manipuladas por el hablante.

Adquisición de la lectura. Uno de los principales problemas que se observa en la gran mayoría de los modelos del proceso lector es que integran indebidamente dos situaciones diferentes: la correspondiente al proceso de aprender a leer y la correspondiente al proceso de saber leer. Actualmente resulta claro que ambos procesos no son idénticos, lo que tiende a favorecer su estudio por separado. No obstante, aún dentro de esta tendencia se ha concebido el aprendizaje individual de la lectura como un proceso similar al aprendizaje de la lengua materna. Weber (1977) argumenta contra esta similitud al alegar que el segundo es un proceso mucho más vital que el primero y que, al depender la adquisición de la lectura de la motivación del individuo en derivar significados de la lengua escrita y de la necesidad de coordinar e incrementar sus habilidades cognitivas y comunicacionales con ese fin, sería más valedero establecer una similitud con el proceso de adquisición de una segunda lengua, "*which builds on past linguistic experience, progresses as a result of learners construction and revision of rule systems, depends as much on exposure as instruction, and yet is subject to fluctuations in interest, to anxiety, and to social evaluation*". Esta analogía evidentemente enfatiza la tesis de la existencia de una codalidad ad-later en el caso de la lectura.

En realidad, la analogía anterior, aunque razonable, no resuelve satisfactoriamente la interrogante de cómo los niños realmente adquieren la capacidad de leer en sus distintas fases (capacidad para oralizar y establecer gnosias visuo-espaciales, capacidad para leer sintagmáticamente y capacidad para leer comprensivamente). Desde el punto de vista formal, desconocemos si el desarrollo de estas capacidades refleja de algún modo los mecanismos y principios cualitativos que operan de manera coincidente en la adquisición de la fonología, la sintaxis y/o la semántica. También desconocemos el grado y tipo de influencia que la adquisición de estos aspectos de la competencia ejerce en la adquisición de un código alterno. No se debe olvidar que a la edad en que un niño es inducido a aprender a leer (alrededor de los 6 años) su competencia lingüística es bastante amplia en términos cualitativos y cuantitativos. Sin este conocimiento adquirido no se puede aprender a leer, y es este conocimiento el que facilita que los niños aprendan a leer con tan pocas

claves instruccionales o tan relativamente escasa atención particularizada por parte del maestro, cualquiera sea el método.

Repetimos nuestra impresión de que no parece haberse descrito apropiadamente el proceso de la adquisición de la competencia lectora. Se han hecho apreciables estudios sobre la adquisición de la ortografía (vid., por ejemplo, Venezky, Chapman y Calfee, 1972), pero resulta obvio que adquirir un conocimiento grafemático no es equivalente a aprender a leer. La investigación apropiada en este particular es la que es capaz de discriminar las estrategias primarias, intermedias y avanzadas que constituyen la competencia lectora y establecer las relaciones cognoscitivas y operacionales que pueden existir cronológicamente entre ellas mismas y entre ella y las distintas propiedades que progresivamente conforman el código idiomático y sus otras manifestaciones funcionales (especialmente, escribir). No hay necesidad de recalcar que estas tareas descriptivas no pueden acometerse in vacuo, es decir, fuera de situaciones comunitarias concretas.

Trastornos disléxicos. En las tres áreas investigacionales señaladas hasta ahora se presta atención preferencial a la lectura como proceso mental (la estructura y formación de una capacidad gnosicopráctica), tal como se asume que este proceso ocurre en individuos normales. Sin embargo, el conocimiento que se ha ido acumulando al respecto resultaría menos completo si se fallara en también prestar atención a aquellos individuos que por una razón u otra tienen sensibles dificultades para aprender a leer o simplemente fracasan en hacer de la lectura una actividad lingüística natural. Esta situación obliga a estudiar por separado a tales individuos y a rastrear las causas de sus trastornos o incapacidades. En muchos casos se determina que los trastornos son de índole somática; en muchos otros, que intervienen distintos factores sociales. En muy pocos casos se encuentra que los trastornos tienen una naturaleza psicógena o emocional. Aquí nos referiremos a las dos clases de casos más frecuentes.

Las alteraciones o trastornos somáticos de la capacidad normal para la lectura se denomina genéricamente dislexia. Según D. R. Jordan (1980) ha señalado, algunos profesionales atribuyen la causa de este fenómeno a una lesión o disfunción cerebral temprana, mientras que otros aluden a la existencia de centros inactivos o poco desarrollados en el sistema cerebral. En términos más específicos, J. E. Azcoaga et al. (1981) mencionan patogenias de tipo gnosicopráxico, anártrico y afásico, lo que sugiere que la diagnosis disléxica puede implicar una serie

de trastornos lingüísticos análogos⁷. Suelen identificarse dos tipos básicos de dislexia: la visual y la auditiva. Las manifestaciones de ambas formas de incapacidad van desde estados moderados de confusión de símbolos a síndromes complejos de inhabilidad. Usualmente uno y otro tipo de dislexia se presentan combinados, y éstas a su vez con un tercer tipo de trastorno denominado *disgrafía*, inhabilidad para ejecutar la capacidad escritural (concebida por unos como una forma de dislexia, y por otros como un trastorno de naturaleza distinta, puesto que la incapacidad disléxica es consecuencia en este caso de un fenómeno de "disortografía" —vid. Azcoaga et al. 1981 : p. 215).

En la dislexia visual el individuo muestra incapacidad para retener gnosias visuo-espaciales, sin que ello radique en deficiencia visual. En consecuencia, el individuo confronta serios problemas en la percepción correcta de las formas grafemáticas y del arreglo grafemático de las palabras. La inhabilidad para manejar el alfabeto no sólo se refleja en la transcripción invertida de varios grafemas sino también en la relativa dificultad para recordar la secuencia alfabética. Al oralizar material impreso, los disléxicos visuales suelen confundir la pronunciación de los grafemas o de algunas sílabas, y, en casos extremos, pueden invertir palabras enteras o parte de ellas. Resulta curioso que, al estar relacionadas estas deficiencias con la incapacidad del disléxico visual de percibir relaciones seriadas o comprender secuencias, el individuo en esta situación presenta igualmente dificultades en observar o comprender tales relaciones en circunstancias distintas a las de la actividad lingüística.

En la dislexia auditiva, menos común y más difícil de corregir que la anterior, la incapacidad radica en la imposibilidad de establecer asociaciones entre sonidos y grafemas, sin que ello se deba a disfuncionamiento auditivo. El individuo simplemente no percibe variaciones articulatorias de segmentos diferentes pronunciados fuera de un contexto léxico o situacional. Al no poder discriminar los sonidos del idioma y asociarlos con grafemas, el disléxico auditivo tiene dificultades en el dominio de la ortografía, confunde las palabras e incurre en formaciones ecológicas, lo que sin duda afecta su manejo de la lectura y la escritura. Algunos investigadores conciben este tipo de dislexia como una escuela de retardo anártrico.

La investigación sobre los trastornos disléxicos ha permitido un ma-

7 Para trastornos del lenguaje infantil ver, además de Azcoaga et al. (1981), ya citado, v. I. Stegel, 1978, *Los problemas del lenguaje en el niño*. Barcelona: Fontanella, y J. B. de Quirós y M. Della Cella. 1965. *La dislexia en la niñez*. Buenos Aires: Paidós (Biblioteca de Neurología y Conducta, 4).

por discernimiento de las interrelaciones funcionales existentes entre las actividades de leer-escuchar y leer-escribir. Estas interrelaciones pueden ser de orden perceptivo, cerebral o cognoscitivo, y las mismas contribuyen a afianzar la idea sobre la existencia de códigos lingüísticos alternos que el individuo debe aprender a integrar neurológicamente para poder actuar comunicacionalmente. Los rasgos de los sistemas fonológico, grafemático y léxico-sintáctico de la lengua de actuación se manifiestan en situación diferente a lo normal o natural, llevando a presuponer que gran parte de las deficiencias no radica tanto en la dificultad de aprehensión de una estructura lingüística como en las restricciones que una función cognoscitiva a un nivel más alto o incluyente origina. Por alguna razón, el disléxico no se enfrenta al lenguaje con todas las herramientas mentales con que se enfrenta un no-disléxico, sin que ello implique diferencias en el nivel de inteligencia. Los estudios en esta área —compleja de ser observada a fondo— tienden a concentrarse en el diseño de pedagogías de atención al disléxico o a la caracterización externa de su comportamiento comunicativo o la resolución de obstáculos lingüísticos.

Causas sociales del fracaso lector. La investigación en esta área parte del presupuesto de que individuos somáticamente normales también pueden presentar deficiencias más o menos graves en el dominio de una habilidad lectural. En este sentido, las causas de sus problemas se encuentran fuera de ellos. Aunque existe una gran cantidad de estudios dedicados a dilucidar tales causas y/o establecer el grado de influencia que cada una de ellas ejerce sobre la conducta de individuos considerados como "malos lectores" o "lectores incapaces", no ha sido sino recientemente cuando el problema ha sido enfocado dentro de la tesis conocida como "privación lingüística" o "hipótesis deficitaria"⁸. En efecto, ya no resulta difícil determinar las causas posibles del fracaso lector. Stubbs (1980) ha señalado seis que son frecuentemente estudiadas, a saber: (1) el alumno (aparte de un impedimento somático, puede haber un impedimento psicológico o emocional o un impedimento lingüístico —cuando la lengua del niño difiere marcadamente de la lengua utilizada en los textos de aprendizaje (ver más adelante), (2) su background social o familiar, (3) el maestro, (4) el medio, primariamente el sistema ortográfico, (5) los materiales instruccionales y (6) el método. En las secciones anteriores nos hemos referido al problema de la ortografía y a la diatriba implícita en su discusión al oponer los partidarios de una reforma ortográfica a los partidarios de una reforma de la enseñanza de la ortografía. A los factores (3), (5) y (6) nos referire-

8 Ambas nociones son sin embargo percibidas como diferentes por Stubbs (1980, p. 143 ss.).

mos en la sección siguiente. El planteamiento que Stubbs hace se centra especialmente en el impedimento de tipo lingüístico y en el segundo factor, pues ambos envuelven una correlación más estrecha en función de la hipótesis deficitaria.

Es evidente que la variación lingüística —ya sea en el estándar comunitario dialectal o sociolectal— puede convertirse en un obstáculo frustrante para un individuo que no puede establecer correspondencias válidas entre una lengua de lectura (generalmente instruccional) y otra cotidiana, especialmente cuando lo que se busca es anular o interferir la segunda con la primera. También es evidente que los hábitos lecturales varían según los grupos sociales y que ello obedece fundamentalmente a una serie de factores de naturaleza socio-económica y actitudinal. Una y otra vez se comprueba que los lectores pobres tienden a acumularse hacia el estrato inferior del espectro social, y esta situación llega a condicionar la percepción de los maestros hacia tales grupos hasta el extremo de generar en ellos una suerte de escepticismo pedagógico.

De la implicación amañada de posición social, nivel de inteligencia y competencia lingüística se deriva la falacia lingüística conocida con el nombre de “hipótesis deficitaria”. El enunciado cabal de esta tesis es harto difícil. Stubbs menciona cuatro estados en los cuales se esboza la suerte disciplinaria y controversial de un planteamiento deficitariamente hecho por B. Bernstein (1971) y corregido deficitariamente por W. Labov (1969). En algún punto de su evolución conceptual Bernstein dejaba entrever que el fracaso escolar de los niños procedentes de bajos estratos sociales se relacionaba con el dominio de una variedad inferior de lengua comunitaria, la falta de participación en suficientes experiencias comunicacionales, y, en casos extremos, la posibilidad de que estos niños estuviesen privados de una capacidad intelectual necesaria para superar los obstáculos representados por la enseñanza de una variedad lingüística extra-grupal. Este punto de vista fue discutido por Labov con un argumento que es inicialmente bloomfieldeano: no se trata de que una variedad sea mejor que otra pues todo es un asunto de evaluación social. Por lo demás, estos individuos considerados en desventaja participan en experiencias comunicacionales tanto o más ricas que las de grupos más privilegiados y su fracaso escolar no resulta sino de una educación idiomática fuertemente etnocéntrica y por lo mismo excluyente. Estos argumentos están un tanto simplificados porque la discusión en sí se ha simplificado y ha resultado incluso en el diseño de pedagogías constituidas sobre la base del déficit lingüístico como hecho y como mito (ver más adelante). “*We are used to thinking —afirma Stubbs— in such simple causal chains as (a) deprivation causes (b) educational failure.*”

But such causal chains could only possibly operate within closed systems, where (a) and (b) do not interact with anything else. However, it is obvious that educational failure could not have a single, well-defined cause, since social class, measured IQ, language differences, family environment, social class and various other factors are all known to interact. Different professional groups attempt to create their own closed systems”. (1980 : 157).

Las pautas de una investigación en el área no se relacionan necesariamente con la comprobación o negación de la hipótesis deficitaria. Aunque cuando la discusión en cuestión puede servir de contexto valioso para el estudio del fracaso lector, resulta mucho más productivo realizar trabajos observacionales sobre los hábitos de lectura de individuos pertenecientes a distintos grupos sociales, la influencia que sobre ellos ejercen los medios de comunicación social, la educación o la biblioteca, la valoración grupal o comunitaria que se da a la actividad lectural, la ideología personal y colectiva en torno al libro y su socio-economía. En un nivel un tanto diferente ubicaríamos la investigación de lo que constituyen niveles satisfactorios de dominio lectural (o literacidad), determinándose la satisfactoriedad en términos de lo que resulta ser una relación adecuada entre actuación lectora y situación.

Pedagogía de la lectura. Hay distintos métodos para enseñar a leer (e incluso para especializar la capacidad lectora adquirida). Ni la investigación lingüística ni la psicología han arrojado conclusiones definitivas acerca de cuál es el mejor método posible para enseñar escolarmente a leer. La razón de ello puede radicar en las limitaciones mismas que se confrontan al no conocerse cabalmente el proceso lector ni la adquisición de una capacidad lectora primaria, o también puede radicar en el hecho de que el éxito de un método depende de una serie de factores externos que a su vez pueden ser o no controlables.

Davies y Widdowson (1978) han examinado los métodos para enseñar a leer desde dos puntos de vista: los que manejan materiales “lingüísticamente” controlados (método alfabético, método fonémico o fónico, y método sintáctico) y los que manejan materiales “situacionalmente” controlados (“método de comprensión textual global”). El método alfabético (o de “deletreo”) procede mediante la denominación convencional de los grafemas y su articulación en secuencias (silábicas o no) para pronunciar las palabras. En el método fonémico o fónico, el alumno aprende a asociar los sonidos (o fonemas) de su lengua con los grafemas, proceso que se facilita supuestamente cuando la relación gra-

fema-fonema es regular⁹. El método sintáctico procede mediante la identificación progresiva y aditiva de los elementos de una cadena oracional. En el método textual global, el alumno no opera mediante la identificación de sonidos-grafemas o palabras sino mediante la identificación de mensajes textualizados y estrechamente contextualizados según una experiencia inmediata. Estos mensajes generalmente presentan la forma de oraciones cortas (progresivamente más amplias) con las que el alumno es motivacionalmente familiarizado. Tal como los autores afirman, los métodos más usados son el alfabético y el de comprensión textual global, y entre ellos hay una obvia contención. Lingüísticamente, cada método puede ser objeto de críticas más o menos profundas. En el caso del método fónico, por ejemplo, se ha discutido de manera persistente lo concerniente al efecto que una mayor o menor regularidad idiomática en la relación grafema-fonema puede ejercer sobre la efectividad real del método. Del mismo modo, se ha discutido sobre la durabilidad o validez de los métodos estructuralmente orientados a medida que el individuo va superando las distintas etapas previas a una satisfactoria proficiencia. Si aceptamos que aprender y saber leer implican más de una estrategia y que, en conjunto, cada uno de los métodos citados corresponde en cierta forma a una estrategia respectiva, es razonable concluir que la pedagogía más conveniente es la que concilia tácticamente estos métodos.

En las últimas décadas ha recibido especial atención la metodología de carácter fónico que procede mediante el manejo de un "Alfabeto inicial de lectura" (o "Initial Teaching Alphabet") (Downing, 1967)¹⁰. Se trata de un alfabeto convencional que trata de reducir al mínimo la forma grafemática de las palabras para resaltar su estructura fonológica. Posteriormente, este alfabeto es sustituido por el grafemático habitual. Según reporta Weber (1977), algunos estudios comprueban que niños anglófonos logran una cierta ventaja al utilizar este procedimiento para el aprendizaje de la lectura, pero igualmente que esta ventaja disminu-

⁹ La discusión al respecto de este problema ha sido intensa en el caso del inglés, en donde lingüistas y educadores se plantean la relación irregular que en esta lengua representa la correspondencia grafema-fonema. Vid. R. L. Venezky. 1967. English orthography, its graphical structure and its relation to sound. *English Research Quarterly*, 2, 3 : 75-105; R. Wardhang. 1969. *Reading: A Linguistic Perspective*. New York: Harcourt Brace; y A. W. Heilman. 1976. *Phonics in Proper Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

¹⁰ Para la aplicación de este procedimiento en Venezuela, v. Luis Quiroga Torrealba. 1979. *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Vid. también V. Southgate. 1969. *ITA: An Independent Evaluation*. London: Murray.

ye cuando estos niños deben conmutar posteriormente a las normas gramáticas de la lengua.

Los métodos mencionados anteriormente reflejan en su mayoría un influjo de la lingüística de orientación estructural o textual. Mayor influjo parece haber causado sobre la pedagogía de la lectura la investigación dialectológica social y la sociolingüística, cuyas observaciones sobre la variación lingüística y su valor comunitario funcional han sido aplicadas en la reorientación de la enseñanza idiomática en grupos especiales. Estos grupos especiales están constituidos por hablantes de vernáculos o formas dialectales no estándares y por hablantes bilingües o no nativos. En el caso de los primeros, el problema radica fundamentalmente en la falta de congruencia (o la mayor incongruencia) entre la realización fonética del vernáculo o dialecto y la representación grafemática de la variedad estándar, lo que resulta en una cierta obstaculización o fracaso del proceso educativo. La cuestión suele empeorarse a causa de las controversias de los maestros acerca de las ventajas o desventajas que implican las cinco metodologías que han sido propuestas para resolver el problema: (Shuy 1977):

1. Enseñar a hablar la forma estándar y enseñar a leerla (obviando el vernáculo o la variedad dialectal).
2. Orientar a los maestros sobre los dialectos sociales de manera de que no confundan su uso con problemas de lectura.
3. Desarrollar materiales iniciales en el vernáculo o dialecto para reducir la incongruencia entre el uso oral lingüístico y el uso escrito.
4. Desarrollar materiales iniciales de lectura que sistemáticamente eviten la incongruencia del vernáculo o dialecto hablado con el uso escrito de la variedad estándar. Y
5. Utilizar como material de lectura textos transcritos por los maestros de lo que exactamente el niño hablante del vernáculo o dialecto dice.

Shuy opina que, hasta la fecha, ninguna de estas metodologías (o la combinación de varias de ellas) ha merecido apoyo alguno. Todas ellas, especialmente la primera, involucran serias fallas conceptuales o procedimentales. Refiriéndose al inglés americano (y el caso del vernáculo negro), Weber (1977) concluye: "On the whole, the evidence is not clear that dialect differences in English significantly increase the difficulty experienced in learning to read. Many teachers and investigators

remain unconvinced that the mismatch [entre sonido dialectal y grafema del estándar] interferes with children's attempts to grasp meaning. They see the correlation between nonstandard speech and low reading performance as the combined effect of social conditions in and out of the classroom rather than the effect of linguistic differences". Con todo, igualmente se mantiene la convicción de que es necesario hacer el mejor esfuerzo por facilitar el ingreso y manejo de la variedad estándar por parte del hablante de una variedad no-estándar, sino que ello implique mengua o subvalorización de la segunda. En el caso de los hablantes no nativos o destinados a ser bilingües, este criterio se ha traducido en una pedagogía generalizada que enseña a leer en la lengua materna y luego introduce la lectura en la segunda lengua con resultados exitosos.

En un plano menos social, una gran parte de la investigación de la lectura para efectos de aplicación pedagógica se concentra en estudios sobre lecturabilidad (Jakobson y Harris, 1979, por ejemplo), investigación experimental del proceso lector, estrategias retóricas y valor cognoscitivo de los materiales de lectura, discurso escolar y manejo pedagógico de la lectura, evaluación de la lectura como actividad escolar, operatividad psicológica de la correspondencia fonema-grafema, etc.

CONCLUSION

Aunque este trabajo no ha pretendido ser uno sobre "estado del arte", ha intentado sin embargo resaltar las líneas generales de la investigación sobre la lectura o las áreas en las que la lingüística y esta investigación han establecido coincidencias o intereses mutuos. El propósito primordial ha radicado en evidenciar la importancia y necesidad que una atención más detallada de los distintos aspectos implícitos que la capacidad y la adquisición lectoras merecen. La motivación de esta atención parece reforzarse significativamente con la tesis de que, al contrario de lo que se cree, el aprendizaje de la lectura es una suerte de proceso psicolingüístico que sigue un código particular y no el mismo código que rige los otros procesos lingüísticos comunicacionales. También ha sido motivante la idea de que sólo una pequeña porción de la información necesaria para saber leer proviene de la página impresa, pues saber leer envuelve la adquisición y manejo de un conocimiento que no incluye sólo estrategias de decodificación de correspondencias fónicas, sino también un saber organizado sobre el mundo, la capacidad inconsciente de lenguaje (o lo que propiamente I. Mattingly (1979) ha denominado "*linguistic awareness*") y su función contextualizante.

La lingüística y sus especializaciones subdisciplinarias o para-disciplinarias han apoyado beneficiosamente la investigación sobre la lectura al suministrar principios de carácter teórico, metodológico y descriptivo sobre la organización lingüística y los procesos idiomáticos. No obstante, la lingüística no ha podido proveer los fundamentos de una teoría integral y elaborada sobre la lectura, acaso por la extrema psicogenicidad que a la lectura le ha sido atribuida como objeto de estudio, o la extrema necesidad de resolver las interrogantes en función de una utilidad pedagógica. La investigación requiere así modelos lingüísticos más particularizados. En nuestra realidad venezolana, la situación equivale incluso a la realización de una investigación primaria comprehensiva, aunque los esfuerzos nacionales pueden indudablemente beneficiarse con el cúmulo de los estudios que se han efectuado en otros países.

Aparte de esa investigación primaria en un medio como el nuestro, existen todavía muchísimas lagunas que la investigación a nivel mundial debe confrontar. Falta aún conocer lo que es la comprensión y la relación de este proceso psíquico con las actividades lingüísticas y sus funciones cognoscitivas. En planos más accesibles, falta por integrar una gran cantidad de observaciones lingüísticas, neurolingüísticas, psicológicas, psiquiátricas, sociológicas, antropológicas y comunicacionales sobre la lectura. Todavía aguardan respuestas apropiadas interrogantes sobre por qué los niños no leen antes de cuando lo hacen, especialmente si su actuación lingüística es cualitativamente superior a lo que se espera que puedan leer, o sobre la similitud de las estrategias lectoras en el transcurso del tiempo o en las circunstancias comunicacionales que puedan verificarse en un mismo momento. ¿Qué se lee realmente en un texto?

Es innegable que la lingüística se ha favorecido de la profundización en la naturaleza de un fenómeno como la lectura, aunque el saldo sigue siendo mayor a su favor. A la lingüística se le debe la dignificación humana del niño y del hablante minoritario o minusválido, al haber fomentado el reconocimiento social y la valoración científica de las habilidades lingüísticas que estos individuos aplican en un manejo del lenguaje que es satisfactorio para su interacción y desenvolvimiento en la vida. Su misión educativa no ha resultado solamente en desautorizar creencias como la que sostiene que enseñar a leer es equivalente a un proceso de identificación analítica de segmentos fónicos, sino en sustanciar las recomendaciones de enseñar a leer textualmente y contextualmente, de enseñar a leer para comprender.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Azcoaga, J. E., J. A. Bello, J. Citrinovitz, B. Derman y W. M. Frutos. 1981. *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Paidós. (Colección Biblioteca de Neurología y Conducta, 5). [Contiene una bibliografía de 200 referencias].
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul. (Vol. I: Theoretical studies towards a sociology of language).
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, L. 1942. Linguistics and reading. En: *Elementary English Review*. 19: 125-30, 183-86.
- Dallman, M., R. L. Rouch, L. L. C. Char y J. De Buer. 1978. *The Teaching of Reading*. 5ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Davies, A. y H. G. Widdowson. 1978. Reading and writing. En: *Techniques in Applied Linguistics*. J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds. Oxford: Oxford University Press. (p. 155-201). (The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 3).
- Downing, J. 1967. *Evaluating the Initial Teaching Alphabet*. London: Cassell.
- Fishman, J. 1971. The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language and society. En: *Advances in the Sociology of Language*. J. A. Fishman, ed. The Hague: Mouton (p. 217-404).
- Fries, C. C. 1962. *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, J. J. y D. Hymes, eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobson, M. D. y A. J. Harris. 1979. A framework for readability research: moving beyond Herbert Spencer. En: *Journal of Reading*, 22.5: 390-8.
- Jordan, D. R. 1980. *La dislexia en el aula*. Buenos Aires: Paidós. (Biblioteca del Educador Contemporáneo, 41).
- Labov, W. 1969. The logic of non-standard English. En: *Georgetown Round Table Monograph Series*, núm. 22. J. Alatis, ed. Washington, D.C.: Georgetown University.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mackay, D., B. Thompson y P. Schaub. 1970. *Breakthrough to Literacy: Teacher's Manual*. London: Longmans.
- Mattingly, J. G. 1979. "Reading, linguistic awareness and learning to read". Seminario Internacional sobre "Linguistics a wareness and learning to read". (Junio 26-30 de 1979, Victoria, C. B., Canadá).
- Páez Urdaneta, Iraser. (1985). *La enseñanza de la lengua materna hacia un enfoque comunicacional integral* (en prensa).
- Pit Corder, S. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Pit Corder, S. 1976. Applied linguistics and language teaching. En: *Papers in Applied Linguistics*. J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds. Oxford: Oxford University Press. (p. 1-15). (The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 2).
- Shuy, R. 1977. Dialectology. En: *A Survey of Applied Linguistics*. R. Wardhaugh y H. D. Brown, eds. Ann Arbor: The University of Michigan Press. (p. 182-296).
- Spolsky, B. 1978. *Educational linguistics: an introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stubbs, Michael. 1980. *Language and literacy*. The sociolinguistics of reading and writing. London: Routledge & Kegan Paul.
- Venezky, R. L. 1977. Orthography. En: *A Survey of Applied Linguistics*. R. Wardhaugh y H. D. Brown, eds. Ann Arbor: The University of Michigan Press. (p. 69-91).
- Venezky, R. L., R. S. Chapman y R. C. Calfee. 1972. The development of letter sound generalizations from second through sixth grade. Technical Report Nº 231. Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Weber, R. M. 1977. Reading. En: *A Survey of Applied Linguistics*. R. Wardhaugh y H. D. Brown, eds. Ann Arbor: The University of Michigan Press. (p. 92-112).

Para una bibliografía exhaustiva sobre la materia, vid. K. S. Goodman y G. M. Goodman. 1980. *Linguistics, psycholinguistics and the teaching of reading*. An annotated bibliography. 3ª ed. Newark: International Reading Association. Algunas referencias en español y francés son suministradas por: J. Romera Castillo. 1979. *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor (p. 43-45).

DOS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS ORIENTADAS AL DESARROLLO DEL INTERES POR LA CLASE DE LENGUA MATERNA EN EDUCACION BASICA: JUEGOS DIDACTICOS Y CLUB DE LENGUA

SERGIO SERRON M.

"En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre al niño que vivía en él y que le hará mucha falta. He edificado mi casa también como un juguete y juego en ella de la mañana a la noche". (Neruda).

I. INTRODUCCION: *

En este artículo haremos una somera presentación de dos recursos utilizables en el área de lengua materna, especialmente en Escuela Bá-

* Agradezco la lectura y valiosas observaciones de los colegas M. de Ledezma, R. Mustacero y, especialmente, de H. Obregon, así como la colaboración de la prof. S. Malagutti.

sica, cuyo objetivo primordial es contribuir al desarrollo del interés en los estudiantes en ese aspecto central del proceso educativo.

En efecto, buena parte de los artículos que tratan sobre la educación acuerdan que el lenguaje constituye un soporte fundamental de todo el andamiaje de la enseñanza. Diferentes investigaciones han demostrado que el 90% de la información recibida en el proceso de aprendizaje tiene el lenguaje como vehículo, y que, por otra parte, el desarrollo de la capacidad lingüística del educando depende, en buena medida, del aporte efectivo de sus sucesivos educadores¹. Sin embargo, por diferentes razones, es comprobable el fracaso de dicho proceso en forma general² y en el área de lengua en particular³.

Entre esas diferentes razones hemos considerado que la falta de motivación limita severamente la obtención de resultados positivos: el estudiante, como veremos en la primera parte de nuestro trabajo, sólo rinde cuando el docente ha conseguido despertar su interés.

En los últimos años⁴ se han publicado varios trabajos relativos al campo de la lectura, destinados fundamentalmente a la creación del hábito lector en una forma que resulte amena y tratando de incentivar, y

1 "Escuela y aula son entornos lingüísticos sumamente influyentes. Los alumnos se enfrentan con el lenguaje casi todo el día: con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos y con la lengua escrita de los libros. En cierto sentido, en nuestra cultura, /y más aún, en nuestros países subdesarrollados sin mayor disponibilidad de apoyo tecnológico/ la enseñanza es conversación. Investigaciones realizadas en aulas de enseñanza tradicional y relativamente formal demuestran que, por término medio, los profesores tienden a hablar durante el setenta por ciento, aproximadamente, del tiempo de clases. Si un alumno permanece en la escuela entre las edades de cuatro a dieciséis años, podría tener que escuchar más de ocho mil horas al profesor". (Stubbs, 1984: 13).

2 Vid bibliografía final y los informes de la OPSU relativos a los resultados de la Prueba de Aptitud Académica (fundamentalmente en sus versiones de 1984-1985).

3 "De aquí que no deberíamos sorprendernos (aunque nos la pasamos quejándonos de ello) de que los alumnos /cuando/ terminan el bachillerato sean incapaces de redactar un párrafo con sentido y con una ortografía pasable, no sepan distinguir entre lo fundamental y lo accesorio y por ello se sientan desarmados en el momento de resumir un artículo o un libro, y por supuesto, tengan una imposibilidad casi visceral, de dar una opinión personal pensada sobre un problema, un suceso, o una obra". (Pérez Esclarín, 1973: 47).

4 Vid. Bibliografía Final.

no castrar, al niño lector habitual⁵ y superar todas las deficiencias de la didáctica y de sus consecuencias más nefastas: la repetición y el memorismo⁶. Hay informes auspiciosos acerca de los resultados obtenidos y su proyección en el futuro de los educandos. También se han publicado algunas proposiciones que atienden al área de lengua en general: sobre estas versará concretamente nuestro trabajo pues estimamos que, logrado el interés general, resultará más fácil particularizarlo en una de sus sub-áreas primordiales.

Pese a que nos dirigimos especialmente al docente de Escuela Básica, creemos muy importante que en los planes de estudio de los institutos de formación docente también se utilicen estas estrategias con dos fines: a) por una parte experimentar con un público más exigente las diferentes alternativas y b) sensibilizar al futuro docente que, a través de sus propias vivencias podrá aquilatar las posibilidades de su aplicación. En ese sentido, se dará razón al carácter "experimental" del proceso formativo y se buscarán soluciones posibles a algunos de los problemas planteados en los planes de estudio⁷.

1. Motivación y rendimiento.

En otro trabajo⁸ tuvimos oportunidad de investigar las actitudes hacia la asignatura lengua y literatura en estudiantes, docentes (incluso de otras áreas) autoridades y la comunidad, y comparamos los resultados obtenidos con dos variables: actitud en clase y formación del docente y rendimiento cualitativo y cuantitativo promedio de los estudiantes.

La muestra estaba conformada por ocho grupos de dos grados dife-

5 "Los escolares que son lectores habituales no son, sin embargo, alumnos de calificaciones excelentes: la mayoría de ellos oscilan en los 15 puntos. Parece corroborarse aquí que una buena parte del edificio educativo se asienta en el memorismo a lo que parecen resistirse estos escolares que no caen en la mediocidad". (Serrón, 1983: 20/1).

6 "La falta o la deficiencia de una verdadera didáctica de la comprensión de la lectura, enfatizada en el nivel primaria, así como la ausencia del desarrollo de técnicas para estudiar por medio de la lectura, contribuyen a perpetuar el aprendizaje o pseudo-aprendizaje por repetición y de memoria en las ciencias sociales y naturales y limitan la capacidad de expresión oral y escrita de las propias ideas". (Braslausky, 1983: 80).

7 Ver Serrón, 1984 y Cuadernos de Educación 90, 99 y 100.

8 S. Serrón: "Rendimiento y motivación en el área de lengua materna" (en preparación), investigación realizada en 1983.

rentes (6to. grado y 1er. año), dos niveles socioeconómicos (medio bajo público - medio alto privado) en la ciudad de Maracay:

6to.	1ro.	
1 - 2	3 - 4	medio bajo
5 - 6	7 - 8	medio alto

Los grupos 1-5-8 obtuvieron porcentajes de aceptabilidad de la asignatura que oscilaron entre 62 y 80%, los demás estuvieron entre 30 y 45%. Con relación al rendimiento lingüístico podemos señalar que:

a) sobre un mismo tema, los grupos 1-5-8 redactaron con un promedio de 25% más palabras y 18% más de palabras distintas utilizadas, que los de su mismo nivel de escolaridad. Hay, también, una diferencia apreciable (aunque no rigurosamente cuantificada) en el total de signos de puntuación correctamente usados.

b) El total de lecturas realizadas supera en más del 300% a los de su mismo nivel de escolaridad.

Los docentes de los tres grupos reúnen algunas características comunes que los distinguen de los otros:

a) en el rubro lectura están comprendidos en el 21% de lectores habituales de prensa y literatura (Serrón, 1983: 23/4);

b) en el aspecto didáctico han recurrido en forma sistemática al apoyo de juegos, y

c) han propiciado, aunque en forma no regular, el club de lengua o club de lectura.

Concluimos que la variable "docente" resulta determinante en el grado de aceptabilidad de la asignatura y en el mejoramiento del rendimiento tanto cualitativo como cuantitativo del estudiante. Se puede presuponer la relación "motivación-rendimiento".

2. Juegos didácticos y Club de Lengua.

2.1 En esta segunda parte, desarrollaremos esas dos estrategias que apoyan el trabajo del área lengua y que deben, entre otras, ser incluidas en los planes de trabajo de formación docente. Como vimos, un cambio

positivo en la actitud del educador tiene consecuencias, también positivas, en la actitud del estudiante, y, esa modificación en el maestro, implica un proceso sistemático y vivencial que podrá ser realizado afectivamente e internalizado durante el proceso formativo del futuro educador.

Los juegos para el área de lengua materna y el club de lengua⁹ deben constituir materia de trabajo en los institutos de formación docente y un recurso utilizado en aquellas asignaturas que se prestan para su aplicación (por ejemplo las instrumentales). La organización de talleres vivenciales (no prácticas remediales de pocas horas como son usuales) para docentes en ejercicio pueden constituir la base de apoyo en el campo del personal que ya está al frente de una clase.

Ambas actividades se conjugan y se complementan. Los juegos didácticos permiten motivar al niño o al adolescente para interesarse por sus propias posibilidades lingüísticas a la vez que va descubriendo su capacidad creadora y ejerciendo plenamente su libertad de optar. En el Club de Lengua, al que puede llegar por aquella motivación lúdica, desarrollará al máximo esas potencialidades a la vez que servirá al maestro como laboratorio para investigar diversos caminos aprovechando el interés de aquellos que conforman el Club.

2.2.1 Nos extenderemos ahora sobre el juego en el quehacer educativo y en especial al tipo aplicado a la enseñanza del propio idioma. Una primera observación: nuestro objetivo no es formar un docente que sólo conozca sobre juegos sino un docente que juegue y sienta la satisfacción de participar en la actividad lúdica, satisfacción que surge de la seguridad en la eficacia del instrumento utilizado y de la convicción en la tarea que realiza.

En Leif y Brunelle, (1978) encontramos una caracterización de los diferentes estadios generacionales en función del juego lo que nos permitirá visualizar, en última instancia, la relación docente-alumno.

El juego adulto se basa en la noción de permiso: "permitirse el juego no es acaso reconocerse merecedor de una tregua durante la cual quedan suspendidas las sujeciones, las obligaciones, las necesidades y las disciplinas habituales" (Leif. y..., 1978:14). Desde los juegos olímpicos, en sentido estricto, el juego adulto es "tregua de guerra" y la mayor parte de los juegos colectivos son representación de guerra (¿catársis de guerra?), entendiendo "guerra" en el sentido lato que incluye lo coti-

⁹ En preparación "Juegos didácticos para el área de lengua materna" (en colaboración) y "El Club de Lengua y Literatura".

diano, e implica también descanso y distracción como fin u objetivo visible.

El juego adolescente se centra en la búsqueda o la ratificación de la identidad personal del sujeto y sus manifestaciones visibles son la provocación o la burla y el desafío: el adolescente a través del juego se prepara para el adulto que será y se burla de no serlo.

El juego infantil tiene sus propias características: el niño no es un adulto pequeño, es decir, que no puede ser interpretado con los ojos adultos, a través de una óptica adultocentrista, pues de tal forma, vemos como "permiso" (adulto) lo que es una "necesidad".

El infante y el preescolar pasan por tres etapas lúdicas: juegos de ejercicios, juegos simbólicos y juegos de socialización o juegos reglados: los tres tipos tienen importancia en el campo educativo como puede apreciarse en cualquier antología de juegos para la educación.

El niño juega-aprende en forma permanente. Sin embargo, la actividad lúdica ha estado erradicada, salvo excepciones, del proceso educativo, no sólo como distracción-receso, sino como soporte.

Leif y Brunelle expresan:

"La escuela pública —al menos en las sociedades industriales avanzadas— fue arrastrada por una civilización que asfalta las playas, canaliza los ríos para contaminarlos mejor y pavimenta los claros de los bosques para transformarlos en lugares de estacionamiento de autos. Ahora tememos que la escuela se convierta pronto en el único y último lugar en que el niño y el adolescente todavía pueden jugar". (Op. cit: 10).

Pero ese niño que estuvo varias horas encerrado en su hogar frente al televisor, robándole horas a la exploración tanto del mundo que habita como de sus propias posibilidades, tampoco encuentra el ambiente propicio en la escuela: "el juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional porque parecía desprovista de significación funcional" (Piaget, 1975: 178) y también en escuelas renovadoras —como la Escuela Freinet— que distinguen clara pero tal vez, erróneamente, trabajo, escuela y juego (éste como reflejo del ocio) (vid. Freinet - Educación para el trabajo). Sin embargo, el problema central está en que el maestro es adulto y el adulto no juega o cuando lo hace, lo hace con objetivos diferentes a los del niño "habitante de un planeta lejano y desconocido, cuyo comportamiento no parece demasiado diferente del comportamiento del chimpancé pequeño...".

Vemos, entonces, que es hora de recuperar el juego como recurso

escolar y también es hora de formar maestros que crean en el juego y que jueguen:

"Los niños de hoy están a punto de no creer sino en los maestros que sepan jugar" (Leif. J et al: 87).

2.2.2 Trataremos del tema específico del juego en nuestra área:

"El niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, etc. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura /y el hábito de la lectura también como recreación/, el cálculo o la ortografía, /el desarrollo del vocabulario y otras actividades lingüísticas/ se ha visto a los niños apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan desagradables" (Piaget, 1975: 179).

Podemos establecer una relación directa entre tres factores:

juego — lengua — creatividad

La creatividad es, sin duda, uno de los conceptos modernos sobre los que más se habla. Todo el mundo educativo gira en torno a ese concepto pero, en última instancia, todo se reduce, lamentablemente, a esquemas, es decir, la antítesis del acto creativo.

"Aptitudes creadoras que se manifiestan en muy diversas formas y en calidades e intensidades varias, tales como: *idea, inspiración, originalidad, intuición, imaginación, innovación, inventiva, descubrimiento, productividad, espontaneidad*". (Borthwick, 1982: 30).

El lenguaje, otro de nuestros vértices, es evidentemente un acto de creatividad que conjuga todas las "aptitudes creadoras" reseñadas: "no aprendemos una lengua, sino a crear en una lengua" o, para decirlo en términos vigentes generativistas:

"el hablante nativo de una lengua tiene la capacidad de comprender un número inmenso de oraciones que nunca antes ha oído, así como la de producir, en las condiciones adecuadas, oraciones inéditas que resultan análogamente comprensibles para otros hablantes nativos". (Chomsky, 1976: 23).

Es, entonces, un acto de creación y recreación.

El juego, como hemos visto, implica una exploración, un acto de creatividad, es decir, un ejercicio de libertad.

La escuela ahoga la creatividad innata, en lugar de desarrollarla; domesticada, no libera; entiende la socialización, necesaria, como un acto de adocenamiento; en fin, desgasta las aristas sobresalientes, castra. Al rei-

vindicar el juego en el área lengua, reivindicamos también el lenguaje y exaltamos la creatividad:

“El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras se encuentran al mismo tiempo entre las más susceptibles de ser cultivadas, las más capaces de desarrollo y adelanto, y las más vulnerables, las más susceptibles de retraso y estancamiento. La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad”. (E. Faura, 1972, citado por Borthwick, 1982: 33).

En este campo nos interesa explorar algunos aspectos interrelacionados. El lenguaje es creatividad tanto en el desarrollo de la *analogía* —capacidad de establecer nuevas relaciones entre elementos diferentes, o como soporte del *pensamiento divergente*:

“Un modo de pensar que no llega a una solución única, sino que se manifiesta en tareas donde una pluralidad de respuestas es posible y exigible”. (Borthwic, 1982: 34).

El juego, como nexo, desarrolla la analogía y el pensamiento divergente, es por lo tanto, auxiliar directo y efectivo tanto del acrecentamiento del lenguaje como del fomento de la creatividad.

2.2.3 No es posible elaborar un recetario de juegos¹⁰. Ellos surgen naturalmente si se han dado ciertas condiciones previas.

Por una parte, un maestro observador que estudie a los niños durante sus juegos, analizando fórmulas que le permitan recorrer un derrotero educativo sin desnaturalizar la esencia de la actividad, enriquecerá su relación con el grupo y con cada individuo, adoptando una nueva perspectiva. Esto exige, además de las habilidades normalmente reconocidas y de las ya citadas aquí, otras que deben ser fomentadas y desarrolladas —especialmente a través de la práctica— en su período formativo: entusiasmo, creatividad, alegría, comunicatividad, mucha imaginación y destrezas y conocimientos varios vinculados a artes, artesanías y materiales.

Por otra parte, debemos contar con un docente con un amplio conocimiento de la lengua y de sus posibilidades: sólo el dominio —fruto de la reflexión— acerca de todo el potencial creativo que encierra el idioma, nos permitirá utilizarlo, evadiendo esquemas y estereotipos.

Finalmente, la consideración de algunos principios fundamentales permitirán obtener los resultados deseados:

10 No obstante, se podrá consultar “Juegos didácticos para el área de lengua materna” (en preparación) y entre otros, J. Billaut et al, 1982 o J. Zemb, 1960.

- a. el juego es una actividad *seria*: el niño así lo considera, toca ahora el turno al adulto;
- b. el adulto puede ser *animador*, nunca organizador;
- c. en el juego, el niño escoge con *autonomía* sus propias soluciones; el maestro debe estar dispuesto a derivar hacia terrenos impensados y a discutir, sin preconceptos, los resultados logrados;
- d. como resultado de lo anterior se debe estimular la *exploración*, dando paso a la *espontaneidad*;
- e. en todo caso, debe privar la *flexibilidad*, demostrándole que no es un *consumidor* pasivo —papel que le asigna al niño de hoy la sociedad que aspira a un adulto dócil mañana— sino el *productor* (y por lo tanto el *responsable*) de sus propias experiencias.
- f. todos los ámbitos educativos pueden ser sujetos de actividades lúdicas pero en el lenguaje son esenciales: ambos representan una realidad, la trasponen, son su ficción.
- g. si una de las funciones del lenguaje, tal vez la más importante, es la socialización, la tendencia de los juegos lingüísticos debe ser la socialización¹¹ sin desmedro del factor ya señalado de forjamiento de la personalidad individual y la preparación para ir transitando hacia el universo adulto;
- h. frente al concepto dominante en la sociedad, la escuela deberá erradicar todo aspecto *competitivo* en los juegos;
- i. Al dominar el mecanismo de los juegos, el niño hará una *práctica* de la lengua a la vez que una *reflexión* sobre el lenguaje, especialmente sobre las *posibilidades* del lenguaje, ambos extremos sobre los que debe organizarse el andamiaje de la enseñanza de la lengua materna;
- j. Desarrollo del vocabulario, desarrollo y comprensión de la lectura, expresión oral y escrita (incluyendo ortografía), comprensión de las estructuras básicas, son todos aspectos que pueden ser abarcados por las diferentes actividades lúdicas.

2.2.4 Veamos en funcionamiento algunos ejemplos. Entre las actividades más conocidas y citadas tenemos los *crucigramas* y los *dame-ros*. Cuando éstos constituyen un entretenimiento, son concebidos como un fin en sí mismos: la elegancia del diseño y la complejidad de algu-

11 “De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de sus tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar, diferenciar con tanta precisión como requiera el juego” (Stubbs, 1984, 80).

nas palabras constituyen los factores predominantes en su elaboración. En el campo didáctico (y no sólo para el área lengua) pasan por varias etapas muy importantes.

Preelaboración: el docente establece los objetivos que cumplirá (dentro de lo expuesto en "j"): desarrollo del vocabulario, evaluación de un tema ya dado, práctica ortográfica, derivación o composición, campos semánticos.

Elaboración: los primeros ejercicios-juegos (crucigramas o dameros) son preparados por el maestro y luego de resueltos, explica la metodología utilizada. A partir del tercer o cuarto trabajo, cuando se ha comprendido la técnica de resolución en forma general, se procede a la elaboración de modelos por el grupo, con lo cual se ponen en práctica lo expuesto en a, b, c, d, e, g, h, i. Socialización, reflexión sobre el lenguaje y cooperación constituyen aspectos fundamentales: el niño busca con sus compañeros las mejores proposiciones, aprende a evaluarlas y a respetar la posición de cada uno del grupo y, en última instancia, el aspecto competitivo queda totalmente erradicado: elaborar el damero o el crucigrama es más importante, y formativo, que la propia resolución, última etapa que puede efectuarse intercambiando ejercicios entre diferentes grupos o solucionándolos cada uno en forma colectiva.

En el mismo sentido podemos ubicar los juegos del tipo "casa de letras" (especialmente si en su construcción hemos abierto más de una opción), las "carreras de palabras" y el "árbol de letras" que desarrollan la capacidad de asociaciones semánticas y ortográficas y, a su vez, activan otros mecanismos no precisamente lingüísticos, como la ubicación espacial, la globalidad, el detallismo hasta aspectos estéticos relativos a la elegancia del diseño presentado.

Otras actividades como la descripción de dibujos y su reconstrucción contribuyen eficazmente al desarrollo de la observación, la minuciosidad, la sistematización y la exploración.

Para el área de comprensión lectora, encontramos varios juegos que permiten comprender que un texto constituye una unidad coherente ¹²

12 "Texto es una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre *carácter social*; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual /que deben ser respetadas en todos los juegos/ y las del sistema de la lengua /que deben ser manejadas con soltura/" (Bernárdez, 1982: 85).

con sus propias reglas (no sólo las del sistema en que está comprendida) que deben ser descubiertas para obtener un resultado final: la frase o palabra agregada, el texto mutilado o distorsionado por erratas, el texto desordenado, los textos entreverados o la combinación de varios en un juego más amplio como el "instructivo del pirata" desordenado y mutilado por el "fuego" en el que también deben revelarse algunas claves, son ejemplos que, en la práctica, han despertado el interés general de los educandos.

La creatividad está presente en todas estas actividades que son "otras tantas ocasiones que se les brindan para emplear su libertad en el manejo del lenguaje y para explorar los linderos poéticos de la lengua" (Billaut et al., 1982: 128), sin embargo, resulta importante la planificación de otras, centradas en la imaginación y el humor sin inhibiciones, es decir, sin el control que la estética y la visión del adulto suelen efectuar —y distorsionar— sobre la obra infantil y la del adolescente.

2.3 El Club de Lengua, nuestra segunda proposición, constituye un aliado fundamental para el trabajo anterior, con el que está íntimamente imbricado. En efecto, como ya hemos expresado, el Club puede convertirse en el laboratorio de prueba de tareas que luego serán integradas al trabajo de aula. En él, el docente podrá desarrollar un micro universo para investigar el funcionamiento de las distintas proposiciones en función del grado y el nivel lingüístico y, a su vez, ir desarrollando en los alumnos más motivados (y la motivación suele ser contagiosa) la observación, la reflexión sobre el hecho lingüístico y la investigación.

2.3.1 El Club de Lengua y Literatura.

En buena parte de nuestras Instituciones educativas funcionan, como actividades complementarias, los denominados "Club": Club de Ciencias, Club de Deportes, Club de Matemática, Club de Periodismo, Club de Ajedrez e, incluso, Club de Teatro. La estructura de los mismos responde a sus peculiaridades y, fundamentalmente, a la orientación docente. En el Club de Ciencias, por ejemplo, se suele fomentar la investigación, la asistencia a conferencias, la visita a Institutos de Investigación Científica o la publicación de la denominada "Revista Científica". La preparación para la prestigiosa Olimpiada Matemática anual, parece centrar la atención en esta rama. En otros "clubes" se atienden actividades también específicas. El funcionamiento suele ser aceptable cuando el profesor que está a su frente tiene claros los objetivos perseguidos y, fundamentalmente cuando no se encuentra maniatado por los intereses subalternos de los propietarios —en el caso de la educación privada— o por la tan común miopía académica y pedagógica que

caracteriza a tantos equipos directivos burocratizados, tanto en la enseñanza oficial como en la no oficial. Sin embargo, son muy pocas las instituciones que cuentan con un Club Cultural (de producción y, especialmente, consumo de formas superiores de cultura y comprensión y análisis del fenómeno cultural en general), un Club de Lengua y Literatura o un Club, en sentido extenso, de Expresión y Comunicación.

Desarrollaremos aquí el que hemos denominado Club de Lengua y Literatura, advirtiendo que los otros dos citados son también fundamentales ¹³.

3.1.1. La organización del Club y la explicitación de sus objetivos, así como la programación de actividades deben estar de acuerdo con las inquietudes del grupo pero hay algunos aspectos que conviene puntualizar:

a. El Club de Lengua y Literatura no es una clase más de las mismas asignaturas: sus objetivos son muy diferentes y en él, predominan, por una parte, las necesidades y disponibilidades de la comunidad en la que está inserto y los gustos y aptitudes de sus miembros. El maestro podrá experimentar algunos aspectos que luego utilizará en su labor de aula, e investigar otros, pero de ninguna forma puede hacerlos prevalecer (vid supra).

b. Es un Centro de socialización, empero todo trabajo debe respetar las personalidades individuales de sus participantes.

c. Fomentar la creación no excluye ni incluye explícitamente el aspecto artístico: no se busca moldear artistas, sino abrir cauces expresivos; esto implica —siempre en un marco de libertad irrestricta aunque fomentando la responsabilidad individual y colectiva y el autocontrol la búsqueda de actividades que, utilizando las habilidades del grupo y las disponibilidades comunitarias “generen un pensamiento productivo”.

d. Busca, también, fomentar la lectura habitual, activa y participativa y el gusto estético de sus miembros, interrelacionando, siempre que resulte posible, todas las manifestaciones artísticas.

3.1.2 Entre las actividades propias del Club, pueden estar las siguientes:

a. Organización de un Círculo de Lectura y de una Biblioteca rotativa (disponible para toda la Comunidad).

¹³ Se puede ampliar en “El Club de Lengua y Literatura” (en preparación y en Elsa Blanca D’Elía, 1971 (que ha constituido nuestra guía en este apartado).

b. Organización de un Círculo de investigación en el área (esto incluye expresión oral y escrita, comunicación en general, folklore, juegos, etc.).

c. Organización y asistencia a museos, teatros, cines, conciertos, conferencias, seguidas de discusiones que fomentan el espíritu crítico.

d. Realización de actividades creativas en el campo, por ejemplo, del teatro, los títeres, la literatura, el periodismo, e incluso, el cine.

e. Asesoramiento a las publicaciones de la comunidad y elaboración de sus propias revistas.

f. Actividades creativas relacionadas con otros campos (plástica, artesanía, manualidades, música), acordes con las disponibilidades humanas y materiales.

En este campo, tampoco existe un paradigma: “o inventamos o erramos” debe ser no sólo la guía del aprendiz sino también la del maestro, ningún manual o recetario podrá sustituir la experiencia.

4. En este artículo, dirigido tanto a maestros que deseen explorar nuevos caminos como a docentes de Educación Superior que intenten cambiar las pautas vigentes, expusimos dos estrategias de trabajo integral que en microprogramas han demostrado su efectividad. Sin embargo, estas orientaciones generales deberán ser objeto de estudios posteriores, a partir de las experiencias recogidas en las diferentes comunidades. Nuestra proposición, como expresamos anteriormente, es que dichas estrategias sean aplicadas también a nivel superior, no sólo para experimentarlas e ir perfeccionando con un auditorio más crítico, sino también para ir sensibilizando al futuro docente a través de sus propias vivencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfari, M. et al. *Proposiciones para maestros de Educación Básica*, Cuadernos de Educación N° 94. Caracas, 1982.
- Bernárdez, Enrique. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe. Madrid, 1982.
- Billaut, J. et al. *El niño descubre su lengua materna*, Cincel-Kapelusz, 1982.
- Borthwick, G. *Hacia una educación creativa*, Fundamentos, Madrid, 1982.
- D’Jesús de R. D. Programa para el fomento de la lectura, inédito.
- D’Elía, E. B. *Club de expresión*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

- Faure, E. y et al. *Aprender a ser*. Cuadernos de Educación Nº 2-3. Caracas, 1978.
- Gabriel, P. La escasez de recursos humanos en Venezuela: mitos y realidades en *Venezuela 1979. Examen y futuro*. Caracas, 1980.
- García A., E. *Lengua y Literatura*. La Habana, 1975.
- Guilford et al. *Creatividad y educación*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Lacau, M. H. *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz, 1966.
- Leif, J. et al. *La verdadera naturaleza del juego*. Kapelusz, 1978.
- Lowenfeld, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, 1972.
- Obregón, H. *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas, 1983.
- . La investigación dialéctológica en Hispanoamérica y el proceso de independización de las variantes de español americano en *Letras*, Nº 40, 113-134. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Caracas, 1983.
- . Hacia el establecimiento de la norma culta del español de Venezuela: Urgencia de una planificación lingüística en *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Maracay, 1984.
- Oliver, J. *Los programas escolares y la investigación del ambiente*. Cuadernos de Educación Nº 90. Caracas, 1981.
- Páez, I. *La lengua nuestra de cada día*. Academia Nacional de la Historia. Caracas, 1984.
- Pérez, E. A. *Poseer el lenguaje*. Cuadernos de Educación Nº 73 (2ª ed.). Caracas, 1980.
- Piaget, J. *Psicología y Pedagogía*. Ariel, Barcelona, 1975.
- Quero, C. *Imagen-objetivo de Venezuela*. Caracas, 1978.
- Quiroga, L. Informe final sobre los resultados para experimentar una nueva metodología de la enseñanza de la lengua materna. Caracas. Inédito.
- Real, H. *Educación por el arte*. Paidós, Buenos Aires, 1955.
- Rodríguez, N. et al. *Educación básica: positivo y negativo*. Cuadernos de Educación Nos. 99-100. Caracas, 1982.
- Rogers, C. *Creatividad y educación*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Rosenblat, A. *La educación en Venezuela*. Caracas, 1978.
- Serrón, S. Un instrumento de medición de la capacidad de uso y conocimiento de la lengua española por parte de alumnos de Educación Superior en *Paradigma*. II-1. 1981.

- . *El rendimiento estudiantil en el Departamento de Castellano y Literatura del IUPEMAR*. Inédito (1982).
- . Una investigación acerca de la problemática ortográfica en *Actas del III Encuentro de Lingüística*. Caracas, 1983. 111-124.
- . Acerca de críticas y críticos en *Phonos*, Año 2, Nº 4. 1983: 36-50.
- Stubbs, M. *Lenguaje y escuela*. Cincel-Kapelusz, 1984.
- Zemb, J. *Jeux et travaux de grammaire*. OCDL. París, 1960.

LA TIERRA DEL SOL AMADA COMO SIGNO POETICO *

ARGENIS PEREZ HUGGINS

I. INTRODUCCION:

Para los efectos de este trabajo se impone, previamente, hacer un diagnóstico de lo que pudiéramos considerar el elan vital marabino o zuliano. Para ello, nos acogemos a algunas características asomadas por

* Este trabajo fue presentado como ponencia en el X Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana, realizado en Maracaibo en Noviembre de 1984. El tema se relaciona con la literatura regional, aspectos que vienen desarrollando estos Simposios desde hace algunos años. Al margen de los méritos intrínsecos, de carácter exegético, implícitos en el texto, es de sumo interés en este momento en que la Educación Básica Nacional tiene como fundamento el Principio de Regionalización, a través del cual ocupa lugar privilegiado el estudio de las literaturas regionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a que el alumno establezca contacto directo con las raíces culturales de la nacionalidad.

Ciro Urdaneta Bravo en su libro *Maracaibo Siempre* (1979) ¹. Dice este autor:

Nuestro pueblo, que ha soportado como ningún otro el impacto de la presión extranjera, sigue exhibiendo como virtud fundamental su apego a las tradiciones, el amor entrañable por las propias cosas. Ningún factor extraño ha logrado desarticular nuestra manera de ser...

Somos también, dice Urdaneta, "impenitentes derrochadores", ser "generosos con el forastero, a quien ofrecemos sin regateos la más amplia hospitalidad, tratándolo desde el primer momento con afecto y confianza, como si toda la vida hubiésemos convivido con él".

Igualmente somos un "pueblo supersticioso" lo cual nos viene "por la doble vertiente de la sangre y por ello seguimos aferrados a la tradición"; además, tenemos un "hermoso lenguaje con refranes y expresiones que hemos creado a base de sensibilidad... los decimos a diario porque tienen una enorme fuerza gráfica" y porque "no hay forma de que el maracucho renuncie a su lenguaje que constituye esencia de su personalidad". Finalmente, "Somos en realidad un pueblo de perfiles definidos y que se siente joven después de haber cumplido 400 años".

Todos estos cargos, portadores de la personalidad del marabino, nos sirven de contexto para comprender cómo la tierra, el paisaje histórico, explican la dinámica de un discurso que vamos a estudiar en función de las motivaciones que el poeta deriva de ese contexto. Y es que el apego a la tierra, de manera irrestricta, integra una vertiente singular en la aparición de la literatura regional zuliana dentro del escenario intelectual venezolano.

En 1954, en el prólogo que Rafael Yépez Trujillo escribe al libro antológico *Las Cien Mejores Poesías Zulianas*, se dice lo siguiente:

Aún cuando haya alguna diferencia entre aquel Lago que Dios nos regaló y este que estamos regalando, los hombres del Zulia, los pueblos del Zulia, deben apegarse, por tradición y por instinto, al Lago de las Leyendas, al Lago de los poetas, al Lago que al copiar el azul de lo infinito ha puesto el cielo a nuestro alcance... Atornillado con gigantescas espirales de hierro, se lo dejamos a los petroleros, y nos hemos sentado con la barba en la mano... a ver pasar la sarta de tanqueros como si presenciáramos la mudanza, para tierras extrañas,

¹ *Ciro Urdaneta Bravo. Maracaibo Siempre. Maracaibo: Editorial Corpozulia. 1979.*

de un Banco Nacional... La espiritualidad del Lago es nuestra por mandato divino... ².

En este prólogo no sólo hay un Manifiesto socio-político, cultural, sino que se da la constante tópica esencial de la inteligentzia regional: el Lago como símbolo mítico de la identidad zuliana, punto de partida de su intimidad cultural y literaria.

Pasemos ahora a la manifestación del soporte conceptual de nuestra exégesis poética. En tal sentido, intentaremos demostrar cómo la tierra zuliana es un factor generante de imágenes mito-poéticas. Estas imágenes se van estructurando a lo largo de sistemas coordinados históricamente hasta convertirse en núcleos coherentes de significación que van desde una sacralidad cósmica en el espacio del texto, para luego ofrecernos la inmersión del Yo en los mitos promovidos por el discurso. Para arribar a esta forma de coherencia es necesario señalar la correspondiente evolución del lenguaje poético, desde el neoclasicismo, pasando por las formas alardosas del romanticismo, hasta las búsquedas verbales de Hesnor Rivera y José Antonio Castro. En todo caso, la presencia del tópico es la misma mientras que la densidad en el tratamiento discursivo marca diferencias sustanciales, lo cual por ser obvio no deja de ser significativo.

Antes de concluir esta Introducción es lícito señalar: ¿Qué entendemos por imágenes mito-poéticas? Es esencial decir que el discurso mítico tiende a "repetir hasta lo infinito una situación inicial que él trata de expresar lo más posible y de hacer revivir en el presente, mientras que la escritura poética, a la inversa, inaugura una situación jamás vivida y nunca dicha y se abre a posibles futuros" ³. No obstante, es indudable que ambos universos de significación poseen una sintaxis similar en la medida en que lo imaginario poético intenta cristalizar el tiempo, inmovilizarlo en el presente y ocupar el espacio para originar un movimiento de simetría y de contraste mediante el cual se ofrece una visión global, pero abstracta, del mundo y de las cosas. El soporte de la escritura, por lo menos en las nuestras que estudiamos, va desde una distancia magnificadora hasta una abolición de los contrarios; de allí su carácter mito-poético. El mito y la creación artístico-literaria, y evidentemente el poema, funcionan como guaridas que colocan al Yo al abrigo del transcurso del tiempo cronológico, es decir, modelan un espacio-tiempo muy personal e íntimo.

² *Atenógenes Olivares y R. Yépez Trujillo. (Comp.) Cien de las mejores poesías zulianas. Maracaibo: Imprenta del Edo. 1954.*

³ *Jean Burgos. Pour Une Poétique de L'Imaginaire. Paris: Du Seuil. 1982.*

II. LA TIERRA DEL SOL AMADA COMO SIGNO POETICO.

Partimos, para nuestra exégesis, del poema de Rafael María Baralt *Adiós a la Patria*. Este texto, de evidente dicción neoclásica posee un sentido elegíaco a nivel de un componente semántico residual: la nostalgia, según un núcleo de sentido muy tópico en la literatura universal: el locus amoenus. "Campo alegre y ameno/de mi primer amor mudo testigo...". A lo cual se halla ligada la estructura de la primera estrofa que comienza "Tierra del Sol amada", donde la imagen que conquista el espacio es la del Lago: "me vio el Lago nacer que te circunda". Es decir, lo que pudiéramos llamar el símbolo interpretante de la patria es el paisaje marabino, sus recuerdos, su saudade. Maracaibo es la Patria y el sintagma "Tierra del Sol amada", con su componente afectivo, remite a la sacralidad cósmica pues es el espacio donde se armonizan los contrarios, asiento de la coherencia íntima del discurso.

En José Ramón Yépez —*La Media Noche a la Claridad de la Luna*— hay un trabajo verbal más denso. En este poema se desarrolla el tópico romántico de la nocturnidad mediante un código hermenéutico básico: la búsqueda del enigma implícito en la naturaleza

Algún prodigio el hombre no comprende
en esas altas horas algo existe
de indefinible, pavoroso y triste.

.....
Salve augusto misterio
que encierras tan hondísimos arcanos
en tu silente imperio...
Todo es triste
y se transforma todo cuanto existe.

Como se observa, la lucha entre la razón y el misterio es dramática, pues el hombre "explicarse querrá con noble aliento /ese mundo invisible que reposa/ oculto entre la noche silenciosa". Pero lo importante es que el producto de este conflicto metafísico es la imagen central que ordena la multiplicidad de sentidos del texto: "la extraña medianoche/ de las regiones índicas", es decir, es la media noche regional la que funge de metasigno catalizador: "así, al tañer de las campanas queda, /su voz oyendo por el aire vago/ la ciudad de las palmas en el lago".

Lo anterior significa que el "lago sin brumas" en la "tierra infeliz de los palmares" no sólo es la imagen que organiza el esquema estructural de símbolos, sino que ella recibe su sentido de esa constelación de la cual es indisociable. El Lago y su contexto se convierten en mito pri-

mordial de una visión ontológica del hombre. En la Oda *Maracaibo*, de Manuel María Bermúdez, se halla implícita la nostalgia del terruño a nivel de una cadena metanímica y metafórica orientada a valorizar y magnificar la ciudad. El poeta establece un esquema de diferenciación entre su carga anímica, atormentada por el dolor, y el recuerdo. Así, a través de imágenes orientalistas, la ciudad se convierte en "Reina del Lago/ La musulmana/virgen risueña de aquesta zona/de luz y grana"; además, es "Venus de las espumas... Perla entre conchas, lumbre del prado". Es decir, toda una taxonomía poética que integra un eje semántico eufórico trascendido por la nostalgia. No obstante, esta constelación dinámica de imágenes estructuralmente asociadas hacen de Maracaibo una metonimia de la Patria "Sabrás, ¡Oh Patria! que no te olvido/pobre viandante de tí alejado". De esta manera, una vez más el terruño sirve de espacio privilegiado, paraíso secreto para la melancolía del poeta.

En *Canto al Lago de Mara*, Rafael Yépez Trujillo cubre al Lago de muchos signos tópicos procedentes de la retórica modernista, para llenarlo de instancias predicativas que funcionan como atributos funcionales de una exaltación de la tierra: "ungido de relámpagos", "sonoro de centellas", "joyelero de plata", "Lago de las espumas y de abedul", hasta llegar no sólo al oxímoron cielo=lago sino a la transformación de este conjunto en un sintagma poético-religioso: "Pentagrama de argento/con suavidades místicas de altar". Son imágenes arquetípicas constitutivas de un amplio campo semántico integrado a la cultura secular, y donde el Lago de Los Mara es un prodigio poético mediante el cual se magnifica el lar nativo.

En *Mientras pasa el crepúsculo* de Ciro Nava, el Lago de Maracaibo está diseñado como un signo-mítico-doliente. A tal efecto, el paso del rasgo semántico —humano a +humano es la clave que metaforiza todo el contexto: la luz, el calor, la brisa, las aves, el quehacer humano; todos persuadidos de una atmósfera "muriente" cuya imagen nuclear es el crepúsculo. Pero, a su vez, el Lago guarda una relación metonímica con el atardecer y sus atributos decadentes; es él quien congela el espacio en un instante lírico: "Canta el Lago al son doliente de la luz y del ambiente/canta un aria a la Sultana de sus ribas amorosas". Es decir, el Lago establece una mimesis que remite no sólo a la tristeza del paisaje sino a la intimidad adolorida del yo poético: "en las liras primorosas de las ondas y las palmas/sigue el Lago salmodiando unas arias quejumbrosas?".

Finalmente, y para culminar este itinerario por lo que llamaríamos la base telúrica del discurso poético zuliano, nos referiremos al poema *Canto a Maracaibo* de Gisela Rincón Calcaño de Pepper. Aquí la poe-

tisa, como sujeto de la enunciación, se identifica como producto mítico de la tierra. Ella es la tierra misma: "porque soy cobriza como cacique-sa, / azucena criolla que bruñera el sol! / . . . porque un ritmo suave llevo en los andares / como los vaivenes de grácil palmar . . ." A través de un discurso eufórico, el lar maracucho se va llenando de prodigios a nivel de una exaltación órfica de la tierra, donde los relámpagos del Catatumbo se transforman en factor cromático de cohesión de todo el esplendor de luces, colores, trinos y resoluciones sinestésicas mediante las cuales el yo poético llega al raptó místico, frente al poder seductor de la tierra natal: "Mi tierra es la recia tierra del trabajo, / la de los ardores bajo el sol bravío / la de los obreros, la de las empresas / . . . Tierra laboriosa como no hay ninguna . . .", para culminar en un oxímoron múltiple que resume los atributos latentes y manifiestos de la gran "Sultana despótica" que es Maracaibo: "violenta y discreta, loca y comedida, / rebelde y pasiva, delicada y fuerte; dinámica cuando la apremia la vida / y contrita cuando la rinde la muerte".

Es necesario, ahora, estudiar las secuencias míticas que la tierra zuliana genera a nivel de su historia, en la palabra mediadora de sus poetas. A tal efecto, Udón Pérez en su *Himno al Zulia* enuncia la presencia de su territorio solar como "erguido Júpiter / la diestra en alto armada", dispuesto a hacer caer sobre la frente de los sátrapas su "rayo vengador". De la misma manera, Víctor Raúl Sandoval en *Elogio* instrumenta una diacronía del heroísmo zuliano que culmina en la Batalla Naval, y establece el Lago como asiento de la épica independentista, resuelta en una imagen mística pues el "Lago de Cristal" fue la pila bautismal / Jordán de su redención para la Patria oprimida. En cambio, para Jorge Schmidke, *La Tierra de Mara* es matriz de gloria épica:

Tierra de Mara! De tus palmares
surgen vibrantes himnos de gloria.
Ilustres hechos, cual luminares,
de luz excelsa nimbran tu historia

En este nivel, el sintagma Tierra de Mara cubre y nuclea todas las proporciones heroicas de la Patria, a la manera de un conjuro mágico.

Rafael Yépez Trujillo en *Canto al Lago de Maracaibo* desarrolla igualmente todos los mitos ligados al tiempo primordial de nuestra historia: "Era el Lago una selva de frondas tropicales / en donde el indio alzaba sus nopales / mordía sus blasfemias y oraba su oración". Pero, además, circulan en el discurso con la misma dignidad semiótica los signos que remiten a la conquista y la emancipación: España, Alonso de Ojeda, El Libertador. Todo ello para culminar en la reconversión del Lago

en un "Poema de Poemas" a través de largas estrofas que resumen una suerte de arte poética creadora de toda una semiosis constelada donde se integran las hazañas espirituales, la heroicidad, el paisaje, la historia convertidos en una metáfora cultural.

El poeta Jesús A. Ferrer en *Romance del Lago de Mara* reitera los modelos temáticos anteriores para hablar, incluso, de las "insulares aldeas" "clavadas sobre su dorso" y señalar, en tono doliente, la explotación petrolera en el Lago

Y de las vastas arterias
lacustres, brota a raudales
el 'oro negro', que es nuestra
sangre viril, amasada
con sudores y faenas
de proletarios humildes,
¡Los que menos lo aprovechan!

Graciela Rincón Calcaño, en la segunda parte de *Canto a Maracaibo* hace una exaltación del hombre y la mujer zulianos. El primero está concebido como "escéptico a veces; otras, soñador pero, en todo caso, portando en la mano / cual péndola incólume: la prez del honor"; la mujer "Es a un mismo tiempo, mansa y altanera; / matizan su espíritu, malicia y candor; / los celos truecan en ágil pantera / y en arrulladora paloma el amor".

Por otra parte, el centro de la epopeya independentista es el General Rafael Urdaneta cuya aparición en el discurso se nos da a nivel de un proceso rítmico, gradual, semejante a los recursos empleados por Darío en *La Marcha Triunfal*, o por Eduardo Blanco en *Venezuela Heroica*. Surge, así, finalmente el héroe: "Se alejan los héroes . . . desfiles, tropeles . . . / Izad las banderas que pasa Urdaneta". Es, sin duda, la imagen que cohesiona la Historia, la Naturaleza, la Leyenda del pueblo zuliano; es decir, un oxímoron poético engendrado por la tierra del sol, la misma que para Graciela Rincón.

. . . me hizo nacer poetisa
y ella quien da alas a mi fantasía;
ella me hizo buena. Ella es la que atiza
de mis sensaciones la vida jaurfa . . .

III. EL TEMA ZULIANO EN LA MODERNIDAD LITERARIA.

En las muestras anteriores hemos intentado estudiar los poetas representativos que, en el Zulia, desarrollan los temas regionales a través

de un discurso con algunos hallazgos estéticos, pero tocado por la retórica tradicional que abarca los códigos del Neoclasicismo, el Romanticismo y el Modernismo. Esto es visible tanto en la competencia léxica como en la sintáctica, así como en la manera de concebir y elaborar las figuras literarias. De esta manera, la riqueza y originalidad del referente aparecen envueltas en una suerte de ritual verbal perteneciente a la diacronía de los sistemas predominantes en la tradición literaria. No obstante, situados estos poetas en su contexto semiótico es pertinente valorarlos como cantores que, en un momento determinado, incorporaron motivos fundamentales de su tierra natal a un discurso poético altamente gramaticalizado.

Para el estudio de la modernización de los motivos regionales, hemos seleccionado dos poetas que consideramos fundamentales: Hesnor Rivera y José Antonio Castro; bastante representativos de la nueva poesía zuliana y con legítimos aportes en el espacio literario nacional e hispanoamericano.

En el poema *Señas de Identidad*⁴, Hesnor Rivera nos ofrece, a través de la conversión de la nostalgia en un ícono simbólico, la imagen de un Maracaibo que diseña el itinerario íntimo del ser. Esta ciudad es el centro de esa nostalgia; ambas integran un sintagma poético que sirve de soporte a una escritura ambigua: desgarrada y elegíaca. "Nacer en Maracaibo significa/que no anda casi siempre/ no se sabe de qué sitio/ muy lejos". Sin embargo, el "eco de la nostalgia" funciona en el significante como un operador mágico que une lo dispar en un haz emotivo de sucesiones: "Hace aparecer de repente banderas/en el alto palomar de las naves"; "Desnuda con sus ráfagas la brisa/olorosa a legumbres y atrapada/bajo los bloques de calor de los muelles". Porque nacer en Maracaibo —ombigo del mundo— representa no sólo "la conquista del caos/que organiza a su sabor los sentidos", sino que el espacio físico de la ciudad se hace geometría interior y perspectiva onírica:

Desde la orilla de la ciudad entonces
uno mira la partida del bosque.
Desde la orilla del bosque la partida
del lago ensimismado en su vuelo.
Desde la orilla del Lago la partida
del corazón por el alba

4 Hesnor Rivera et al. "Señas de Identidad". *La Nueva Poesía en El Zulia*. (J. Pascual Bixó y G. Ferrer, Comp.). Maracaibo: Universidad del Zulia. 1966.

Es indudable que este lenguaje, con toda su novedad, implica una manera mediante la cual el yo poético instala las orgías de sus sueños en una sintaxis construida a base de la convergencia de metonimias y metáforas, donde el sujeto que enuncia y la ciudad se hallan coaligados por el eco de la nostalgia, abstracción poética del conjunto.

Es en *Las Ciudades Nativas*⁵ donde Hesnor Rivera conjuga Mito y Poesía, a nivel de una suerte de liberación alucinada de sus propios agravios y desconsuelos históricos. En este libro nos hallamos ante una organización verbal tanto rítmica como sintáctica, que conduce a un orden mito-poético distribuido en tres partes: Alonso de Ojeda, Ambrosio Alfínger y *Las Ciudades Nativas*.

A través de un procedimiento travestista, tanto Ojeda como Alfínger se conjuran en el Maracaibo actual. Se hipostasian mediante una convergencia de tiempos sustanciada en el discurso por la proliferación de sintagmas determinativos, en los cuales se combinan y entrecruzan códigos semánticos diferentes, y cada palabra adquiere una resonancia significativa que remite a las otras de la serie. En tal sentido, Rivera promueve una contigüidad temporal y unas conexiones léxicas que responden a su visión unilateral y poética de lo histórico:

Ciudad joven del fuego
sobre el agua. Del agua retenida
son su luz en la sed de la llama

.....
Ciudad del puente. Sótano de aromas
y sonidos como joyas mortales

Antes, ha diseñado la imagen que cohesiona y sirve de soporte al proceso de reconversión de los tiempos: *La Memoria*

... Sexo
en umbela la memoria está afuera.
Nos contempla por el el ojo de la piel
transparente —envuelve hasta extinguirlo
el fuego del fantasma intermedio

Memoria convertida en animal mítico o vegetal detenido; lo cierto es que el Yo (Nos...) participa del proceso.

Alonso de Ojeda —"Capitán, piel de mapa"— da virtualidad al

5 Hesnor Rivera. *Las Ciudades Nativas*. Maracaibo: Universidad del Zulia. 1976.

Yo para que asuma su propia nostalgia: "¿Dónde están —pregunta— dónde los navíos/cargados de aguardientes y canela?/Dónde el Héroe de la oreja emplumada". Y, además:

...el Capitán escucha
coser a máquina —bullir las máquinas
de coser los desvelos ardientes
de quienes vinieron a la luz entre lágrimas.
Oye batir la masa de las empanadas...

Ojeda vive su mundo en una ciudad que ha cambiado y es la misma: "...hace cuatrocientos años contemplamos/la misma historia naufragar en tu puerto".

Ambrosio Alfínger retorna como heredero de las grandes mitologías nórdicas —"pelambre de animal brumoso"—; viene a desmontar "de sus naves de hierro el parapeto/de las excavaciones... Los artilugios de atraer el oro/que se convertía bajo tierra/en plumadas ramas de petróleo"; además, disparaba "con furor contra el Lago" de donde "los frutos saltaban hacia el cielo/las chispas de la muertes indígenas/y los fuegos de las fiestas sentísimas". La ductilidad histórica de Alfínger es insólita; es como la reiteración de una conducta en los meandros de otros tiempos

Y apostó a las putas el caballo
que le regaló entre lágrimas Guzmilda
la adivina de miradas fluviales.
Les apostó entre gritos la pistola
que le regalaron en Chicago
Dillinger y Al Capone...

No bostante, fue imposible el acoplamiento pues otro Alfínger —Mister Clark, emblema de los nuevos Conquistadores petroleros— lo rechazó rotundamente "Speed out, Ambrosio"; pero éste había olvidado todo: "Ich habe alles vergessen" respondía/tratando de recordar los caminos", intentando recuperar su imperio perdido. Por lo demás, estaba afligido: "Ich bin traurig", y preguntaba por el universo de magia, de galeones, de oro, por el ron y la canela.

A pesar de Ojeda, de Alfínger o de Clark, aquellas naves: "siguen mordiendo con sus gruesos dientes/fantasmales la tierra y sus entrañas/hechas de tesoros superpuestos/en capas como bellas legumbres".

El signo que cubre la organización poética en esta segunda parte es el "Puerto roto", "parecido a un porvenir anclado/ al fondo de un pa-

sado terrible". Vasto sintagma topológico que combina sistemas culturales diferentes pero congelados tanto por la unidad tonal del discurso como por la similitud de las intenciones.

La Tercera parte es Las Ciudades Nativas. En este conjunto aparece, de entrada, el universo primordial previo a la ciudad

El primer mundo chapoteaba cautivo
en las fibras minerales del parto
que enlutó con esplendor las fuerzas
de los ámbitos nuevos.

Luego surge el petróleo invadiendo el espacio idílico: "el chorro de la gracia sombría"; de aquí se desprende toda la dispersión originada por esa conmoción: "la descomposición de los reinos/sobre cimientos de fulgores errantes/nacía la ciudad moribunda" pero, a medida que "se esponjaba el caos" nacían las ciudades nativas y el hombre se hacía "enamorado más/que nunca del espacio y el vértigo", "o se agrupaba/en zonas de migración contrapuesta", o "La Soledad paseaba por encima sus fardos de arcángeles envueltos/en membranas de mecates y alambres".

Estamos ante un presente espacializado mediante el cual se inmoviliza el tiempo, a despecho de la dinámica interna del proceso. La Conquista de ese presente se realiza mediante una sintaxis poética que resume un tiempo primordial reabsorbido por la imagen nuclear que sintetiza la poiesis: "el círculo vicioso de la muerte continua"

El comienzo de un fin previo
al comienzo de otro fin antepuesto
al comienzo del algún largo pasado.
Era la cola de color de la infancia
mordiéndose en la sombra el plumaje
multiplicado de las necesidades
sin fondo de la vida en familia.

Lo que subyace es el dolor poético frente a una historia y una naturaleza inmersa en un "círculo vicioso", y donde el Yo encuentra su alternancia especular para integrarse a las laceraciones implícitas en el fulgor de una palabra mítica, la de este libro de Hesnor Rivera.

José Antonio Castro ⁶ es de origen barcelonés, pero tiene largos años

⁶ José A. Castro. *Las Manos. Poemas*. Maracaibo: Universidad del Zulia. 1963.
— *La Bárbara Memoria*. Maracaibo: Universidad del Zulia. s/f.
— *Hiponángela*. Maracaibo: Universidad del Zulia. 1978.

en el Zulia y ha hecho suya la geografía total de ese pueblo, en sus niveles más fervorosos. "Yo quiero hablar de esta ciudad en que vivo/. Yo quiero reclamar por el sabor a níquel de su aire/. Yo quiero que mi ciudad se peine como una joven india. . .", dice en un poema de su libro *Las Manos*. En esta ponencia vamos a hablar de forma exclusiva acerca de su texto *Hiponángela* en el cual lleva hasta la magnificencia verbal un tópico de su poesía: la mujer, como puede verse en su libro anterior *La Bárbara Memoria* donde hallamos codificaciones que desembocarán en *Hiponángela*: "Cabello suelto/ Te estás inmóvil en mis sueños/o pasas cuando nadie lo espera/ Hablas con voz risueña de los tiempos pasados/del calor/de las murmuraciones de tu lago/ y del verdor que se aferra".

Lo primero que observamos en la enunciación de *Hiponángela* es la nostalgia como dispositivo esencial de una búsqueda implícita en las codificaciones semánticas del texto. El personaje comienza por ser eje del recuerdo, atraído por el discurso como una mezcla de lo grotesco y lo alado: "Recuerdo, como si fuera hoy, el día en que desembarcaste,/ vieja amiga,/te pusiste sobre esta tierra roja con tu perfil de pájaro. . ." Además, te metiste a "esta ciudad en un seno" y te obedecían como a "una condottiera" que "paseaba su sexo enorme como un cóndor". Son múltiples, sin duda, los componentes que integran su etiqueta semántica. Su movilidad semiótica es, de igual forma, dúctil y compleja. Pero lo decisivo es que, al llegar a la ciudad, a la "tierra de los lagos negros", *Hiponángela* comienza a cambiar las cosas. Y es que el discurso la va diseñando como un ángel presagioso, construido mediante sintagmas poéticos cristalizados que la configuran como mito: "pájaro-totémico", "jet último modelo", "mujer-con-alas-sin-retorno". Así, se pierde en la Goajira y se llena de más atributos rituales y míticos: "Medio bruja", "vendedora de ilusiones" y lleva un halcón que "giraba sobre tu cabeza/o se posaba en tu brazo". Es decir, se convierte en un ente totémico capaz de erigirse en mimesis de esa tierra del sol, pues aun en París, "llevabas aquel mundo,/y entonces tú misma eres desierto,/ color al vuelo, traficante, amuleto".

La heterogeneidad de los signos contextuales que integran a *Hiponángela* permiten que sus predicados funcionales hagan de ella una mediadora entre el cielo y la tierra, entre lo grotesco y lo angélico; a su vez, por su ubicuidad semiológica es un objeto mágico de los brujos de la Goajira, o está siempre en los "caminos oscuros", o es simple prostituta o mesonera de un bar; pero, fundamentalmente, viajera, pasajera transformada en tránsito leve, en estructura significativa, imagen virtual de la poesía, sin dejar de ser gesto concreto de la tierra venezolana. Todo esto

la reconvierte en un mito abierto que se pierde en la sacralidad cósmica: "lluvia sobre la hierba fuiste, y luego nada, frescor que se disuelve en tiempo. . ."

Hiponángela es una construcción verbal que oscila entre la Hierofanía y la contundencia testimonial. ¿Cómo llega Castro a esta liturgia poética de lo zuliano, trasunto sagrado de una poiesis? Por la vía del habla cotidiana. Es decir, la esencia de ese discurso es la literalidad, de manera que no hace sino asumir, en su conjunto, masas de habla oral, de costumbres, creencias y magias contextuales, complementadas con estructuras lingüísticas copulativas a la manera bíblica que van cercando al lector hasta persuadirlo de la verosimilitud mística del personaje. Simultáneamente, el discurso "cuenta" al estilo de las sagas medievales, mediante una organización sintáctica procedente del lenguaje funcional que combina la realidad empírica y lo insólito dentro de la más desaprensiva unidad tonal.

Creemos que el Yo poético llega a persuadirse tanto de la pertinencia mágico-ritual del enunciado, que se incorpora al mito: "No importa, José Antonio, no importa, voy a cantar algo para tí/ que eres mi amigo", le dice *Hiponángela*. El poema revela un intento del Yo por recobrar la "identidad auténtica", el Edén de lo inefable; por eso se mistifica ya que el personaje es mito y mimesis de lo intangible, a pesar de que el Yo se resigna a estar aquí todavía". La búsqueda del objeto perdido, así como la equivalencia mágica entre las palabras y las cosas, nos llevan a proponer la existencia en el poema de una relación especular entre el Yo enunciante, y el estado primordial cuya encarnación es *Hiponángela*.

PROPOSICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE UN COMENTARIO DE TEXTOS EN EDUCACION MEDIA

ROSARIO RUSSOTTO
LUIS ALVAREZ

0. Desde hace varios años hemos venido aplicando un conjunto de ideas tendientes a crear, en nuestros alumnos, algunas destrezas para enfrentarse críticamente a textos breves y, al mismo tiempo, desarrollar hábitos de comunicación lingüística. Sabemos, por experiencia, la penosa labor que ello significa. La gran mayoría de los estudiosos del quehacer educativo están contestes en sostener que la explosión demográfica en la matrícula escolar y, por ende, la masificación del proceso enseñanza-aprendizaje han producido desajustes en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, se hacen necesarias una revisión de los resultados obtenidos hasta ahora y una formulación de políticas para rescatar la imagen de un alumno creativo y para la fijación del perfil de un educando crítico, comunicativo, con una satisfactoria expresión escrita y con una mediana capacidad para descubrir reflejos de la realidad en productos literarios, periodísticos, ensayísticos, etc., como manifestaciones que son de las formas de conciencia social.

Por todas estas premisas, no pretendemos teorizar sobre análisis literario, en ninguna de sus modalidades. No es esa nuestra intención. Nuestro propósito es algo menos exigente sin que por ello sea menos importante. Queremos comunicar y someter al juicio de nuestros colegas de Educación Media, una experiencia que nos ha dado resultados fructíferos. Se trata de una metodología muy simple, que puede ser aprendida por el universo humano a quien va dirigida; en este caso, para alumnos de los últimos cursos de Educación Media (3º, 4º y 5º años). Sin que por esta razón no pueda ser aplicado en niveles educativos inferiores y hasta superiores, si jerarquizamos las exigencias y adaptamos los materiales sobre los cuales se aplicaría el comentario.

Durante el desarrollo de estas proposiciones iremos enumerando algunos tipos especiales de textos e iremos formulando —a nuestro juicio— sus correspondientes abordamientos. Veremos así lo que pueda tener de aporte en la ardua labor que representa la actividad del maestro de lengua, en la consecución de un objetivo de tal naturaleza.

Demás está decir que esperamos el enriquecimiento de este material que estamos presentando. Una tarea como la de alcanzar los objetivos que nos proponemos debe ser meta de equipos, de experiencias diversas que, con toda seguridad, muchos han aplicado. Para ese universo docente y para el beneficiario directo del proceso va dirigida la explicitación de esta metodología.

En un somero bosquejo, podríamos agrupar sus formantes y subformantes¹ como lo expresamos a continuación.

1. Introducción.

1.1 Localización.

1.2 Señalamiento del tema principal o tema director, como también suele llamársele.

Todo trabajo de desarrollo redaccional debe poseer una introducción. En ella, el alumno que lo elabora debe ubicar al receptor en el entorno que va a abordar; es decir en el tópico o tema tratado. Ahora, si este trabajo es un *comentario de texto*, la introducción necesariamente tendrá que contener una serie de datos que establezcan una relación entre él o los receptores y el texto que va a ser comentado. Por esta razón, para el desarrollo de este primer formante, nos hemos dado cuen-

¹ Llamamos *formantes* a los componentes fundamentales de un bosquejo. *Subformantes*, a los enunciados que se derivan de los primeros.

ta de que es preciso subdividirlo en dos partes a las que hemos denominado subformantes. De esta manera, podemos ofrecer dos informaciones diferenciadas. En 1.1. o *localización*, el alumno ubicará al texto dentro de una perspectiva más general. Esto quiere decir que debemos indicar el título del texto dependiente, en primer lugar². Luego, señalaremos el texto independiente, el autor, la tendencia o escuela, —siempre y cuando sean fácilmente ubicables— y, finalmente, algunos datos históricos, biográficos o de otros caracteres, si son relevantes para la explicitación que viene después. Debemos procurar que todos estos datos se elaboren de la manera más sintética posible. Recordemos que no queremos realizar una biografía del autor ni una caracterización de la época. Estas cosas son, simplemente, una parte de la introducción, que va a comunicar a nuestros lectores con el verdadero trabajo. Y este trabajo es el que desarrollaremos en la descripción y evaluación contenidas en los otros dos formantes a desarrollar.

Inmediatamente después de haber facilitado estos datos, indicaremos el tema principal del texto trabajado. Nos referimos aquí, al dependiente. Debemos estar claro en que hasta aquí, hasta el nivel de elaboración que llevamos, no vamos a formular hipótesis ni nada por el estilo. Simplemente indicaremos el tema director, cuyo desarrollo elaboraremos luego. Esta última proposición es la que hacemos en 1.2.

También es importante destacar que todo el trabajo que hemos elaborado hasta este momento, debería ir en un solo párrafo, dada su función introductoria, como anotamos arriba. De la misma manera, es preciso que cuidemos ciertas características formales. Por ejemplo, ese párrafo debe estar construido sobre la base de oraciones cortas. Ello nos permitirá redundar sobre el uso de los signos de puntuación. Y específicamente de aquellos que como el punto (.) y el punto y coma (;), se usan para indicar el fin de esas unidades de comunicación que llamamos oraciones gramaticales. La finalidad de estas recomendaciones es la de evitar anfibologías. Creemos que así podremos lograr una mayor y más diáfana comunicación. Recordemos siempre que este trabajo persigue múltiples objetivos, como podrán inferirlo en el desarrollo del mismo. Uno de ellos es alcanzar un nivel satisfactorio en la comunicación

² Llamamos texto dependiente a todo aquel que está contenido dentro de otro texto mayor. Podríamos citar: un capítulo de un libro, una parte, un artículo periodístico, una mancheta, una sección de una revista, un poema ubicado dentro de una antología o en un libro de poemas del mismo autor, un fragmento, etc. En oposición designamos con el nombre de texto independiente, a un libro, una enciclopedia, un periódico, una revista, un poema publicado solo y cualquier otro que posea estos caracteres.

escrita. Es precisamente ésta, una de las grandes vallas, de los grandes obstáculos que se nos presentan, cuando aspiramos conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Y es más; estos problemas se reflejan en el aprovechamiento deficitario del educando, no sólo en lo que respecta a Lengua y Literatura, sino también en otras de las asignaturas que conforman sus respectivos pénsumes de estudio³.

Dados estos pasos, estamos en capacidad de abordar el segundo formante de lo que hemos dado en llamar nuestro acercamiento y en donde abordaremos la explicación del movimiento del texto.

2. Desarrollo o movimiento del texto.

- 2.1 Momentos fuertes y sus correspondientes temas colaterales.
- 2.2 Intencionalidad del autor.
- 2.3 Recursos expresivos indiciales de mensajes significativos.
- 2.4 Otros elementos que puedan tener relevancia en el estudio del texto.

Una vez que hemos comunicado los datos fundamentales acerca del texto estudiado y hemos ejercitado los aspectos formales de la comunicación escrita, debemos pasar a estudiar el movimiento del texto. Para una mejor comprensión y desde un ángulo estrictamente didáctico, todo texto breve puede ser dividido en partes. Tales partes las hemos denominado *momentos fuertes*. Queda al criterio de quienes vayan a aplicar esto en el futuro, darle cualquier otro nombre satisfactoriamente aceptable. Ahora bien, cada uno de esos *momentos fuertes* contiene un tema colateral; la suma de ellos ayudarán a entender la magnitud del tema principal o director.

Con la finalidad de que el trabajo no se nos vaya convirtiendo en

³ Nótese que decimos PENSUMES y no PENSA. No participamos de la latinización de su plural, instalado en el Español con MEMORANDA, a través de una vía erudita. Tal latinización ya había sido combatida por Andrés Bello, en el siglo pasado (y hoy vigente), cuando nos proponía que una lengua debería ser estudiada y, por consiguiente, descrita con las estructuras de esa misma lengua. Mucho menos participamos de la anglosajonización, que es la vía por donde nos han llegado plurales como CURRICULA, PENSA, MAS-MEDIA, etc. En el caso de MEMORANDUM, decimos *memorandos*, como *currículos*, estadios (nunca hemos oído: STADIA). En el de PENSUM, decimos *pénsumes*, como álbumes (nunca hemos oído: ALBA), o también PENSOS, como en los casos anteriores.

una mera lista, es necesario exigir una redacción coherente. Empezaremos a tenerla tratando de que cada idea, cada momento, cada tema, vayan ensamblados. Para ello son útiles ciertos conectores que poseen un uso frecuente en la redacción. (*Ahora bien, más adelante, en consecuencia, por todas estas cosas, para continuar, dado que . . . , finalmente, etc.*).

Con relación al contenido, hay que partir del hecho cierto de que cada uno de los llamados momentos fuertes debe ser explicitado, según las diferentes cuestiones que el autor haya ido tratando. Pensemos siempre que ésta es la parte central del trabajo; aquí es donde radica la descripción de los mensajes que, a juicio del comentarista, ha ido enhebrando el autor, para ofrecernos una totalidad. Convenientemente cumplidos estos pasos, habremos concluido el subformante 2.1.

En 2.2. haremos conocer cuál es la intencionalidad manifiesta del texto. Algunos de sus tipos son las referidas a lo político, lo religioso, filosófico, didáctico-moralizante, informativo, etc. En algunos tipos de texto esta intencionalidad suele obviarse.

Un aspecto fundamental que hay que tomar en cuenta en todo comentario de texto, es el de la expresión. Pueden darse muchos casos en que el léxico empleado sea tan estándar, que el mismo no revista mayor importancia, que no sea necesaria una evaluación exhaustiva de los registros del habla. Bastaría aludir a la forma de elocución en general: la exposición conceptual —por ejemplo— cuando se trate de un ensayo, la descripción, narración, etc., según sea el caso. Pero podemos enfrentarnos también, con algunos textos en que aspectos del léxico nos sirvan como indicio, como leit-motiv, para entender algunas emisiones significativas. Veremos, en uno de los ejemplos que aquí anexaremos, cómo el uso del verbo HABER con la significación de TENER, hace que comprendamos que se trata de un texto perteneciente a una época comprendida entre los siglos XIV al XVI. En otras oportunidades, a estos registros los hemos designado con la frase rimbombante de "Aspectos del SIGNIFICANTE que influyen en el conocimiento del SIGNIFICADO".

Para concluir el desarrollo de este formante, dejamos abierto el subformante 2.4., a fin de que el modelo pueda ser enriquecido por quienes lo apliquen. Esos elementos que puedan tener relevancia en el estudio del movimiento de un texto dado, varían de un texto a otro. Si nuestro análisis se refiriese a una viñeta o a una caricatura, necesariamente habría que incorporar los íconos; es decir, los aspectos resaltantes ofrecidos a través de imágenes visuales. En otros casos, es posible que puedan ser útiles algunas relaciones semióticas con la literatura, la historia, la filosofía, las artes, la religión, etc. para lograr un trabajo pro-

ductivo. Y así, sucesivamente, podrían incluirse particulares aspectos de cada uno de los textos estudiados. En esta dirección deberemos desarrollar actitudes para descubrirlos.

3. Evaluación del lector.

3.1 Acuerdos. Razones.

3.2 Desacuerdos. Razones.

3.3 Otras observaciones.

Toda lectura debe convertirse en un proceso de re-creación. La misión fundamental de un maestro de lengua, al abocarse a la realización de actividades relacionadas con la lectura, en el lapso que hemos indicado para aplicar este instrumento, está precisamente en lograr que los educandos —además de la comprensión del texto— laboren su propia evaluación. Por tales razones, en este modesto modelo hemos incluido un aparte (o formante, como hemos venido llamándolos) en donde todo aquel que se enfrente a un texto, de la naturaleza de los que proponemos para servir como universo de aplicación, pueda expresar sus ideas al respecto, su propio balance como lector. Al interesar a los educandos en la expresión de sus propios juicios, estaremos contribuyendo a formar un alumno crítico, participativo, como lo han solicitado nuestras políticas educativas ⁴.

Sin embargo, esas opiniones, ese balance del lector, no pueden estar desasistidos de su correspondiente razonamiento. Debemos exigir que tanto los acuerdos como los desacuerdos que podamos tener con relación al texto comentado, vayan acompañados de suficientes razones que validen nuestra exposición. Podemos emitir juicios que a su vez sean discutibles o, inclusive, rechazados por mucha gente, pero el procedimiento que hayamos empleado debe ser claro; así, nuestros planteamientos adquirirán validez. Además, insistimos, deben estar expresados a través de una redacción coherente que sirva de instrumento de evaluación de nuestra comunicación lingüística.

⁴ Confróntese Artículo 80 de la *Constitución Nacional* y Artículo 3 de la *Ley Orgánica de Educación*. Confróntese también Ministerio de Educación *Plan de Estudio para la Educación Básica*, pág. 16. En el segundo principio sobre la *Responsabilidad Cívica* se establece: "Estimular en el educando actitudes para la reflexión, análisis, crítica y autocrítica que conduzcan a una toma de conciencia que como ser social, debe tener acerca de la importancia de su colaboración en la identificación y solución de problemas significativos".

Aquí dejamos también abierto un subformante 3.3., con el objeto expreso de permitir la participación de quienes apliquen la metodología. Ya hemos hecho conocer, *vide supram*, que este enriquecimiento variará según el texto comentado y según las destrezas del educador.

4. Otras Orientaciones.

4.1 Redacción en perspectivismo.

4.2 Apoyaturas textuales.

4.3 Algunos rudimentos de técnicas de investigación y documentación.

Para concluir nuestro modesto aporte a una actividad a la cual debe prestársele importancia dentro de la enseñanza-aprendizaje de la redacción, como lo es el comentario de texto, hemos creído conveniente incorporar algunas orientaciones finales. Todas ellas se referirán a cuidados formales, necesarios para completar la experiencia que hoy nos ocupa. La primera, se refiere al modo como vamos a ir enfocando el desarrollo del fenotexto ⁵ o, lo que es lo mismo, el nuevo texto producido por el comentario hecho por nosotros.

4.1 Se hace necesario que redactamos en perspectivismo. Esto quiere decir que debemos adoptar la posición del crítico, de alguien que facilite el entendimiento de un escrito cualquiera, a una o unas tercera(s) persona(s). Por ello usaremos expresiones como: "el autor nos ofrece"... "con estas afirmaciones fulano nos describe, nos explica, el periodista, el ensayista, el editorialista, etc. quiere testimoniarnos que (quiere convencernos de que)"... "finalmente, más adelante, para concluir, observamos que"...

Este paradigma es muy rico, flexibiliza y enriquece nuestra redacción. Al mismo tiempo produce confianza en el educando, debido a que éste va tomando conciencia de que él va penetrando los secretos del genotexto y va explicitándolo para otras personas que, posiblemente, lo entenderían menos sin su concurso.

⁵ Los términos genotexto y fenotexto provienen de la lingüística soviética. El primero, adaptado a nuestro caso, sería el texto comentado; él da origen a otro. El segundo, sería el texto nuestro y versará sobre el primero. Ambos términos fueron esbozados por Sobolova y han sido aplicados en análisis de textos literarios —que sepamos— por Noé Jitrik. *Materiales para un curso de Introducción al trabajo crítico*, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1978.

4.2 Paralelamente a la explicitación, debemos ir comprobando, hasta donde sea posible, todas aquellas afirmaciones relevantes que vayamos formulando durante el desarrollo del trabajo. Como nuestra materia prima es el lenguaje escrito, en este caso, tal comprobación necesariamente se hará a través de apoyaturas textuales. De esta manera, nuestras afirmaciones no resultarán improvisadas sino que serán el producto de una comprensión de la lectura efectuada.

4.3 No debemos perder la perspectiva de que nuestro trabajo (el de los educadores) tiene objetivos integradores. Así lo hemos tratado de demostrar en el transcurso de esta disertación, al tocar tópicos diversos como la redacción, la ortografía, la construcción del párrafo, el uso de los signos de puntuación, la lectura crítica, la comunicación lingüística. A todo esto, agregaremos ahora el uso de ciertos rudimentos de técnicas de investigación y de documentación. Comenzaremos esto señalando algunas características de las citas textuales, empleadas en las apoyaturas de las que hablamos en 4.2.

4.3.1 Cuando vayamos a comprobar nuestras afirmaciones sobre la significación de los mensajes emitidos en los textos comentados, tenemos que citar textualmente con aquellos párrafos u oraciones en donde nosotros creemos que aparecen implícitamente nuestras ideas. Esto lo podemos efectuar de dos modalidades. Una, seguidamente (en la misma línea) de nuestras propias palabras. Es lo que se conoce con el nombre de citas incorporadas al texto. Para ello usaremos las comillas, a fin de indicar dónde comienza y dónde termina nuestra cita. Otra, en párrafo aparte y en forma centrada, cuando la cita tenga más de cuatro líneas.

En ambos casos, las citas deben acompañarse con el uso de tres (...) puntos suspensivos que tienen la facultad de indicarnos la posición, (inicial, central o final) que, dentro del párrafo, tenía el fragmento que hemos empleado en nuestra compilación. Aquí vamos a representar tales usos, de la siguiente manera:

4.3.1.1. Cuando la cita es de todo un párrafo, se abrirán las comillas al iniciarse y se cerrarían al terminarse.

4.3.2.1 Cuando la cita comienza con el párrafo y termina sin que este haya finalizado, se colocan tres puntos, después de haber cerrado las comillas. v.g. "_____". ... 6.

6 La línea ininterrumpida indica el lugar donde va todo el texto que vayamos a citar. Los tres puntos indican que después de nuestra cita, el texto comentado continúa.

4.3.1.3 Cuando la cita comienza después de que el párrafo se haya iniciado y termina con él, se colocan los tres puntos, antes de abrir las comillas. v.g. ... "_____". 7.

4.3.1.4 Cuando la cita comienza después de haberse iniciado el párrafo y termina sin que éste haya concluido, los tres puntos irán antes de abrir las comillas y después de cerrarlas. v.g. ... "_____". ... 8.

4.3.1.5 Cuando nuestra cita comienza y termina con el párrafo pero obviamos palabras, frases u oraciones que están en mitad de párrafo, colocamos los puntos en el centro y entre paréntesis. v.g. "_____ (...) _____".

4.3.1.6 Si las citas no son incorporadas al texto sino que las hacemos aparte y centradas en la cuartilla o en la hoja del cuaderno o de otro tipo que estemos empleando, eliminaremos las comillas pero mantendremos el uso de los tres puntos, tal y como lo hemos explicado arriba⁵.

4.3.2 Además de este uso, el de limitar las citas incorporadas al texto, las comillas sirven también para indicar el nombre de los textos dependientes. A estos los hemos caracterizado en nuestra llamada número dos.

4.3.2 A diferencia de los dependientes, los textos independientes (también caracterizados en la llamada dos) deben ser subrayados. Así diremos: "El lenguaje y la televisión". *El Nacional*, o también: "Parámetros". *Sobre mis nidos ciegos*. / "¿Con quién vamos?". *Doña Bárbara*. / "Los límites de la representación". *Las palabras y las cosas*¹⁰.

5. Recapitulación.

Todo lo afirmado hasta aquí, puede resumirse en el siguiente bosquejo:

- 7 Aquí, los puntos nos dicen que, antes de nuestra cita, había otra parte del texto que comentamos.
- 8 En este caso, los puntos nos indican que tanto antes como después de la cita, hay textos que no son relevantes para lo que queremos explicar.
- 9 En las características de las citas, el uso de las comillas y de los puntos suspensivos, usamos el modelo que propone Rafael Angel Rivas, en los materiales para los cursos de postgrado en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- 10 Todos los textos entre comillas están incluidos entre los subrayados. Un artículo de un periódico, un cuento de un libro de relatos, un capítulo de una novela, un ensayo perteneciente a un libro de ensayos.

5.1 Introducción.

5.1.1 Localización.

5.1.2 Señalamiento del tema principal.

5.2 Desarrollo o movimiento del texto.

5.2.1 Momentos fuertes y sus correspondientes temas colaterales.

5.2.2 Intencionalidad del autor.

5.2.3 Recursos expresivos indiciales de mensajes significativos.

5.2.4 Otros elementos que puedan tener relevancia en el estudio del texto.

5.3 Evaluación del lector.

5.3.1 Acuerdos. Razones.

5.3.2 Desacuerdos. Razones.

5.3.3 Otras observaciones.

5.4 Otras orientaciones.

5.4.1 En cuanto a la forma de expresión.

5.4.2 En cuanto a la comprobación de lo afirmado.

5.4.3 En cuanto a los aspectos de investigación y documentación.

6. Conclusiones.

Pensamos que un procedimiento como el que hemos expuesto puede convertirse, en las manos de los maestros de lengua, en un valioso instrumento para lograr diversas metas en la enseñanza de la comunicación lingüística. Creemos que posee una característica integradora. Al mismo tiempo que sirve para desarrollar la lectura crítica, puede emplearse para la estructuración de párrafos, con oraciones breves, idea central y otros caracteres ad-hoc.

Hemos hecho, así mismo, algunas recomendaciones en el uso de signos de puntuación, en la elaboración de un bosquejo, en el reconocimiento de variaciones dialectales y sociolingüísticas del español, en el

ordenamiento y expresión de ideas y en el tratamiento especial que pueden tener algunos tipos de textos breves.

Finalmente, hemos recomendado lo que denominamos rudimentos de técnicas de investigación y documentación. Con esto último, aspiramos ir creando, en los educandos, hábitos de honestidad intelectual, a fin de combatir las copias descaradas, la mayoría de las veces sin mala intención, presentes en muchos de los trabajos asignados como investigación. Nuestros alumnos deben acostumbrarse a poner comillas, por ejemplo, cuando copien textualmente los conceptos de otras personas. Y en otras oportunidades a señalar las fuentes de donde han tomado las afirmaciones que hacen como suyas. Cuando hayamos internalizado el hecho de que el pensamiento es universal y que podemos sustentarnos en ideas de otro o de otros, para formular nuestra peculiar manera de enfocar el mismo problema, entonces —y solamente entonces— empezaremos a expresarnos con criterio original. Y este es un paso muy necesario entre nuestros estudiantes.

7. Apéndices.

Para ilustrar con una praxis coherente, las formulaciones teóricas que hemos propuesto en estas páginas, hemos incluido, algunos comentarios de textos breves, elaborados por nosotros o tomados de nuestros alumnos con quienes hemos ensayado el modelo. En primer lugar ofrecemos el comentario de un artículo periodístico, luego de una mancheta, finalmente de textos poéticos.

7.1 Comentario de texto de un artículo periodístico.

7.1.1 "El Lenguaje y la televisión" (Publicado en *El Nacional*/ Martes, 20 de Noviembre de 1984/' p. A-4. Por: Juan Carlos Santaella.

Entre los variados daños que la televisión ha propiciado a Venezuela —la idiotez, la desinformación, el irrespeto al televidente, el mal gusto y el elogio sistemático de la violencia, entre otras tantas cosas más— hay que agregar ahora el del lenguaje; hermoso instrumento que en manos de un medio tan poderoso como éste, se ve a diario deshacerse, arruinado y ofendido, en la diversidad de programas y cuñas publicitarias que cotidianamente salen al aire. Pareciera que no existe un mínimo de respeto y conocimiento a la hora de emplear vocablos y expresiones, que dignifiquen ese fundamental proceso comunicativo que comprende tanto al medio como al receptor.

Y no se diga que tales abusos y vicios que se cometen contra el len-

guaje, no han sido denunciados por personas ligadas intensamente a la vida cultural del país. El mismo doctor Uslar Pietri, en un programa transmitido hace algunos días en la Televisora Nacional, se refirió al problema de una forma muy preocupante. También el Padre Barnola, en una columna periodística ya bastante conocida, ha arremetido, con cierta furia e ironía, contra aquellos malos usos del lenguaje que suelen caracterizar las emisiones televisivas del país. Esto es, sin lugar a dudas, vergonzoso; lo cual nos demuestra que tanto los empresarios y productores de televisión, carecen de una visión clara y exacta de lo que debe ser el correcto uso del lenguaje. El asunto se complica más, cuando nos percatamos de la pobreza léxica y expresiva de nuestra juventud.

Esta pobreza es el producto lastimoso de una pésima educación que cada día les ha ido reduciendo más y más el universo lingüístico; porque, en otro orden, también han ido desapareciendo las habilidades conceptuales, es decir, la natural capacidad de pensar. Por analogía, nuestra televisión no piensa, pues le cuesta moverse dentro del dinamismo creador que toda idea requiere. Ni siquiera sobre la base de imágenes se logra un producto elocuente, fluido, transparente. La televisión venezolana es, en un alto y pavoroso grado, afásica, no puede hablar como es debido, puesto que no puede pensar. Los programas humorísticos, las telenovelas, los concursos y los noticieros son una muestra evidente de ese empobrecimiento a que es sometido el lenguaje. Un medio tan manipulador como éste, debería esforzarse por mejorar la calidad de sus discursos. En un sentido pedagógico, la televisión ejerce un papel decisivo en la formación del televidente. Por tanto, el lenguaje, organismo vivo y socializador, requiere de una utilización diáfana, alejada de cuanto barbarismo, de cuanto sin sentido gratuito y pernicioso aflora a cada instante en ese llamado huésped fascinante y monstruoso que es la televisión.

7.1.2 El texto que a continuación comentaremos lleva como título "El lenguaje y la televisión", apareció publicado en el diario *El Nacional*, el 20 de noviembre de 1984 en la página A4. Su autor es Juan Carlos Santaella. El tema de este artículo se refiere a la relación que existe entre el lenguaje que utiliza nuestra televisión y el tipo de televisión que tenemos.

El autor comienza mencionando los diversos daños que produce la televisión venezolana. Entre otros nombra la desinformación, el irrespeto al televidente, el exceso de violencia; y, —como mal mayor— dice que existe un deterioro gradual ascendente en cuanto al uso del lenguaje. Esta situación se evidencia en programas humorísticos, de con-

curso, en noticieros y muchos otros. Así, ese maravilloso instrumento de comunicación ... "se ve a diario deshacerse, arruinado y ofendido en la diversidad de programas y cuñas publicitarias" ... ante la mirada indiferente de quienes están en el deber de garantizar su adecuado uso.

En un segundo momento, Santaella se refiere a las diversas consideraciones que personalidades como Arturo Uslar Pietri y el Padre Barnola han hecho al respecto. Denuncias que han quedado sin efecto por el aparente desconocimiento que empresarios y productores tienen en cuanto al "correcto uso del lenguaje".

En un tercero e importante momento el autor explica que existe un deterioro de nuestro sistema educativo al no estimular la capacidad de pensar. El columnista compara este hecho con el mal uso del lenguaje de nuestra televisión que como consecuencia, la convierte en un medio de comunicación de pésima calidad. Tal vez sin proponérselo, el autor aborda uno de los temas incluidos dentro de uno de los principales fundamentos de la lingüística moderna: el mentalismo. Esto quiere decir que los hechos de lengua son primero hechos de mente. Todo lo que decimos ha sido previamente elaborado en nuestra mente. Por esto, cuando limitamos nuestro vocabulario, nuestra expresión, también atrofiarnos nuestro pensamiento y, por ende, la manera de enjuiciar al mundo. He ahí el peligro: "La televisión venezolana es, en un alto y pavoroso grado, afásica, no puede hablar como es debido, puesto que no puede pensar." ... Santaella concluye su artículo recomendando que los empresarios y productores deben abocarse a la tarea de mejorar la calidad de los discursos que llegan al televidente a través de ese ... "huésped fascinante y monstruoso que es la televisión" Sólo así podrá seguir existiendo el lenguaje como el instrumento socializador por excelencia.

El artículo comentado nos hace reflexionar profundamente sobre la forma como influye la televisión en nuestros jóvenes. Desde hace mucho tiempo este medio ha contribuido a la deformación del lenguaje de nuestros niños, abandonando así la labor educativa que sólo en teoría sigue siendo válida.

Nos faltaría agregar que la mayoría de consideraciones hechas en torno al uso del lenguaje son de tipo normativo, al referirse a la "correcta" utilización del mismo. Estos enfoques adquirirían mayor validez si se destacara el uso creativo de la lengua, que es en definitiva el que garantiza un desarrollo eficaz y coherente del pensamiento.

7.2 Comentario de texto de una mancheta.

Toda mancheta es el resumen implícito de una opinión que formula

el periódico en que aparece. Por ello, podemos decir que estructuralmente maneja dos ideas. La primera tenemos que buscarla en una noticia del mismo día o del día o los días inmediatamente anterior(es). La segunda es la opinión elaborada sobre el tópico tratado en la noticia. En algunos casos esta opinión es una sola. Su simplicidad hace que pueda ser aprehendida en un primer momento. Otras veces, esa misma y única opinión hay que ubicarla en una o algunas palabras del contexto. Finalmente, hay casos en que la opinión puede bifurcarse en una *evidente* y otra *subyacente*. Estos ejemplos son los más ricos y permiten una ejercitación mental más provechosa. Pero, este último caso no quiere decir que se haya abandonado la estructura dicotómica de que habláramos arriba.

Ahora, estas dos ideas deben ser señaladas por quien comenta, después de habernos ofrecido la localización y el texto de la mancheta. Debe finalizar, así mismo, con la opinión del comentarista. Cumplimos así con el bosquejo en que se resume nuestro modelo. Veamos el ejemplo ¹¹: Sería interesante que en la opinión que da el comentarista hubiese alguna información nueva que enriqueciese el tema tratado.

La tercera no tendría 40 años después

Pág. A-4.. 8-5-85

¹¹ Igual procedimiento puede efectuarse para analizar una viñeta o una caricatura. La diferencia de esta última es que siempre tiene un mensaje gráfico y un autor conocido. Esto deberá aparecer indefectiblemente, en el comentario.

Pág. A-18.. 11-01-85..

40 Años de la Victoria Sobre el Fascismo

7.2.2 La mancheta que comentaremos seguidamente, fue publicada el 8 de mayo de 1985, en la página A4 del diario *El Nacional*. Su texto dice: "La tercera no tendría 40 años después".

Esta mancheta alude a una noticia que hace referencia a la conmemoración de los 40 años de la victoria contra el fascismo. Tal información aparece en la página A 18 del mismo día y del mismo periódico. En la segunda idea encontramos la opinión sostenida por el diario ante la información dada. En este caso, observamos que, dentro de esta opinión, hay una que es evidente y tres, subyacentes. La evidente se refiere a la consideración que se hace en torno a una posible tercera guerra mundial, cuya consecuencia fundamental sería la extinción de la raza humana. En consecuencia, no habría conmemoración posible; por lo menos eso hace pensar el sofisticado armamentismo de hoy.

De manera implícita, observamos un juicio negativo sobre la guerra. Esto se ratifica al sostener que una guerra en nuestros días sería peor que cualquier enfrentamiento del pasado. Finalmente podemos suponer

una tercera afirmación producto de una relación de oposición con el texto de la mancheta. Ella consistiría en un llamado a luchar por la paz.

El texto que hemos analizado nos lleva a pensar que la guerra es una demostración de poder que ignora el derecho de los pueblos por lograr su autodeterminación. Es lamentable que en Venezuela no se realicen suficientes actividades tendientes al fortalecimiento de la lucha por la paz. Deberíamos aprender de otros países, como los europeos, por ejemplo, en donde se han fortalecido los grupos que propician la paz y luchan contra el armamentismo, como la mejor forma de preservar el ambiente. Tal vez nuestra apatía se deba a que no hemos vivido como aquellos, los horrores de una guerra. No deberíamos esperar a tener esa experiencia.

7.3 Comentario de un texto poético.

Dadas las características didácticas que le hemos asignado a nuestro trabajo, vamos a tratar el texto poético con la misma orientación que han sido tratados los textos anteriores. Sin embargo, como todo producto poético es una elaboración especial de los actos de habla, necesariamente los alumnos tendrán que explicar algunas cuestiones específicas del discurso poético. Entre ellas está todo lo referente al nivel fónico: análisis métrico, rimas, licencias poéticas, tipos de estrofas y de versos. De la misma manera, aquellos recursos estéticos conocidos durante el desarrollo de los programas anteriores: metáforas, símiles, humanizaciones, etc. Pensamos que esto no es una carga por cuanto son cosas ya conocidas. Sólo agregaríamos la posible funcionalidad que tendrían en un texto dado.

7.3.1 Romance del Prisionero

Que por mayo era, por mayo,
cuando hace la calor,
cuando los trigos encañan
y están los campos en flor,
cuando canta la calandria
y responde el rui señor,
cuando los enamorados
van a servir al amor;
sino yo, triste, cuitado,
que vivo en esta prisión;
que ni sé cuándo es de día
ni cuándo las noches son,
sino por una avecilla
que me cantaba al albor.
Matómela un balletero;
déle Dios mal galardón.

7.3.2 El poema intitulado "Romance del prisionero" se encuentra recopilado en el libro *Flor nueva de romances viejos*, cuyo autor es Ramón Menéndez Pidal. El romance es de autor anónimo y formó parte de lo que se conoció, en la España Medieval, como *El Romancero*. (Colección de romances populares, generalmente breves, recogidos en libros). La palabra romance, en este caso, se refiere a una muestra de poesía popular española, surgida entre los siglos XIV y XV y que después fue cultivada por escritores y hablantes del idioma español. El que aquí analizamos refiere los sentimientos de soledad de una persona que se encuentra en prisión.

Para su mejor estudio, hemos dividido el poema en tres momentos fuertes. En el el primero, se observa que el prisionero extraña el mundo exterior de donde fue alejado y al que recuerda con inmensa belleza.

Que por mayo era por mayo,
cuando hace la calor,
cuando los trigos encañan
y están los juncos en flor...

Más adelante notamos que, en su ambiente, él se siente solo, sin que alguien lo ampare. Todo lo contrario al mundo que se desarrolla afuera, a la vida que sigue transcurriendo.

...cuando canta la calandria
y responde el rui señor,...

También el prisionero nos habla de una falta de amor que siente, producida por la soledad que lo atormenta en esa prisión. Sin tener a alguien, a quien poder expresar sus penas, sus sentimientos, sus dolores.

...cuando los enamorados
van a servir al amor,...

Después, nos da la impresión de que toda esa belleza exterior deteriora a la suya; al magnificar el mundo exterior, al cual no tiene acceso, hace que su medio ambiente sea más hostil, más despreciable. Esta situación lo lleva a la depresión.

...sino yo, triste, cuitado,
que vivo en esta prisión,
que ni sé cuándo es de día
ni cuándo las noches son,...

Debido a esa incomunicación ya expresada, busca apoyo en cualquier cosa; gracias a una avecilla lo consigue. Una avecilla que para él es el único motivo para seguir viviendo; es su única esperanza; es su puente con el mundo exterior.

...sino por una avecilla
que me cantaba al albor...

Ahora veremos cómo esta esperanza se derrumba. Un ballestero acabó con la avecilla que antes mencionamos. Ya al prisionero le parece que no tiene sentido seguir viviendo. Se nos da a entender cómo una cosa que según unos es algo insignificante, para otros puede ser lo más querido, lo único por lo que se ha estado viviendo. Esta situación crea, en el sujeto de este discurso, un deseo de venganza.

...Matómela un ballestero;
déle Dios mal galardón.

Una situación especial que observamos en cuanto al léxico, fue el uso del artículo *LA*, para acompañar al sustantivo *CALOR*. Ello nos indica la época en que fue escrito ¹³.

Con relación al nivel fónico, podemos apreciar que el poema está compuesto por una sola estrofa de versos octosílabos. Posee rima asonante en los versos pares. Los versos impares son libres. A manera de conclusión, se trata de una estrofa de arte menor, cuya fórmula de la rima es xaxaxa... y denominada también, romance.

x sino por una avecilla = 8
a que me cantaba al albor = 7 + 1
x Matómela un ballestero = 8
a déle Dios mal galardón = 7 + 1

13 Como lingüistas, sabemos que el determinante *LA*, al acompañar al sustantivo *CALOR*, no informa únicamente sobre lo diacrónico (variedad ocasionada por el tiempo); también puede referir una característica diatópica (variedad producida por los diferentes lugares geográficos en que se produzca) o una característica diastrática (variedad sociocultural). Para una información más amplia sobre el particular, confróntese el artículo "Algunos fenómenos morfosintácticos del español de Venezuela", en este mismo número de *Letras*. Estos conceptos, como es de suponer, no forman parte del bagaje cultural de los autores del comentario.

Observamos que para mantener la medida estrófica, se han empleado sinalefas y ley del acento final ¹⁴. Tal estructura pareciera comunicarnos los sentimientos de soledad, tristeza y pesar que aquejan al prisionero.

A nuestro parecer, este romance es un gran legado del cual podemos disfrutar en nuestros tiempos. Es interesante poder conocer lo que siente una persona sometida a las circunstancias en que se encuentra el protagonista de este texto. Vemos cómo se puede aferrar a cosas que parecieran insignificantes, para no sentirse solo, para rendir culto al gregarismo humano ¹⁵.

7.3.3 Otro ejemplo de comentario de un texto poético.

(Autora: María Alejandra Saavedra 5to. año de ciencias).

El siguiente fragmento pertenece a la Estancia VIII de la *Silva Criolla*. Fue escrita por Francisco Lazo Martí bajo la influencia del criollismo. Este trozo muestra un paisaje simbólico y metafórico, guiado por el recuerdo de la esposa muerta del autor.

Podemos localizar seis momentos fuertes. El escritor comienza describiendo un paisaje triste de la llanura:

"Caído en la remota lontananza
sin su manto de gloria..."

junto con las imágenes sugerentes del llano crepuscular, el autor quiere dar otras imágenes, referentes a su estado de ánimo. Para esto, utiliza metáforas y símiles:

"el moribundo sol parece un cirio..."

Lazo Martí incluye en el fragmento, el sentimiento de la muerte, logrado a través de imágenes como:

"la silente laguna en cuyo espejo
invisible dolor vertió ceniza; ..."

14 Como ya hemos visto en cursos anteriores, la sinalefa es la unión de la última vocal de una palabra, con la vocal inicial de la siguiente. Así se forma una sílaba métrica en donde antes había dos sílabas gramaticales. La ley del acento final consiste en terminar todos los versos con una palabra grave. Si uno de ellos termina en esdrújula, debe quitársele una sílaba. Por el contrario, si termina en aguda —como es nuestro caso— debe agregársele una.

15 Este comentario fue elaborado por Andreas Heim y Betina Werhmann, ex-alumnos, de primer año de Ciencias, en el Colegio Humboldt. Nosotros le hicimos ciertas correcciones formales.

Es obvio que el autor se encuentra bajo un estado emocional más bien triste, debido al fallecimiento de su esposa. Entonces, el llano, en vez de parecerle hermoso como antes, le transmite imágenes funerales.

Antes describía a las garzas como aves rosadas llenas de vida y de belleza, mientras que ahora las ve como otra imagen de las almas que van al cielo:

"...las garzas que se irán, que se irán lejos
pueblan de cruces blancas el espacio"

A causa de este estado anímico del autor, como ya se dijo, se pierden un poco las imágenes del paisaje para dar lugar a la descripción de su mundo interior. El autor refleja con predominio de contenidos afectivos, lo que él ve al regresar al llano, a los lugares donde estuvo con su esposa:

"...trayendo margaritas del ocaso,
miro bajar la noche a la llanura"

En ese momento, Lazo Martí hace una referencia clara de lo que está pensando:

"...Mas de pronto, pensando que fue triste,
pensando con dolor, pensando en ella..."

y recobra la fuerza necesaria para reclamarle al destino, al final de su esposa, que para él era como el final de su vida:

"Oh destino de todos los que amaron!
Oh destino cruel! Tú me condenas..."

En la estrofa se observan versos endecasílabos y heptasílabos y licencias métricas como la sinalefa:

"...y con vuelo despacio..."
"unas huellas que ha tiempo se borraron"

El autor utiliza 11 sílabas métricas, porque, debido a su extensión, éstas logran transmitir tristeza, pesadez y melancolía, sentimientos éstos que reflejan el estado de ánimo del autor al escribir la Estancia. Podemos observar, que hay una influencia romántica importante dentro de la tendencia criollista en la cual situamos a la otra.

7.4 Otro ejercicio sobre mancheta.

(Autora: Cecilia Torres Loho. 4to. año de Ciencias).

La siguiente mancheta apareció el domingo 28 de abril de 1985. Fue publicada en el diario *El Nacional*, en la página A-4. Su texto dice:

"REESTRUCTUREMOS TAMBIEN LA DUDA INTERNA" y se refiere, sin lugar a dudas, al refinanciamiento de la deuda externa, que en estos momentos se halla realizando el gobierno de nuestro país. Pero, al mismo tiempo, el tema de la mancheta también toca a la duda que esto ha engendrado en el pueblo.

La primera idea presente y que origina el texto se encuentra en una noticia publicada en el mismo diario, en la página A-1, en donde se afirma que se ha logrado el refinanciamiento. En lo que podríamos llamar una segunda idea, se encuentra una especie de opinión que nos ofrece el diario. Creo que recoge un clamor general que existe en el pueblo sobre la desinformación acerca de las causas y los efectos de la transacción.

La reestructuración, la planificación, el cómo vamos a pagar la deuda, es algo que nos inquieta a todos. Todo esto crea una atmósfera de desconfianza, tanto en los grandes capitalistas que resuelven su problema cambiando el bolívar por una moneda más fuerte, como en el pueblo. Este es un punto al que hay que prestar mucha atención. Al no existir estabilidad ni garantías en cuanto a la moneda venezolana, no se realizan inversiones de ningún tipo (a menos que sea el Estado el que las financie) creando una parálisis que afecta los intereses de la nación. Por ello, hay que ofrecer garantías, intentar crear una atmósfera de confianza para que el país empiece a funcionar de nuevo, a producir, solucionando así muchos problemas actuales (desempleo, paralización de la industria agraria y pecuaria, etc.). Hay, sin duda alguna, que reestructurar la "duda" interna.

8. Para concluir, declaramos una vez más la flexibilidad de este modelo. Sólo aspiramos que él se convierta en instrumento de trabajo para quienes se decidan a emplearlo en la enseñanza-aprendizaje de este aspecto de la redacción. Pensamos que ello es un pequeño aporte en la tarea de lograr un alumno crítico y participativo.

GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

MINELIA DE LEDEZMA

Desde la antigüedad la gramática se concebía como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua. De allí surge el principio de que enseñar lengua es enseñar gramática, y así ésta se constituye en el centro de toda enseñanza idiomática. A pesar de los valiosos aportes de la lingüística en los últimos decenios, esta concepción se ha mantenido como una constante hasta nuestros días. Pedagógicamente la referida orientación resulta totalmente inadecuada. Veamos por qué:

José A. Valenzuela (1971) al abordar los problemas relacionados con la enseñanza idiomática considera conveniente partir de la idea fundamental de que la lengua no es un conjunto de conocimientos sino un hábito y una práctica de comunicación y expresión. El lenguaje se nos aparece primero como actividad y después, por un acto de reflexión, como objeto, como sistema, como gramática. Dicho en otras palabras, primero se posee la lengua y después se tiene conciencia de su estructura. Si la lengua es una actividad, su enseñanza deberá consistir en desarrollar esa actividad. En lugar de dar una información

acerca de la lengua hay que enseñar la lengua misma; proporcionar al alumno los instrumentos para que aprenda a usarla. De tal manera que pueda disponer de una competencia comunicativa que le permita interactuar con eficiencia dentro del grupo social y le posibilite a la vez adaptar su comportamiento lingüístico a las diferentes situaciones comunicativas en las que les corresponda desenvolverse en la vida diaria. Desarrollar en el alumno esa capacidad comunicacional deberá ser la función primordial de la escuela.

En este orden de ideas, ¿qué lugar ocupará en los programas la enseñanza gramatical? ¿Es conveniente enseñar Gramática en la escuela? Frente a estas preguntas surgen distintas posiciones: Unos, los menos, piensan que debe eliminarse de la planificación escolar; otros, los más, opinan que debe conservarse pero estableciendo claramente cuál es su funcionalidad. Comparto esta última posición, pues si bien es cierto que la enseñanza de la gramática no basta para el aprendizaje práctico de la lengua, no menos cierto es también, que con una orientación adecuada ésta puede ayudar en esa difícil tarea. Es lo que nos proponemos demostrar en este artículo. Por otra parte, conviene señalar que no debemos desdeñar el valor formativo de la gramática. Picardo lo destaca cuando dice:

Pocas disciplinas tienen tantas posibilidades de desarrollar las capacidades interpretativas y analíticas del joven. Sobre la base de una metodología adecuada, ella es permanente motivo para la observación y el razonamiento...

.....

(Juan Luis Picardo 1962, pág. 96)

Antes de exponer nuestros puntos de vista en relación con este tema, juzgo conveniente detenerme para formular algunas consideraciones muy generales sobre la situación actual de la enseñanza de la lengua en el país. Hagamos un poco de historia; en el año de 1963 se publicó un folleto titulado *Algunos problemas de la enseñanza del Castellano*. Allí se recogían las conclusiones de una serie de coloquios organizados por el Colegio de Profesores de Venezuela y el Instituto Pedagógico de Caracas en los cuales participaron los docentes de la zona metropolitana. Dichos coloquios estuvieron dirigidos por una comisión integrada por el profesor Luis Quiroga Torrealba, quien la coordinaba, y los profesores Josefina Falcón de Ovalles, Félix José Poleo y Armando Martínez Peñuela.

En este folleto se señala:

La enseñanza se iniciará partiendo de contenidos reales de habla hasta culminar con el tratamiento de los contenidos gramaticales.

Tomando en cuenta que el alumno debe estar vinculado con los medios que han de dejar en él la experiencia idiomática necesaria para asegurar su habilidad y dominio en el uso de las formas de expresión, el aprendizaje comenzará en cada ciclo de estudio por la ejercitación de la lectura como uno de los procesos adquisitivos de mayor efectividad.

El estudio de los aspectos de teoría gramatical se cumplirá siempre en función de las actividades prácticas del idioma.

Posteriormente, en cursos de actualización para los docentes en servicio, en artículos de prensa, en artículos de revistas, se ha insistido en la necesidad de darle una nueva orientación a la enseñanza de la lengua, y sobre todo se ha enfatizado en que el estudio de la gramática no puede ser el objetivo que oriente dicha enseñanza.

En la fundamentación de los programas de lengua de Educación Básica (1981) se señalan pautas en relación con la enseñanza gramatical:

Importa destacar de qué manera han de emplearse los recursos gramaticales en la enseñanza. Es conocida la moderna concepción de que la gramática de una lengua se sustenta en el conjunto de formas y regularidades implícitas que rigen la actividad de los hablantes en el momento mismo de expresarse. Por lo que se trata en este aspecto, de tomar en cuenta la particular disposición con que los mecanismos subconscientes organizan y regulan el funcionamiento del lenguaje. En consecuencia, corresponderá a la escuela facilitar al educando instrumentos que le permitan hacer consciente este funcionamiento de los mecanismos gramaticales, en los momentos en que así lo requieran sus necesidades expresivas y sin dejar de atender a las condiciones que su edad escolar exija.

Esta misma concepción la han explicitado destacados lingüistas (Rona-Quiroga) quienes coinciden en proponer que se debe orientar el conocimiento de la estructura de la lengua mediante la aplicación de una gramática pedagógica que reproduzca en reglas explícitas las reglas implícitas subyacentes en la mente del hablante. Es decir se trabajaría con la gramática intuitiva que el joven posee. En este caso no sería una "gramática del gramático" sino más bien "una gramática del hablante".

Los planteamientos antes expuestos, han sido ignorados puesto que en nuestra escuela enseñar lengua es todavía sinónimo de enseñar gramática. Basta hacer un análisis superficial de los libros de texto que se usan tanto en secundaria como en primaria para comprobarlo. En secundaria, la mayoría de las "Guías" que se utilizan se caracterizan por un gramaticalismo exagerado, con el agravante de que se manejan

conceptos errados y terminología inapropiada. Cosa igual sucede en primaria, en donde el problema adquiere características alarmantes; los textos utilizados, con pocas excepciones, además de poseer las mismas fallas anotadas anteriormente, presentan un material de lectura inadecuado puesto que su contenido no se adapta a la realidad psicolingüística del niño y, para colmo de males, se maneja un vocabulario que tampoco se adapta a su realidad sociolingüística por no pertenecer a la norma lingüística del español de Venezuela. Términos como *lavabo*, *golosina*, *mamones* (en el sentido de "becerras") se registran, entre otros, en algunos textos. A manera de ilustración y para hacer énfasis en la gravedad de la situación, copio textualmente un ejercicio encontrado en un libro de lengua de 6° grado:

Escriba tres oraciones en las cuales *el sujeto sea un pronombre, un adjetivo y un adverbio*, después subraye el núcleo del sujeto y del predicado. (Subrayado nuestro).

Increíble resulta el hecho de que un libro con estas deficiencias haya sido aprobado por el Ministerio de Educación.

Este es, a grandes rasgos, el panorama de lo que está ocurriendo en el país.

Hechos estos planteamientos, nos correspondería ahora determinar cuál es la utilidad de la gramática dentro del programa escolar, ubicarla en su justo sitio. Surgen entonces serias interrogantes formuladas con anterioridad por diferentes estudiosos y compartidas por nosotros: ¿Cuándo enseñar Gramática?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñarla?

De estas preguntas se infieren diferentes respuestas. ¿Cuándo enseñarla? Algunos lingüistas consideran que la enseñanza gramatical debe circunscribirse a la secundaria; en la primaria, sólo se atendería al aprendizaje práctico de la lengua. (José Pedro Rona (1965) - Juan L. Picardo (1962)). Otros consideran que la enseñanza gramatical puede iniciarse en la escuela primaria. Yraset Páez (1983) propone que debe haber un área de formación pre-gramatical de 4° a 6° grados y posteriormente un área de conceptualización gramatical que correspondería a la secundaria.

Sobre "¿qué enseñar?" es evidente que los contenidos gramaticales deben estar en íntima relación con los niveles escolares y con el grado de maduración del alumno. Aquí juega un papel muy importante la investigación psicolingüística. Renzo Titone al destacar las características que debe poseer una gramática psicológica dice:

Adaptarse a la capacidad lingüística y al grado de desarrollo mental del alumno; utilizar procedimientos inductivos como modalidad dominante para la comprensión de la estructura de la lengua; presentar el idioma como medio de expresión y comunicación.

(Renzo Titone, 1976, pág. 182)

En relación con la primera característica hace hincapié en dos advertencias: 1° El alumno, niño o preadolescente, no es lo suficiente maduro como para comprender las abstracciones de una gramática reducida a fórmulas y definiciones abstractas. Apoya esta afirmación en una investigación experimental hecha por el francés Wittwer con niños de 8 a 12 años. 2° La reflexión gramatical precisamente porque es una reflexión analítica sobre datos que se poseen realmente, presupone por parte del alumno un uso lingüístico ya suficientemente desarrollado.

En este último aspecto, obsérvese la coincidencia entre este autor, con Rona y Quiroga.

La complejidad se acentúa cuando se intenta determinar "¿Cómo enseñarla?". Para algunos lingüistas, la enseñanza gramatical debería estar desligada de la enseñanza de la lengua propiamente dicha; se trataría de una manera autónoma y quedaría reducida al análisis sistemático de las estructuras de la lengua Ernesto García Alzola (1975). Picardo (1962) por el contrario, considera que la gramática no debe constituir algo cerrado y autónomo, sino que debe encadenarse armónicamente con los demás aspectos de la actividad lingüística. En esto también coinciden los que consideran la enseñanza gramatical como un medio, un instrumento para lograr el dominio de la lengua, no un fin en sí mismo.

Las cuestiones antes señaladas me inducen a formular algunas proposiciones a manera de hipótesis. No podría ser de otro modo ya que la complejidad del tema tratado requiere de una investigación exhaustiva que rebasa los objetivos de este artículo.

Considero que la enseñanza gramatical podría iniciarse en los primeros grados si utilizamos un método apropiado. ¿Y qué mejor estrategia metodológica que el juego? El juego como recurso de aprendizaje de la lengua ha sido recomendado por distintos y reconocidos autores. Existe abundante bibliografía al respecto. (Para mayor información ver en esta misma Revista artículo de Sergio Serrón).

En los programas de lengua de Educación Básica (1981) ya sugerimos esta estrategia metodológica para la enseñanza de la gramática (ver programa de 4° grado). Pienso que si a través de la actividad lú-

dica los niños comienzan a conocerse a sí mismos, comienzan su aprendizaje del mundo e inician su proceso de socialización; de la misma manera aprendiendo a jugar con las palabras empezarían a descubrir, *sin traumas*, el funcionamiento de su lengua.

Indudablemente es necesario asumir que el niño antes de ir a la escuela posee una gramática intuitiva, un saber subconsciente que le permite comunicarse con el grupo social que lo rodea. Para que esta comunicación se produzca se impone una organización textual. La estructuración del texto no es arbitraria sino que responde a reglas que el niño posee subconscientemente y las cuales aplicaría en el desarrollo del juego.

Se realizarían juegos orales y escritos. El habla de los niños, el léxico, las estructuras que ellos manejan, debe ser la fuente de donde se recojan los materiales que se utilizarán en la planificación de las actividades lúdicas.

Estas actividades podrían ser diversas: reconstrucción y estructuración de textos, sustituciones, conmutaciones, completaciones, expansiones, estructuración de palabras... La simplicidad o la complejidad de la actividad dependerían del grado de madurez del alumno y del nivel de escolaridad. Sugiero, a continuación algunos recursos que podrían utilizarse. Uno, entre tantos, sería asignarle un color a cada una de las partes de la oración, por ejemplo: rojo para el sustantivo, verde para el verbo, rosado para el adjetivo, etc... De esta manera en la organización del texto se destacaría la frecuencia de las palabras que lo integran así como también la posición que ocupan. Observarían que algunas de ellas van a unir siempre a otras de un mismo color (conjunciones), que ciertas palabras se utilizarían para combinar palabras de colores diferentes (preposiciones) y que hay términos que irán delante del color rojo (determinantes). Mediante ejercicios de conmutación podrían establecer el paradigma de las palabras en rojo, en azul... y así mismo, observarían que una en azul no puede sustituir a otra en rojo, y que éstas, a su vez, no pueden combinarse arbitrariamente porque dicha combinación depende de ciertas características formales (género, número, persona) o semánticas. En fin, se irían dando cuenta progresivamente de que en la lengua hay estructuras que resultan incompatibles con otras: *La* no puede combinarse con *niño*, pero igualmente *perro* no puede combinarse con *cuadrado*.

También podrían proponerse juegos en donde se observara la estructura de la palabra. Se descompondría ésta en prefijos, raíz y sufijos. Luego los niños "armarían" la palabra igual que un rompecabe-

zas. Empezarían así a identificar los prefijos y los sufijos y el lugar que estos ocupan. Estas ideas son simples sugerencias que pueden servir de orientación al docente para la formulación de múltiples actividades. Es una oportunidad para que él desarrolle su capacidad creativa y más aún para que estimule la creatividad de sus alumnos puesto que ellos mismos podrían "diseñar", después de cierto entrenamiento, sus propios juegos.

El desarrollo de las diversas actividades, los obstáculos que tengan que vencer, los errores que comentan darán pie para la discusión, para el intercambio de ideas. Esto contribuirá a desarrollar tanto su expresión oral como su capacidad para razonar.

De esta manera, en esta etapa, sin estudiar gramática, sin definiciones, sin un metalenguaje gramatical el niño iría *descubriendo* la estructura de su lengua, *recolectando datos* sobre su funcionamiento, lo cual sentaría las bases para su descripción posterior.

Del séptimo al noveno grado se iniciará al alumno en la descripción y análisis de su lengua. Picardo afirma que la enseñanza gramatical en este nivel, debe ajustarse al plano de la descripción y el análisis, y obviar el plano teórico o de las definiciones, pues supone abstracciones que el alumno no está en capacidad de hacer. El profesor deberá contentarse, agrega, con que llegue a la noción fundamental en forma intuitiva. El plano de la descripción, dado su carácter objetivo, es más fácil para los jóvenes. En éste se estudiará de qué modo las categorías se expresan en una lengua dada y las categorías formales que las identifican. El plano del análisis es aquel que se aplica al examinar un texto concreto.

Comparto esta posición de Picardo, pero considero que el plano de la descripción y del análisis se interrelacionan, uno presupone al otro. Pienso que en el plano de la descripción no basta con reconocer las características formales de las distintas categorías, tal como él lo señala, sino también el alumno ha de conocer la forma cómo se estructura su lengua en los diferentes niveles y a su vez cómo éstos se interrelacionan. De esta manera la aprehenderían con una visión totalizadora.

En relación con este hecho Yraset Páez U. (1983) dice:

En la enseñanza idiomática, se ha tendido hacia una asociación exclusiva entre morfosintaxis y lengua, los aspectos fonéticos se asumen indirectamente en breves procesos de aprendizajes de la lectura

y la expansión léxica y semántica son secundarios, cuando no accidentales.

Considero que al tratar en el aula los aspectos antes mencionados, el profesor no debe caer en teorizaciones que los alumnos no entenderían, sino que en forma práctica y tomando como base textos orales o escritos elaborados por ellos mismos, los induciría a la observación, análisis, comparación de los materiales y, así mediante un proceso reflexivo, podrían arribar a sus propias conclusiones.

El análisis del texto permite el reconocimiento de las categorías léxicas (partes de la oración) y de las categorías funcionales (sujeto, predicado...), pero el texto concreto que se examina da la posibilidad de hacer planteamientos relacionados con el uso de la lengua. De allí surgirían temas de los cuales se derivarían discusiones sobre algunos problemas específicos. Citaremos algunos a manera de ilustración: *Diferencias entre lengua oral y lengua escrita*:

Los alumnos observarían que en la lengua oral la pronunciación de las palabras, la entonación, el contexto situacional, el acto comunicativo en sí le dan al mensaje determinadas significaciones que en la lengua escrita, sólo lograríamos —y con muchas limitaciones— mediante la estructuración del texto, con el uso de los signos de puntuación, algunas veces empleados en forma reiterativa (¡¡si!!) con subrayados, etc... También observarían que la lengua escrita exige, muchas veces, un vocabulario diferente al de la lengua oral y que asimismo hay formas, estructuras morfosintácticas propias del diálogo: oraciones elípticas, marcadores interaccionales (*¿sabes?, ¿verdad?, evidentemente*), fórmulas de tratamiento (*mijo, vale, señora, chamo*), forma imperativa del verbo (*ven acá, tráeme*), uso de los pronombres de primera y segunda persona (*yo, tú*), etc.

Variabilidad lingüística. Mediante comparaciones los alumnos establecerían que el español de Venezuela es diferente al español de España, de Argentina, de Méjico, que nuestro comportamiento lingüístico nos identifica dentro del contexto geográfico hispanoamericano como venezolanos, pero que también dentro del mismo país hay diferencias regionales que bien pudieran circunscribirse a zonas que rebasan nuestros límites políticos: área del Caribe, área Andina. Detectarían asimismo que el estrato social al cual pertenezcamos se refleja en nuestro comportamiento lingüístico, que la lengua varía de acuerdo con los diferentes roles que nos toca desempeñar dentro del grupo social y que el contexto situacional nos impone variación estilística: en una

situación informal usaríamos un estilo informal, pero igualmente una situación formal nos exige un estilo formal.

En fin, lo deseable es que el alumno tenga conciencia de que la lengua es heterogénea, que no está hecha, que es una creación permanente, variable, dinámica, y como tal debemos analizarla, y ¡vivirla!

Las ideas aquí expuestas nos conducen a formular las siguientes recomendaciones:

- 1º Necesidad de que a nivel nacional las autoridades educativas, con la colaboración de los Institutos de Formación Docente del país, diseñen un plan coherente, realista y científico que permita la profesionalización y la actualización de los docentes.
- 2º Necesidad de que los nuevos diseños curriculares de los Institutos de Educación Superior formen un profesional con sólidos conocimientos lingüísticos y con una clara concepción de la nueva orientación que necesariamente debemos darle a la enseñanza de la lengua.
- 3º Creación de un número apreciable de Institutos de Aplicación en donde se pueda experimentar, evaluar, hacer seguimiento, etc., de distintas estrategias metodológicas sobre la enseñanza de la lengua.
- 4º Establecimiento de los patrones formales del español en Venezuela y elaboración de una gramática del español de Venezuela que permitan la orientación de la enseñanza de la lengua en el país.

BIBLIOGRAFIA

- García Alzola, Ernesto. *Lengua y Literatura*. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1975.
- Hernández Pina Fuensanta. *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI, 1984.
- Obregón, Hugo. *Hacia la planificación lingüística del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. I.U.P.C. Caracas, 1983.
- . "La Metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna". Caracas, 1984. (Sin publicar).
- Páez U., Yraset. *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. (En imprenta).

Picardo, Juan Luis. "Gramática y Enseñanza", en *Estudios Lingüísticos*. Montevideo, 1962.

Quiroga, Luis. Informe final sobre los resultados para experimentar una nueva metodología de la enseñanza de la lengua materna. Caracas, 1965. (Sin publicar).

—. "La Oración: esquema didáctico generativo transformacional". Revista del I.U.P.C. No. 8 Caracas, 1976.

Rona, José Pedro. "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna". Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, 1965.

Salotti, Marta y Tobar, Carolina. *La Enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Kapelusz, 1965.

Titone, Renzo. *Psicolingüística Aplicada*. Buenos Aires. Kapelusz, 1976.

Valenzuela, José Luis. *Las Actividades del lenguaje*. Rialp, S.A. Madrid, 1971.

FENOMENOS FONÉTICOS SEGMENTALES DEL ESPAÑOL DE LA ZONA COSTERA DE VENEZUELA

LUCIA FRACA DE BARRERA

HUGO OBREGON MUÑOZ

El artículo presenta un doble objetivo: por una parte, investigar algunos hechos fónicos del habla de la costa de Venezuela, con el propósito de establecer los fenómenos fonéticos caracterizadores del habla de la región y por la otra, detectar, mediante examen comparativo de los fenómenos observados en las diversas localidades, rasgos potencialmente diferenciadores. Los resultados de la descripción esperan ser de utilidad —tal es nuestra intención— a los docentes de Educación Básica y Diversificada, proporcionándoles conocimientos básicos del español de Venezuela que contribuyan a una reorientación en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Los datos de la primera fase de la investigación permiten elaborar un panorama general de los procesos fonéticos más productivos y de mayor interés lingüístico del habla de la región. Este hecho da a la primera parte del trabajo un carácter esencialmente *programático* de las actividades de investigación futura. Su estudio (horizontal y vertical) pormenorizado y extensivo al resto del país, permitirá en el futuro realizar una estructuración coherente del sistema fonético del español venezolano en general. Sobre la base de dichos resultados será posible proyectar las tendencias estructurales de desarrollo de esta variedad de español en sus múltiples aspectos e interrelaciones.

La segunda fase de la investigación intenta hacer un examen de todos los fenómenos registrados en su distribución geográfica para determinar la existencia (o inexistencia) de elementos diferenciadores que pueden dar pie a la posible distinción de áreas dialectales en la región. Las diferencias evidenciadas en el análisis comparativo, se investigarán posteriormente antes de llegar a conclusiones definitivas sobre su valor diatópico.

En vista de los fines para los cuales se ha concebido el trabajo, el material recolectado y el método empleado apuntan fundamentalmente al estudio diatópico del habla venezolana. No obstante, el corpus registra alguna información diastrática suficiente para concebir y formular algunas hipótesis de interés sociofonético, en vista de que las muestras provienen de diferentes estratos sociales de las localidades seleccionadas en la zona correspondiente.

7. CARACTERIZACION.

1.1 En la primera parte del trabajo se sistematizan los procesos fonéticos segmentales fundamentales que caracterizan el habla de la costa del país en la actualidad. El estudio de tipos de procesos permite investigar los hechos fonéticos en sus diversas interrelaciones. La sis-

tematización de los procesos constituye el punto de partida de las indagaciones sobre la estructura sonora del español venezolano como variedad de lengua con respecto al español de otros países hispanohablantes. El avance de la investigación mostrará qué hechos responden a un desarrollo local y cuáles a tendencias del español general. En este sentido y como fue anteriormente señalado, esto permitirá dar una visión al docente acerca de los posibles cambios que dentro de cada localidad se están produciendo.

En la exposición de los datos se señalan las líneas más importantes de investigación futura. Es de notar a este respecto, la necesidad de describir tanto los aspectos estructurales de los fenómenos, como su valor sociolingüístico. Los datos globales disponibles permiten, en efecto, descubrir ciertas tendencias generales de desarrollo del sistema fonético y sugieren interesantes hipótesis de trabajo en cuanto al valor socio-fonético de los fenómenos estudiados¹. Es tarea inmediata su estudio peormenorizado, con el fin de lograr una explicación coherente y adecuada de su desarrollo en la lengua.

✓ 1.2 Las observaciones expuestas se basan en un corpus de datos ponderados cualitativa y cuantitativamente. El aspecto cuantitativo considera la frecuencia relativa de los fenómenos en el habla de los informantes en general y de cada uno en particular. La frecuencia considerada obedece esencialmente a los fines generales de la presente investigación (caracterización, enfoque diatópico). En la evaluación de los datos se tomaron en cuenta los siguientes hechos:

- a) presencia o ausencia de los fenómenos en el habla de todos los informantes en general².
- b) frecuencia relativa en cada informante o en todos los informantes (es decir, si tal o cual fenómeno es sistemático en los informantes en general).
- c) frecuencia de un fenómeno en relación con la frecuencia de uso de las palabras en que se manifiesta en el habla. Por ejemplo, en los marcadores interaccionales ("muletillas").

1 En los últimos años se han publicado en el país varios trabajos dedicados a estudiar aspectos sociofonéticos del español venezolano (cf. Obregón y Serrón 1983). Nadie se ha ocupado hasta el presente, con excepción del CILLAB, de estudiar programáticamente el español a nivel nacional, particularmente en su dimensión diatópica.

2 La presencia o ausencia de un fenómeno en tal o cual región cobra sustancial importancia en la segunda parte de la investigación.

- d) particularidades de un fenómeno en el habla de un mismo informante (las cuales permiten hacer ciertas observaciones de tipo estilístico).

En el desarrollo del trabajo se alude ocasionalmente a estudios realizados en la materia, pero no es objeto de estas páginas señalarlos (cf. Obregón y Serrón, 1980).

1.3 Los fenómenos fonéticos registrados se agrupan en los siguientes procesos fónicos generales:

Relajación o debilitamiento en la cadena;

Abertura vocálica;

Nasalización vocálica;

Aspiración consonántica;

Trueque consonántico y otros procesos de la posición implosiva;

Procesos asimilativos;

Simplificación de grupos consonánticos;

Procesos no asimilativos.

1.3.1 Relajamiento o debilitamiento en la cadena.

Se consideran aquí las pérdidas *cuantitativas* en el habla oral, que acústica y articulatoriamente se reflejan en la disminución de la intensidad en diversos grados (hasta el cero), en la disminución de la duración, y de la cantidad de aire utilizado en la fonación. La relajación articulatoria resultante afecta tanto a los sonidos vocálicos como a los consonánticos en diversas posiciones fonéticas inacentuadas³, abarcando a menudo sílabas enteras.

Los fenómenos de relajación articulatoria son típicos del habla dialogada y afectan a todas las lenguas, por lo que consideramos importante tomarlo en cuenta dentro del trabajo de aula. Sin embargo, no presentan las mismas características.

En el habla de la región estudiada la relajación vocálica y consonántica está condicionada por dos factores que otorgan interés sociolingüístico al fenómeno: el estilo del habla, dependiente del tempo, dentro de los factores fonéticos, y las variables sociales vinculadas al

3 Las pérdidas cuantitativas señaladas tienen relación con el apócope y la síncopa, pero éstos se analizan como tipos de fenómenos no asimilativos (cf. infra).

hablante. En los informantes clasificados como de nivel alto, la relajación de las sílabas inacentuadas es considerablemente menos frecuente, y no suele llegar al cero, que en los informantes de nivel bajo. En estos últimos el cero se realiza con una frecuencia bastante alta. La cuantificación de estos datos sobre la base de una muestra más abundante, arrojará mayor información relativa a la incidencia vertical de este proceso en el español venezolano.

Desde el punto de vista fonético, pueden observarse grados de relajación: desde el debilitamiento hasta el cero fonético. Los grados de relajación están condicionados tanto por la posición de los sonidos en la palabra, como por la posición con respecto al acento de intensidad. Las mayores pérdidas cuantitativas se observan en las posiciones iniciales y finales de palabra, es decir, en las junturas, y afectan principalmente a las vocales. El debilitamiento o la pérdida son más notorios precisamente en las confluencias vocálicas resultantes en las junturas de las palabras. A menudo ocurre la pérdida total de alguna de las vocales y el debilitamiento de la otra. Lo primero sucede sobre todo cuando las vocales en contacto son idénticas: *Va a hacer frío. Va a intentar*lo.

El material revela una estrecha relación entre relajación y frecuencia de uso de las palabras. En las palabras de alta frecuencia de uso se manifiestan con mayor claridad las pérdidas cuantitativas. Los marcadores interaccionales (Obregón 1985) son el caso extremo de esa frecuencia. En el habla dialogada, palabras como *entonces, nosotros*, etc., se dan en todos los informantes con la mayor frecuencia, y son las más sometidas a deterioro, a diversos grados de deterioro: desde el debilitamiento de los sonidos inacentuados hasta la desaparición de las sílabas inacentuadas. El corpus ofrece abundantes ejemplos que confirman esta observación.

Diversos grados de pérdida suelen darse incluso en un mismo informante, sobre todo en los marcadores interaccionales:

entonses	antons.əh	ntonsəh
ntosəh	tos əh	tos ə
to ə 4.		to ə

Pero este hecho y su frecuencia dependen al parecer de factores estilísticos y sociales.

4 No es raro que en algunos casos, como el presente, se modifique también el centro de la palabra (entóncés).

El análisis de todo el corpus muestra que las palabras menos usuales se someten a menor deterioro que las más usuales (cualquiera sea el tema abordado); las palabras extensas más que las breves. En un examen detallado, esta observación podría ser fácilmente expresable en cifras.

Existe también estrecha relación entre la relajación y los medios entonativos de la oración: las palabras puestas en relieve entonativamente no sufren deterioro cuantitativo, sino al contrario. Empero, el reforzamiento de palabras o elementos aislados de la oración acentúa el debilitamiento de otros elementos de la misma. El reforzamiento de alguna sílaba de una palabra puede acarrear el debilitamiento de las sílabas postacentuadas. En un máximo contraste puede producirse el cero fonético en dichas posiciones. De lo anterior se deduce que no es posible estudiar el proceso analizado sin considerar el papel de la entonación.

Es de notar que no se observan pérdidas vocálicas en posición CVC (entre consonantes tautosilábicas), como en el habla de otros países hispanoamericanos. Tampoco se observan cambios cualitativos de las vocales inacentuadas que pudiesen sugerir la presencia de fenómenos de reducción vocálica de las vocales inacentuadas, como ocurre en ruso o inglés, por ejemplo.

En relación con las consonantes se observa una tendencia a eliminar las consonantes obstruyentes finales de palabra, en refuerzo de la estructura silábica CV (cf. infra):

ciudad [sjudá], club [klú], calamidad
[kalamidá], reloj [reló].

Según la posición fonética, las consonantes oclusivas sonoras se someten a relajación en la cadena. En posición intervocálica principalmente, /b/ /d/ /g/ se fricativizan y tienden a desaparecer (sobre este punto volveremos más adelante).

Los fenómenos de relajación aparecen vinculados a otros fenómenos fonéticos, como la disminución de la tensión articulatoria en general, y fenómenos como el apócope y la síncope. El estudio de los fenómenos de relajación en relación con la posición implosiva presenta singular interés, particularmente en relación con el trueque consonántico r-l, del cual se hablará en una sección aparte. En fin, el interés del estudio de la relajación o de las pérdidas en el habla no radica sólo en los aspectos fonéticos, puesto que, como se vio, no es posible desvincular estos fenómenos de su valor estilístico y social en el español venezolano y en consecuencia su importancia en el campo pedagógico.

1.3.2 Abertura vocálica.

Las vocales presentan una serie de particularidades en su relación fonética. Interesa detenerse principalmente en las particularidades de grado de abertura, en los fenómenos de nasalización y en otros asimilativos y no asimilativos.

1.3.2.1 Tomando como fuente las observaciones sobre el grado de abertura de las vocales españolas tales como están descritas en el *Manual de Pronunciación Española* de T. Navarro, se ha aceptado tradicionalmente, pero sin comprobar, la hipótesis de que la distinción de matices abiertos y cerrados es válida para las vocales del español hispanoamericano, y que, por lo tanto, su realización depende del carácter de la sílaba. Más aún, se han aceptado en general las reglas de distribución de los matices como válidas para las distintas variedades de español: matiz abierto / sílaba cerrada y matiz cerrado / sílaba abierta.

Con base sólo en el análisis auditivo, y prescindiendo por el momento del análisis experimental, es dudosa la aplicabilidad de dichas reglas al español de Venezuela. Se observan diferencias de grado de abertura en una misma posición, en contradicción con la regla de distribución complementaria de los matices de abertura. Sin embargo, no es posible aún establecer reglas con respecto a la distribución de los matices en el español venezolano. Las observaciones realizadas hasta el presente muestran cierta independencia del grado de abertura de los matices abiertos y cerrados con respecto a la sílaba. El análisis auditivo no permite llegar a mayores conclusiones al respecto. Será preciso realizar análisis experimentales sobre grandes cantidades de material para determinar diferencias articulatorias, y luego, reglas en su uso⁵. La complejidad del problema se debe a que los matices de abertura de las vocales están vinculados a una serie de factores, fonéticos y no fonéticos: contexto silábico, consonántico, factores suprasegmentales, sociales, geográficos, etc. Por otra parte, es preciso confrontar datos perceptivos y experimentales.

⁵ Los trabajos sobre grados de abertura en el español hispanoamericano suelen utilizar muestras muy fragmentarias. Cf. por ejemplo, los trabajos de M. Bernales en Chile. En el artículo de I. Páez (*Letras* 36) se plantea por primera vez en Venezuela el problema de la abertura vocálica en relación con la pronunciación hispanoamericana sobre la base de datos experimentales. Sin embargo, el trabajo tiene valor sólo en la medida en que atrae la atención sobre este aspecto y plantea la complejidad del problema, por cuanto sus datos se basan en el habla de un sólo informante (ecuatoriano).

Las observaciones de E. Mosonyi (*El habla de Caracas*) sobre la abertura vocálica son notoriamente subjetivas; no constituyen observaciones sistemáticas ni aluden a regularidades o reglas.

En otro trabajo⁶ se señaló que una de las escasas observaciones que reflejan una regularidad en este campo, muy clara en el análisis auditivo, está relacionada con los fenómenos suprasegmentales. Se constata la presencia de matices abiertos en relación con el lugar del centro entonativo de algunas unidades entonativas en la oración: *¿Qué es eso? Se va por l'autopista.* Es preciso, no obstante, estudiar en detalle dicho fenómeno en su valor social. Al parecer la abertura vocálica en relación con CE-4 no está condicionada por factores sociales, no así en el caso de CE-1 sobre la vocal *i*, que, según la muestra, parece estar vinculada a factores estratificacionales.

1.3.3 Nasalización vocálica.

Los fenómenos de nasalización vocálica presentan gran interés no sólo desde el punto de vista científico sino también pedagógico. Algunos casos están relacionados con el contexto consonántico nasal, otros se revelan independientes de ellos. Los primeros casos presentan cierta gradación en el proceso de nasalización en dependencia de factores fonéticos, y los segundos, en cambio, aparecen vinculados a factores de orden social y tal vez geográfico. Veamos los primeros.

En el corpus se constatan casos de nasalización en todos los informantes, los cuales obedecen a reglas universales, como por ejemplo, en posición V+CN tautosilábica (V--- → V̄/----CN). También se observan —pero menos perceptibles al oído del hablante común— en posición CN+V (V--- → V̄/CN----). Empero, el interés fonético de estos fenómenos radica en los grados de nasalización que se producen en la palabra según el contexto fónico. Delante de consonante oclusiva, la nasalización ofrece un grado menor de manifestación. (Ej.: empanada, comprender), que delante de consonante fricativa [h, s]. En este último caso, es frecuente la desaparición de la consonante nasal (CN--- → Ø / -.-. (+cont)):

[ahoholí], [u hóben], [tōs̄].

Los datos señalan que este fenómeno parece consolidarse en palabras de uso frecuente (como las señaladas arriba) y de alta frecuencia en el habla. Ejemplos del tipo [tōse] se dan casi en el 100% de

⁶ Cf. de Obregón H. *Hacia el estudio de la entonación dialectal del español en Venezuela.* (IUPEMAR, 1981).

los informantes. El número de casos parece aumentar, expandiéndose el fenómeno a los diferentes estratos sociales. Es necesario señalar que se constata cierta inestabilidad en un mismo informante, debida probablemente al tempo del habla. El grado de nasalización en estos casos está relacionado con el grado de deterioro de la palabra. Por consiguiente, en tempo rápido la vocal tiende a sufrir un mayor grado de nasalización y sobrevive a cualquier deterioro de la palabra gracias a su posición acentuada. Lo anterior se deduce de la comparación de todas las variantes relajadas de estas palabras en todos los informantes, en todo el corpus.

Finalmente, existen casos de nasalización no relacionados con el contexto consonántico nasal, los cuales están consolidados en ciertas palabras: [ahuera], [huljo].

Este fenómeno se constata solamente en los informantes clasificados como de nivel bajo, lo que habla de su innegable valor social.

De esta manera, los fenómenos de nasalización vocálica presentan interés no sólo desde el punto de vista puramente fonético, sino también desde el punto de vista de su valor social. Más aún, es conveniente comparar el proceso de nasalización vocálica en progresivo aumento, con el desarrollo del mismo en otras variedades de español y otras lenguas romances.

1.3.4 Aspiración consonántica.

En esta sección se examinan todos los procesos relacionados con la articulación glotalizada de algunas consonantes, principalmente la articulación aspirada de la sibilante [s] y la articulación de la consonante [h], que tiene una distribución idéntica a la de [x] peninsular. Ambas articulaciones presentan semejanza, aunque esto no se ha determinado aún experimentalmente. La tradición fonética las ha representado con un mismo símbolo /h/: /éhte/, /hóben/. En las líneas siguientes examinaremos ambos procesos por separado.

1.3.4.1 La pronunciación de /h/ en todos los contextos en que aparece /x/ en el español peninsular, es sistemático para todos los hablantes: [ahí], [hóben], [áho], etc., independientemente del nivel social y de cualquier otro factor sociolingüístico. Es un rasgo estructural del español venezolano. Este hecho ya ha sido señalado en la literatura dialectológica (cf. por ejemplo, Mosonyi, op. cit.).

En efecto, no se da un solo caso en ningún informante en que [h] alterne con alguna otra realización. Las únicas diferencias que se constatan en la pronunciación de los informantes, mediante el análisis auditivo, se refieren a grados de tensión articulatoria (o de relajación), cuyo estudio experimental queda fuera de los marcos del presente artículo.

Considerando la cantidad total de informantes, se observa que está notoriamente generalizada la pronunciación de la consonante aspirada en lugar de la sibilante predorsal en la posición implosiva en toda la región estudiada. Aunque ambas se dan en la pronunciación de todos los informantes de los diversos estratos sociales, se nota un predominio general de [h] sobre [s] en la posición fonética mencionada. Podría hablarse de una tendencia general en el español de Venezuela a la aspiración de la consonante sibilante sorda en final de sílaba. Hecho que debe conocer todo docente por su importancia y generalización.

Se registran algunas diferencias sociolingüísticas, pero no en relación con la presencia del fenómeno, sino en relación con su frecuencia de uso. En efecto, en los informantes de nivel alto se aprecia una mayor ocurrencia de la predorsal [s] que en los informantes de nivel bajo. En ambos niveles la presencia de la predorsal en lugar de la glotal está vinculada en parte a factores estilísticos. En el futuro será preciso estudiar estadísticamente este fenómeno y determinar con exactitud las implicaciones sociofonéticas de uso de [h] y [s] en final de sílaba y también las diferencias estilísticas creadas por su uso, ya que nuestro material permite sólo plantear hipótesis al respecto.

En relación con la información diastrática de que es portadora la frecuencia de la aspiración hay cierta facultatividad de uso de los fenómenos en cuestión, que los datos estadísticos deberán mostrar con claridad: [maís, maíh]. En nuestro corpus, un gran número de informantes revela alternancias de ambos usos (en una misma entrevista, incluso en oraciones contiguas y en la pronunciación de una misma palabra).

Los estudios estadísticos sobre la aspiración consonántica en el español de Venezuela son escasísimos. Apenas tal vez podrían contarse las indagaciones de T. Terrell sobre el habla de Caracas (cf. su ponencia al V Congreso de ALFAL). El autor utiliza los medios técnicos más modernos en el procesamiento de las muestras obtenidas en el país⁷. Sin embargo, las conclusiones deducidas no siempre concuerdan con la simple observación directa de la realidad llevada a cabo por cualquier

⁷ El investigador no ha residido nunca en el país.

informante medio caraqueño⁸, lo que habla de la necesidad de realizar más estudios al respecto.

1.3.4.2 La aspiración de la sibilante no sólo afecta los casos en que ella aparece sola en posición implosiva, sino también en los casos de confluencia de otras consonantes con ella, como [ks], [ns]: extender, transporte (ejemplos frecuentes del corpus). En casos como los referidos, el corpus muestra varias posibilidades de realización fonética en los informantes, incluso en uno mismo: [ehténdér] - [ekténdér] - [eksténdér]. (Esta última se da sólo en los informantes de nivel alto); [trahpórte] - [trampórte] - [traspórte] - [transpórte]. Existen también aquí, a pesar de las implicaciones sociales, cierta facultatividad de uso dentro de los diferentes estratos sociales que será necesario estudiar en detalle.

1.3.4.3 Fonéticamente la aspiración de la sibilante implosiva puede analizarse como un proceso de debilitamiento progresivo (semejante al de b --- → β), que concluye en el cero fonético:

s --- → h --- → ∅

Ejemplo: (más o menos) - (máh o ménoh) - (máoméno).

Sobre la base de esta variabilidad puede hablarse de una escala de relajamiento. El proceso de relajamiento está estrechamente relacionado en muchos casos con el contexto morfológico y sintáctico. Por ejemplo, en los casos de expresión del plural de los nombres, en que existe el índice morfológico de número, la consonante alcanza con mayor facilidad el cero: [lo koéte]. El fenómeno es frecuente sobre todo en final absoluto de palabra. En el habla popular se observan casos en que el cero tiende a afianzarse [maoméno]. Además cobra gran importancia el hecho de que el español es una lengua en donde la marca de género y número es redundante (aparece en varios elementos de la oración).

1.3.4.4. Considerando la totalidad del corpus, se aprecia un aumento de las posiciones de aspiración de la sibilante. Comúnmente registrada en posición implosiva (en el habla hispanoamericana), se encuentran además casos en posición inicial de ciertas palabras de uso frecuente, y en posición intervocálica: [hí] sí, [nohótroh] nosotros.

Estas expansiones de la aspiración, sin embargo, sólo se registran en nuestros informantes de nivel bajo, no se encuentran casos en ninguno de los informantes de nivel alto, lo que señala que su uso podría

8 A juzgar por las observaciones hechas después de la lectura de su ponencia, sus datos no registraron la realización /h/ /loh óhoh/, frecuente en el habla caraqueña.

llevar información social y geográfica. Estos casos amplían la necesidad de estudio de la aspiración tanto desde el punto de vista fonético (distribucional) como sociolingüístico y pedagógico.

Los datos actuales demuestran claramente que los fenómenos de aspiración no están relegados exclusivamente a la posición implosiva.

1.3.4.5 Más aún, se observa una tendencia no sólo a ampliar las posiciones de aspiración de la sibilante, dentro de un proceso fonético de relajación que conduce al cero, contribuyendo también a la simplificación de los grupos consonánticos del final de sílaba, sino que la aspiración cubre un campo que va más allá de la consonante sibilante. En efecto, el corpus presenta casos en que [h] puede sustituir a [r] + [n]: [káhne], a [f] en algunas palabras de uso frecuente:

[fwuéra] - [h] → [hwera]. Por otra parte, se observan casos de inserción de aspiraciones: [kabréra]. Entre éstas se dan algunas protéticas, las cuales tienden a consolidarse en los informantes de nivel bajo: [hasé], [halá], [herbí], etc. El uso de la aspiración es aquí portador indudablemente de información diastrática.

1.3.4.6 Desde el punto de vista fonético es interesante destacar, por un lado, que en el habla popular se expande la aspiración dentro de la posición implosiva, y en general a otras posiciones menos predecibles como la inicial de palabra, la intervocálica, y principalmente la aparición de aspiraciones epentéticas y protéticas. Por otro lado, es importante notar que en la posición implosiva no se dan en nuestro corpus casos de sonorización de [s], aún en los casos de articulación completa delante de consonante sonora o sonante (desde, rasgo, etc.). Empero, el contexto [h + cons. sonora] tiende a conducir a la geminación de la aspirada: es viejo [ebbjého]. Hemos sometido muestras fragmentarias a análisis espectrográfico que lo sugieren claramente. El análisis experimental ayudará a comprender diversos aspectos lingüísticos del problema en investigaciones futuras.

1.3.4.7 Finalmente, el corpus revela casos de pronunciación de la interdental fricativa sorda [θ] en lugar de [s] en inicial de sílaba. Este fenómeno se constata solamente en informantes de nivel bajo. Incluso aumenta a medida que se desciende en la escala social. Por ejemplo, [tor θéla], [ra θóneh], etc.

1.3.4.8 Los fenómenos de relajamiento relacionados con la aspiración, principalmente en la posición implosiva e intervocálica, merecen un estudio fonético-articulatorio especial (obsérvese la transición):

s - - - - - → h - - - - - → ∅
 r - - - - - → h - - - - - → ∅
 f - - - - - → h - - - - - → ∅
 b,d,g, - - - - - → b,d,g - - - - - → ∅

Cierto proceso de interiorización de la articulación parece estar ligado al proceso de relajación en muchos casos (sobre todo en posición implosiva)⁹. En algunos puede observarse en el esquema [s, r, f, n]. En el caso de [b], en la posición implosiva, puede encontrarse la realización [u]:

absoluto [ausolúto]: b - - - → u: en [d], la misma realización [posición intervocálica]: boludo [bolúuo].

Por otra parte, considerando el proceso de relajación de la sibilante [s - - - → h - - - → ∅] en sus complejas relaciones con las modalidades formal e informal de habla y con el nivel socio-cultural de los informantes del corpus [+alto - - - → - alto], es posible observar una progresión o gradación en su manifestación en posición implosiva, cuyas etapas más relevantes son las siguientes:

a) Uso de la predorsal sorda en la mayoría de los casos. Se da con grandes restricciones en habla radial y en habla formal en general y solemne.

b) Uso de la glotal en posición implosiva no final de palabra y de predorsal en final de palabra. Se da en habla formal (un tanto menos cuidada).

c) Alternancia de ambas realizaciones, incluyendo los casos de predorsal + vocal en juntura: situación menos formal.

d) Uso de la glotal sorda en la mayoría de las posiciones con manifestaciones poco frecuentes de la predorsal (énfasis, por ejemplo): habla dialogada en las variedades populares, en habla culta informal.

e) Uso de la glotal en la mayoría de los casos y de cero en algunos (en que hay refuerzo morfológico, por ejemplo): habla descuidada, aumentando en las variedades populares.

f) Uso de la glotal en algunas posiciones no implosivas (inicial de palabra e intervocálica): habla popular en estratos bajos.

⁹ Cf. nuestro trabajo *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*.

g) Uso de la glotal en contextos no correspondientes a la predorsal (usos epentéticos y protéticos): habla popular en estratos bajos.

Los estudios futuros, basados en mayor cantidad de material, podrán arrojar datos más exactos mediante la cuantificación de los mismos, los cuales evidenciarán la interrelación del proceso de relajación con los factores sociales y estilísticos.

1.3.4.9 En conclusión, la aspiración consonántica constituye un proceso complejo. Es importante tanto realizar el estudio fonético (acústico-articulatorio) y fonológico de las diversas realizaciones vinculadas a dicho proceso, como determinar su valor sociolingüístico. La expansión de la aspiración es sin duda uno de los fenómenos más notables del desarrollo fonético del español venezolano en la actualidad. Su estudio es inseparable del proceso general de relajación consonántica y de otros procesos que afectan actualmente a la posición implosiva (cf. infra). Es probable que dichos procesos no sean exclusivos del español de Venezuela, pero es de suponer que asuman características y caminos diferentes.

1.3.5 Trueque consonántico y otros procesos de la posición implosiva

En el habla de la región estudiada se observa el trueque de [l] por [l̥] y de [l̥] por [r] y realizaciones intermedias en posición implosiva. Aunque no es específico de Venezuela, es probable que presente particularidades diatópicas y diastráticas en otras variedades de español.

El corpus revela que el trueque aparece vinculado a los informantes de nivel bajo. Este valor del trueque se ha investigado en el único trabajo conocido sobre el tema¹⁰. Sin embargo, desde algún tiempo existe la preocupación por el estudio de su valor diatópico, partiendo a menudo de la hipótesis aún no comprobada de que el trueque bidireccional constituye un rasgo geográficamente localizado, y que permite, por tanto, establecer diferencias dialectales en el país. Estas especulaciones no tienen base empírica.

En la presente investigación se abarca por primera vez una parte considerable del país. El análisis del material registrado hasta la fecha, permite observar que ambas formas de trueque se dan en otras

¹⁰ D'Introno F., Rojas N. y Sosa J. "Estudio sociolingüístico de las líquidas en posición final de sílaba y de palabra en el español de Caracas" (mim.). Para un análisis crítico de este trabajo, cf. Obregón H. y Serrón S. *Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela*.

regiones del país. Ninguna de ellas presenta un arraigo geográfico determinado.

Como se dijo, los trueques son más frecuentes en los niveles bajos. En zonas en que predomina la población rural, el trueque en sus dos direcciones ha ganado mayor terreno, y su valor en el medio social parece no percibirse como rasgo de habla inculta. La expansión del fenómeno va en aumento. La muestra utilizada revela que, aunque el trueque es típico de los niveles bajos, se da también con poca frecuencia en el habla informal de personas de niveles altos. En fin, este es uno de los temas más interesantes y que requieren ser estudiados en sus implicaciones sociolingüísticas.

1.3.5.1 El trueque bidireccional de las líquidas tiene lugar en posición implosiva, tanto en final de sílaba como de palabra. Acarrea una pérdida fonológica que es evidente en la superficie. En la aplicación misma de nuestro cuestionario se verificó dicha pérdida en confusiones de palabras tales como abril-abrir, mar-mal.

1.3.5.2 Los procesos que afectan a las líquidas en posición implosiva son complejos y no se reducen sólo al trueque: geminación (fuerte, débil), relajación en general (debilitamiento hasta el cero). Aparentemente algunos procesos aparecen imprevisibles e independientes de otros. Ejemplos:

yerba → yerba
 tambor → tambol
 asar → asal
 apocar → apolcal
 caldo → cardo
 el → er

Los otros procesos representan, a través de manifestaciones variadas, grados de debilitamiento consonántico:

Geminación (fuerte y débil): [pókke] - [pókke]
 [kállloh] - [kálloh]

Relajación: [párte] - [párte], etc., que pueden llegar al cero.

fonético: [pókke] ---→ [póke], [kantá], [komé], [serbí], y que, por lo tanto, obedecerían a reglas diferentes.

En realidad, en muchos casos los trueques aparecen inmotivados fonéticamente (cf. ejemplos arriba), y pueden, además, tener lugar, como se vio, en cualquiera posición final de sílaba y de palabra. Ambos tipos de trueque son posibles incluso en una misma palabra: [artál], [gwalaehpárda], y presentan análogas características, independientemente de la categoría gramatical de aquélla: [karkúla], [hurér] [totármente], [er].

Los procesos de debilitamiento que afectan a las líquidas implosivas permiten establecer diversas variantes fonéticas, algunas de las cuales llevan de una consonante a otra ("tipos intermedios") y otras al cero fonético:

[aséllo] ---→ [asélllo] ---→ [asélo]
 [pórke] ---→ [pókke] ---→ [pókke] ---→ [póke]

A diferencia del trueque, los datos revelan que estas variantes se presentan en los diferentes estratos sociales.

Las diversas realizaciones fonéticas intermedias no pueden analizarse independientemente del contexto fónico, puesto que las variantes geminadas son resultado de asimilaciones de punto y modo, y las variantes relajadas (de *r*, por ejemplo), están vinculadas a la posición implosiva, sometida a cambios cuantitativos conocidos (duración, corriente de aire, intensidad, tensión articulatoria). Ni siquiera los trueques son independientes del contexto fónico como podría pensarse.

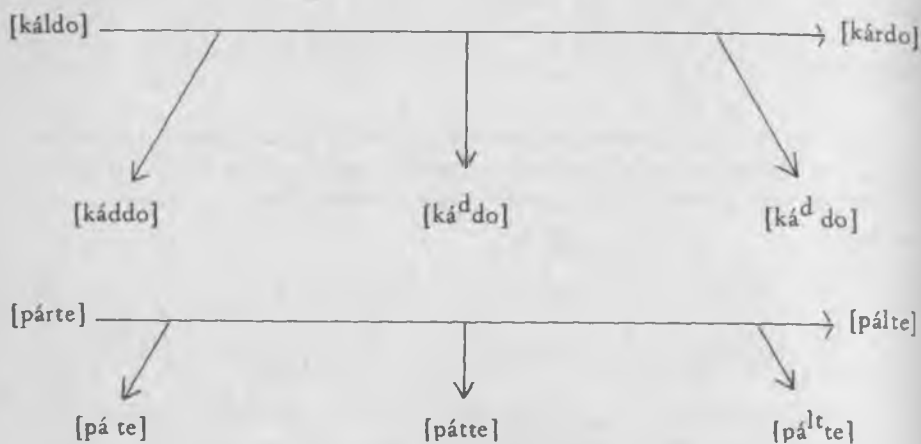
Por ejemplo, en el caso de trueque de *r* por *l* + consonante dental sonora /d/, la dental se somete simultáneamente a la regla de cambio de la más fricativa a la menos fricativa y viceversa:

[górdo] —————→ [góllo]
 [bérde] —————→ [bélde]

En estos casos el contexto consonántico es un factor importante en la determinación de las variantes intermedias de *r*>*l*, dado que en la medida en que las realizaciones de *r* se aproximan a *l*, este fenómeno se refleja en la oclusivización gradual de la dental sonora.

Estos hechos sirven también para mostrar que no siempre los trueques son independientes de los procesos de debilitamiento de las líquidas en la posición implosiva. En efecto, en muchos casos registrados de trueque, el cambio de *r* a *l* o viceversa, encuentra realizaciones in-

termedias que podrían analizarse fonéticamente como fases intermedias. Sin embargo, no se podría afirmar a priori que ellas no constituyen realizaciones intermedias entre las líquidas:



En un análisis preliminar, éstos se presentan como procesos simultáneos alternantes, dado que variantes de diversos tipos alternan incluso en un mismo informante.

De esta manera, la base de la relación entre el trueque y los procesos de debilitamiento puede establecerse mediante los casos en que el trueque evidencia paralelamente fases intermedias de realizaciones relajadas que llevan de una lateral líquida a una vibrante o viceversa.

De las observaciones anteriores se deduce que en el trueque los cambios generalmente llevan de una consonante a otra, y los procesos de debilitamiento pueden ocurrir tanto dentro de la misma consonante (r, ʌ, Ø), como pueden llevar de una líquida a la otra, como se vio arriba, y al revés, el cambio de una consonante a otra puede llevar gradualmente al cero en algunos casos, que es el máximo grado de debilitamiento, sufriendo en fase intermedia un proceso de geminación:

r → l → Ø:

hacerlo → hacéllo → hacélo

desinfectar la tierra → desinfectal la tierra → desinfecta la tierra.

r → k → Ø:

pórke → pókke → pókke → póke

De este modo, el cero fonético no siempre aparece como imprevisible, ni siquiera en todos los casos en que r se realiza como cero en el infinitivo de los verbos: asá, hacé, hablá, ya que, por una parte, puede haber trueque [asal], y por el otro, en caso de r → Ø se comprueban abundantes casos de geminación como paso previo al cero en dicho contexto fónico.

Los datos cuantitativos, en un desarrollo específico del tema, ayudarán a precisar las observaciones anotadas y a asignarles su debida importancia en los procesos que afectan a la posición implosiva.

En la valoración de las realizaciones intermedias de las líquidas, además del valor social, es preciso considerar el papel del estilo de habla. El tiempo, como en otros procesos de relajamiento, cumple un papel importante en el uso de las realizaciones fonéticas. De él depende el grado de relajación, de geminación, que conducen al cero. En el corpus recolectado se registran casos que presentan diversos grados de relajación en la pronunciación de una misma palabra, en un mismo informante, que no es posible atribuir al nivel social del hablante. En el examen de este aspecto, los experimentos ayudarán a determinar tanto los grados de relajamiento (realizaciones intermedias), como —y sobre todo— la naturaleza fonética de los fenómenos en su contexto fónico. En ese trabajo los correlatos perceptivos y articulatorios de los parámetros acústicos son indispensables de considerar. Es preciso determinar las causas fonéticas de la aproximación de las líquidas entre sí en la posición implosiva. Por un lado, posee un mismo punto de articulación (alveolar), y por el otro, articulatoriamente la pérdida del rasgo vibrante de r es, al parecer, una de las causas de su aproximación a l. En la medida en que éste sufre relajamiento, se modifica su modo de articulación. El fenómeno parece, así, residir en los rasgos articulatorios de modo y de punto.

La complejidad del problema analizado queda más en evidencia si se tiene en cuenta que, además del trueque de las líquidas y sus realizaciones de otros fonemas debido a la acción de otros procesos paralelos. Comparando ejemplos del corpus, resulta evidente el polimorfismo de la posición implosiva. En [káhne], [kánne] se dan procesos de aspiración y geminación, a los que agregamos los ya conocidos de debilitamiento y trueque: [káʌne], [kálne]. En general, la vibrante simple o laxa puede realizarse en la cadena, en la posición estudiada, como h, t, k, d, n, ʌ, y Ø:

[pátta], [kádo], [paʌte], [pókke], [kánne], [komélo], [Káhne]

Esas realizaciones se explican por la acción de procesos de pérdida, relajamiento y asimilación a que están sometidas. Se constata una tendencia a la aproximación de articulaciones (en el ejemplo anterior: r-n, r-l) que rebasan las líquidas.

Es importante subrayar que la mayoría de los procesos fonéticos están interrelacionados en la posición implosiva, dado que ellos conducen, por diversas vías, a la simplificación de la estructura silábica y a la transformación de las sílabas trabadas en libras (CVC-... → CV).

El estudio de las líquidas se presenta multifacético. Antes de establecer adecuadamente las reglas que rigen su comportamiento en la posición implosiva, es preciso estudiar minuciosamente los procesos fonéticos que la afectan en sus relaciones morfológicas, sobre la base de una gran cantidad de material. El comportamiento de las líquidas, según los datos actuales, se aprecia condicionado por factores fonéticos y morfológicos. Su estudio no puede desvincularse de los factores sociales y estilísticos de su uso. Finalmente, es necesario enfatizar que los procesos que afectan a las líquidas no pueden tampoco separarse de otros que tienen lugar en la misma posición y con los cuales se entrecruzan: todos ellos deben considerarse manifestaciones polimórficas que obedecen a tendencias estructurales del español venezolano que todo docente debe conocer y manejar. En las páginas siguientes nos detendremos con mayor detalle en el estudio de los procesos asimilativos que en esta sección hemos tocado en relación con el trueque de las líquidas.

1.3.6 Procesos asimilativos.

Los diversos procesos asimilativos afectan a las consonantes implosivas en posición interior o final de palabras seguidas de consonante. Pueden enfocarse como fases de un mismo proceso general de cambio de la posición implosiva. Estos procesos se registran en diferentes estratos sociales, según nuestros datos, aunque es probable que el estudio detallado revele diferencias de frecuencia. Se considerarán por separado la asimilación de punto, la geminación y el debilitamiento intervocálico.

1.3.6.1 Asimilación de punto.

1.3.6.1.1 Los casos de asimilación nasal son los más frecuentes. Se registran abundantemente en todos los informantes dentro del español en general. En el español de la región estudiada el fenómeno más interesante se produce en las junturas de las palabras: se produce la asi-

milación de punto de la consonante nasal delante de consonante oclusiva [umbéso] y africada [ɲyukaɲ] cuando no se da pausa o división en ellos. En caso de división entonativa, por pequeña que sea, la asimilación no tiene lugar.

En este último caso, es sistemática la pronunciación de la consonante nasal como velar en todos los informantes, independientemente de cualquier factor extralingüístico. Dicha pronunciación se conserva en final de palabra seguida de vocal, aun cuando no se produzca división entonativa:

Ramón [ŋ], canción [ŋ], en [ŋ] un [ŋ] año.

De este modo, en el proceso de asimilación nasal es la nasal velar la que se asimila al punto de articulación de la consonante siguiente y no la áptico-alveolar, como ocurre en otras variedades de español¹¹.

La pronunciación velar de la consonante nasal en final absoluto de palabra y delante de vocal y la pronunciación [h/ en lugar de [x] son dos de los fenómenos fonéticos más característicos del español de la región considerada y de la mayor parte del país. Algunos casos frecuentes de asimilación nasal:

cojan [m] microbios (cojan [n] / microbios)

no pierden [n] nada.

es lo que llaman [n] ribasón [ŋ].

pan [n] de maíz.

también [n] lo traen [ŋ].

Fonéticamente, es interesante destacar que en algunos casos se perciben dos puntos de articulación en la pronunciación de la nasal en la juntura: velar y el correspondiente a la consonante siguiente: cojan (ŋ-m) microbios. Estos casos merecen investigarse para determinar hasta qué punto dependen de las divisiones entonativas, ya que pueden

¹¹ N. Rojas en su artículo "Gramática generativa y explicación en lingüística" (Letras 34-35), establece, sobre la base del español de Caracas, las reglas de asimilación de las nasales. La regla de velarización debe preceder a la de asimilación. En nuestra interpretación es la velar la que se asimila a la consonante siguiente.

presentarse aun sin ellas. Estos hechos no son explicados por las reglas establecidas hasta el presente para dar cuenta de la asimilación nasal (cf. nota 11). Tampoco ha sido ponderado suficientemente el papel de la división entonativa en el estudio de la asimilación nasal, es decir, todos los hechos contextuales y fonéticos relacionados con el proceso en cuestión.

1.3.6.2 Geminación.

1.3.6.2.1 Las asimilaciones de punto y modo constituyen geminaciones consonánticas. Se registran principalmente en el habla popular y en general en el habla informal. Es un proceso que va en aumento progresivo. El corpus muestra que las geminaciones afectan a las consonantes delante de oclusivas y nasales. No se observan casos delante de las fricativas (f, s), ni de las africadas (ʧ, ʥ). En el caso de las nasales la asimilación puede ser bidireccional: m --- → n, n --- → m.

Ejemplos de geminación:

admite [ammíte]: d ----- → m
 pierna [pjénna]: r ----- → n
 técnica [ténnika]: k ----- → n
 parte [pátte]: r ----- → t
 porque [pókke]: r ----- → k
 acuerdo [akwéddo]: r ----- → d
 hasta [átta]: h(s) ----- → t
 ignorante [innoránte]: k ----- → n
 columna [kolúnna]: m ----- → n
 conmigo [kommígo]: n ----- → m
 meterla [metélla]: r ----- → l
 dos millas [dómmíyah]: h ----- → m
 es viejo [ebbjého]: h ----- → b
 es grande [éggránde]: h ----- → e
 es dudoso [édudóso]: h ----- → d
 mismo [mímmo]: h ----- → m

Como ya se vio, los casos de geminación (considerando varios estilos) pueden analizarse como fases de un proceso de relajamiento que conduce al cero: [iknoránte] - - - - → [innoránte] - - - - → [inoránte], resultando una simplificación de la posición implosiva.

Llaman la atención el número y la frecuencia de las geminaciones en que intervienen las consonantes nasales: de obstruyentes a nasales o de nasales a otras nasales; luego, las geminaciones entre las oclusivas y las asimilaciones de [h] a la sonora o sonorante siguiente. Estos últimos casos merecen estudio experimental futuro: muestras fragmentarias revelan claramente la asimilación de modo y punto. En general, el estudio del aspecto fono-fonológico de las geminaciones consonánticas podría arrojar importante información sobre la posición implosiva y sobre uno de los procesos más característicos del español venezolano actual, o quizás del español general.

1.3.6.3 Debilitamiento intervocálico.

El proceso de transformación de las oclusiones sonoras en fricativas asimiladas a las continuas vecinas (vocales) en el rasgo de anterioridad, puede analizarse como asimilación de modo. El debilitamiento intervocálico es uno de los aspectos más importantes del proceso de debilitamiento de las oclusivas sonoras: b, d, g - - - - → ^hb, ^hd, ^hg en diversas posiciones, y que se manifiesta en todas las variedades de español. En el español de Venezuela su estudio interesa tanto desde el punto de vista fonético, como proceso de relajamiento gradual que debe concluir en el cero en etapa más avanzada, como desde el punto de vista del valor social que este proceso posee actualmente¹².

Desde el punto de vista fonético, el proceso de debilitamiento refleja gradaciones que podrían medirse en relación con diversas posiciones, en la palabra. El oído percibe varios grados de relajamiento en diferentes posiciones, más claramente perceptibles en posición intervocálica: desde la articulación oclusiva (con énfasis) hasta el cero fonético: por ejemplo, d - - - → ^hd - - - → ∅. Realizaciones completas y grados de debilitamiento se observan en todas las posiciones en informantes de diferentes estratos sociales. Sin embargo, nuestros datos muestran que el relajamiento de /d/y/b/ tiende a darse más en el habla popular. En este nivel se observan incluso casos de hipercorrección. La cantidad de realizacio-

12 Existen dos trabajos sobre el tema, realizados por D'Introno y sus colaboradores y cuyo análisis llevamos a cabo con S. Serrón en *Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela*.

nes relajadas da una base para afirmar cierta expansión del proceso, que parece revelar una tendencia estructural del español de Venezuela. Por ejemplo, el corpus refleja el aumento del debilitamiento en final de palabra, que concluye en el mayor número de casos al cero fonético:

[posibilidad], [klú], [uhté], [kalamidá], etc.

El material sugiere la conveniencia de considerar el valor estilístico de los grados de relajación. En un mismo informante se dan casos de pronunciación completa y relajada, incluso en una misma palabra.

En conclusión, el material recolectado hasta el presente en toda la región constituye una base para iniciar el estudio de las sonoras oclusivas y continuas como fenómenos fonéticos, cuyo uso lleva información social y estilística. Los trabajos existentes en la bibliografía dialectológica presentan grandes limitaciones para recavar conclusiones convincentes y definitivas, pero todas las observaciones sugieren la hipótesis sobre el aumento del proceso de relajación como característica estructural de desarrollo del español venezolano actual.

1.3.7 Simplificación de grupos consonánticos.

De los procesos que tienen lugar en la posición implosiva, el de simplificación de grupos consonánticos es el que refleja el cambio más notorio de la misma.

Un examen global del corpus revela una alta frecuencia de la simplificación de confluencias consonánticas en el español de la región estudiada. Como se ve, este hecho concuerda con las observaciones anteriores y explica al mismo tiempo la relación de este proceso con los demás que tienen lugar en la posición implosiva, principalmente con el proceso de relajamiento.

Se constatan diferencias cuantitativas en la simplificación de confluencias consonánticas de acuerdo con el uso de los diferentes estratos sociales. En el habla popular es mayor la reducción de los grupos en la palabra. En realidad, es de notar que el léxico utilizado en dicha variedad contiene (tal vez porque las evita) pocas confluencias consonánticas, por lo que pudiera decirse que su aparición sucede en vocablos de uso "culto". Entre éstas figuran [ks], [kt], [mp], [nd], [nt] como las fundamentales y a menudo casi las únicas. Es preciso considerar también que las confluencias consonánticas aparecen más en el léxico culto, científico y literario. Este hecho se constata claramente

en el análisis de todo el corpus, tanto en las entrevistas como en la aplicación de los cuestionarios.

La simplificación de los grupos consonánticos está relacionada con la modificación de algunas consonantes implosivas, como se verá más abajo.

1.3.7.1 Los grupos [ps], [bs], [pt], [ks], [kt] se realizan como [ks], [kt], es decir, p, b, k - - - - - → k, simplificando notablemente su pronunciación. Estos grupos están expandidos en todos los informantes: es un rasgo característico del habla venezolana actual. Esta simplificación crea casos de homonimia en el habla: acto-apto [áкто], por ejemplo, como se vio en las respuestas al cuestionario, e incluso, en la representación gráfica.

Ejemplos para los grupos mencionados:

"ps" - - - - - → [koruksjón], [lákso], [deseksjón]

"bs" - - - - - → [okserbár]

"pt" - - - - - → [sektjémbre], [ruktúra]

"ks" - - - - - → [leksjón]

"kt" - - - - - → [oktúbre], [sektór]

1.3.7.2 En otros casos la simplificación conlleva la pérdida de una de las consonantes del grupo e incluso de ambas en la posición implosiva. Además de esto, en los grupos que continen /s/, ésta suele realizarse como [h]. En general, este proceso está expandido en el habla popular, como se puede comprobar en el corpus, aunque se observan diferencias de frecuencia en su uso. Por ejemplo, simplificaciones tipo lp - - - - - → p, - - - - - → r, kn - - - - - → k, kt - - - - - → t, etc., se registran sólo en el habla popular; otras tales como pt - - - - - → t, ks - - - - - → s, etc., se registran en informantes de diversos estratos.

Ejemplos:

ks - - - - - → s = [esáкто]

ks - - - - - → h, Ø = [ehtendér], [ehplotá], [eplikáble]

ks - - - - - → r = [arsjón]

ns - - - - - → h/s/, m = [kohtruktór], [kontruksjón]
[trahpórte], [trampórte]

- ks → h = [ohtánte]
 kn → k = [ténika]
 kt → t = [setjémbre]
 kt → t = [dotór], [setór], [otúbre]
 br → r = [poresíto]
 lp → p = [apargáta]
 kn → n = [inoránte]

Como se desprende de los ejemplos, existe un gran polimorfismo en la simplificación de las confluencias consonánticas, condicionado tal vez por factores sociolingüísticos. En los casos que permanecen consonantes nasales en las confluencias después de la simplificación, suele ocurrir su asimilación a la consonante siguiente [trampórtē]. Las consonantes nasales, [k] y la consonante [h] se encuentran entre las consonantes fonéticamente más estables en los grupos mencionados, aunque parecen evolucionar también hacia el cero. En el proceso de simplificación ocurren casos de sustitución inesperada, tales como k → r [arsjón], que podría considerarse una extensión del trueque consonántico. Esto habla una vez más del entrecruzamiento de procesos fonéticos (polimorfismo) en la posición implosiva, cuya fase final es el cero, y cuyo resultado, en la posición dada, es la transformación de la sílaba cerrada en abierta.

Esta característica del español venezolano y quizás del español en general debe ser conocida y tomada en consideración por todo docente pues ello traería como consecuencia la reducción de los elementos que conforman la sílaba y la pérdida total de la posición implosiva.

Dentro de las consonantes más sometidas al cambio se cuenta la vibrante laxa /r/. Considerando los diversos procesos, los contextos fonéticos y los medios morfológicos en que ella tiene lugar, podríamos esquematizar de la siguiente manera los cambios que la afectan en términos de segmentos fonéticos:

- r → ∅ = [ehtendélo], [sekálo], [póke]
 r → ʌ = [leé ʌ], [desíʌ], [páʌ te]
 r → t = pátte]
 r → h = [péhla]
 r → l = [ecálla], [freíllo], [asál], [béldē]

Una gradación en la pérdida de segmentos de la posición implosiva puede darse en un mismo informante, e incluso en una misma palabra:

- [eksplikár] → [ehpliká] → [epliká].

Como se ha visto supra, ellos pueden explicarse parcialmente el estudio del comportamiento estilístico de las diversas variantes.

1 3.8 Procesos no asimilativos.

Existe una serie de procesos que presentan un carácter muy distinto de los asimilativos. Entre ellos se cuentan el apócope y la síncope, la prótesis y la epéntesis, la metátesis, la disimilación y otros.

La mayoría de los procesos mencionados se registran en los informantes de los estratos más bajos. Existe incluso una gradación al respecto. Ellos aumentan considerablemente en frecuencia a medida que se desciende en la escala social. Los informantes analfabetos, por ejemplo, muestran la mayor cantidad y frecuencia de estos procesos en el habla.

De los procedimientos utilizados en la investigación, es el cuestionario el que se ha revelado más útil en la recolección de usos no asimilativos. El cuestionario los refleja sin dificultades debido a que suelen aparecer consolidados en palabras de uso frecuente. El informante suele desconocer las variantes de pronunciación consideradas formales en otra variedad de habla. He aquí una lista de ejemplos de procesos no asimilativos, que pueden servir de motivación para la profundización del tema:

- síncope: [alredór], [antéra], [bináre], [umáda], [indibído].
 apócope: [l'iglesja], [pa], [kwantwáñoh].
 prótesis: [birgwéla], [bentankúl], [trompesár], [asegún], [sirgwéla], [alebantában], [hayába], [lambjéndo], [aprepará].
 epéntesis: [uɲkambúre].
 disimilación: [défise], [polesía], [trepulasjón], [prensipál], [persebído]
 metátesis: [ehtógamo], [suidá], [grábjél].
 Diftongación: [diferjénsja], [pwedían].
 — de hiato: [rjál], [pjón], [bjáta], [porái].
 Monoptongación: [méntrah], [akodúkto], [sinkontasjéte].

1.3.9 Conclusión general de la caracterización.

Hemos examinado una serie de los procesos fónicos más importantes que caracterizan el habla de la costa de Venezuela. El resultado del análisis teórico general ofrece un verdadero esquema para la investigación futura en este campo. La productividad de estos procesos en el español venezolano actual y su expansión a diversos estratos sociales, configuran un cuadro sorprendentemente dinámico de las perspectivas de desarrollo del sistema fonético de esta variedad de español.

El enfoque vertical de los procesos, cuya cuantificación debe hacerse una vez que se haya reunido un corpus mayor y a la luz de un examen detallado, sugiere claras hipótesis sobre un número ostensible de diferencias sociolingüísticas. El análisis de las diferencias diatópicas hace presumir una evolución hacia una uniformización del español en el país a partir de las formas dinámicas del habla popular. En esta evolución han tenido y tienen un papel importante diversos factores sociales, históricos, demográficos, económicos, testimoniados por abundantes datos bibliográficos y por la experiencia inmediata de la aplicación de los cuestionarios y el registro de entrevistas en todo el país.

La acción de los procesos fonéticos se verifica en complejas interrelaciones, particularmente en la posición implosiva. Algunos procesos, principalmente los procesos de tipo asimilativo, marcan una dirección bien definida: los procesos de relajación, geminación, simplificación de confluencias consonánticas, aspiración consonántica, por ejemplo, son manifestaciones polimórficas que llevan gradualmente, por vías a menudo paralelas, a la desaparición de la posición implosiva en el español venezolano.

Otros procesos menos destacados en el trabajo están también relacionados con los examinados en mayor detalle, tales como el debilitamiento de consonantes en otras posiciones (y - - - → y - - - → j), cierta forma de debilitamiento de las vocales en el habla popular (paralela a la de las consonantes), que puede traducirse en determinada tendencia a una interiorización articulatoria:

- i - - - - - → i - - - - - → (“autopista”; en vinculación con los fenómenos suprasegmentales)
- o - - - - - u [karáuta]
- u - - - - - Ø [auríta - - - - - → oríta]
- O - - - - - u [soldádo - - - - - → soldáu].

La expansión del proceso de nasalización vocálica en los contextos señalados sigue, de acuerdo con los datos bibliográficos, una tendencia estructural no sólo del español general, sino de todas las lenguas romances. A este propósito, es fácil suponer que muchos procesos fonéticos obedezcan a tendencias del español general, pero difícilmente presentan idénticas características diatópicas y diastráticas (Obregón, 1983).

2. DIFERENCIACION DIALECTAL:

2.1 Los procesos descritos anteriormente resumen los rasgos fonéticos segmentales que caracterizan al habla de los estados estudiados. Al considerar la amplitud y diversidad de los rasgos generales registrados, es de suponer la ausencia de rasgos segmentales diferenciales notables entre las localidades de la zona estudiada, y al contrario, la presencia de una relativa uniformidad en el habla de toda la región. La hipótesis inicial de trabajo supuso precisamente la existencia de escasos rasgos fonéticos diferenciadores. Así se expresó en un trabajo anterior, luego del análisis de las muestras recogidas: “Los rasgos segmentales dan, en general, escaso material para las diferenciaciones dialectales. La mayoría de los fenómenos fonéticos segmentales se caracterizan por ser no-localizados e irregulares y caracterizan al español de Venezuela como totalidad en comparación con otras variedades de español. Podría esperarse, no obstante, que a algunos de ellos se les descubriese en el futuro un arraigo geográfico determinado”. (Obregón 1981: 4).

La observación anotada plantea el problema de la existencia de rasgos diferenciadores en relación con el nivel (fonémico o fonético) de manifestación y cuáles puede evidenciar el material recolectado hasta el presente. En el trabajo mencionado (ibid, p. 5) se aplican los sistemas de distinciones estructurales propuestos por Pavle Ivic (*Ossheslavjanskij lingvističeskij atlas*. Moskva, 1965: 21) para la descripción de las diferencias dialectales en campos lingüísticos concretos. De esta manera, es posible definir el lugar en el sistema de las diferencias encontradas. El esquema de Ivic establece a grandes rasgos, diferencias tanto inventariales como distribucionales, de las categorías y de sus realizaciones. Las diferencias de tipo inventarial podrían observarse en el contraste del habla de sólo dos informantes de diferente procedencia geográfica; algo análogo ocurriría con las diferencias de tipo inventarial, del tipo presencia/ausencia de fonemas, aunque sí de neutralización de diferencias fonémicas como es el caso del trueque /r/ - /l/, que

El esquema sugiere la conveniencia de profundizar en el fenómeno de nasalización en las localidades de Occidente (Coro, Cabimas/Sinamaica) con el objeto de confirmar tanto la localización y origen del fenómeno como la naturaleza fonética de su manifestación. Es probable que la diferenciación se reduzca, no a la presencia/ausencia del mismo, sino a diferencias de frecuencia que nuestro corpus no ha mostrado.

2.3 La articulación aspirada de /s/ en final de sílaba y de palabra, que revela diferencias de frecuencia en relación con el habla de Los Andes, no arroja ningún dato que sugiera alguna diferenciación diatópica en la zona costera. Obsérvese el Cuadro N° 2.

CUADRO 2

Posición			
Localidades	Inicial	Interior	Final Aspiración
Naiguatá	X	X	X
Caucagua Tapipa	X	X	X
Pto. Cabello Borburata	X	X	X
Pto. La Cruz	X	X	X
Carúpano	X	X	X
San Juan Bautista	X	X	X
Cabimas Sinamaica	X	X	X

X = Presencia de la aspiración de s.

En cambio, ya se ha notado que contiene información diastrática de interés y que desde el punto de vista sociolingüístico requeriría de un estudio detallado.

El interés diatópico del fenómeno de aspiración proviene, no de su alternancia con la sibilante, sino de su inserción (inesperada), motivada fonéticamente, a menudo en posición implosiva antes de

vibrante inicial de sílaba [kahréra], [ahriba]. Aunque en el corpus utilizado se registró exclusivamente en las localidades de Sinamaica y de Cabimas, es probable por la presencia de casos aislados, que se dé en otras localidades de la costa occidental, por oposición al resto del país. Por tanto, es preciso profundizar en su estudio para confirmar o falsear esta hipótesis. Así se observa en el cuadro N° 3.

CUADRO 3

Fenómeno	Inserción de Aspiración.
Localidades	
Naiguatá	
Caucagua Tapipa	
Pto. Cabello Borburata	
Pto. La Cruz	
Carúpano	
San Juan Bautista	
Cabimas Sinamaica	X
Coro	

2.4 Es necesario notar también la aspiración de la vibrante simple /r/ en posición implosiva, seguida de nasal y lateral [káhne], [bjéhne], [péhla]. En el cuadro N° 4 se pueden observar las localidades donde se registró tal aspiración. Un estudio más detallado podría arrojar algunas diferencias de frecuencia con relación al resto del país. Sin embargo, se puede señalar que en las zonas costeras centrales (Caucagua-Tapipa y Pto. Cabello-Borburata) a excepción de Naiguatá, la aspiración no fue registrada. Resultaría de gran interés realizar un estudio pormenorizado de este fenómeno, no sólo para verificar la frecuencia/ausencia, sino también su nivel de ocurrencia.

CUADRO 4

Fenómeno Localidades	Aspiración de /r/ en pos. im.
Naiguatá	X
Caucagua Tapipa	
Pto. Cabello Borburata	
Pto. La Cruz	X
Carúpano	X
San Juan Bautista	X
Cabimas Sinamaica	X
Coro	X

2.5 El trueque de /r/ y /l/ y de /l/ y /r/ ha tenido tradicionalmente, en la opinión de los hablantes del centro del país, un valor geográfico. Se lo supone un rasgo característico del oriente del país. Esto probablemente se debe a que este fenómeno podría pertenecer a la norma de esa región, y en cambio en el resto del país se evalúa como estigmatizado. La localización del fenómeno, sin embargo, no corrobora la suposición de la opinión popular. Los datos registran ambos tipos de trueque en toda la zona investigada en el nivel bajo. Los datos utilizados caracterizan al fenómeno como muy frecuente en ambos sentidos. (Sólo no se registró en San Juan Bautista, en donde se manifestó en un solo sentido). Los contextos de trueque más frecuentes fueron /rt/ y /rd/ [párte] - - - → [pálte], [dúlse] - - - → [dúrse].

2.6 Los fenómenos asimilativos se registran en todas las localidades, pero merecen especial atención las geminaciones de consonantes

oclusivas dentales [dóddíah], [pwétto], [fwétte]. Las localidades de Oriente y Occidente (cfr. Cuadro N° 5) los registran dentro del nivel bajo, pero no así en la zona central.

CUADRO 5

Fenómeno Localidades	Geminación
Naiguatá	
Caucagua Tapipa	
Pto. Cabello Borburata	
Carúpano	X
San Juan Bautista	
Cabimas Sinamaica	X
Coro	X

Este rasgo podría mostrar un arraigo geográfico en las zonas de oriente y occidente por oposición a la zona central, pero se requiere de un mayor acopio de datos para demostrar esta hipótesis.

2.7 Los fenómenos de debilitamiento intervocálico que afectan a las oclusivas /b/, /d/, /g/, presentan también gran interés diatópico, no en sentido de presencia/ausencia del fenómeno, sino en el grado de frecuencia y debilitamiento del mismo, particularmente en el caso de /d/. El estudio del debilitamiento intervocálico en la zona costera, se registra en todas las localidades con una frecuencia considerable en el nivel bajo. El debilitamiento alcanza en su grado extremo el cero fonético /Ø/ [enamoraíta], [metío], [sáe].

2.8 Los procesos no asimilativos (apócope, síncope, prótesis, epéntesis, metátesis) no ofrecen material suficiente para establecer diferencias de ningún tipo. El corpus muestra la presencia de los fenómenos no asimilativos en todas las localidades, aunque no todos se presentan en las mismas zonas. Es probable que, de existir diferentes relaciones de frecuencia, éstas se produzcan entre la zona costera y otras regiones del país.

CONCLUSIONES:

El estudio del habla popular de la zona costera del país con fines específicamente diatópicos revela una notable uniformidad en los aspectos fonéticos segmentales, como lo prueba la caracterización de los procesos fonéticos fundamentales observables en la actualidad. Tomando como base la caracterización, resulta legítimo el uso del término *habla de la costa de Venezuela* para identificar el español de esa zona en oposición a las restantes zonas del país. La relativa uniformidad del habla de la zona estudiada explica la escasez de elementos segmentales diferenciadores.

La búsqueda de elementos diferenciadores dentro de la zona costera lleva a concentrar especial interés en el estudio de los siguientes fenómenos: aspiración epentética (tipo kahréra), nasalización inmotivada fonéticamente (tipo hñéra), geminaciones de consonantes oclusivas (tipo akwédó), los cuales dan pie para hipotetizar la posible distinción de dos sub-áreas geográficas: zona central oriental y occidental con base en los rasgos de presencia/ausencia de estos fenómenos (o al menos de frecuencia de ellos): la nasalización vocálica inesperada caracterizaría a la zona occidental por oposición a las restantes zonas. La geminación de las oclusivas y la aspiración epentética a las zonas oriental y occidental.

Las diferencias más numerosas y apreciables, de acuerdo con los datos disponibles, distinguen al habla de Los Andes venezolanos con respecto al resto del país. La distinción de Tierras Altas y Bajas es antigua en la literatura lingüística venezolana. Sin embargo, esas diferencias tampoco llegan a afectar al inventario fonémico, sino sólo a su distribución y sobre todo a la frecuencia de los fenómenos. Por lo tanto, concluiríamos diciendo que los rasgos diferenciadores del habla de la región costera no sólo deben establecerse sobre la presencia de los mismos, sino también por su frecuencia de ocurrencia. Un estudio más detallado aportaría informaciones más precisas al respecto, y tomaría en consideración otros aspectos tales como las variaciones sociales, etc.

En suma, los rasgos segmentales aportan escaso material para realizar distinciones más claras (cf. Obregón 1981). Por otra parte, los rasgos suprasegmentales parecen corroborar la hipótesis segmental, y aportan el material más sólido para la diferenciación diatópica en el país. Los datos suprasegmentales deben constituir, junto con los segmentales, una base mucho más sólida para la división de cinco zonas propuestas en el citado trabajo. Es probable que se encuentran otros rasgos segmentales en futuras investigaciones que configuren variedades geográficas diferentes y ratifiquen la hipótesis suprasegmental. Es probable, además, que la investigación de los aspectos morfosintácticos contribuya a fundamentar nuestra hipótesis.

REFERENCIAS

- Bernales, M. (1978) Sobre la palatal africada en el español de la ciudad de Valdivia. RLA. Vol. 16. Universidad de Concepción Chils.
- (1979) Análisis espectrográfico comparado de las vocales de Valdivia y Chiloé. Estudios Filológicos N° 11. Valdivia. Chile.
- D'Introno, F.; Rojas, N.; Sosa, J. Estudio Sociolingüístico de las líquidas en posición final de sílaba y de palabra en el español de Caracas (mimeografiado).
- Ivic, P. (1965) *Obsšbeslarjanskij lingvističeskij atlas*. Moskva. Uz. Nauka.
- Navarro, T. (1977) *Manual de pronunciación española*. Instituto "Miguel de Cervantes". Madrid.
- Obregón, H. (1981) *Hacia el estudio de la entonación dialectal del español de Venezuela*. IUPEMAR. Maracay.
- (1983) *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas Caracas.
- (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Obregón, H. y Serrón, S. Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela. *Phonos* N° 2. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- (1983) *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. IUPC. y IUPEMAR.
- Páez, I. (1980) Apertura y cerrazón vocálicas en español; evidencia idiolectal. *Letras* N° 36. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Rojas, N. Gramática generativa y explicación en lingüística. *Letras Nos.* 34-35. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas.

Al Maestro Luis Quiroga T.

**ALGUNOS FENOMENOS MORFOSINTACTICOS
DEL HABLA DE VENEZUELA**

MINELIA V. DE LEDEZMA

LUIS BARRERA LINARES

INTRODUCCION

Los artículos que aquí se presentan tratan de algunos aspectos caracterizadores del español de Venezuela. Los datos expuestos provienen en realidad de diversas fuentes, entre las cuales cabe destacar entrevistas semiformales secretas y no secretas con hablantes de distintas regiones del país, la mayoría de ellas pertenecientes a la zona de la Costa y la ciudad de Caracas. Otras fuentes utilizadas fueron los materiales recogidos en el Libro *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio* (primera parte), así como también algunas encuestas orales con informantes de diferentes edades y estratos socio-culturales y varias entrevistas transmitidas básicamente en el programa *Primer Plano* (RCTV) y los noticieros de los distintos canales de T.V.

EL GENERO.

1. Al abordar el estudio del género se observa que los distintos lingüistas adoptan disímiles posiciones. Algunas se complementan y otras se contraponen. De la variedad de opiniones se desprende que el tema es complejo, puesto que se plantean interrogantes tales como: ¿es el género un morfema?; ¿es un rasgo semántico inherente al sustantivo?; ¿el morfema de género corresponde sólo al femenino?; ¿es un morfema conformativo o formativo? Nuestro propósito en este momento, no es adentrarnos en el problema ni asumir una posición en relación con estos hechos, sino hacer una descripción del uso de esta categoría en el contexto del español de Venezuela.

No obstante las discrepancias, los diferentes autores coinciden en destacar la falta de sistematicidad del género en el español, e insisten en que este hecho tiene un origen histórico: la desaparición del género neutro, el cual se manifiesta en nuestra lengua con un procedimiento gramatical diferente: los pronombres neutralizados. De allí que en español los nombres sólo presenten dos géneros: masculino y femenino. La terminación que cada uno de ellos adopta puede ser muy variada. Hay masculinos que terminan en *o*, *a e r d - z* (mono, guardia, puente, corredor, capataz) y nombres femeninos con esas mismas terminaciones. Sin embargo la tendencia general de la lengua establece *o* para el masculino y *a* para el femenino.

2. En un intento de sistematización. Criado de Val (1972) hace una distinción entre género natural y género gramatical. El género natural lo fundamenta en la oposición masculino y femenino entre seres animados y expresada por las desinencias *o/a* y el género gramatical que amplía su oposición a los objetos inanimados. El primero, es motivado (sexo), el segundo, es arbitrario. Pottier (1971), partiendo de esta misma distinción, observa diferencias gramaticales muy marcadas entre uno y otro y esto lo lleva a proponer dos categorías gramaticales diferentes: el sexo y el género.

El sexo es un taxema motivado objetivamente. El género que utiliza la misma morfología que el sexo, añadiendo un tercer elemento, es arbitrario.

Sexo	Género
mas = macho	m = masculino
fem = hembra	f = femenino
	n = neutro

(Pottier, 1972. p. 94)

Con la finalidad de orientar mejor el desarrollo de las ideas que aquí expondremos y por el interés de que estos artículos sirvan de orientación a los docentes venezolanos, nos acogeremos a la clasificación tradicional propuesta tanto por Criado de Val como por otros autores en: género de los nombres que indican seres animados y género de los nombres que indican seres inanimados:

2.1. *El género de los nombres que indican seres animados, indica el sexo en los nombres animados.*

El género indica el sexo en los nombres animados. A pesar de que prevalece la oposición *O* para el masculino y *A* para el femenino, no constituye un sistema enteramente regular puesto que admite otros tipos de oposición desinencial y otros recursos de tipo léxico o funcional.

2.1.1. *Oposición o/a.*

En el español de Venezuela registramos:

perro — perra	becerro — becerra
primo — prima	guabino — guabina
tío — tía	potro — potra — potranca
hermano — hermana	ministro — ministra
galápago — galápaga	ingeniero — ingeniera
novillo — novilla	médico — médica
Margarito — Margarita	Roso — Rosa.

Nos detendremos en algunos de estos nombres:

La oposición galápago / galápaga; guabino - guabina se da en los niveles bajos; en los niveles altos o bien la oposición morfológica no funciona o hay vacilaciones. Obsérvese que en el léxico político es fre-

cuente oír “ese hombre es una guabina”, no guabino. Así también en el nivel alto hay vacilación en el uso de ministra, ingeniera, arquitecta, aunque el uso de la desinencia del femenino se está expandiendo, se registra la ministro, la ingeniero, la arquitecto, y para muchos hablantes es “incorrecto” decirlo de otra manera. En relación con potro/potra/potranca en el nivel alto hay vacilación; pareciera que la variable generacional determina su uso: potro-potra=generaciones jóvenes, potro/potranca=personas de edad avanzada. Conviene destacar el uso de algunos nombres específicos que en el español general son propios de mujeres y en el español de Venezuela sirven para designar tanto a hombres como a mujeres. Así tenemos Margarita/Margarito; Rosa/Roso; Teresa/Tereso. El uso de estos nombres se da preferentemente en los niveles bajos y en el medio rural.

2.1.2. Marca de género sólo en el femenino.

Encontramos:

rev — reina	elefante — elefanta
tutor — tutora	sirviente — sirvienta
sacerdote — sacerdotisa	presidente — presidenta
león — leona	tigre — tigra
mapurite — mapurita	jefe — jefa
capitán — capitana	

En los niveles altos no se da el uso de la marca *a* tanto en mapurite como en elefante; puede haber vacilación en las generaciones jóvenes. Sí se registra en los niveles bajos. En los casos de presidente y jefe, tal como lo señaláramos con ministro, hay vacilación en los niveles altos. Así, el uso de presidente/presidenta, jefe/jefa, pero también, la presidente, la jefe. En cuanto a capitán/capitana hay oposición en determinados contextos, “el capitán del equipo”, la capitana del equipo; en el léxico militar el uso impone la capitán de fragata, la capitán de navío. Es decir el género se determina sintácticamente. La oposición tigre/tigra pertenece al español de Venezuela sin distinción de nivel; tigra es la hembra del tigre; la palabra tigresa documentada en el habla de algunas regiones de América, se usa en nuestro país para designar a una mujer con ciertas características exóticas: “Fulana de tal parece o es una *tigresa*”. De la misma manera metafóricamente para referirse a un hombre astuto, o muy guapo se dice que

“es un tigre”, lo mismo para la mujer. De allí el dicho “se defendió como una *tigra* boca arriba”.

2.1.3. Determinación del género por medios léxicos.

La diferenciación de género en algunos nombres animados se indica por medio de palabras distintas:

padre / madre
papá / mamá
toro / vaca
macho / hembra
varón / hembra
caballo / yegua
carnero / cveja
yerno / nuera

En una situación formal se usa en oposición genérica: padre/madre “el padre del director”, “la madre de Luis”. Pero en situación informal y en todos los niveles se usan papá y mamá: “la mamá de Isabel”, “el papá de Juan”, y en el diálogo, generalmente, aparece un recurso enfático, papá y mamá se transforman en una lexía compleja: “mi papá” y “mi mamá”: “Mi papá trabaja en la Universidad”, y “Mi mamá es costurera”. La oposición macho/hembra funciona generalmente, referida a los animales: “La gallina es la hembra del gallo”; “el caballo es el macho de la yegua”. Cuando se trata de seres humanos la oposición se establece entre varón/hembra. Sin embargo en ciertos contextos situacionales muy informales se oponen macho/hembra para referirse a los seres humanos: “Fulana necesita un macho” “Sutano tiene una hembra” “esa mujer es una hembra”. En estos casos hay interés de enfatizar en el significado “sexo”.

Asimismo en otras situaciones comunicativas la palabra macho desplaza a la palabra varón: “Le nació un varón” o “le nació un macho” o “me nació un macho”. Macho adquiere aquí un valor enfático con connotaciones sociales: la importancia del nacimiento de un hombre en una sociedad machista. Conviene destacar que en Venezuela “ser macho” también es sinónimo de “ser valiente”. De allí expresiones como: “Pedro es un macho”, pero así mismo “mi mamá es una macha”, estableciéndose

de esta manera la oposición: macho/macha. La oposición carnero/oveja, en el habla del país se desplaza por ovejo/oveja, lo mismo sucede con chivo/cabra; cabra es sustituida en el uso, por chiva. El mismo proceso se da en yerno/nuera. Lentamente, aun en niveles altos, pareciera que se impone yerna. Pero también, registramos el caso contrario —quizás por un afán de ultracorrección— nuero/nuera.

El lexema mujer como opuesto genéricamente a hombre no ofrece características especiales. Sin embargo, cuando aparece unido al morfema aumentativo *on* adquiere ciertas particularidades morfosintácticas-semánticas. Obsérvese:

- a) "María es *una* mujer muy hermosa"
- b) María es *un* mujerón (belleza física)
- c) Esta niña está hecha *un* mujerón (grande)
- d) Mi mamá es *un* mujerón.

En los diferentes contextos el aumentativo exige un determinante masculino. La misma significación del lexema en la oración *d* puede manifestarse mediante otros recursos léxicos: Mi mamá es *un* palo de mujer, pero también 'mi mamá es *una* palo de mujer. Nótese el uso vacilante del determinante. A mujerón se opone mujerona. Pero en este caso la marca del femenino implica que la palabra adquiera otra connotación, con valor peyorativo: mujer con características físicas o comportamiento masculino. Este uso es restringido. Es más generalizado utilizar con este mismo significado el término marimacho o marimacha.

2.1.4. Determinación del género mediante el artículo, o los adjetivos "macho" y "hembra".

Existe una serie de nombres en los cuales se da una sola forma para el masculino y femenino. En estos casos la diferencia se señala mediante el artículo, o los adjetivos macho y hembra en los animales: el - la

guardia	arpista
testigo	soldado
cónyuge	conserje
piloto	cantante
policía	recluta

pianista	centinela
guitarrista	poeta
	tractorista

En los ejemplos anteriores el género se establece mediante la relación sintáctica determinante-sustantivo. En el habla de Venezuela vamos a encontrar variaciones en el uso de estas palabras. Los terminados en *e*: cónyuge, cantante, conserje, en los distintos niveles socio-culturales el uso impone el determinante: *el cantante/la cantante; el conserje/la conserje*. Con los terminados en *a* o en *o* se producen otros fenómenos: el género de testigo, arpista, pianista, tractorista, en el nivel bajo estará determinado por la desinencia. En el corpus recogido registramos: testiga, arpista, pianista y tractorista. Con los lexemas policía y guardia la distinción de género implica polisemia: *el policía "oficio", la policía "institución", la policía*, conjunto de policías". "Juan es policía"; "la policía está dirigida por un General"; "llegó la policía". Lo mismo sucede con el lexema *guardia*: "Juan es guardia nacional"; la Guardia Nacional es una fuerza del ejército, "llegó la guardia nacional". La polisemia se hace más compleja en la época actual cuando la mujer realiza el oficio de policía. Max Esteve (1982: p. 162) al estudiar este mismo fenómeno en el español de Cuba dice:

Históricamente era infrecuente la existencia de mujeres en tales instituciones o profesiones; por lo cual la distinción genérica quedaba libre para servir a distinciones diferentes a la de sexo; la creciente presencia de la mujer en ellas, sin embargo, obliga a utilizar expresiones tales como la mujer policía, la mujer guardia. A nivel de habla popular, empero, tiende a complicarse la polisemia: la guardia, la policía (de tránsito).

En Venezuela ocurre lo mismo, con la diferencia de que en nuestro país el policía de tránsito se denomina fiscal de tránsito. La oposición se establece entre el fiscal y la fiscal pero también en los niveles bajos el fiscal/la fiscal.

Esta coincidencia entre el habla cubana y venezolana se manifiesta igualmente con la palabra "poeta". La Real Academia Española norma poeta/poetisa y así es aceptado en los niveles altos: pero las nuevas generaciones consideran peyorativo el término poetisa y así lentamente se impone el poeta/la poeta. En el habla de las zonas rurales se registra *el poeto*.

En cuando al lexema *piloto* la oposición se establece mediante el determinante y no creemos que en ningún nivel pueda darse la desinencia o/a, puesto que en el estilo informal de Venezuela se usa la expresión una pila de... para señalar a conjunto de personas o de cosas: "una pila de gente", "una pila de zapatos". Esta estructura puede adquirir, en determinados contextos valores peyorativos al referirse a personas: "una pila de zánganos, de inmorales..." este valor peyorativo se acentúa de acuerdo con el significado de la palabra que funcione como término de la preposición *de*. En otros contextos la palabra "*pila*" no significa conjunto sino cantidad: "fulano es una pila de mierda" y la connotación peyorativa se hace superlativa cuando se le añade el sufijo aumentativo: *pilota*. A tal punto que se puede eliminar el S.P. y decir simplemente "es una pilota..." acompañada esta expresión con un gesto característico.

El uso de los adjetivos hembra-macho para designar el género de algunos nombres de animales se ha ido perdiendo en el habla del país. Ha quedado circunscrito a la lengua escrita y a la lengua oral en situaciones formales y en personas muy apegadas a las normas del español académico. En los niveles bajos el fenómeno se resuelve generalmente con las desinencias o/a: piojo/pioja; hormiga/hormigo; zancudo/zan-cuda; culebra/culebro. En las generaciones jóvenes de los niveles altos no se registra el adjetivo macho-hembra; pero hay vacilación en cuanto al uso del determinante o de la desinencia o/a. Así: el piojo/la piojo, pero también piojo/pioja; la rata/el rata, pero asimismo rata/ratón; el abeja/la abeja, o abeja/abejorro.

3. Género de los nombres que indican seres inanimados.

3.1. Como ya señaláramos, la tendencia a sistematizar la oposición género masculino/género femenino ha hecho que esta diferenciación natural, motivada por el sexo, se proyecte arbitrariamente a los nombres de objetos inanimados. Estos nombres que constituyen la mayoría de las palabras de la lengua, se caracterizan porque si bien pueden terminar en *o* o en *a* no son segmentables. La palabra *niña* podemos descomponerla en *niñ-a*, no así la palabra *mesa*.

Comentemos algunas reglas:

3.1.1. *Femeninos en a y masculinos en o*: Cabeza, torta, pluma, chicha, rochela, orquídea, mesa, goma: femeninos; codo, cuaderno, zaperocho, alboroto, tamarindo, tobillo, sancocho, reconcomio bulto, recado, rollo: masculinos.

3.1.2. *Género masculino en nombres terminados en a; género femenino de nombres terminados en o*:

El tema, día, idioma, lema, dogma, emblema, problema, sofá, pun-pá, sacagrapa, asma son masculinos; la mano, la libido son femeninos. Rosenblat (1978), fundamentándose en el desarrollo histórico del género español dice que los sustantivos latinos en *us* eran por lo común masculinos. De ellos, se derivó la terminación *o* del masculino español. De los sustantivos latinos en *a*, que en su mayoría eran femeninos, surgió la terminación *a* del femenino español. Se produjo de esta manera un doble proceso analógico: a) acomodación del género a la forma; b) acomodación de la forma al género. Este proceso es el que regula el sistema, pero hay palabras que se han mantenido al margen de éste. Entre ellas destaca la palabra *mano* del latín vulgar que ha permanecido igual en toda la historia de la lengua. En la derivación diminutiva o aumentativa ha prevalecido la tendencia a resolver la anomalía. De allí el uso de la *manita*, la *manilla*, la *manecilla*, la *manaza*.

En el español de Venezuela tenemos "la *manito*" y, para el aumentativo, a pesar de que existe *manaza*, el uso frecuente es *manota*; la palabra *manilla* está lexicalizada, en la conciencia del hablante no hay asociación con *mano*; *manecilla* es un diminutivo de *manilla*.

Rosenblat afirma que por vía culta han penetrado otros femeninos en *o* pero han sido poco estables o de uso muy limitado. Entre estos cita la palabra *libido*. Conviene destacar que durante mucho tiempo, en Venezuela, el uso de esta palabra estuvo circunscrito a —los niveles altos— tal como lo señala Rosenblat para el español general. Pero actualmente se ha expandido en el país, por razones de tipo político, y por la influencia de los medios de comunicación. De allí que se oiga en todos los niveles "Tengo la *libido* alta" o "baja", en situaciones comunicativas caracterizadas por el tono humorístico. Pudiera ser que este uso se estabilizara o no pasara de ser simplemente una moda.

En cuanto a los masculinos terminados en *a* además de *día* se incorporaron al español los helenismos terminados en *ma*, *ta*. Nótese que en los ejemplos dados sólo se encuentran en el femenino dos palabras terminadas en *o*, no así en el masculino. En el mismo Rosenblat podríamos encontrar la explicación.

El masculino es más libre, no se deja arrastrar estrictamente por la terminación. Además de tener la terminación específicamente suya se acomoda bastante bien a cualquier terminación incluso a la *a* (Su-brayado nuestro).

(Rosenblat: 1962. Pág. 79)

Antonio María Badía (1967) destaca igualmente que el masculino tiene variedad de formas. Al analizar las 14 reglas de la Gramática de la Academia señala que 11 son de sustantivos masculinos y sólo tres de sustantivos femeninos.

3.1.3. *Terminación o/a utilizada para designar significados diferentes:*

bolso / bolsa	partido / partida
ruedo / rueda	libro / libra
puerto / puerta	banco / banca
poblado / poblada	

Como consecuencia de la ampliación del género natural a los sustantivos inanimados, la vacilación genérica se ha resuelto con diferenciación de tipo semántico, como se observa en los ejemplos señalados.

A veces las diferencias de significados son pequeñas: la terminación *a* señala mayor tamaño y *o*, menor tamaño o dimensión. Así:

pozo / poza
cuchillo / cuchilla
cesto / cesta
hueco / hueca
canasto / canasta
caldero / caldera

Pottier (1971) considera que se ha establecido una correspondencia entre el masculino y la expresión de la pequeñez, de lo determinado, de lo concreto, y del femenino para expresar lo grande, lo indeterminado, lo abstracto. Los ejemplos anteriores parecen confirmar esto. En el uso, poza es un pozo más ancho y hueca, un hueco más ancho. Así mismo la diferenciación semántica entre banco y banca se fundamenta en la oposición concreto/abstracto: "El banco estará cerrado el día lunes" / "La banca se opone a las medidas económicas tomadas por el gobierno".

3.1.4. *Nombres utilizados indiferentemente en ambos géneros:*

coleto	(a)	corotero	(a)
cenicero	(a)	reguero	(a)
azucarero	(a)	perolero	(a)
servilletero	(a)		

Obsérvese que con excepción de colete todas las demás palabras poseen el sufijo *ero*. Se plantea aquí la relación: derivación —género, problema que no vamos a tratar en este artículo pero que estamos investigando por las particularidades que presenta.

3.1.5. *Nombres cuyo género está señalado por el artículo.*

Existen gran cantidad de nombres que no terminan ni en *a* ni en *o*, en estos casos el artículo señala el género.

el rumor	la hediondez
papel	honradez
ardor	barbarie
enjuague	leche
tomate	suerte
bojote	pared
ladre	maldad
despiste	clase
corazón	virtud
frustre	cárcel
bochinche	
liquiliqui	

En el español de Venezuela hay una gran cantidad de sustantivos que terminan en *e* —ya estabilizados y expandidos en todo el país— como bochinche, enjuague, bojote, otros son de creación más reciente y de uso frecuente en la habla de los jóvenes: frustre, empate, ladre, despiste. "Estoy en el frustre", "tengo un empate", "estoy en el ladre". Estas nuevas palabras son de género masculino. Este hecho se

explica por ser el masculino el término no marcado en contraposición al femenino que es el término marcado.

3.1.6. Nombres indiferentes al género del artículo:

el / la sartén	—	sazón	—	menguante
calor	—	cebollín		
mugre	—	greifú		
costumbre	—	caparazón.		

En el caso de *sartén* pareciera que se ha expandido el uso del determinante masculino, *la sartén* ha quedado restringido al habla de personas de avanzada edad. Informantes jóvenes han manifestado: "la sartén dice mi abuela, yo digo el sartén". Lo mismo pasa con *costumbre*, el uso generalizado es el determinante femenino: *la costumbre*; pero hemos registrado en personas muy mayores "*el costumbre*". Que creemos se utiliza en una forma más restringida que *la sartén*.

En relación con *mugre* hay vacilación en los distintos niveles: Hay que quitarle la mugre o el mugre.

En *calor* pudiera haber diferencias diatópicas y diastráticas. En algunas regiones del país el uso del femenino estaría restringido a los niveles bajos; en algunas regiones del Oriente, las muestras recogidas evidencian que el femenino se da en todos los niveles. Los masculinos "el sazón" y "el menguante" pertenecen al habla de los niveles bajos y específicamente se oye en zonas rurales, lo mismo pasa con el determinante femenino en "la greifú" y la cebollín.

Mar en los niveles altos es masculino, puede ser femenino en el lenguaje poético. En los niveles bajos y medios —aun en el ámbito mariner— hay vacilación; en un mismo informante encontramos: "Yo trabajaba con mi padre en la mal", "toa la semana la pasaba en el mal".

3.1.7. Nombres cuya homonimia está determinada por el artículo:

el cólera / la cólera
el cometa / la cometa
el orden / la orden
el capital / la capital
el frente / la frente
el cura / la cura

Existe un gran número de palabras, que aunque siendo semejantes, la diferenciación semántica depende del uso del artículo. Rosenblat (1962) considera que en estos casos y en el uso popular, el femenino tiene una acepción más concreta. Esto no constituye una regla. Obsérvese: el cometa / la cometa; el cura / la cura.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Badía Margarit, A. M. *Aspectos formados del nombre en Español*, en Problemas y Principios del Estructuralismo Lingüístico. Madrid, 1967.
- Criado de Val, M. *Fisonomía del Español y de las lenguas modernas*. Madrid: Editorial S.A. E.T.A., 1972.
- Esteva, Max V. *Sexo y género en el sustantivo español*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1980.
- Pottier, Bernard. *Gramática del Español*. Madrid: Ed. Alcalá, 1971.
- Rosenblat, Angel. "El género", en *N R F H*, XVI, Méjico: 1962.

EL NUMERO.

1. El estudio del número plantea problemas emparentados con el género: oposición binaria, sustantivos que sólo admiten el singular o el plural, oposición semántica como producto del cambio de número, razones de tipo histórico vinculados estrechamente con la forma que éste ha adoptado en el español, vacilaciones en su uso. No obstante desde una perspectiva teórica no se asumen las posiciones controversiales que ya destacáramos al abordar el estudio del género. Si bien diferentes lingüistas ponen en duda o rechazan la categoría morfológica del género, no sucede así con el número. Al respecto Lázaro Carreter dice:

Los sustantivos aparecen asociados en la oración con morfemas de número. En este sentido, todo nombre expresa nítidamente con ese morfema si es singular o plural. En cambio el sustantivo español carece de morfema de género.

Lázaro Carreter (1975, p. 139)

Asimismo, el sistema del número en español es más sencillo: no presenta las irregularidades que observáramos en el género. En español tenemos dos números: singular y plural. El primero sin marca morfológica y el segundo, con los alomorfos *-s* (mamás), *-es* (bambúes) \emptyset (los martes). Hay restos del dual en expresiones y en sustantivos colectivos pero estos restos son de origen histórico y en ningún momento constituyen un sistema. (Criado de Val, 1972).

Tal como lo señala Pottier (1971) el plural supone pluralidad, mientras que el singular no supone singularidad, en el sentido de que se puede emplear para una *visión singular* de una o varias unidades. De allí que tenga la misma significación:

- a) El niño venezolano es muy inteligente.
- b) Los niños venezolanos son muy inteligentes.

El singular, lo mismo que el género masculino, es el término no marcado, mientras que el plural —como el femenino— es el término

marcado. Por lo que en su extensión, el primero será no restrictivo, mientras que el segundo será restrictivo.

En este artículo haremos algunas consideraciones sobre el uso del número en el español de Venezuela. Trataremos de demostrar que aunque no podríamos señalar diferencias diatópicas, sí se observan diferencias que permiten establecer variaciones dentro del contexto situacional o el acto comunicativo.

Intentaremos, a continuación, sistematizar algunos de estos fenómenos. Tomaremos como punto de partida reglas ya señaladas para el español general.

2. Plural de las palabras terminadas en vocal.

2.1. Vocales no acentuadas.

Las palabras terminadas en vocal no acentuada para formar el plural agregan *s*: mesés, sillas, sábados, domingos, llaves, libros, pupitres.

2.2. Vocales acentuadas.

2.2.1. Cuando terminan en *é - á - ó* agregan una *s*: mamás, papás, sofás, bebés, té, cafés. Pero en Venezuela, en una situación informal y en todos los niveles, se usan "Las mamá son una cosa sería", o "los bebé necesitan mucho cuidado" o "quiero dos té con leche". En encuestas realizadas, algunos informantes de niveles altos, han manifestado que jamás dirán "dos té"; lo sienten "anormal". Al preguntarles si lo escribirían, han tenido vacilaciones. Este hecho, nos permitiría señalar que no es un fenómeno de habla descuidada, producto de las características del diálogo, sino que en la conciencia del hablante la marca del plural basta con manifestarla sólo en el determinante. Esto bien podría explicarse por la característica redundante de la marca de número en el grupo nominal: determinante-sustantivo-adjetivo (los niños bonitos). Por otra parte, conviene destacar que los fenómenos fonéticos característicos del habla de Venezuela: aspiración, debilitamiento o elisión de la *s* en posición final, tienen por supuesto, implicaciones morfofonemáticas. En relación con *café* y *paltó*, en los niveles bajos, tenemos registrado: *cafeses* y *paltoses*:

"Los cafeses y las cañas se cultivan aquí";
"dame dos cafeses";
"los partoses llevan una especie de cola atrás".

2.2.2. Las palabras terminadas en las vocales acentuadas *i - u*, en situación formal e informal, y en el nivel alto, forman el plural agregando —es: *ajies, bambúes, manies, cotoperies, colibries, manies*. Pero en el habla espontánea, en este mismo nivel, puede darse: *ajís, manis, cotoperís*. Pareciera que esta última forma se estuviera expandiendo en el país. Este fenómeno se observa sobre todo en las jóvenes generaciones, para quienes resulta “raro” decir *bambúes, ajies*...

En los niveles bajos se admite el plural en —ses: *ajises, cujises, bambuses, manises*.

3. Plural de las palabras terminadas en consonantes.

3.1. Las palabras terminadas en consonante forman el plural agregando —es: *cárceles, paredes, peces, cruces, álbumes, relojes, guachimanes, redes, raíces, próceres, ángeles*.

Las palabras *guachimán* y *álbum* son préstamos lingüísticos. La primera, es de uso generalizado en todo el país. La segunda, pertenece ya, al español general. Por esta razón las incluimos dentro de este grupo de lexemas. *Guachimán* no presenta vacilaciones ni en su pronunciación ni en su estructura morfológica: el sonido [wa] se transformó en [gwa] y su plural se adaptó a la regla de las palabras españolas terminadas en consonante: agrega —es. El plural de la palabra *álbum* —del francés—, es *álbumes*. Este uso se da en los niveles altos y en personas apegadas al español académico. Pero en estilo informal se registra *álbunes*. Esta vacilación es explicable, por el hecho de que la *m* en posición implosiva final no existe en español y fonológicamente tiene valor de /n/. En los niveles bajos este fenómeno está generalizado.

En relación con la palabra *reloj*, cabe señalar que en el país se pronuncia, en todos los niveles, con una aspiración muy suave la consonante final y en muchos casos se elide. Este fenómeno tiene implicaciones en la formación del plural: en el nivel alto y estilo formal e informal, el plural será siempre *relojes*; pero en los niveles bajos se usará *relós* o *reloses*. Este último más generalizado.

3.2. Plural de las palabras de origen no español.

3.2.1. Las palabras terminadas en *t* pueden formar el plural en —s: *complots, robots*; la marca de plural, también, puede estar presente sólo en el determinante: *los complot, los robot*; pero asimismo se registra: *los complós, los robós*. En cuanto a la palabra *restaurant* hay vacilaciones que inciden no sólo en el plural, sino en toda la es-

tructura del lexema. De allí que se oiga: *los restaurants, los restaurant, los restaurantes, los restauranes*. Así como también: *los restorants, los restorán, los restoranes*. Hay casos en que las palabras sólo se usan en singular, “el déficit fiscal”, “el superávit”.

Otras terminaciones:

3.2.2. El plural de la palabra *club* puede ser *clubs*, pero se ha expandido el uso del alomorfo —es: *clubes*. En el uso de la palabra *sandwich*, generalmente en todo el país, encontramos vacilaciones tanto en la expresión del número como en la adaptación fonética. Así oímos: *dos sandwichs, dos sánduich, dos sánduches, dos sánduches*. En los niveles bajos se registra: *sángüiches, sánguches y sámbuches*. Igualmente hay vacilaciones en el plural de la palabra “*bistek*”, se registra *dos bisteks, “dos bistés”* y en niveles bajos “*dos bisteses*”.

El uso de la palabra “*blumer*” se ha expandido en todo el país. Se registra aun en las zonas rurales. El plural es vacilante: *los blumers, los blumer, en niveles altos y medios; en los niveles bajos se oye “las bluma”*. Pareciera que esta palabra estuviera desplazando al lexema *pantaletas*. Creemos que este último término lo usan preferentemente personas de edad avanzada o pertenecientes a los niveles altos.

Del léxico del beisbol han penetrado muchas palabras ya de uso general en el español del Caribe y por supuesto del español de Venezuela, ubicada como está en ese contexto geográfico. Entre estas palabras se encuentran *pitcher* y *hit* que hacen el plural en —s en situaciones formales (habla de los locutores). Pero está generalizada la marca de plural sólo en el determinante: “*los picher, “los jít”*”. Las palabras *jonrón, tubey, tribey, desbol* se han adaptado fonética y morfológicamente al español y por esta razón hacen el plural en —es: *jonrones, tubeyes, tribeyes, desboles*.

3.2.3. Palabras cultas de origen latino.

En algunas palabras latinas de uso muy restringido, alternan varias formas del plural. Del singular *pensum* surgen los siguientes plurales: *pena, pensos pensums, pénsumes*. En el uso alternan el singular *currículum* o *currículo* y los plurales *currícula, currículos*. Los puristas mantienen: *pensum / pena, currículum / currícula*.

3.3. Palabras terminadas en s.

3.3.1. Agudas.

Las palabras agudas terminadas en *-s* hacen el plural en *-es*: mes / meses, país / países, revés / reverses, Luis / Luises.

En el plural de Luis, se plantea un problema teórico, ya estudiado por diferentes lingüistas y que ha explicitado brillantemente Eugenio Coseriu (1962) en su artículo "El plural de los nombres propios". No nos detendremos en este aspecto, por demás interesante. No es el propósito de este artículo. En el español de Venezuela el nombre Luis se adapta a la norma general de la formación del plural y agrega, en consecuencia, el alomorfo *-es*: Luis / Luises. Sin embargo, en otras palabras agudas como Andrés, Tomás, Jesús, la norma establece el plural en el determinante: "los Andrés", "los Tomás", "los Jesús". No excluye esta afirmación que en los niveles bajos se use los Andreses, los Tomases. En la región Centro-Norte del país tenemos registrado "Jesús": *Yo tenía dos niños Jesús; A veces vienen hasta tres Niños Jesús*. Este plural se explicaría por elisión de la *-s* final, que daría origen a una palabra aguda terminada en *ú*, por ultracorrección el informante añadiría el alomorfo *-es*. Pareciera que la marca *-es* se diera con mayor regularidad cuando el nombre o apellido es monosílabo o hay una confluencia vocálica. Obsérvese: Ruiz / Ruices, Raúl / Raúles, Paúl / Paúles, Saúl / Saúles.

3.3.2. Palabras no agudas:

Las palabras graves y esdrújulas terminada en *-s* permanecen inalteradas: crisis, dosis, Carlos, lunes, martes, miércoles, salvavidas, corpus, Ramos, Adames. Algunos nombres terminados en *-z* tampoco sufren modificaciones en su morfología: González, Pérez, Sánchez. Estos casos se resuelven con el plural en el determinante: los lunes, las crisis, los Rojas, los González, los Pérez, los Armas. Conviene destacar que cuando los nombres propios no terminan ni en *-s* ni en *-z* hay vacilaciones: "los Longa / los Longas, los Arratia / los Arratias.

4. Nombres que se usan sólo en plural o en singular.

4.1. En español algunos nombres se usan sólo en singular o en plural:

4.1.1. No tienen plural.

4.1.2. Nombres apelativos que constiuyen metonimias. Se trata generalmente de autores famosos: Dos Rengifo, tres Domínguez, dos Cabré, dos Soto.

4.1.3. Singulares únicos como tez, sed, salud, este, oeste, nada, abogacía, ingeniería.

4.2.1. Tienen sólo plural.

4.2.2. Algunos nombres de lugares: Los Teques, Los Palos Grandes, Las Adjuntas, Los Magallanes, Los Caobos, Las Mayas, Los Andes. Este último nombre en lenguaje poético puede ser designado como "El Ande". En situaciones muy informales y generalmente con una nota humorística suele decirse, "las Europas, o Los Niuyores: *¿Cómo te fue por las Europas), Me voy en vacaciones para las Europas o me voy para los Niuyores*.

4.2.3. Algunos nombres comunes se usan sólo en plural: modales, víveres, gárgaras, tinieblas, nupcias, vacaciones, comestibles, aldeños, añales. Hay gran cantidad de locuciones que admiten sólo el plural. Más adelante, insistiremos en éstas. La palabra añales se usa en contextos muy específicos y con un valor enfático: "Eso sucedió hace muchos años" o "eso sucedió hace añales", "eso tiene añales allí". El matiz enfático se intensifica muchas veces con el alargamiento de la vocal a: añales.

5. Nombres indiferentes al plural o al singular.

5.1. Algunos nombres se usan indistintamente en singular o plural:

pantalón	—	pantalones
tijera	—	tijeras
alicate	—	alicates
pantaleta	—	pantaletas
pinza	—	pinzas
tenaza	—	tenazas.

Se trata de herramientas u objetos compuestos de dos partes integradas y en esto se fundamenta la idea de pluralidad. Alguna de estas palabras, en el país, se usan frecuentemente en singular: "pásame el alicate". El uso del plural aquí, "implicaría más de un alicate". Pantalón / pantalones, tijera / tijeras, pantaleta / pantaletas se usan indistintamente. En un mismo informante se oye: "Me voy a poner el pantalón". "Compré unos pantalones". Igual sucede con las otras palabras. Sin embargo, en algunas expresiones o frases hechas sólo se usa el plural: "Tienes que amarrarte los pantalones". (Asumir una posición valiente o demostrar carácter).

5.2. Cambio de significación de acuerdo con el número.

En algunas palabras el cambio de número implica cambio de significado:

el lente	—	los lentes
gas	—	gases
tripa	—	tripas
celo	—	celos
alrededor	—	alrededores
bien	—	bienes
afuera	—	afueras
cuero	—	cueros.

Nos detendremos en algunas particularidades que presentan estos lexemas: En las palabras *bien*, *alrededor*, *afuera*, el plural no sólo implica cambio semántico, sino también cambio de categoría léxica. Obsérvese: "El jardín está *alrededor* de la casa", "la urbanización queda en los alrededores", "el hombre está *afuera*", "eso queda en las afueras de la ciudad", "el consejo le hizo mucho bien", "no tiene bienes de fortuna". La palabra *tripa* sirve para designar la parte interior del caucho (neumático) o la parte interior de algún fruto: "se le dañó la tripa al caucho o le saqué la tripa a la tapara". En este caso también se oye "le saqué la *comida* a la tapara". Con el plural se nombran los intestinos de los animales: "la chinchurria se hace con *las tripas* del cochino". Pero también, en un estilo informal y en determinados contextos comunicativos se utiliza para referirse a los intestinos de las personas: "Tenía las tripas *afuera*", "le sacaron las tripas", "me duelen las tripas". Es de hacer notar que en el país se usa en singular "*tripa*" en frases hechas: "Se me abrió la tripa cañera" o "tienes abierta la tripa cañera" (deseos de beber licor). Así mismo lo registramos, con un valor peyorativo para referirse a personas: "es un tripa 'e pollo" o "los tripa e pollo".

Cuero en singular designa la piel de los animales: "el cuero de la vaca", "cartera de cuero", "zapato de cuero". También se usa en determinadas expresiones: "no tiene un cuero donde caerse muerto" (no tiene bienes), "te van a dar cuero" (pegar a un niño con una correa) o "tiene el cuero duro" (soporta muchas situaciones difíciles o vergonzosas). Cueros se usa en ciertos contextos: "Dale a los cueros" (darle al tambor), "le cuelgan los cueros" (músculos flácidos en personas de edad avanzada. También se usa en este caso: "Le cuelgan los pellejos".

6. Nombres contables - no contables.

Es necesario, al abordar el estudio del número hacer una distinción de base semántica —entre sustantivos contables y no contables. Una vez más se comprueba que es imposible analizar un fenómeno morfosintáctico dejando de un lado el componente semántico de la lengua. Hecho éste que deben tener presentes los docentes a quienes van dirigidos muy especialmente, estos artículos.

Diversos autores destacan la incidencia que dicha clasificación tiene en la categoría de número. La Real Academia Española en El Nuevo Esbozo de la Gramática y Bernard Pottier denominan estos sustantivos como *continuos* y *discontinuos*. La Gramática de la Academia dice:

Tiene importancia sintáctica la distribución de los nombres apelativos en dos grupos semánticamente diferenciados: los que designan seres o cosas discretas, discontinuas, que se pueden contar, como hombre, caballo, árbol y los que designan cosas continuas que se pesan y se miden como sangre, frío, humo.

(Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua española (1973: pág. 186).

Igualmente Pottier en *Presentación de la lingüística* y en *Lingüística general* afirma:

Numerosas lenguas del mundo agrupan las designaciones según determinadas características. En francés o en español los clasificadores se manifiestan sobre el plan tático:

discontinuos	/V/	continuos
(numerables)		(no numerables)
(cfr many)		(cfr much)

dos cervezas convierte en discontinuo la cerveza.

Pottier, 1968, pág. 73)

Y:

La presencia de un sema de continuidad entraña el no número. En español, éste tiene la morfología del singular:

continuo	discontinuo	
(no número)	singular	plural
la cerveza	una cerveza	dos cervezas
	la cerveza	las cervezas

Pottier, 1977, pág. 261)

Nótese que un mismo ejemplo, *la cerveza* aparece como continuo y discontinuo. Este hecho, nos induce a afirmar que el "sema de continuidad" depende no sólo de la significación del sustantivo, sino también de su uso en determinados contextos.

Consideramos que este fenómeno plantea diferentes interrogantes que ameritan posteriormente un estudio más exhaustivo. En este artículo, intentaremos sistematizar algunas ideas, con finalidad esencialmente pedagógica.

6.1.1. Los nombres genéricos se usan sólo en singular cuando se conciben como no contables (continuos): oro, chocolate, diamante, vino, petróleo, agua, cacao, leche, hambre, cerveza, ron.

Pero cuando designan la clase, modalidad o tipo o se conciben en general como contables, se utilizan en plural:

Las cervezas de Venezuela
Los rones venezolanos
Los diamantes de Guayana
Las aguas del Orinoco
Los petróleos de Venezuela
Las leches en polvo del país.

En relación con estos plurales Lázaro Carreter asume una posición que creemos novedosa. Al respecto señala:

Si los nombres son incontables (es decir no pueden contarse: cielo, mercurio, cerveza, justicia) se presentan en singular; pueden presentarse en plural, pero éste no significa número sino énfasis, "el agua ha inundado los campos" y "las aguas han inundado los campos" significan exactamente lo mismo y sólo se diferencian en el mayor énfasis de esta última oración.

Lázaro Carreter, 1974, pág. 140

En el corpus recogido, y en hablantes de niveles altos, hemos observado, que en oraciones donde debería aparecer un singular, de acuerdo con la información textual, aparece un plural:

"Se le llevó a un campamento y se le sometió a condiciones de miedo, de hambres, de fatigas".

"A medida que el muchacho va venciendo los miedos va actuando mejor".

"Van a tener que ser muy valientes cuando se enfrenten a los trabajos, los metieron en unos compromisos económicos terribles".

(el informante se refiere aquí a los jóvenes del país).

"la sociedad, los trabajos, el progreso va (sic) apabullando al hombre".

Creemos que la posición de Lázaro Carreter, bien podría explicar estos plurales inesperados. Obsérvese que los rasgos semánticos de los verbos intensifican el énfasis producido por este "plural": someter, meterse en (sentido de comprometerse), apabullar.

Muchos nombres abstractos se asimilan a los nombres no contables y en consecuencia funcionan exactamente igual. En este caso, tienen dos rasgos semánticos: / + abstractos / y / — contables /. En algunos de ellos, el cambio de número implica cambio de significado: "interés / intereses, utilidad / utilidades, prestación / prestaciones, amistad / amistades. "El interés demostrado por los alumnos es extraordinario", "el banco cobra intereses muy elevados"; "la utilidad de este artefacto es relativa", "cobré mis utilidades en el mes de diciembre", "la amistad es algo hermoso", "en navidad doy regalos a mis amistades. Nótese que el plural hace concreto al sustantivo.

6.1.2. La marca de plural en frases hechas.

En algunas frases hechas o estructuras fijas se impone la marca de plural: Veamos algunas:

"Las aguas negras" "Frutos menores"
"tienen medios económicos" "dar frutos".
"Como medida de salubridad el gobierno tiene que resolver el problema de las aguas negras";
"en este terreno se cultivan frutos menores";
"su familia tiene medios económicos",
"esas ideas se pueden desarrollar y dar frutos".

En los dos primeros ejemplos "aguas negras", "frutos menores", los elementos que forman la estructura se integran de tal manera que constituyen sustantivos compuestos. En oposición a estos sustantivos —llamémoslos así— se usan "aguas blancas", "frutos mayores". En relación con los otros ejemplos obsérvese que la integración de las palabras que conforman la expresión, no es total, en el sentido de que podemos conmutar los verbos: poseer, tener, dar, producir y a su vez intercalar en la estructura otros elementos: "tener o poseer grandes medios económicos" o "producir o dar muchos frutos". En las muestras analizadas encontramos "...lo curioso se ve en lo que ha ocurrido en Carapa, que hay gente que tiene medios y vive en esas condiciones". La elisión del adjetivo no modifica el contenido semántico de la lexía. Igual a este tipo de estructuras registramos, "subírsele los humos": "Se le subieron

los humos a la cabeza" o "se le fueron los humos a la cabeza", "abrírsele las puertas": "Después que tú logras esto se te abren las puertas" o "se te abren todas las puertas". Otros ejemplos serían "hacer las paces", "pagar los platos rotos", "trabajar con las uñas", "salir con las tablas en la cabeza", "comerse las verdes y las maduras". Estas expresiones se diferencian de las anteriores porque no admiten palabras intercaladas, constituyen estructuras fijas. El grado de integración se acentúa en refranes como: "Quien siembra vientos recoge *tempestades*"; "en boca cerrada no entran *moscas*"; "*obras* son *amores* y no *buenas razones*"; "Pagar *justos* por *pecadores*"; "mal de *muchos* consuelo de *tontos*", "en conuco viejo nunca faltan batatas".

Estos refranes pertenecen al español general, los registramos aquí, porque se usan en el español de Venezuela, en todos los niveles.

Hay otras expresiones con ciertas peculiaridades que merecen destacarse:

"A *tientas* y a *locas*", "no *las* tiene *todas* consigo", "*echárselas* de valiente".

Obsérvese la presencia en ellas de la combinación del género femenino y del número plural —términos marcados—. Pottier señala que esta combinación da un efecto de generalización. Y en relación con este fenómeno dice:

Esta marca *-as* se ha gramemizado y se ha extendido a *oscuras*, a *gatas*, e incluso a *sabiendas* (sobre una forma del gerundio, sabiendo).

Pottier, 1977

6.2.3. La marca de número en el grupo nominal: S + SP.

En este sintagma hay vacilaciones, en el uso del número. El fenómeno es general en el habla de Venezuela; pero se observa con mayor frecuencia en los niveles altos.

Veámoslo:

"El Plan de *estudio* de la Universidad Pedagógica".

"El Plan de *estudios* del Pedagógico de Caracas".

"Esta Casa de *estudios*".

"El salón de *clase*" o "el salón de *clases*".

"Voy a la tienda por *departamento* o por *departamentos*".

En los ejemplos anteriores la vacilación se observa en el sustantivo término de la preposición. En otros casos pareciera que el número del sustantivo núcleo del SN influyera en el término del SP.

En el corpus analizado registramos:

"En este país hay fallas de conocimientos".

"Yo trabajo con diferentes tipos de personas".

"Esto ha producido diferentes tipos de cambios".

"En el país se prohíben la entrada de juegos de videos".

"En Curazao hay muchos sitios de juegos".

"Los bailes de tambores, de tambol se hacen el día de San Juan".

Esto no excluye que también se oiga:

"Fallas de conocimiento", "tipos de persona", "tipos de cambio", o "juegos de video".

Nótese la vacilación en uno de los ejemplos anteriormente señalados "bailes de tambores, de tambol".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Carreter, Lázaro. *Lengua Española. Historia, Teoría y Práctica*. Salamanca: Ediciones Anaya, 1974.

Coseriu, Eugenio. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Grados, 1967.

Criado de Val, M. *Fisonomía del español y de las Lenguas Modernas*. Madrid: Editorial S.A. E.T.A., 1972.

El Habla Culta de Caracas; Materiales para su Estudio. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. UCV, 1979.

Bottier, Bernard. *Presentación de la Lingüística*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1968. ——. *Lingüística General*. Madrid: Gredos, 1977.

Real Academia Española. *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 1973.

EL DETERMINANTE.

1. Introducción.

Esta parte del trabajo recoge algunas observaciones acerca del uso de ciertos determinantes en el español de Venezuela. En realidad pareciera imponerse aquí la explicación teórica acerca de qué es lo que entendemos como un determinante y cuáles son los criterios que hemos utilizado para su clasificación. Digamos, no obstante, que tal desarrollo teórico abarcaría mucho más de lo que realmente ha sido nuestro propósito al ofrecer la descripción de algunas de las peculiaridades del español de nuestro país. Dicho tópico, por lo demás, aparece detallado en Barrera (1982) artículo al que puede recurrir el lector interesado en tales cuestiones. Resumimos aquí, sin embargo, la información mínima imprescindible a objeto de ubicar al lector. En tal sentido debemos acotar que la definición y clasificación de los determinantes que hemos adoptado se fundamenta primordialmente en las concepciones de Coseriu (1967), Lázaro Carreter (1974) y algunos otros autores que han trabajado básicamente acerca de la funcionalidad y utilización del artículo español como categoría gramatical independiente. Así, aparte de la mera ubicación distribucional y de los diversos usos que hemos detectado, consideraremos también algunas variables relacionadas con otros factores, tales como la emotividad, el énfasis, los estilos y, en ciertos casos, la probable relación entre el uso y los ejes diatópico y diastrático. Ello, en resumen, implica la consideración del problema desde el punto de vista semantístico, antes que circunscribirlo a un contexto meramente distribucionalista.

2. Definición y clasificación de los determinantes.

Dentro del paradigma de los determinantes tienen cabida todos aquellos elementos que pueden ocupar la misma posición que usualmente ocupa el artículo dentro de la frase o sintagma nominal. Por ejemplo,

FN		
Det.	N	X
La	mesa	,
Una	mesa	,
Cierta	mesa	,
qué	mesa	,
mi	mesa	,
esta	mesa	,
otra	mesa	,
....

Det. = determinante
 N = nombre
 X = cualquier otro elemento que suceda al nombre.

Dentro de esta caracterización general se puede al mismo tiempo proponer una subdivisión de los diferentes tipos de determinantes. Tal subdivisión tendría su base en dos nociones relacionadas con el valor anafórico que un determinante pueda tener o no dentro del discurso. Esas nociones son las de *actualización* y *presentación* respectivamente. La primera tiene que ver con el criterio muy simple de lograr que un hecho pasado asuma características de presente; es decir, *actualizar* un nombre es sacarlo de su virtualidad y ubicarlo en el ámbito de los objetos reales (cfr. Coseriu, 1967). Así, el saber lingüístico se actualiza cuando utilizamos un nombre para decir algo acerca de algo, i.e., cuando lo convertimos en habla. En ese sentido, el llamado artículo definido sería el actualizador por excelencia, lo que no significa, por supuesto, que no haya otros determinantes capaces de desempeñarse como tales. En el caso muy específico de los determinantes, la noción de actualización está muy ligada al fenómeno de la anáfora. Según esto, todo actualizador tendrá en nuestro caso un valor anafórico. De otra parte, la *presentación* consistiría en incorporar al discurso un nombre que no hubiese aparecido hasta ese momento específico. Toda *actualización* implicará entonces una *presentación* y ambos fenómenos son definibles únicamente en el ámbito de un acto de discurso específico; lo

anáfora = repetición de palabras.

los humos a la cabeza” o “se le fueron los humos a la cabeza”, “abrírsele las puertas”: “Después que tú logras esto se te abren las puertas” o “se te abren todas las puertas”. Otros ejemplos serían “hacer las paces”, “pagar los platos rotos”, “trabajar con las uñas”, “salir con las tablas en la cabeza”, “comerse las verdes y las maduras”. Estas expresiones se diferencian de las anteriores porque no admiten palabras intercaladas, constituyen estructuras fijas. El grado de integración se acentúa en refranes como: “Quien siembra vientos recoge *tempestades*”; “en boca cerrada no entran *moscas*”; “*obras son amores y no buenas razones*”; “Pagar *justos por pecadores*”; “mal de *muchos* consuelo de *tontos*”, “en conuco viejo nunca faltan batatas”.

Estos refranes pertenecen al español general, los registramos aquí, porque se usan en el español de Venezuela, en todos los niveles.

Hay otras expresiones con ciertas peculiaridades que merecen destacarse:

“A *tientas y a locas*”, “no *las tiene todas* consigo”, “*echárselas* de valiente”.

Obsérvese la presencia en ellas de la combinación del género femenino y del número plural —términos marcados—. Pottier señala que esta combinación da un efecto de generalización. Y en relación con este fenómeno dice:

Esta marca —*as* se ha gramemizado y se ha extendido a *oscuras*, a *gatas*, e incluso a *sabiendas* (sobre una forma del gerundio, sabiendo).

Pottier, 1977

6.2.3. La marca de número en el grupo nominal: S + SP.

En este sintagma hay vacilaciones, en el uso del número. El fenómeno es general en el habla de Venezuela; pero se observa con mayor frecuencia en los niveles altos.

Veámoslo:

“El Plan de *estudio* de la Universidad Pedagógica”.

“El Plan de estudios del Pedagógico de Caracas”.

“Esta Casa de *estudios*”.

“El salón de clase” o “el salón de clases”.

“Voy a la tienda por *departamento* o por *departamentos*”.

En los ejemplos anteriores la vacilación se observa en el sustantivo término de la preposición. En otros casos pareciera que el número del sustantivo núcleo del SN influyera en el término del SP.

En el corpus analizado registramos:

“En este país hay fallas de conocimientos”.

“Yo trabajo con diferentes tipos de personas”.

“Esto ha producido diferentes tipos de cambios”.

“En el país se prohíben la entrada de juegos de videos”.

“En Curazao hay muchos sitios de juegos”.

“Los bailes de tambores, de tambol se hacen el día de San Juan”.

Esto no excluye que también se oiga:

“Fallas de conocimiento”, “tipos de persona”, “tipos de cambio”, o “juegos de video”.

Nótese la vacilación en uno de los ejemplos anteriormente señalados “bailes de tambores, de tambol”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Carreter, Lázaro. *Lengua Española. Historia, Teoría y Práctica*. Salamanca: Ediciones Anaya, 1974.
- Coseriu, Eugenio. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Grados, 1967.
- Criado de Val, M. *Fisonomía del español y de las Lenguas Modernas*. Madrid: Editorial S.A.E.T.A., 1972.
- El Habla Culta de Caracas; Materiales para su Estudio*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. UCV, 1979.
- Bottier, Bernard. *Presentación de la Lingüística*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1968.
- . *Lingüística General*. Madrid: Gredos, 1977.
- Real Academia Española. *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 1973.

EL DETERMINANTE.

1. Introducción.

Esta parte del trabajo recoge algunas observaciones acerca del uso de ciertos determinantes en el español de Venezuela. En realidad pareciera imponerse aquí la explicación teórica acerca de qué es lo que entendemos como un determinante y cuáles son los criterios que hemos utilizado para su clasificación. Digamos, no obstante, que tal desarrollo teórico abarcaría mucho más de lo que realmente ha sido nuestro propósito al ofrecer la descripción de algunas de las peculiaridades del español de nuestro país. Dicho tópico, por lo demás, aparece detallado en Barrera (1982) artículo al que puede recurrir el lector interesado en tales cuestiones. Resumimos aquí, sin embargo, la información mínima imprescindible a objeto de ubicar al lector. En tal sentido debemos acotar que la definición y clasificación de los determinantes que hemos adoptado se fundamenta primordialmente en las concepciones de Coseriu (1967), Lázaro Carreter (1974) y algunos otros autores que han trabajado básicamente acerca de la funcionalidad y utilización del artículo español como categoría gramatical independiente. Así, aparte de la mera ubicación distribucional y de los diversos usos que hemos detectado, consideraremos también algunas variables relacionadas con otros factores, tales como la emotividad, el énfasis, los estilos y, en ciertos casos, la probable relación entre el uso y los ejes diatópico y diastrático. Ello, en resumen, implica la consideración del problema desde el punto de vista semantístico, antes que circunscribirlo a un contexto meramente distribucionalista.

2. Definición y clasificación de los determinantes.

Dentro del paradigma de los determinantes tienen cabida todos aquellos elementos que pueden ocupar la misma posición que usualmente ocupa el artículo dentro de la frase o sintagma nominal. Por ejemplo,

FN		
Det.	N	X
La	mesa	'
Una	mesa	'
Cierta	mesa	'
qué	mesa	'
mi	mesa	'
esta	mesa	'
otra	mesa	'
....

Det. = determinante
N = nombre
X = cualquier otro elemento que suceda al nombre.

Dentro de esta caracterización general se puede al mismo tiempo proponer una subdivisión de los diferentes tipos de determinantes. Tal subdivisión tendría su base en dos nociones relacionadas con el valor anafórico que un determinante pueda tener o no dentro del discurso. Esas nociones son las de *actualización* y *presentación* respectivamente. La primera tiene que ver con el criterio muy simple de lograr que un hecho pasado asuma características de presente; es decir, *actualizar* un nombre es sacarlo de su virtualidad y ubicarlo en el ámbito de los objetos reales (cfr. Coseriu, 1967). Así, el saber lingüístico se actualiza cuando utilizamos un nombre para decir algo acerca de algo, i.e., cuando lo convertimos en habla. En ese sentido, el llamado artículo definido sería el actualizador por excelencia, lo que no significa, por supuesto, que no haya otros determinantes capaces de desempeñarse como tales. En el caso muy específico de los determinantes, la noción de actualización está muy ligada al fenómeno de la anáfora. Según esto, todo actualizador tendrá en nuestro caso un valor anafórico. De otra parte, la *presentación* consistiría en incorporar al discurso un nombre que no hubiese aparecido hasta ese momento específico. Toda *actualización* implicará entonces una *presentación* y ambos fenómenos son definibles únicamente en el ámbito de un acto de discurso específico; lo

anáfora = repetición de palabras.

que significa que sus valores dependerán de la situación concreta de habla que se esté analizando. Los determinantes, en conclusión, constituirían dos subgrupos: los presentadores y los actualizadores. Las formas *UN* y *EL* pertenecerían entonces a grupos distintos. El primero se desempeña por lo general como un presentador, mientras que el último sólo puede aparecer como actualizador. Así mismo la *presentación* también puede ser expresada a través de la ausencia total de determinante delante del nombre, mas no la actualización. Por otra parte, los posesivos y los demostrativos pueden desempeñar cualquiera de ambas funciones, por lo que su clasificación dependerá del discurso en el cual aparezcan. No mencionamos aquí ningún otro tipo de determinante debido a que nuestro análisis se circunscribe a las tres categorías antes mencionadas: el artículo, el posesivo y el demostrativo.

3. El uso de algunos determinantes en el español de Venezuela.

3.1. Relación de ausencia-presencia de los determinantes.

Alarcos (1973), se ha referido a las implicaciones lingüísticas que acarrea esta relación de ausencia o presencia del artículo, pero limita tal cuestión a simples razones de carácter funcional. La alternancia entre la marca ϕ (i.e., ausencia) y el artículo en general, dice, es frecuente en sintagmas nominales con función de objeto directo y un poco menos frecuente en aquellos que cumplen función de sujeto. Agrega, además, que en otros casos el problema depende de la situación o del contexto, pero no desarrolla una explicación para esta última posibilidad, que parece acercarse más a lo que nuestros ejemplos muestran. Veamos algunos:

1. "Su papá tenía _____ bodega, tenía _____ botiquín y tenía _____ tienda".
2. "El tiene que estar protegido por _____ sombra" (el café).
3. "Ahora no se nombra _____ peso, se habla más de bolívares y céntimos".
4. "_____ espagueti es la comida de los hijos míos".
5. "A los muchachos poco les gusta _____ sopa".
6. "Entonces le pega _____ cigarro a la mecha".
7. "_____ Guayabita es un granito chiquito, negrito".
8. "Quién no va a saber cómo se asa _____ carne?"

Pareciera estar implícito en estos usos un cierto proceso de generalización relacionado con la ausencia del determinante delante del nombre. La ausencia del artículo o de cualquier otro determinante constituye aquí una presentación, que por lo demás permite inferir un rasgo de [+ genérico] del nombre en cuestión. Omitiendo el determinante, el hablante generaliza la extensión del nombre que ha presentado, que usualmente aparece expresado en singular. En realidad se trata de un caso similar al planteado por Lázaro Carreter (1974) en ejemplos como "pasan _____ vacas", con la diferencia de que tal autor alude a la posibilidad de un proceso de actualización implícito, no ya en un determinante de los que aquí estamos tratando sino a través de la marca de plural. El uso de ejemplos como los arriba mencionados parece generalizado en el español de nuestro país pero está aparentemente vinculado con ciertos estilos coloquiales-informales, sin que hayamos precisado alguna diferencia diastrático-diatópica relevante.

Igualmente, nos encontramos también con un fenómeno en cierta forma opuesto al anterior. Observemos casos como los que siguen:

9. "Yo criaba *mis* cochinos".
10. "Le echa *su* papelón, *su* clavo dulce, *su*..."
11. "Hay unos que son marrones, que le dicen *el* cacao ponpon".
12. "El tipo sabía *su* inglés".
13. "Se le echan *sus* abonos químicos".
14. "Porque hay *el* cambur criollo y hay *el* que llaman el pineo".
15. "Bueno, lo único que hago son *mis* hallacas y preparo *mis* dulces".

En realidad este último grupo de ejemplos pareciera estar en oposición con el grupo anterior, pero no porque contadigan lo que hemos dicho antes sino porque presuntamente, tales usos tienen que ver con la intención del hablante en el acto comunicativo. El fenómeno aludido en este caso puede estar vinculado a un rasgo que de aquí en adelante denominaremos *énfasis*. Y entenderemos por *énfasis* el proceso según el cual el hablante utiliza algún recurso (sintáctico, fono-fonológico o supra-segmental) con el objeto de destacar uno o varios de los elementos del enunciado que intenta comunicar y producir un efecto especial en el interlocutor.

En situaciones sobre todo informales en las cuales el acto verbal amerita de la manifestación de un cierto *énfasis* por parte del hablante —ya sea para dar mayor claridad a lo expresado o simplemente para

destacar la importancia de algún nombre en particular—, el emisor recurre (entre otros) al procedimiento de anteponer un determinante al nombre: el énfasis estaría así más relacionado con el acto comunicativo, con la situación comunicacional en sí misma, que con funciones sintácticas particulares, como lo asume Alarcos. Obsérvese, por ejemplo, que si quisiéramos eludir cada uno de los determinantes que hemos destacado como enfáticos, se mantendría en términos generales la significación global de lo que se quiere comunicar, pero perderíamos como receptores gran parte de la intención que ha querido transmitir el emisor:

- 9.1. "Yo criaba cochinos".
- 10.1. "Le echa papelón, clavo dulce...".
- 12.1. "El tipo sabía inglés".
- 14.1. "Porque hay cambur criollo y hay el que llaman pineo".

Esta posibilidad se ve reforzada por el hecho de que en ciertos casos el hablante parece combinar en una sola secuencia de discurso los dos fenómenos tratados hasta aquí:

16. "Y después usted le coloca *su* azúcar, _____ aliños dulces, _____ ramas...".
17. "Pasó allá _____ año nuevo y paso *la* semana santa".
18. "El tenía *su* conuco y tenía _____ peones".
19. "Ahora hablan más bien de *los* bolívares, _____ reales, _____ medios y _____ céntimos".
20. "Después se le pone que si *los* huevos, _____ tomate, _____ pimentón, _____ alcaparra...".

La explicación de este último caso puede residir en el hecho de que probablemente el proceso consiste en anteponer un determinante sólo a aquellos nombres que quieren destacarse en el discurso. El nombre marcado de este modo cobra un poco más de importancia que los otros que con éste coexisten. Y si antes hablábamos de la necesidad de enfatizar de un modo general, sin discriminación de ninguno de los nombres yuxtapuestos en el discurso; ahora podríamos pensar en un *énfasis selectivo*. En realidad, es algo similar a lo que Coseriu (1967) denomina "*particularización*". Ello significa que la "intención" enfatizadora del hablante se concentra en alguno de los nombres yuxtapuestos (o coordinados) en particular. Pero claro está que otra posible interpretación de este mismo fenómeno pudiera ser que el determinante ex-

preso hace extensivo el énfasis a toda la enumeración y permanece elíptico, pero catalizable, en el resto de los sintagmas nominales:

"...usted le coloca *su* azúcar, (sus) aliños dulces, (sus) ramas".

No obstante, esta última interpretación parece menos aceptable que la primera por las siguientes razones: sólo serviría para explicar los casos en que el elemento enfatizado es el primero de la cadena, pero dejaría fuera enunciados del tipo "Paso allá _____ año nuevo y paso *la* semana santa" en los cuales el énfasis recae sobre otro SN que no es el inicial. Segundo, no se podría catalogar como un fenómeno diferente del *énfasis simple*, sino como derivado de él. Y esto no quedaría muy claro, ya que tendríamos que preguntarnos por las razones que privan para que dos recursos lingüísticos muy similares se utilicen con la misma finalidad comunicativa. Creemos entonces que si ambos presentan una frecuencia de uso muy similar (como es el caso), debe ser porque el hablante "persigue" objetivos comunicacionales diferentes al hacer uso de ellos.

También se hace necesario agregar aquí que según Kany (1969: 39...), el fenómeno de la omisión (se refiere únicamente al artículo) no es muy usual en América. Concretamente afirma:

Con unos pocos nombres, *casa, palacio*, etc., el español corriente omitió el artículo definido desde antiguo, posiblemente porque 'el nombre fue considerado originalmente como único y de hecho como nombre propio' (Cita de Keniston). Dicho uso se extendió en algunos casos al español americano, pero *generalmente ha caído en desuso* (subrayado final nuestro).

A decir verdad, los datos procesados por nosotros no demuestran mucha concordancia con el planteamiento de Kany. Hemos apreciado que este fenómeno de la alternancia entre la marca \emptyset (ausencia) y la inserción de un determinante (artículo, posesivo o demostrativo) es de una frecuencia tan alta como para sospechar que no ha caído en desuso al menos en Venezuela y, en especial, dentro del estilo coloquial informal. Hay implícito en esto, repetimos, un fenómeno lingüístico relacionado con la *emotividad* y la *intención* del hablante. Y ello está de acuerdo con lo que plantean Alonso (1967) y Alarcos (1973) en el sentido de que la participación del hablante está muy relacionada con la ausencia-presencia del artículo español (o del determinante, para hacerlo más general). Se trata en conclusión de un hecho de discurso que debe ser estudiado a la luz de una lingüística del habla.

Finalmente y dentro de este mismo marco de trabajo, encontramos lo que denominaremos *énfasis redundante*. Este es radicalmente opuesto al de la elisión. Mediante el mismo, el hablante reitera de algún modo la 'determinación' de ciertos nombres. Por sus características especiales, afecta exclusivamente a los posesivos y se puede apreciar en los ejemplos siguientes:

21. "(en ese momento) me contesta toda *mi* tripulación *mía*".
22. "(aprendí a pintar) por *mi* cuenta *mía*".
23. "Llega a *su* casa *suya* y le quita esto...".
24. "...graneas *tu* café *tuyo* en un terrenito limpio".
25. "Y le dije: —pégale a *tu* mujer *tuya*".

Curiosamente, en ciertos casos no sólo se presenta el posesivo en sus formas prenominal y postnominal sino también se puede encontrar expresado mediante la posposición de algunas construcciones más complejas (básicamente proposiciones adjetivas), pero equivalentes a un posesivo:

26. "La dieta *mía que tengo* es para comer a las cinco y media".
27. "*Tu* hija *que te dio* el Señor tienes que cuidarla".

En ambos casos, la construcción compleja reitera el rasgo ya explícito a través del posesivo. Incluso en la oración (26) se puede hablar de una triple determinación, ya que son tres los elementos actualizadores del nombre '*dieta*': el artículo (*la*), el posesivo pospuesto (*mía*) y la proposición adjetiva (*que tengo*). Ahora bien, en cuanto a que el fenómeno se presente en los posesivos de tercera persona (*su*, *suyo*), esto no sería nada verdaderamente relevante porque pudiera relacionarse con otro aspecto que resulta muy normal en el nivel estándar de nuestra lengua. Por ejemplo, cuando se trata de evitar ambigüedad entre el posesivo y los pronombres personales *usted* y *él*: *su* hija de *usted*; *su* hija de *él*. Puede pensarse entonces que expresiones tales como "*Llega a su casa suya de usted...*" son redundantes sólo en apariencia porque las mismas persiguen evitar ambigüedad. Sin embargo, como este mismo recurso no parece ser válido para los posesivos de primera y segunda persona (*mi*, *mío*; *tu*, *tuyo*), con los cuales no es posible la ambigüedad, habría que deducir entonces que en este último caso se trata de una analogía con el patrón estándar correspondiente a la tercera persona. Una cuestión importante de destacar también es que este tipo de *énfasis redundante* es más que todo característico de hablantes de nivel socio-cultural bajo.

4. Algunos otros detalles sobre el uso del posesivo.

Como ya se habrá notado, el posesivo ofrece un carácter muy especial dentro del grupo de los determinantes. Sobre todo por los diversos matices con que suele ser utilizado en el español de Venezuela: de una parte, puede sustituir a otros miembros de su clase sin problemas aparentes de significación; de la otra, puede también ser sustituido por éstos con cierta facilidad. En pocas palabras, su relación de 'oposición' con el resto de los determinantes es bastante flexible, lo que a su vez le permite ser utilizado por el hablante para transmitir cierto tipo de intencionalidad. Así, el posesivo asume entonces en el habla coloquial algunos valores que se alejan un poco de aquellos que le asigna la teoría lingüística. Es posible que esa sea una de las razones por las cuales Coseriu (1967) lo incluye en el subgrupo de los *situados*, los cuales determinan el nombre vinculándolo con la situación del que habla (carácter deíctico, situación comunicativa, estilo de habla, situación sociolingüística). Por lo demás, ya se sabe que puede asumir también las funciones de presentador y actualizador, según el caso.

Aparte de los fenómenos de *énfasis simple* y de *énfasis redundante* que ya hemos mencionado y que no son privativos del posesivo, pero que afectan a esta categoría gramatical muy particularmente, pudiéramos destacar también otras modalidades relativas al uso del posesivo y a las nociones de presentación y actualización. Este problema aparece tratado en Barrera (1978), por lo que aquí ofreceremos solamente un resumen y algunos reajustes del mismo. Se trata de los siguientes usos:

4.1. Posesivo presentador enfático:

28. "...pero quien tiene *su* poquito de ganao no siembra".
29. "Usted coge y monta *su* olla para preparar el guiso".
30. "Lo único que hago son *mis* hallacas y preparo mis dulces".

El posesivo asume en tales ejemplos su función enfaticadora, pero al mismo tiempo se desempeña como "*presentador*" dentro del sintagma nominal que encabeza. Esto puede demostrarse muy fácilmente si sustituimos cada uso de los posesivos por alguno de los determinantes que rigen la clase de los presentadores; es decir, las formas UN y Ø (ausencia):

- "...pero quien tiene *un* poquito de ganao no siembra".
- "Usted coge y monta *una* olla para preparar el guiso".
- "Lo único que hago son Ø hallacas y preparo Ø dulces".

4.2. Posesivo actualizador enfático:

31. "Antes llovía en *sus* buenos tiempos, florecían las plantas en sus buenos tiempos".
32. "Entregas *tu* casa y después nadie te responde".
33. "Entonces llegan *sus* tiempos de limpiar bien el terreno".

En este caso es el artículo "definido", elemento regente de la clase de los actualizadores, el que puede sustituir al posesivo sin mayores alteraciones en lo que respecta a la significación global del enunciado (ej.: "antes llovía en *los* buenos tiempos...").

Debe quedar claro, sin embargo, que este es un intento de clasificación sujeto a verificaciones o rectificaciones, siempre que se tomen en cuenta condiciones de entorno más amplias que las que aquí se muestran. En verdad se hace difícil transmitir a plenitud los diversos matices encontrados en el habla oral y los diferentes recursos de que se vale el hablante para explicitar sus intenciones comunicativas (ej.: alargamiento de vocales, acentuación muy marcada, repetición silábica, entonación resaltante, etc.). El tratamiento del habla oral producida por el mismo grupo de alumnos sería en todo caso el mejor recurso del maestro o profesor para demostrar las intenciones del hablante en cada situación y dentro de cada discurso en particular.

4.3. Posesivo Lexicalizado.

No podemos dejar de mencionar aquí ciertas expresiones muy particulares en el habla venezolana en general. Se trata de construcciones en las que un posesivo de la primera persona del singular se traba a un nombre que puede funcionar o como vocativo o como mero referente. El primer caso aparece reseñado ya en Gómez (1969), mas no el segundo. Veamos algunos ejemplos:

- a) "mi doctor" (o "mi doctor"), "mi profe", "mi gallo", "mi llave" (mi amigo), "mi negra", "mi pana", "mi brother", "mi tía", "mi sobrino", "mi abuela".
- b) "mi papá", "mi mamá", "mi seño" (mi maestra).

Hay aquí dos cuestiones importantes de investigar. El primer grupo de posesivos lexicalizados con sustantivos tiene que ver primordialmente con el acto del coloquio. Tales expresiones son utilizadas a menudo como vocativos; esto es, con la finalidad de interpelar al oyente:

34. "mire, *mi profe*, yo no quiero discutir, pero...".
35. "nooo, *mi llave*, usted no puede hacer eso".

36. "...tú estás equivocado, *mi pana*".

37. "¿Cómo te sientes, *mi sobrino*?"

En cuanto a los enunciados (35) y (36) es imperativo hacer notar que vocativos tales como "mi pana", "mi brother", "mi seño" son en realidad parte del léxico de las generaciones de hablantes más recientes, pero funcionan también en ciertos contextos situacionales que tienen que ver con el tipo de oyente al cual se dirige el hablante. Es decir, son utilizados por hablantes jóvenes para dirigirse a otros hablantes jóvenes. No ocurre lo mismo con casos como "mi llave" que parece ser ya más característico de ciertas generaciones medias y que se utiliza básicamente en ciertas situaciones en las que priva una relación de confianza, y/o afectividad. Queremos decir con esto que no serían en realidad tratamientos generalizados en el español de nuestro país sino que su uso es restringido aún por ciertas variables sociolectales y contextuales, más que todo relacionadas con el entorno coloquial. Pero parece necesario también precisar ciertas diferencias diatópicas en cuanto a las lexías constituidas por *posesivo + nombre referido a parentesco* ("mi sobrino", "mi tía", "mi primo", "mi hermano"...). Aparentemente el uso de tales formas como vocativos es corriente en las variedades informales de algunas poblaciones orientales (básicamente en el Estado Sucre), lo cual —de ser confirmado— relevaría mucho más la importancia del estudio del posesivo en relación con el coloquio. Del mismo modo, y ya no refiriéndonos al acto del coloquio en sí, sino al plano *referencial*, es preciso destacar también que los hablantes de casi todo el país se *refieren* a sus parientes ascendentes (padres, tíos, abuelos) anteponiendo el posesivo correspondiente en cada caso: *mi papá*, *mi tío*, *mi abuelo*, etc. Hay, sin embargo, la excepción digna de mencionar de ciertas poblaciones del Estado Zulia, donde el posesivo no es antepuesto cuando los nombres se utilizan como referentes narrativos:

38. "...*mamá* tuvo cuatro hijos".

39. "a *abuelo* no le gustaban las ferias".

40. "*papá* siempre ha sido arbolario".

Igualmente, al apelar a alguno de ellos en el acto del coloquio, tampoco aparece el posesivo y en ciertos casos se añade más bien el nombre de pila del interlocutor, salvo en los casos de *papá* y *mamá* (*maíta*, algunas veces) que por lo general aparecen solos:

41. "*mamá*, voy a salir...".

42. "*Tía Aurelia*, le decís a mamá que ya vengo".

43. "*Papá*, ¿qué tenéis? ¿te sentís mal?".

4.4. El Posesivo pospuesto.

En realidad hasta aquí hemos tratado solamente con respecto a formas que actúan como determinantes *prenominales*, pero por la obvia relación que debe haber entre los posesivos antepuestos y pospuestos al nombre, aludimos aquí a ciertos ejemplos que tienen que ver con estos últimos. Hay una cierta tendencia estilística en ambientes familiares a utilizar menos las formas apocopadas de los posesivos de primera y segunda persona (mi, tú) y a sustituirlas por sus variantes postnominales (mío-a, tuyo-a):

44. "Cantabonito es el sobrenombre *mío*".
45. "El terreno *mío* era más chiquito".
46. "La esposa *mía* tuvo seis hijos".
47. "No puedes hacerlo ni en la casa *tuya*".
48. "Y entregabas las propiedades *tuyas* a la gente del gobierno".
49. "Es verdad que llegó la hija *tuya*?".

Y también como una variante de este tipo de estructura, surge otra no ya tan generalizada sino más bien restringida a ciertas situaciones de la variedad informal, en la que el posesivo pospuesto aparece con valor de complemento terminal:

50. "Todos esos cuadros son pintaítos *míos*" (por mí).
51. "La ropa que yo me pongo es hecha *mía*" (por mí).
52. "Eso es comprado *tuyo*" (por tí).

Como nuestro propósito en este caso, ha sido solamente registrar usos y su relación con ciertos estilos o situaciones de habla, no entramos aquí en especulaciones teóricas que nos permitan "explicar" los diferentes matices esbozados. Eso en todo caso, será trabajo de investigaciones futuras. Lo cierto es que; con todos los intentos que podamos hacer, sigue siendo difícil destacar todos y cada uno de los diversos recursos que el hablante utiliza para reforzar, enfatizar, o destacar algunos de los elementos que forman parte del enunciado que desea comunicar. Tales recursos son en ciertos casos factores tan importantes como

las reglas lingüísticas que explican una oración determinada, pero han sido descuidados por los estudiosos del lenguaje en aras de una formalización extrema que muchas veces escapa a los límites del acto mismo de la comunicación y resta importancia a los tres factores más importantes del coloquio: hablante, oyente y situación comunicativa (entorno).

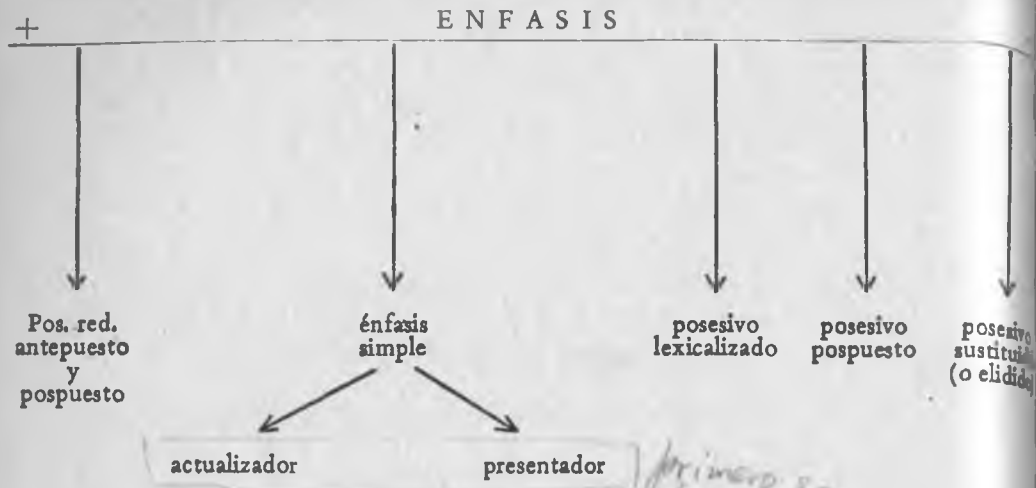
4.5. El artículo con valor posesivo.

Otro uso que pudiera relacionarse con el posesivo es aquel en el cual parece ser sustituido por otro elemento perteneciente a su misma categoría gramatical: el artículo con función de actualizador:

53. "Yo no sé si se la habrá llevao para allá *el nietecito*" (mi nietecito).
54. "Ese es sobrino de *la señora*" (mi señora).
55. "...le dí unas a *la hermana*" (mi hermana). *ambigüo*
56. "Vino en *el carro*" (su carro). *o conde tanto*
57. "Mi esposa se quedó en *la casa*" (nuestra casa).

Anteriormente hemos insistido en una tendencia a enfatizar de distintas maneras la noción de 'posesividad'. Tal situación parece ahora opuesta: en estos últimos ejemplos, la *sustitución* del posesivo por el artículo (o, en todo caso, la elisión del posesivo postnominal, como lo proponen algunos otros autores: *Vine en el carro mío* → *vine en el carro*) pareciera relacionada con cierta intención de "impersonalizar" el nombre, despojándolo de los valores de posesión o pertenencia y manteniendo solamente el de *actualización* (a través del artículo). Recuérdese que el determinante posesivo puede indicar *actualización* + *posesividad* y que su carácter de *situador* le permite al oyente precisar la relación con la persona gramatical a la que el mismo apunta. En síntesis, el fenómeno mencionado parece ser el más opuesto a la determinación redundante.

Así, un resumen final sobre los matices del posesivo nos permite mostrar gráficamente el hecho de que todos los fenómenos relacionados con el mismo parecieran darse dentro de una especie de gradación que va desde la noción más alta de énfasis (el posesivo redundante) hasta la carencia total del mismo (posesivo sustituido por artículo o posesivo postnominal elíptico)



5. El Demostrativo.

Ubicado por Coseriu (1967) dentro del subgrupo de los llamados *localizadores*, el demostrativo parece ofrecer tantos matices como el posesivo. No obstante, su utilización en el habla coloquial resulta un tanto más limitada y la apreciación de sus *funciones pragmáticas* requiere de cierta predisposición por parte del investigador a objeto de intentar que los hablantes 'produzcan' las emisiones que desea explorar. Ello obedece, claramente, al carácter deíctico del demostrativo, el cual tiene mucha más vinculación con el discurso en sí, con el "texto", que con el diálogo, con el acto de habla; lo que, por otra parte, obligaría a un análisis más riguroso, pero sobre la base de cada acto discursivo y no de unas formas expresivas generales. Ofrecemos entonces un esquema de uso del determinante demostrativo, sin ahondar en explicaciones que ya son obvias o vienen dadas por la conceptualización que hemos venido aplicando a través del estudio del uso y valor de los determinantes en el español venezolano. Veamos:

5.1. Demostrativo actualizador (valor anafórico):

58. "Entonces cuando *aquel* maicito está listo, se recoge".
59. "El río ha ido descendiendo *estos* últimos años".
60. "Lo meten en el pilón pa'dale, pa'que se vaya aflojando *esa* concha mala".
61. "Se echa la pelota de masa de yuca en *ese* paño y se enrolla".

En tales casos, frecuentes todos en el habla coloquial, sin distinción diatrática, sino más bien diafásica, no se trata de un señalamiento de la cosa nombrada como parte de la realidad que circunda a los interlocutores, lo cual en realidad no sorprendería a nadie por tratarse del valor deíctico normal del demostrativo en español. Es, en verdad, un señalamiento más discursivo que referencial. La actualización es muy clara, debido a que la intención del hablante es reincorporar al discurso cierta nominalización que supone consabida por el oyente.

5.2. Demostrativo presentador enfático.

62. "Vimos a una mujer con *ese* vestido largote".
63. "Y llega la muchachita aquella en *ese* tronco'e carro".
64. "Hacía todas las cosas con *aquella* gracia que provocaba verla".

Este uso, más apreciable en realidad dentro de ^{una} situación concreta del acto de habla, refleja información de tres valores diferentes, a saber:

1. El demostrativo tiene carácter de *presentador*, lo cual puede comprobarse si nos atenemos a que en cada caso admite ser sustituido ya sea por la marca \emptyset o por la forma UN. (Relación con el *discurso*).
2. El demostrativo refuerza, enfatiza el SN del cual forma parte. Aporta un sentido muy particular (relación con el *hablante*).
3. Además, la presencia del demostrativo parece aportar cierta emotividad que se aprecia muy bien en la entonación (relación con el oyente). Lamentablemente la transcripción no permite reflejar a plenitud este hecho, como en ciertos casos del posesivo. Obsérvese, inclusive, que en ejemplos como (62), el aumentativo (-ote) reitera la emotividad ya plasmada a través del demostrativo (más aún: en tales casos, la grabación registra un alargamiento de la vocal /o/).

5.3. Demostrativo pospuesto (con valor anafórico, no peyorativo-actualizador).

65. "Ella no echa el cogollo *ese*" (que le nombré anteriormente).
66. "El arpa *esa* y la bandolina *esa*" (descrita antes).
67. "La señora *esa* (de la que ya hablé) vive subiendo por la calle que llega a la plaza".
68. "Y entonces trajimos todos los peroles *esos* que ya dijimos".

El sentido peyorativo que algunas veces adquiere el demostrativo en esta posición, se pierde y parece prevalecer únicamente el valor anafórico, con que se usa en las variedades formales de la lengua.

- Alarcos, E. 1973. "El artículo en español". *Estudios de gramática funcional del ... español*. Madrid: Gredos (pp. 166-177).
- Alonso, A. 1967. "Estilística y gramática del artículo en español". *Estudios Lingüísticos: temas españoles*. 3ra. ed., Madrid: Gredos (pp. 12'-160).
- Barrera, L. 1978. "Notas para un estudio dialectal del posesivo". Ponencia leída en el V Congreso de la ALFAL. Caracas.
- . 1982. "Apuntes para un estudio del determinante". *Letras* Nº 37. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, CILLAB (pp. 55-76).
- Coseriu, E. 1967. "Determinación y entorno". *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 2ª ed. Madrid: Gredos (pp. 282-323).
- Gómez de I., A. 1969. *Lenguaje coloquial venezolano*. Caracas: Instituto de Filología Andrés Bello (U.C.V.).
- Lázaro C., F. 1974. "El problema del artículo en español: una lanza por Bello". Homenaje a Antonio Rodríguez Moñino. Madrid: Castalia (pp. 347-371).

LOS PRONOMBRES PERSONALES (pp)

Introducción.

Las tendencias formalizantes en la lingüística de los últimos años y las asunciones teóricas basadas en "lenguas y hablantes ideales", han contribuido a dejar un poco a la deriva el estudio y la investigación acerca de las diversas variables que intervienen en los actos de habla. Los más recientes enfoques teóricos, que ya no son ajenos a la lingüística hispanoamericana, aunque algunos lo sigan afirmando, llegaron a nuestros países de una manera tan violenta que no dieron tiempo ni siquiera para que la dialectología clásica se desarrollara. De modo que hablar del paradigma pronominal del español americano para oponerlo al paradigma peninsular, es un modo más o menos general de "asumir" que son distintos (como parece que lo son). Falta, sin embargo, una rigurosa investigación que permita saber cuáles son en realidad las modalidades que ese "paradigma pronominal del español americano" ha adoptado en las diferentes áreas dialectales o regiones de la América hispanohablante. Estos tiempos, pues, parecen propicios para que el estudio del coloquio, del acto lingüístico en sí y de las relaciones semánticas entre lo dicho por un hablante, su intención real y lo percibido por el oyente, recobren su justo puesto. Y en esto, claro está, cobra una importancia muy particular el sistema pronominal, ya que los pronombres y su funcionalidad son factores de gran interés a la hora de definir las características del acto de habla. Dicho esto, agreguemos que intentamos mostrar (y nada más que *mostrar*) aquí ciertos usos pronominales que parecen caracterizar al menos algunos estilos del español venezolano. La investigación, sin embargo, no nos permite ofrecer sino hipótesis tentativas. El estudio y la caracterización del coloquio se torna en realidad más intrincado de lo que podamos suponer. Presentamos entonces ciertas posibilidades caracterizadoras. Y debe haber muchas más. No lo dudamos.

1. *Enfasis: pronombres sujetos expresos y complemento de interés.*

Es bien sabido que la expresión de la persona gramatical a través de

la desinencia verbal es un hecho que favorece la elisión de los pronombres sujetos en español como también lo es el recurso estilístico de omitir tales pronombres en casos de redundancia o cacofonía. No obstante, es eso mismo lo que nos obliga a destacar que en algunos estilos y situaciones informales pareciera existir una tendencia a reforzar permanentemente el discurso con la inserción de formas pronominales en contextos, que ciertos estilos más formales, no aceptarían.

1. "Yo me lamento (de) que yo no pude aprender".
2. "Yo he preparaao tanto plato que no le puedo decir yo lo que yo he preparaao".
3. "Tú tienes que pagar lo que tú te comes y tú tienes que saber que es así".
4. "Ella vino y ella entonces le dijo que ella no iba a podé con eso porque ella estaba muy vieja pa' esos trotes".
5. "Bueno, si nosotros no queremos ir, nosotros no tenemos por qué quejarnos".

Aparentemente, hay en estos ejemplos como la intención por parte del hablante para que el oyente verifique con seguridad absoluta la persona (o cosa) a la que se está refiriendo: es un modo de asegurar redundantemente la fluidez del hilo comunicativo, lo cual no es en realidad nada nuevo, si recordamos los diferentes recursos relativos al *énfasis* en el caso de los determinantes. Ello conduce a pensar que parece necesario un estudio acerca de todos y cada uno de los recursos lingüístico-estilísticos que utiliza el hablante venezolano cuando se propone enfatizar. Es notable, por ejemplo, el caso de la proliferación del llamado "complemento de interés" en nuestra conversación cotidiana y, aparentemente, sin distinciones diatópico-diastráticas. No es extraño que en ciertas situaciones alguna persona se dirija a los asistentes de una reunión para reclamarles acerca de cierta conducta no apropiada y les diga:

6. ¡Si *me* siguen con eso, se *me* van de aquí".

Es evidente que tal reclamo no amerita imprescindiblemente de la presencia de ese *me* para cumplir con su objetivo comunicacional. Sin embargo, el uso de tal forma pronominal pareciera dar más fuerza o lo expresado. Es una especie de puente comunicativo para asegurarse de que el oyente perciba el mensaje con toda la dimensión de la gravedad del mismo. Es el mismo caso del niño que no debe dudar que está recibiendo una verdadera orden cuando el padre, la madre (u otro familiar de los mayores) le acota cualquiera de los siguientes mandatos:

7. "¡Se *me* come toda la comida" (cómete todo).
8. "¡Te *me* quedas sentado allí" (quédate sentado allí).
9. "¡*Me* dejan la rochelita" (dejen el desorden).

Como se habrá observado, este caso particular relacionado con imperativos también afecta particularmente a la forma pronominal átonal de primera persona (*me*), lo cual es explicable porque el pronombre en tales casos es un refuerzo señalativo para que el oyente perciba sin lugar a dudas la fuente de donde proviene la orden. Pero, en contextos comunicacionales diferentes y en situaciones coloquiales de pregunta-respuesta, el complemento de interés suele manifestarse también a través de otras formas pronominales. No es extraño, por ejemplo, que ante la pregunta acerca de dónde está ubicada determinada dirección o lugar, nuestro interlocutor nos responda con enunciados equivalentes a estos:

10. "Eso *te* queda a tres cuadras de aquí".
11. "Eso *le* queda por carretera a unos 25 kms."

Con lo cual se reafirma el carácter señalativo de la forma pronominal en estos casos. Es o parece un hecho lingüístico más relacionado con el coloquio en sí, con la situación particular de habla, que con el mensaje propiamente tal. Otra variante de este mismo tipo de fenómeno se refiere ya no a la situación del intercambio emisor-receptor directamente, sino a contextos situacionales narrativos, en los cuales, el hablante utiliza el complemento de interés para enfatizar sobre algo que no es necesariamente ni él mismo (emisor) ni el oyente (receptor). Observemos, a modo de ejemplo, los casos siguientes:

11. "Lo único es que el hijo no *me* camina" (mi hijo no camina).
12. "Comenzaba a tarrayar y (yo) *te* traía dos mil, tres mil sardinas" (traía).
13. "Lo único que *me* pude conseguir del chivo fue la riñonada" (lo único que pude conseguir...).
14. "No hay muchacho de ahí de la playa que no *te* juegue béisbol" (... que no juegue béisbol).
15. "Ese (niño) no *le* come nada dulce" (no come).
16. "De ahí *le* proviene la linaza" (De ahí proviene...).

Esta proliferación del llamado complemento de interés es parte ya de nuestra habla coloquial y, como hemos señalado no puede hablarse aquí de diferenciación diatópico-diastrática, porque parece no haberlas. Es, inclusive, encontrado en situaciones coloquiales de cierta formali-

dad, como entrevistas televisivas, pongamos por caso; lo que indica de su expansión y aceptación. Habrá por supuesto, muchos otros casos, otras variantes que sería interesante estudiar pero que no hemos encontrado por ahora en nuestros datos.

2. Tuteo-Ustedeo.

El tuteo parece ya una forma de tratamiento expandida a lo largo de todo el país, aunque en ciertas regiones su uso sigue condicionado por determinadas variables socio-culturales. Es interesante que el tuteo haya incluso comenzado a penetrar en las tradicionales zonas voseantes y ustedeantes del territorio nacional; lo que no acarrea, sin embargo, la aparición constante de las formas expresas del *tú*. En el área de la costa, por ejemplo, el tuteo se manifiesta más a través de la desinencia verbal que de la presencia de la forma pronominal, salvo en los casos en que el habla popular hace uso del *tú* enfático (encontrado más que todo dentro de ciertos estilos y estratos sociales, como dijéramos antes).

Ahora bien, por lo que respecta al uso de *Usted* en Venezuela, Gómez (1969: 156-7) apunta:

"... es respetuoso en Caracas y todo el centro (se refiere al país en general), los Llanos, Guayana, y la costa hasta Maracaibo (subrayado nuestro). Pero en los Andes es general entre miembros de la familia (...), entre amigos y conocidos, al dirigirse a los criados y a los desconocidos. Fuera de Caracas y el Estado Miranda (donde predomina el *tú*), los hijos por lo común tratan de usted a los padres (...). Se usa en todo el país en circunstancias de enfado para distanciar a los hablantes (...). Pero además puede usarse en circunstancias afectivas como acercamiento cariñoso".

Realmente, estamos de acuerdo en la posibilidad de que el *usted* se utilice en todo el país con cierto rasgo que implica respeto hacia el interlocutor, pero no hemos podido constatar que el ustedeo sea tratamiento general de los hijos hacia los padres. Así, además, de las excepciones aludidas por la autora (Caracas y Estado Miranda), hemos observado que casi a todo lo largo de la Costa venezolana (por ejemplo) el tratamiento más generalizado de padres a hijos es el *tuteo*. Es muy probable que en los casos en que en tal sentido sobreviva el *ustedeo*, se trate de generaciones de hablantes de avanzada edad. Una excepción, quizás diferenciadora y muy particular, se observa en el Estado Zulia, donde hay un predominio casi absoluto del *voseo* entre padres e hijos e hijos y padres, entre cónyuges y en general, entre hablan-

tes de generaciones recientes. Debemos aclarar, no obstante, que la situación particular del tipo de entrevista que hemos utilizado no nos permite ofrecer detalles acerca del fenómeno conocido como voseo, el cual, por lo demás ha sido profusamente estudiado por Páez Urdaneta (1981) —no sólo para Venezuela, sino para el ámbito hispanoamericano general— y en el que se habla de dos clases específicas de Voseo en Venezuela: el voseo zuliano y el voseo andino. Remitimos entonces a la fuente mencionada, en la cual se detallan las características socio-lingüísticas del voseo venezolano (cfr. específicamente pp. 90-95).

Ahora bien, volviendo a las particularidades del ustedeo en nuestro país, es bueno anotar que Kany (1969) menciona cierta idea muy interesante sobre el uso general de *usted* en el español americano: alude Kany a ciertas implicaciones sociales que tiene el problema en referencia:

"Sabemos que en Castilla aparece el *usted* como sujeto usualmente al menos una vez en el discurso y que su omisión frecuente puede implicar descortesía. En el español de América no es tal el caso por lo general. Al igual que en ciertas localidades del sur de España, se omite con mucha frecuencia".

Este último planteamiento resulta importante para nosotros porque, en el análisis de nuestros datos, hemos encontrado que *usted* es verdaderamente escaso en relación con el resto de los pronombres personales. Nos referimos en esta oportunidad a la forma expresa del mismo, el cual se utiliza más bien a través de la desinencia verbal correspondiente. En detalle, podemos decir que el hablante suele utilizarlo de manera expresa cuando, por ejemplo, se presentan situaciones coloquiales en que el grado de confianza con el interlocutor es mínimo, sobre todo en los inicios de la conversación ("¿Usted me va a preguntar?", "¿Quién es usted?", "¿Qué es lo que quiere usted que yo le conteste?"). Y es probable que durante el desarrollo de la conversación permanezca el ustedeo, sobre todo si la relación de confianza entre los interlocutores no alcanza el grado necesario para el *tuteo*. Sin embargo, el ustedeo posterior a los inicios del coloquio se limita casi siempre a la forma verbal (¿Cómo dice?, "Dígamelo otra vez..."). Pero hay, por supuesto, los casos en que la presencia del pronombre es ineludible; por ejemplo, cuando aquél opera como marcador interaccional ("usted sabe") o, cuando la forma expresa tiene la finalidad de evitar ambigüedad en cuanto al referente aludido por el hablante: "Usted va cogiendo y envolviendo...", "Usted se puede comer toda la comida que quiera".

3. Algunas peculiaridades acerca de los pronombres de la tercera persona.

Un rasgo que parece caracterizar sobre todo a los hablantes de niveles medios es la utilización de los pronombres demostrativos para sustituir al nombre de la persona a la cual se están refiriendo:

17. "Y *ésta* no vino".
18. "*Este* cree que nos está engañando".
19. "Cuando lo leas, se lo pasas a *éste*".
20. "Lléveselo a *aquél*".

Se hace uso de este tipo de expresión casi siempre en presencia de la persona señalada por el demostrativo; lo cual algunas veces es interpretado como de mal gusto por ciertos hablantes, porque asumen que se está dando a la persona el tratamiento propio de una "cosa" cuando le decimos "este", "ésta", "esa", etc., uso que por lo demás se restringe a ciertas situaciones familiares informales. Un caso contrario a este sería el encontrado en algunos niveles informales y en el cual los hablantes utilizan las formas él-ella para hacer referencia a objetos:

21. "Usted pela la semilla y *ella* bota la concha".
22. "*El* tiene que estar protegido por sombra" (el café).
23. "El cacao es malo pa' guardarlo porque *él* se va pudriendo muy rápido".

Igualmente, es interesante destacar el uso apositivo que ciertas generaciones avanzadas de edad hacen de los pronombres personales de tercera persona del singular. Nos referimos a casos como los ejemplificados en (24), (25) y (26):

24. "Era un señor *él*, Celedonio Pérez".
25. "*Antonio González*, muy buen amigo *él*".
26. "*Una muchacha* muy bonita *ella*".

Surge aquí una especie de aposición que parece reforzar el señalamiento del referente y que manifiesta cierta intencionalidad por parte del emisor. Esta modalidad es, además, común en situaciones coloquiales informales y parece ajena al habla de generaciones jóvenes.

4. Redundancia en el uso de ciertos pronombres objetivos.

La duplicación del complemento directo mediante pronombres objetivos parece ser un fenómeno sintáctico generalizado en el español de ciertos países suramericanos. Así, oraciones tales como "*lo* trajimos a *Juan* en mi coche" son, al parecer normales para un hablante de Buenos Aires, por ejemplo. Sin embargo, no puede decirse lo mismo del español venezolano, donde tal duplicación no ha tenido cabida por lo menos hasta ahora, lo cual no significa que no pueda aparecer en un futuro. Y lo que nos mueve a tal reflexión es que tal duplicación comienza a escucharse entre ciertos hablantes de los niveles socio-culturales bajos, o en contextos situacionales de cierta informalidad. En realidad, hemos observado innumerables ejemplos, lo que hablaría también de una frecuencia de uso más o menos considerable. Observemos en tal sentido los siguientes:

27. "*La* sacan a *ella* en procesión" (a la Virgen).
28. "Algunos *lo* usan bastante el *orégano*".
29. "Cuando vine para acá tuve que dejarlo a *mi esposo* allá".
30. "Cualquiera brisita *lo* tumba el *maíz*".
31. "Ya no *la* tiene *la casa*".

Está claro que no puede considerarse esto como un hecho que pueda en verdad caracterizar al español venezolano, porque ello no sería cierto. Es, eso sí, un indicio de que probablemente su aparición en el habla de informantes analfabetos o semianalfabetos nos esté señalando el comienzo de un fenómeno morfosintáctico digno de ser incluido en investigaciones enfocadas hacia el estudio específico del diálogo. Y ello también parece tener relación con ciertas repeticiones de formas pronominales que ya resultan agramaticales:

32. "Usted *lo* puede probarlo".
33. "*Lo* cargan parrandeándolo toda la noche" (al santo).
34. "No *se le* quería dársele cristiana sepultura".
35. "*Se* acaba de comérsela".

Así, parece importante en todo caso, iniciar estudios sociolingüísticos que permitan determinar la magnitud y los alcances de tal situación.

5. Pronombres personales con rasgos de indeterminación.

En determinadas circunstancias coloquiales, el hablante venezolano

manifiesta de manera muy general que los hechos o las cosas que describe (o de los que habla) no aluden exclusivamente al sujeto u objeto señalado en el acto de habla por el pronombre, sino que la caracterización es extensible, generalizable, a muchos otros. Digamos que este fenómeno semantático se puede parcialmente denominar *indeterminación* y que dentro del grupo de los pronombres personales, la forma *uno* es quizás la que más se utiliza en el habla coloquial con tal finalidad:

36. "En la escuela lo llamaban a *uno* gallina" (si no peleaba).
37. "lo que pasa es que *uno* muchas veces no desarrolla sus valores".
38. "Aquí *uno* se divierte bastante".
39. "Para *uno*, la mujer, la bebida es más dulce".

Obviamente, en estos casos *uno* no hace referencia exclusiva al sujeto hablante, pero tampoco lo excluye. Es un simple modo de incluirse incluyendo a los otros. Pero formas como *una*, no son utilizadas en la lengua oral para aludir a hablantes femeninos. El enunciado (39) pareciera indicar que el proceso de indeterminación en tales casos es totalizante, hasta el punto de no precisar ni siquiera características de género. Da la impresión entonces que la utilización de *una* con valor indeterminado ha quedado relegada a cierto vocabulario televisivo (sobre todo telenovelesco) y al lenguaje periodístico, desde donde trata de imponerse sin mucho éxito de expansión, por lo menos hasta ahora. Y es que en tales casos, *uno* actúa con el valor de un término neutro, no marcado ni para el masculino ni para el femenino. El problema, que no es privativo del español venezolano, parece tornarse interesante en nuestro ámbito geográfico cuando se extiende hacia otras formas pronominales, donde ya sí parece cobrar visos de particularidad:

40. "Usted se puede comer toda la comida sin que nadie le reclame" (Usted = cualquiera).
41. "Usted no podía decir nada (durante la dictadura) porque si lo escuchaban...".
42. "Tú eres negociante y tienes una cantidad de pescado, entonces tú no lo vas a vender barato, aunque tengas mucho".
43. "Eso te trae como unas veinte o treinta arrobas".
44. "Y una peseta, que se le hablaba de pesetas...".

De todos los pronombres, como hemos dicho, *Uno* es en verdad el de mayor frecuencia sin distinciones diatópico-diastráticas apreciables. Lo que sí es cierto es que el uso de estas formas indeterminadas parece circunscribirse a situaciones informales del coloquio. Así mismo, el aná-

lisis específico de ciertas situaciones de habla nos hace creer que no todos los pronombres comunican el mismo grado de indeterminación, sino que aquél parece ser más intensificativo con la forma *uno* que con el resto. Hay, pues, una especie de disminución gradual de la indeterminación de acuerdo con el pronombre que el hablante use:

UNO	USTED	TU
+		-

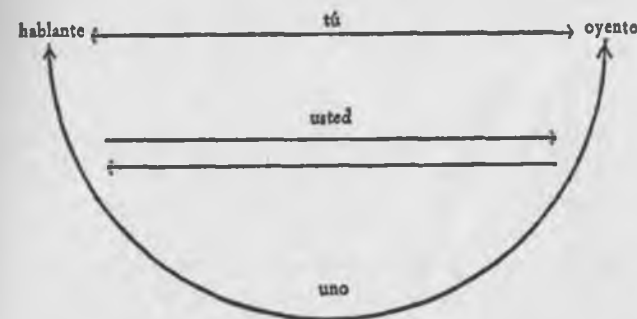
Esto es hipotético, claro está, y es probable que esté vinculado con el sentido que el hablante atribuya a la forma pronominal que utiliza, relacionándolo deícticamente con el oyente: *Uno* pareciera ser el más alejado del interlocutor pero envuelve tanto al hablante como al oyente; *tú* y *usted*, están posiblemente más cercanas al oyente, en ese orden, aun cuando no dejan de ser indeterminados. Veamos algunos ejemplos:

"En la escuela lo llamaban a *uno* gallina" (uno = hablante + oyente).

"En la escuela lo llamaban a *usted* gallina".

"En la escuela te llamaban a *tú* gallina".

Y tampoco debe olvidarse que *tu/usted*, aún en los casos en que funcionen como indeterminados, parecen condicionados por las relaciones de confianza y/o respeto entre el hablante y el oyente; influyendo también aquí el grado de afectividad entre los mismos. Habría entonces una especie de oposición *uno/tu-usted*, lo que ratificaría nuestra creencia en relación con la mayor o menor cercanía del interlocutor en cuanto al grado de la indeterminación. Esta sería reflejo de una relación de confianza muy cercana entre el hablante y el oyente, si fuera expresada a través de *tú*. Lo contrario implicaría el uso de *usted*. Y *uno*, en todo caso, los incluye a los dos pero de una manera más lejana:



REFERENCIAS

- Gómez de I., Aura. 1969. *Lenguaje coloquial venezolano*. Caracas: U.C.V.
- Kany, Ch. 1969. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Páez Urdaneta, Iraset. 1981. *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Caracas: La Casa de Bello.

EL VERBO

La Gramática de la Real Academia Española define el verbo desde el punto de vista morfológico como:

Aquella parte de la oración que tiene morfemas flexivos de número como el nombre y el pronombre, morfemas flexivos de persona, como el pronombre personal y además a diferencia del nombre y del pronombre, morfemas flexivos de tiempo y de modo...

(Esbozo de una Nueva Gramática de la lengua española (1973: 249).

Cuando se refiere a los tiempos, modos y formas infinitas dice:

a) La flexión de los verbos españoles comprende formas simples y formas compuestas. Cada una de las formas simples —si prescindimos sólo del imperativo— se corresponde con notable simetría, que no es simplemente formal, una forma compuesta, de la que entran a formar parte la forma simple correspondiente del auxiliar haber y el participio del verbo conjugado: amo: he amado; amaba: había amado; amé: hube amado.

Y:

b) La flexión comprende tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo. El indicativo comprende cinco tiempos: presente, pretérito, imperfecto, futuro, pretérito perfecto simple y condicional. El subjuntivo, tres tiempos simples: presente, pretérito imperfecto, futuro. El imperativo uno solo: presente. Con cada uno de los tiempos simples se corresponde uno compuesto.

(pp. 253-254)

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, pareciera indudable que el sistema del verbo español, dada su "notable simetría", no ofrece dificultades para su estudio. Sin embargo nada menos cierto que esto. La pérdida de algunos tiempos verbales; el hecho de que en el verbo se interrelacionan estrechamente las categorías de aspecto, modo y tiempo de manera tal que la distinción modal puede neutralizarse o establecerse en combinación con el tiempo (Lyons 1971); las diferentes

significaciones de los tiempos y modos determinadas por el uso y condicionadas muchas veces por la situación comunicativa, y las diferentes opciones de uso que ofrecen algunas formas verbales, hacen del verbo el sistema más complejo que existe en el español.

En este artículo nos proponemos describir ciertos usos del verbo que pueden ser característicos del español de Venezuela. Como es obvio, no quiere decir esto que no se den en otras regiones de América o de España. Nos concretaremos sólo al estudio de las categorías de modo y de tiempo y circunstancialmente, cuando el fenómeno analizado así lo requiera, haremos alusión a la categoría aspecto.

Previamente, formularemos algunos planteamientos teóricos que nos permitirán ubicar al lector y que posteriormente nos ayudarán en el desarrollo de este trabajo.

1.1. *El modo.*

La Gramática tradicional definía el modo de diferentes maneras: "La expresión de las diversas inclinaciones del ánimo (Prisciano); "aquello con lo cual se distinguen ciertas maneras de significado en el verbo" (Nebrija); "la expresión lingüística de lo que ocurre en el espíritu" (Port-Royal). Estas definiciones tienen en común que vinculan la actitud de la mente con la significación del modo. Esta concepción se ha mantenido a través del tiempo como se evidencia en la definición de Roca Pons:

Modos son las formas verbales que expresan la actitud mental de la persona que habla con respecto a los hechos que enuncia.

(José Roca, Pons, 1960: 68)

Igualmente, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1964: 149) ya habían asumido, con ligeras variantes, esta misma posición al señalar que los modos indican de qué manera encara el que habla la significación del verbo.

Así mismo Pottier (1971) considera que el modo corresponde a la actitud subjetiva o al enfoque del hablante ante la acción verbal.

Bello concibe el modo de una manera distinta. Lo define como:

Las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado.

(Bello, 1951: 135)

Este mismo criterio lo comparte Alarcos Llorach. Para este autor el modo es:

Categoría de morfemas que presentan dirección heteronexual, esto es, la presencia de morfemas de indicativo o de subjuntivo depende de una noción expresada en otro nexos (= frase), al que determina.

(Alarcos, 1972: 52)

En estas definiciones se atiende específicamente a lo morfosintáctico: la forma del verbo va a depender a su vez del régimen de una palabra a la que se subordina.

En relación con la clasificación de esta categoría surgen disímiles posiciones: el indicativo es el modo de lo real; de lo realizativo; de la objetividad; mientras que el subjuntivo es el modo de la irrealidad; de lo no realizativo; de la subjetividad; de la subordinación. Unos lingüistas consideran al indicativo como el término marcado y al subjuntivo como el término no marcado. Otros, opinan lo contrario.

En cuanto al imperativo algunos autores afirman que dentro del sistema se opone al indicativo y al subjuntivo. Otros, lo asimilan al modo subjuntivo.

1.2. *El Tiempo.*

José Pedro Rona en su ponencia *Tiempo y Aspecto: Análisis binario de la conjugación española*, al referirse al tiempo dice:

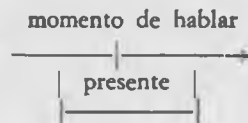
Tradicionalmente, el tiempo gramatical se relaciona con el tiempo entendido como eje temporal que fluye del infinito del pasado al infinito del futuro, y en el cual se sitúa el presente ya sea como un punto, como en la mayoría de las lenguas indoeuropeas, o bien como una región en la mayoría de las lenguas del África Negra.

Y agrega:

Por presente punto entendemos el análisis temporal en que todo lo que no ocurre en el momento de hablar tiene que ser necesariamente futuro o pasado.



Por presente región entendemos el análisis según el cual una acción del pasado inmediato no se distingue de la acción que ocurre en el momento de hablar.



(Rona, 1973)

Marcos Marín, (1972), dentro de esta misma concepción, señala que los tiempos verbales significan fechaciones en la línea del tiempo.

Obsérvese que estas definiciones coinciden en establecer una relación entre el tiempo verbal y el tiempo cronológico. Una posición divergente es la asumida por Emile Benveniste:

Una cosa es situar un acontecimiento en el tiempo crónico y otro insertarlo en el tiempo de lengua. Por intermedio de ésta se manifiesta la experiencia humana del tiempo, y el tiempo lingüístico nos parece igualmente irreductible, tanto al crónico como al físico.

Lo que el tiempo lingüístico presenta de peculiar es que se vincula orgánicamente con el ejercicio de la palabra, y está definido y ordenado en función del discurso. (Subrayado nuestro).

(Benveniste, 1968: 8)

Desde esta misma perspectiva Harald Weinreich (1968) desarrolla su tesis sobre el tiempo verbal. Fundamenta el sistema de los tiempos verbales en la dualidad: *Mundo comentado* y *Mundo narrado* correspondientes a dos situaciones comunicativas del hablante: el Comentario y la narración. Divide así, los tiempos verbales en dos Grupos: Grupo temporal I (*Mundo comentado*); Grupo temporal II (*Mundo narrado*). Nótese que para estos autores los tiempos verbales no deben explicarse de acuerdo con el tiempo cronológico sino en relación con su funcionalidad comunicativa.

2. El Modo Indicativo.

2.1. Tiempo presente.

Para Bello (1951) el presente significa la coexistencia del atributo con el momento en que proferimos el verbo. Bello destaca que la coexistencia no consiste en que las dos duraciones principien y acaben a un mismo tiempo, pues basta que el acto de la palabra coincida con un momento cualquiera de la duración del atributo. Esta duración puede haber comenzado largo tiempo antes y largo tiempo después. De allí

que sea el presente la forma que se emplea para expresar las verdades eternas: El hombre es mortal, la tierra gira alrededor del sol. Estos hechos señalados por Bello hacen que en determinados contextos el presente extienda su significación tanto al pasado como al futuro. La gran flexibilidad de marca temporal lo convierte en tiempo "comodín" de la lengua, tal como lo denomina Hernández Alonso (1973).

A continuación presentaremos algunas de las significaciones que esta forma verbal manifiesta en el habla de Venezuela:

2.1.1. Uso del presente con valor de futuro.

Este uso, reseñado en diversos estudios sobre el español, es frecuente en el habla del país. Veamos algunos ejemplos:

- Yo compro ese libro la próxima semana, cuando me paguen.
- Mañana voy para la casa de mi hermano.
- El llega el próximo domingo, viene en misión de paz.
- Menos mal que viene el Papa y nos va a arreglar la situación.
- Cuando yo tenga hijos, yo te digo, como seré yo.

En las oraciones *a*, *b* y *c* el valor de futuro se refuerza por medio de referencias temporales como mañana, próxima semana, próximo domingo. En las oraciones *d* y *e* es usado en contextos en donde aparecen formas verbales de futuro: *va a arreglar* y *seré*.

2.1.2. Uso del presente por el pretérito.

El presente con valor retrospectivo llamado presente histórico o narrativo, depende quizás más que ninguna otra forma verbal, del contexto. Este fenómeno lo destaca Rona (1973). Si decimos *Bolívar cruza los Andes*, nuestra información histórica nos permite interpretar este hecho como pasado. No sucede lo mismo si decimos *Juan cruza los Andes*. No sabríamos si esta acción ha ocurrido o está ocurriendo en este momento.

Observemos algunos ejemplos:

- Lo coge del suelo, lo limpia y lo dejó arriba de la mesa.
- Veo que ese pueblo lo recibe con tanto agrado, con tanto cariño que es diferente a su llegada... eh... cuando llegó a Caracas.
- El domingo pegué cinco caballos; por poco no me gano ciento treinta mil bolívares.

- d) ¿Te diste cuenta de lo que me *dices*? ¡Me asombra tu actitud!

En las oraciones anteriores es evidente que el uso de los pretéritos: dejó, llegó, pegué, diste, nos permite apreciar la visión retrospectiva de las formas de presente. En las oraciones *c* y *d* los informantes primero utilizan el pretérito y después el presente. Pareciera que en estos casos hay un matiz enfático; reforzado a su vez, por la locución "por poco no" y por la oración ¡Me asombra tu actitud!

2.1.3. Uso del presente por el copretérito.

El análisis de los materiales que manejamos revela que en oraciones en donde debería aparecer un copretérito, porque el contexto así lo exige, se usa una forma de presente:

- a) Yo le dije que *tiene que llamar* a su mamá.
- b) Yo le dije que íbamos para el I.P.S.F.A. a ver si *conseguimos...* tú sabes, la bebida más barata.
- c) Empecé a ver las diferentes formas gramaticales que utilizaban, las declinaciones que *tienen* para hablar. (El informante es un antropólogo que se refiere a una lengua indígena).

2.1.4. Uso del presente de indicativo por el presente de subjuntivo.

La transcripción modal del presente de indicativo al presente de subjuntivo es frecuente en el habla del país. Del amplio corpus recogido presentaremos algunos ejemplos:

- a) que sea una seguridad de su personalidad en sí, que su personalidad tenga ... el ... un propio peso, que independientemente del medio ambiente, él *puede* estar en la ciudad de Caracas, o puede estar en Guatire, o *puede* estar en el mar, o *puede* estar en la montaña ...
- b) Yo no creo que viene.
- c) Un abogado que *es* un gran magistrado debe saber lo que hace, porque fue alumno, fue bachiller, fue profesional y llegó a ser pues, un magistrado.
- d) Luis no piensa que lo *tiene*.

En el uso de esta forma verbal encontramos vacilaciones. El informante en la oración *a* después de utilizar de manera reiterativa la for-

ma del presente (puede estar) pasa a usar seguidamente en su conversación, y también en forma reiterativa, el presente de subjuntivo: "que el individuo que está en El Silencio pueda conocer otras partes de su territorio, pueda salir de paseo, pueda conocer el mar."

Los fenómenos registrados en los numerales 2.1.3. y 2.1.4. sólo los hemos detectado en los niveles altos y medios. Sin embargo, hay una expresión que hemos oído en el estado Lara en todos los niveles y en un estilo muy coloquial: ¡Apúrate para que vamos! No sabríamos precisar si este uso está circunscrito sólo a esta zona o se expande a otras regiones del país.

2.1.5. El uso del presente en frases hechas y en los marcadores interaccionales.

En ciertas estructuras fijas es frecuente este uso.

¿Cómo te va?

¿Cómo estás?

Tal y qué sé yo.

Te lo *digo* y te lo *repito*.

Así como te *digo* esto, te *digo* lo otro.

Asimismo las formas de presente de algunos verbos son utilizadas como marcadores interaccionales:

- a) Esto es una cosa muy complicada. ¿*Ves*? Yo no quisiera tratar este tema.
- b) ¿*Ves*? Yo no sabía que él vendría pero vino y se fue sin decir ni pío, ¿*ves*?
- c) *Sabes*, mi mamá me trajo el libro de España.
- d) *Sabes*, esto se pone cada día peor.
- e) Bueno, yo *digo*, no?

El presente, como lo hemos demostrado, tiene una gran amplitud significativa. Quizás esto se deba a que como dice Hernández Alonso (1973) es el término negativo de las oposiciones correspondientes a la categoría modo y en las de tiempo. Asimismo Alarcos afirma que el presente es el tiempo neutro por excelencia. Weinreich desde otra perspectiva, como ya lo señaláramos, considera que el presente como forma verbal adscrita al Grupo Temporal I (mundo comentado) es un tiempo de nivel cero y el más usado del mundo comentado.

2.2. Tiempos del pasado.

Las formas verbales del español que tradicionalmente se han considerado que expresan con más propiedad el tiempo pasado son: el pretérito, el antepresente (pretérito perfecto) y el copretérito (imperfecto).

Los diferentes matices que se aprecian tanto en el significado como en el uso de estas formas verbales plantean problemas teóricos delicados que no trataremos en este artículo. Nos limitaremos a sintetizar algunas ideas expuestas por varios autores.

Alarcos Llorach (1973) afirma que la forma compuesta (antepresente) conserva en sí —muy vagamente— la significación temporal de presente que en su origen tuvo, como consecuencia de la forma presente del auxiliar empleado. Cuando se dice: *he visto un perro hace unos momentos*, la acción se ha producido en el mismo período de tiempo en que se habla, pero no coincidiendo con el acto del habla. De allí que señale que el perfecto compuesto nos da la idea de un presente ampliado hacia el pasado: la línea ideal del presente gramatical se prolonga hacia el pasado. La forma simple, por el contrario, indica una acción producida en un punto o línea excluidos del que llamamos presente ampliado. Es decir el perfecto compuesto siempre designa una acción que se aproxima al presente gramatical; mientras que el perfecto simple designa un hecho sucedido en el pasado y que tuvo un límite en ese mismo pasado.

Alarcos Llorach destaca también el hecho de que ciertas estructuras temporales exigen una u otra forma verbal; así como otras pueden emplearse tanto con el perfecto compuesto como con el simple: hoy, ahora, estos días (perfecto compuesto), ayer, anoche, el mes pasado (perfecto simple); siempre, algunas veces, nunca (perfecto simple y compuesto). Igualmente Alarcos sostiene que hay factores subjetivos que explican la preferencia por una u otra forma.

El copretérito expresa la noción de tiempo en forma imprecisa, la cual puede ser tanto próxima como lejana (Criado de Val, 1972). Su característica fundamental es que presenta la acción en su desarrollo (aspecto durativo). En español contrasta con el pretérito (aspecto puntual). Cuando una acción pasada es momentánea se usa el pretérito (fui), cuando es duradera, el copretérito (iba). Se oponen en una misma frase: *Salió sin decir dónde iba*. Para Don Andrés Bello el copretérito significa la coexistencia del atributo con una cosa pasada.

2.2.1. El Pretérito.

El pretérito simple es de uso frecuente en el habla del país. Señalaremos algunas particularidades encontradas en el material analizado:

2.2.1.1. Uso del pretérito por el copretérito.

- Mientras compraba y hacía algunas diligencias, el sol se *calentó* y esperaba usted la tarde.
- Ella tenía dos mujeres que la *ayudaron*.
- Donde *cayó* el pie del elemento que *brincó* ahí la ponían hasta que llegaba a la meta. (El informante describe un juego).
- No vamos a esperar veinte años. No vamos a hacer un experimento y esperar veinte años a ver si *tuvimos* razón, porque ya perdimos otra generación.

En las oraciones *a, b, c*, los informantes alternan el uso del pretérito y del copretérito. En la oración *d* el contexto y la estructura *a ver si* exigirían la forma del imperfecto, por lo que resulta extraño la utilización del pretérito. Por otra parte, conviene destacar que el pretérito *perdimos* está usado en lugar del pospretérito. (El informante se refiere a la juventud actual).

2.2.1.2. Uso del pretérito con significación de ante-copretérito.

- ¿Qué era lo que me decías que le *pasó* a tu mamá?
- Eso lo dictó el Jefe Civil al ciudadano presidente que era yo, aun cuando yo *renuncié*, todavía él me consideraba presidente de la Junta.
- Cuando ese entonces andaba Juan de Dios porai diciendo que era por A.D. que *consiguieron* que el I.N.O.S. rebajara el agua.

Estos valores que hemos reseñado en los numerales 2.2.1.1. y 2.2.1.2. no son frecuentes en el español de Venezuela. En nuestros materiales sólo pudimos documentar pocos ejemplos. Registramos también una oración en la cual la forma verbal del pretérito tiene valor de antepresente de subjuntivo: "Me preocupa mucho que les *robaran* lo poco que tienen" (= les hayan robado).

2.2.2. El antepresente.

La amplitud del corpus revela que este tiempo verbal es de uso

muy frecuente en el habla del país. Veremos las diferentes manifestaciones que nuestro análisis evidencia:

2.2.2.1. *Uso alternante del Pretérito y del Antepresente.*

- a) Una señora que le *ha dado* hemiplejia, que le *dio* hemiplejia dos veces y los médicos están asombrados porque ha recuperado el habla.
- b) Yo *he pintao* en Barquisimeto, *he pintao* en Ocumare, *pinté* en San Felipe, *pinté* en Trujillo, *pinté* en Upata; toito eso lo *he caminado* yo.
- c) Porque se *han muerto*; la mayoría de ellos *murieron*.
- d) Ahora el gobierno lo *ha prohibido*; lo *prohibieron* porque ocasiona desgracias.
- e) Yo vine aquí buscando la mejoría de la señora y me *quedé*, me *he quedado* y ahora ¡qué carrizo! ya estoy aquí.
- f) Yo *trabajé*, yo *he trabajado* como usted no se imagina.

Merece la pena destacar el hecho de que las dos formas verbales pertenecen al mismo verbo y ubicadas dentro de contextos iguales. Pareciera que una forma verbal refuerza a la otra para dar énfasis de lo que se desea expresar.

2.2.2.2. *Uso del antepresente con valor de pretérito:*

- a) El año pasado *ha estado* aquí Reinaldo Armas.
- b) Eso *ha desaparecido*, eso era a final de cosecha. Yo no lo viví yo estaba muy pequeño. (El informante tiene 70 años).
- c) Aquí lo *ha habido* y creo que en casi toda Venezuela, por lo que yo leo. A mí me siempre me ha gustado leer la estampa de El Universal porque trae esas cosas del pasado.
- d) Desde hace años, Marx y Engels *han propuesto* que en la escuela se debe impartir una educación laboral.
- e) Ellos están recibiendo un curso de Educación Básica y otros como yo ya *hemos recibido* un reciclaje.
- f) Cuando tú *has visto* Evaluación no te dieron eso?

Obsérvese que en las oraciones a, b, c, d, el valor retrospectivo de pretérito se acentúa con el uso de adverbios, sintagmas nominales, sintagmas prepositivos que se refieren a un pasado remoto. Obsérvese,

asimismo, en las oraciones, e, f, el uso de los adverbios *ya* y *cuándo*. Lope Blanch (1972) afirma que en el español de Méjico las oposiciones que se establecen entre el pretérito simple y el compuesto son de índole aspectual: el pretérito simple expresa acciones perfectas en tanto que el compuesto enuncia acciones imperfectas. Y agrega que el pretérito simple se usa sea cual fuera "el momento" del pasado en que haya alcanzado su perfección. Por esta razón señala que cuando la oración se construye con el adverbio *ya* el verbo va *siempre* en pretérito absoluto. Evidentemente, nuestro corpus revela, que este fenómeno, característico del habla mejicana, no ocurre en el español de Venezuela.

2.2.2.3. *Uso del antepresente con valor de presente.*

En los materiales analizados hemos encontrado que los hablantes en diversas oportunidades confieren al antepresente el valor de presente sin ninguna relación con el pasado:

- a) La Cámara de Comercio local ha sido una Institución; yo diría que en estos momentos *ha sido* más cultural que mercantilista.
- b) Yo he oído esa música en discos que *hemos tenido* en casa; el sábado por la noche me inspiré y bailé en casa un poquito de esa música.
- c) Me pareció que se le daba más importancia a la llegada de cualquier otro Presidente que a la llegada de un ser tan importante como *ha sido* el Papa.

Esta misma significación la encontramos en frases hechas:

¿Cómo te ha ido?

¿Cómo ha seguido eso por allá?

2.2.2.4. *Uso con valor de Antepresente.*

Asumimos aquí, el concepto de antepresente de Andrés Bello: una acción verbal anterior al acto de habla pero que tiene relación con algo que todavía existe:

- a) *Hemos tenido* la mala suerte de que los ediles de por acá no se han preocupado porque estos pueblos tengan industrias, no le *han brindado* la protección que le *han brindado* a otros estados.
- b) En términos generales eso *ha sido combatido* aquí, y *hemos*

tenido un éxito rotundo, hasta me han felicitado por la radio por la labor desempeñada en el pueblo.

- c) Lo *ha traído* justo en este momento.
- d) Tú sabes que *he estado incomunicada*. Yo te *he llamado* todos los días desde un teléfono público pero me *ha sido* imposible comunicarme contigo.
- e) La juventud sandinista se *ha preparado*, se está preparando para defender su país.
- f) Te lo *he dicho* y te lo seguiré diciendo...
- g) Nunca habíamos tenido la suerte de vender a estos precios en que los *hemos vendido*, en que se están vendiendo actualmente.
- h) Yo lo *he pensado* y lo seguiré pensando hasta que lo logre.

En los ejemplos e, f, g, h, los informantes utilizan primero el antepresente y luego una perífrasis de gerundio (está + gerundio, seguiré + gerundio). Pareciera que los hablantes intuyen que el valor aspectual durativo o progresivo no lo pudiesen expresar con el tiempo compuesto y de allí el uso de la perífrasis de gerundio.

En otras oraciones es evidente que la acción verbal se proyecta hacia el presente y lo rebasa:

- a) Hasta el momento Turmero no *ha perdido* la tradición.
- b) Hasta ahora no me *han dado* mi jubilación todavía.
- c) No vino, bueno no *ha venido* todavía.
- d) Yo siempre *he vivido* aquí.
- e) ¿No te *has ido* todavía?

Las estructuras temporales, *hasta ahora, hasta este momento, todavía*, refuerzan el proceso aspectual durativo de la acción verbal.

Consideramos que estos distintos significados del antepresente encontrados en las muestras analizadas podríamos explicarlos fundamentándonos en la doble relación de este tiempo con el pretérito y el presente, lo que justificaría a su vez su valor perfectivo en determinados contextos.

El estudio de este tiempo verbal plantea una cantidad de interrogantes que ameritan una investigación exhaustiva. Pareciera que en

ciertas situaciones comunicativas, su uso tuviera un valor enfático. No sin razón Weinreich lo ubica en el Grupo Temporal I (mundo comentado) y lo define como el tiempo con que se comenta el pasado.

2.2.3. El Copretérito.

Además de la significación temporal que ya se le asignara (Ver 2.2.) registramos en el habla de Venezuela otras significaciones:

2.2.3.1. *Uso del copretérito por el pospretérito.*

- a) Si lo supiera te lo *decía*. Te lo juro no sé nada. Eso es un misterio.
- b) Si pudiéramos comprarlo, lo *hacíamos* mañana mismo.
- c) Si fuera por mí, no *iba*. Pero tú eres su mamá.
- d) Aquel tipo tenía una desconfianza grandísima porque a él le parecía que como éramos estudiantes no *teníamos* con qué pagar.
- e) Lo que más me gustó fue cuando puso de manifiesto que el hombre nunca *podía* ser sustituido por las máquinas.
- f) Yo les advertí muy bien que hoy *llegaba* a las siete.

Moreno de Alba (1977) registra también en el habla de Méjico esta transposición. Y le confiere dos valores: temporal (futuro de un pretérito) y modal (potencial). En el habla de Venezuela ocurre lo mismo y pareciera que la significación modal fuera de uso más frecuente en el país. Obsérvese las oraciones a, b, c, d, e.

2.2.3.2. En los materiales encontramos un caso en donde el copretérito tiene valor de pretérito de subjuntivo:

Se me quería hacer un individuo que funcionara en la sociedad donde estaba, que si iba a ser rebelde dentro de esa sociedad *era* con instrumentos en la mano.

Otro caso documentado es el uso de copretérito en lugar del presente.

Una idea muy bonita que *había* en todas las Universidades, pero que en ninguna ha caminado bien, han sido los Institutos de Investigación, que allá se están desarrollando.

2.3. Las formas en -r: Futuro y Pospretérito.

Para Andrés Bello el futuro significa la posterioridad del atributo al acto de la palabra, mientras que el pospretérito significa que el atributo es posterior a una cosa pretérita. A este último lo considera como perteneciente al modo indicativo. Se opone de esta manera al criterio de la Real Academia Española que sostenía que era un modo. (Potencial). Bello fundamenta su posición en el hecho de que el pospretérito puede estar regido por el mismo verbo que rige los otros tiempos del indicativo (Ver 1.1.) y que sólo variarían las nociones de tiempo, número y persona. Así se dirá:

*Sé que tus intereses prosperan,
Sé que tus intereses prosperaron,
Sabemos que tus intereses prosperarán,
Supe que tus intereses prosperaban,
Sabíamos que tus intereses prosperarían.*

(Bello, p. 136)

De la misma manera ejemplifica con el verbo *prever* como palabra regente y señala:

Como lo que se prevé no puede menos de ser posterior al acto de la previsión, sólo cabe decir en un sentido propio:

Preveo que el Congreso desechará el proyecto de ley.

Preví que el Congreso desecharía, etc.

Por consiguiente, desechará y desecharía son formas indicativas.

En las oraciones anteriores, el rasgo semántico de prospectividad implícito en el verbo *prever* excluye a los otros tiempos del indicativo. Lo que quiere decir que el futuro y el pospretérito aun cuando tienen significados distintos, poseen un rasgo de futuridad que los unifica dentro del paradigma de los tiempos del indicativo.

Alarcos Llorach (1972) se identifica con el significado temporal que Andrés Bello le asigna a estos tiempos y afirma que la distinción entre uno y otro se basa en diferentes perspectivas: cantaré está en relación con el momento del habla, cantarí omite toda referencia a este momento y toma como punto de partida el pasado.

Sin embargo Alarcos, fundamentándose en las ideas de Amado Alonso, considera que estos tiempos en diversas oportunidades no indican el contenido verbal modal como *real*, sino como *posible*.

Y agrega que el futuro y el pospretérito no pertenecen al mismo grupo que el presente y los pasados del indicativo, ya que se compor-

tan diferentemente. No obstante esto, Alarcos no se pronuncia por ubicarlos en un modo determinado. Y al efecto dice:

Sin duda hay rasgos funcionales y semánticos comunes a cantaré y cantarí que nos obligan a situarlos en estrecha relación *ya constituyendo un modo ya los llamemos "futuros de indicativo"*. (Subrayado nuestro).

(Alarcos, p. 102)

Criado de Val (1972) sostiene que las únicas formas verbales que pueden incluirse en el indicativo son los tiempos pasados y el presente. Pues sólo en ellos se hace una indicación objetiva a hechos reales. Los futuros, los condicionales y los subjuntivos especulan sobre hechos inciertos sujetos a una apreciación subjetiva sin posible precisión temporal. Asimismo considera que si atendemos a su formación etimológica (cantare habeo = cantaré; cantare habebam = cantarí) los futuros y condicionales constituyen un grupo especial al margen de otras formas.

Rona (1973), desde una perspectiva totalmente diferente, establece, también, una estrecha relación entre el futuro y el pospretérito. Dicha relación, para este autor, no es temporal, ni modal, sino aspectual. Afirma que tanto el futuro como el pospretérito tienen rasgos aspectuales comunes: ambos son virtuales (designan una acción de la cual no sabemos si verdaderamente tuvo, tiene o tendrá lugar) y plantean una hipótesis (creemos que la acción tendrá lugar). La diferencia entre ambos está en que el futuro es permansivo (permanece la hipótesis) y el pospretérito es impermansivo (no permanece la hipótesis). Es decir, el futuro tendrá los siguientes rasgos: virtual, hipotético y permansivo; el pospretérito será: virtual, hipotético e impermansivo. Rona ejemplifica: *Creo que Juan vendrá (hipótesis que permanece)*. *Creí que Juan vendría (hipótesis en el pasado, pero ya sabemos que Juan no vino)*.

Todos los autores citados coinciden en establecer una identificación, mediante distintas relaciones, entre el futuro y el pospretérito. Estas relaciones serían: temporales, modales o aspectuales.

Veamos ahora, cómo estas distintas significaciones se manifiestan en el español de Venezuela.

2.3.1. El Futuro.

2.3.1.1. Futuro en -r- (Valor temporal).

Los ejemplos que aquí presentaremos se corresponden con la signifi-

cación que le asignara Bello a este tiempo: "posterioridad del atributo al acto de la palabra".

- a) Cuando yo tenga hijos, yo te digo, te *diré* cómo *seré* yo.
- b) Eso es cuestión de dos o tres meses; lo *verán* cuando salga en el periódico, porque segurito que va a salir en el periódico.
- c) Por ahí *pasará* una avenida que *llegará* hasta El Panteón.
- d) *Probarán* en humanos la vacuna contra la malaria.
- e) Eso *producirá* una problemática urbanística descomunal.
- f) Usted recorre los alrededores de Caracas y se *dará* cuenta de que el único servicio público que tiene esa gente de los cerros es la luz.
- g) Mañana *llegará* y *pondrá* patas arriba toda la casa.

Aunque el uso de esta forma verbal no es muy frecuente en el habla oral; pareciera que no ocurre lo mismo en la lengua escrita, fundamentalmente en el lenguaje periodístico. Llama la atención la incidencia del uso de este tiempo en los titulares de prensa. Como dato curioso, quizás digno de reseñar, registramos en el diario El Nacional de fecha 31 de julio de 1985, el uso del futuro en 19 titulares.

2.3.1.2. *Ir + infinitivo.*

Tal como se registra en otras regiones de habla hispánica, en el país la estructura perifrástica *ir + infinitivo* desplaza el uso de la forma sintética en *-r*. Este hecho lo evidencian los materiales que analizaremos:

- a) Estos nuevos egresados que *van a salir* tienen mayor capacidad para desenvolverse en Educación Básica.
- b) ¿Dónde *van a montar* eso?
- c) En un par de años esto se *va a convertir* en un rancharío.
- d) Ahora tengo mucho cuidado de saber quién me *va a entrevistar*.
- e) Se va la semana que viene de Rosario a Cristo, que *vamos a hacer* una reparación.
- f) *Va a cumplir* noventa años creo que en Agosto.
- g) Doscientos bolívares los *dará* Mandrake; yo no *voy a dar* absolutamente nada.

Obsérvese que en la oración e la forma verbal de presente *va* posee significación temporal de futuro (Ver 2.1.1.). En la oración g el in-

formante usa tanto la perífrasis como la forma sintética: *dará - voy a dar*. Pareciera que lo expresado adquiriera así, un valor enfático.

Conviene destacar que Rona (1973) considera esta perífrasis como la única construcción que en español representa siempre un futuro. Lo que equivale a decir que *es* el futuro en español. Fundamenta su posición oponiéndola al futuro sintético y demostrando mediante ejemplos, que el funcionamiento de estas dos formas es diferente. Obsérvese estas dos oraciones: Juan se fue a Europa, tendrá mucho dinero / Juan se fue a Europa, va a tener mucho dinero. Afirma que en la primera oración el verbo *tendrá* se refiere a un pasado, pues antes de irse a Europa Juan tenía mucho dinero; en la segunda, Juan todavía no lo tiene. Sin embargo, aclara que como el futuro es hipotético, la forma sintética también puede ser empleada para designar todo futuro. El hablante en este caso, elige una u otra forma. *Va a cumplir* noventa años / *cumplirá* noventa años.

2.3.1.3. *El futuro (valor modal).*

Aquí nos ocuparemos de la forma de futuro que si bien puede estar referida al presente, al pretérito o al futuro, prevalece en ella el significado modal: probabilidad, hipótesis, duda, etc. . . Las fronteras entre las diferentes modalidades expresadas por este tiempo son difíciles de delimitar; para agruparlas nos apoyamos fundamentalmente en el contexto:

Probabilidad - Hipótesis:

- a) Acá entendemos que *será* que la tierra está cansada.
- b) Bueno, *será* que uno se identifica con el autor.
- c) *Será* porque yo yo estoy deformada.
- d) Las costumbres se han perdido, o *será* que esa gente se ha incorporado tanto que uno se ha adaptado a las costumbres de ellos.
- e) Yo no conozco a la hija; a lo mejor *será* tan fea como él.
- f) ¿Ustedes *sabrán* que yo lo hice?
- g) Ahora *tendrán* sus cadáveres y esas cuestiones ¿verdad? (La informante se refiere a los estudiantes de medicina).
- h) Supongo que ahora *vivirá* mejor con ese dinero que se ganó.

Obsérvese: a) La forma de futuro no expresa un tiempo prospectivo. La probabilidad está referida a un presente (oraciones a, b, c, d, g, h) o a un pasado (oración f). b) El rasgo de probabilidad

o de hipótesis lo determina o lo refuerza el contexto lingüístico: entonación interrogativa, el uso de expresiones como "a lo mejor", "supongo que", etc. . .

Dubitativo:

- a) Así era cuando yo estudiaba en el Pedagógico, no sé cómo *estará* ahorita.
- b) Quién sabe si *será* por eso que ella es así.
- c) Yo no sé cómo *hará* con las notas.
- d) No sé qué *será* de la gente. No se ve un alma en la calle.
- e) ¿Auristela *tardará* mucho?
- f) ¿*Estará* en su casa? Voy a llamarla por teléfono. Puede que esté.

En las oraciones a, b, c, el significado modal dubitativo está referido al presente; en la oración d, al pasado. En las otras (e, f) la forma de futuro pareciera atemporal. Obsérvese en la oración f la significación y el funcionamiento de los dos futuros (estará, voy a llamar(la)). Podemos sustituir la perífrasis por el futuro sintético (llamaré) pero el verbo *estará* no puede sustituirse por la estructura perifrástica. Obsérvese además, la importancia del contexto verbal en la determinación del rasgo modal: entonación interrogativa, la marca de negación, la conjunción si, etc. . .

2.3.1.4. Futuro de mandato.

En nuestro corpus registramos algunas oraciones donde el futuro implica la manifestación de una orden:

- a) Quédese para la inauguración, usted se *irá* de aquí mañana.
- b) Le *dirás* que no vuelva más.
- c) Te *quedarás* en tu cuarto hasta que te ordene.

2.3.1.5. En frases hechas o como marcador interaccional.

En los materiales se documentan frases hechas, que por sus mismas características, se usan en forma elíptica:

- a) Bueno, tú *dirás* . . . (que es lo que desees).
- b) Si lo haces tú sabrás . . . (a qué atenerte).

c) ¿Psicólogos? Ellos sabrán . . . (lo que hacen).

d) *Después* de esto veremos . . . (qué pasa).

De igual manera hemos registrado el uso de esta forma verbal como marcador interaccional:

- a) *Verás*, yo quería que te sintieras como en tu casa.
- b) *Verás*, cuando me lo dijiste, me asusté.
- c) Bueno, *diremos*, que ser profesor es una cosa muy grata.
- d) Bueno, *diremos* . . . que no pensaba que usted vendría a entrevistarme hoy.

2.3.2. El Pospretérito.

2.3.2.1. Valor temporal.

Asumimos aquí el significado temporal que Andrés Bello le asigna a esta forma verbal: "significa que el atributo es posterior a una cosa pretérita".

Obsérvese:

- a) El dijo que se *iría* para España, pero no fue así.
- b) Después de oír esto, decidí que *conocería* ese lugar.
- c) Mi mamá me aseguró que *vendrían*.

Registramos otros casos en los cuales el pospretérito es reemplazado por la perífrasis ir + infinitivo en tiempo copretérito:

- a) Yo siempre oí por la radio que *iban a bajar* todo, que *iban a hacer* un buen gobierno.
- b) Bajó tan bajito que nos pareció que *iba a caer* al mar.

Así mismo, como ya lo señaláramos (Ver 2.2.3.1.) el pospretérito puede ser sustituido por el copretérito: él dijo que se *iba* para España.

2.3.2.2. Valor modal.

Nos referiremos aquí a las situaciones en las cuales el valor modal de esta forma verbal prevalece sobre la significación temporal. En este caso el verbo puede expresar diferentes modalidades: probabilidad, hipótesis, condición, duda, etc.

Este uso es el más frecuente en el español del país, según lo revelan los materiales analizados.

Probabilidad, hipótesis, condición:

- a) Me imagino que el viernes *vendría, trabajaría* todo el día para poder terminar esto.
- b) Eso *sería* un tema interesante.
- c) Eso no *sería* lo más grave, sino lo que pasó después.
- d) Entonces usted *diría* que todas las personas que son equilibradas en Venezuela poseen una madre equilibrada?
- e) Yo creo que eso *sería* la solución para lo que está pasando.
- f) Se presupone que *habría* profesionales que hicieron sus estudios después de comprar el título.
- g) Si se llevara a cabo *sería* la perfección total.
- h) Si lo hiciéramos, *estaríamos* fracasados.
- i) Si pudiéramos, *compraríamos* la casa de la playa.

Obsérvese: a) Las diferentes modalidades pueden estar referidas a un presente, a un pasado o a un futuro. b) El contexto lingüístico determina o refuerza la significación de las distintas modalidades.

Dubitativo:

- a) No sé quién diablos *sería*, le di un insulto para que se acuerde de mí.
- b) ¿Tú *harías* eso?
- c) Quizás yo *repetiría* la misma experiencia.
- d) Bueno, no *sabría* decirte qué pasó.
- e) ¿*Compraría* una casa tan cara?

Las observaciones que hiciéramos anteriormente son igualmente válidas aquí. Conviene destacar que el análisis de nuestros materiales revela que la mayor frecuencia de uso del pospretérito con valor modal, se registra en las perífrasis verbales (deberían dejarla allí, *habría* que tener mucha paciencia, tendríamos que esperar mucho, etc. . .).

2.3.2.3. Es frecuente en el país el uso del pospretérito para suavizar una orden. Adquiere así, la expresión un matiz de cortesía:

- a) ¿Me *podrías* buscar un poquito de agua?
- b) ¿*Serías* tan amable de traerme eso?

c) ¿*Tendrías* inconveniente en esperar un poco?

d) Necesito entregar este trabajo. ¿*Podrías* pasármelo lo más pronto posible?

2.4. *Tiempos compuestos del Indicativo.*

El único tiempo compuesto de uso frecuente en el español de Venezuela es el Antepresente. (Ver 2.2.2.). La vitalidad de este tiempo no sólo se manifiesta en la lengua oral sino también en la lengua escrita.

Veamos ahora qué sucede con los otros tiempos del indicativo.

El análisis de los materiales nos permite afirmar la evidente decadencia del antepretérito y del antepospretérito en el habla del país. Ninguno de nuestros informantes usó estas formas verbales.

El antefuturo se registra esporádicamente. Y en las oraciones donde aparece, la significación modal desplaza la significación temporal.

a) Yo no sé si usted *habrá visto* alguna.

b) ¡El dineral que *habrán gastado* allí!

c) Supongo que lo *habrás terminado*.

d) No te *habré llamado*, pero estoy pendiente de tí.

e) *Habrán ido* en avión, ¿no?

El antecopretérito *es* de uso más frecuente que el antefuturo. Así lo revela el corpus trabajado. Criado de Val (1972) considera que esta forma, temporalmente expresa siempre un pasado, sin posible transición a otras escalas temporales.

Veamos algunos ejemplos:

a) Nos contaban todo lo que ellos *habían pasado*.

b) Salió en la prensa que *habían gastado setenta* millones.

c) Le dijeron que yo *había estado* en Ocumare.

d) En ese tiempo ya mi papá *había muerto*.

e) Yo no *había nacido* en esa época.

f) ¿Usted antes no *había ido*?

g) Ambos *habían sido* mis profesores en el segundo ciclo de secundaria. (El informante es un profesor universitario).

Obsérvese que en las oraciones a, b, c el antecopretérito está en relación con otras formas verbales (pretérito, copretérito). En las oraciones d, e, f, g, está usado con un valor independiente, pero sin perder su significación temporal (pasado). En estos casos el contexto refuerza esta significación "en ese tiempo", "en esa época", "antes", "en el segundo ciclo de secundaria".

3. El Modo Subjuntivo.

3.1. El subjuntivo es quizás el que plantea más interrogantes dentro del sistema del verbo español. Algunas de ellas ya las señalamos muy brevemente, cuando nos referimos a la categoría modo (Ver 1.1.). Nos detendremos ahora, en algunos problemas que se detectan al abordar el estudio del paradigma temporal. Ya hemos visto que en el modo indicativo se delimitan con mayor o menor rigurosidad los significados de sus correspondientes tiempos. No sucede así con el modo subjuntivo. Andrés Bello al referirse al significado de los tiempos simples de este modo dice:

En el subjuntivo común no hay más que dos formas simples correspondientes a las cinco del indicativo: cante, presente y futuro; cantase o cantara, pretérito, copretérito y pospretérito.

(Bello, p. 186)

Agrega:

El subjuntivo hipotético no tiene más que una forma simple, cantare.

Y:

cantare es presente y futuro.

(p. 188)

En cuanto a las formas compuestas afirma que *haya cantado* significa antepresente y antefuturo; *hubiera* o *hubiese* cantado puede significar antecopretérito y antepospretérito; y que *hubiere* cantado puede significar antepresente o antefuturo. Señala asimismo, que el subjuntivo castellano no admite la significación del antepretérito indicativo. Es decir, para Bello el presente y el futuro de subjuntivo tiene la misma significación temporal: pueden estar referidos tanto al presente como al futuro; lo mismo ocurre con el antepresente y el antefuturo de subjuntivo que pueden significar o antepresente o antefuturo; el pretérito de subjuntivo indica pretérito, copretérito o pospretérito y su correspondiente tiempo compuesto puede significar, a su vez, o antecopretérito o antepospretérito.

Como se observa, Bello al establecer una comparación entre el paradigma temporal del Modo Indicativo y el paradigma temporal del Subjuntivo no puede precisar claramente el significado de los tiempos de este último.

Lingüistas recientes se han planteado si se podría hablar de tiempos en el modo subjuntivo. Hernández Alonso, al respecto dice:

Este modo no obedece en absoluto al tiempo externo, y en rigor no deberíamos hablar de "tiempos", ni siquiera de formas temporales; pero si lo hacemos es en honor de una terminología familiar a todos. El subjuntivo tiene en la norma general vigente del español, dos alocuciones:

Cante	/	Cantara
(Canta)	/	Cantase

Ya que la forma de futuro *cantare* sólo se conserva en el Caribe, en Canarias y en Méjico.

(Hernández Alonso, 1973: p. 174)

Mariner Bigorra (1971) coincide, en cierta manera, con los planteamientos de Hernández Alonso. Este autor considera que la oposición entre *esté* y *estuviera* más que temporal es modal: potencial-eventual/irreal. Suele ser temporal en algunos casos: *No creo que esté* v.s. *No creo que estuviera*. Afirma asimismo, que el "pretendido" pretérito tiene en la mayoría de los casos significación modal y esta es la razón por la cual puede referirse al presente o al futuro: ¡Ojalá lloviera! Cuando el hablante quiere referirse al pasado utiliza el tiempo compuesto: Ojalá hubiera llovido (si sabe que no llovió) u Ojalá haya llovido (si se ignora).

Seguidamente describiremos el uso de los llamados tiempos del subjuntivo en el español de Venezuela. Nos concretaremos solamente al estudio del presente y del pretérito con sus respectivos tiempos compuestos, ya que el uso del futuro no se registra en los materiales analizados.

3.1.1. El presente.

El presente de subjuntivo se emplea con gran frecuencia en las oraciones subordinadas adjetivas, sustantivas o adverbiales:

"Es importante que el alumno se *dé* cuenta de las transformaciones de su mundo, que el alumno se *conozca* a sí mismo, que el alumno *internalice* ciertas cosas"; "Cuando él *venga* se lo diré"; "El hombre que no *ame* está perdido". Igualmente se emplea (con menos

frecuencia) en oraciones independientes: Quizás *venga* pronto, ¡Ojalá lo *hagas!* Veamos ahora algunas de las particularidades de este tiempo en el habla de Venezuela:

3.1.1.1. *Uso del presente por el pretérito de subjuntivo.*

- a) Quisiera que él *entienda* mi situación. No puedo hacer lo que me pide.
- b) Le dijimos al señor que nos *arregle* el teléfono.
- c) Desde hace una semana te pedí que me *traigas* el libro.
- d) Quisiera que no *hables* así de ella. Es una excelente persona.

Obsérvese que en estos casos el verbo de la subordinante está en pretérito de subjuntivo o de indicativo y que la forma verbal de la subordinada está normalmente referida a un futuro o a un presente.

3.1.1.2. *Uso del presente por el antepresente de subjuntivo.*

- a) Cuando *terminemos* la entrevista los voy a llevar al lado.
- b) Cuando *concluyas* el trabajo, me lo entregas.
- c) Tan pronto *acabe* aquí, nos vamos.
- d) En cuanto se *vaya*, nos iremos para la casa.

Nótese que este uso se registra en oraciones temporales adverbiales. En estos casos la forma verbal adquiere una significación de antefuturo.

3.1.1.3. *Uso del presente por el pospretérito.*

- a) Probablemente se *componga*, si arreglaras un poco la manga.
- b) Quizás al terminar aquí *pueda ir*.
- c) No sé si *pueda hacer* eso.

En estas oraciones observamos que el valor modal desplaza la significación temporal: posibilidad (oración *a*); duda (oraciones *b* y *c*). Estas razones bastan para explicar la transposición modal (Ver 2.3.2.2.). En la oración *a* se emplea en la apódosis de la condicional, lo que permitirá también una alternancia con el pretérito de subjuntivo (habla de Venezuela): se *componga* / se *compondría* / se *compusiera*. En las oraciones *b* y *c* podría también alternar con el futuro de indicativo: *pueda ir* / *podría ir* / *podré ir*.

3.1.1.4. *En frases hechas.*

Es frecuente el uso del presente de subjuntivo en este tipo de locuciones.

- a) Mi padre, *que Dios tenga en gloria*.
- b) *Que Dios te acompañe*.
- c) *Que te vaya bien*.
- d) A quien le caiga la chupa que se la *ponga*.
- e) *Pese a lo que pase... iré*.
- f) *Digas lo que digas... lo haré*.
- g) *Sea lo que sea... no me importará*.

En las tres últimas oraciones la reiteración de la forma verbal le da un carácter enfático.

3.1.2. *El pretérito (imperfecto).*

La forma verbal en -ra con valor de antecopretérito de indicativo no se documenta en los materiales que manejamos; no sucede lo mismo cuando es pretérito de subjuntivo. En este caso, su uso frecuente ha desplazado progresivamente a la forma verbal en -se, que aparece registrada en nuestro corpus de manera esporádica. Al igual que el presente, el pretérito se usa en las oraciones subordinadas: "una señora me lo traía para que yo lo *vendiera*"; "quisiera que tú me *fueras* a pintar unos muebles"; "el peón que *dejara* el trabajo lo despedía". También se emplea, con mayor incidencia que el presente, en oraciones independientes: ¡Ojalá *viniera* temprano!; ¿Qué más *quisieran* saber?; ¡Si usted *viera* eso! Asimismo es frecuente su uso en oraciones subordinantes con los verbos querer y parecer: "Quisiera que usted *viniera* los sábados y los domingos"; "*pareciera* que estás evadiendo el problema".

A continuación reseñaremos algunas de las particularidades de este tiempo:

3.1.2.1. *Uso del pretérito por el antepretérito de subjuntivo.*

- a) Este hecho motivó que la Dirección nos *pasara* una carta.
- b) Eso sucedió antes de que me *llamaran* para vacilarme.
- c) Me asombré de que *viniera* así.

3.1.2.2. Pretérito por pospretérito.

- a) Yo creo que es lo fundamental, por allí *debiéramos* empezar.
- b) A mí me parece que *debiera* fijarse la atención en ese problema.
- c) Con un computadorcito adaptado a ese pánel se *podiera representar* cualquier figura.
- d) Supongamos que hubiera mejorado en un 25%, ¿qué *hiciéramos* con eso?
- e) Si pudiera hablar de ello, lo *hiciera*.

Estos ejemplos son sólo una muestra del abundante corpus compilado. Este uso está expandido en todo el país. Pareciera que su empleo estuviera desplazando al pospretérito.

Nótese que la oración *e* se emplea en la apódosis de una oración condicional. Gili Gaya (1948) considera que en el español moderno este uso se siente afectado y más aún lo considera "pedante". Para este autor es propio del estilo literario. Sin embargo en Venezuela se oye con relativa frecuencia.

3.1.2.3. Con valor comparativo.

- a) Habla corrido es como si *escribiera*.
- b) Te lo explica como si tú *fueras* un tarado.
- c) Ese profesor no me gusta. Nos mira como si *fuéramos* gusanos.
- d) Ese señor habla como si *dijera* un discurso. Es muy fastidioso.
- e) Se comporta *como que si fuera* una gran cosa.

Obsérvese que la locución *como que si* exige el empleo de esta forma verbal. Criado de Val (1972) considera este uso arcaico, pero en Venezuela se oye en todos los niveles socioculturales y en las diferentes generaciones. Algunas veces se usa en expresiones con valor peyorativo. Nótese que en la oración *e* este valor se acentúa con la presencia del *que* (como que sí).

3.1.2.4. Valor ponderativo.

- a) ¡Si usted *viera* la cosecha de este año!

- b) ¡Si tú *supieras* todas las peripecias que hemos pasado!

- c) ¡Si yo te *contara* lo que me pasó!

En estas oraciones el valor ponderativo se intensifica con el uso enfático de los pronombres personales; así como también por la entonación exclamativa.

3.1. Tiempos compuestos del modo subjuntivo.

3.1.3. El ante-presente.

Este tiempo no es de uso frecuente en el habla de Venezuela. Así lo demuestra nuestro corpus. Se emplea en oraciones independientes:

- a) Quizás lo *haya oído*.
- b) Posiblemente lo *haya conocido*.

Y en oraciones subordinadas (con mayor frecuencia):

- a) Yo no creo que el pueblo *haya renovado* su fé.
- b) La capacidad de pensar está ligada a la experiencia que uno *haya tenido* en la vida.
- c) Cuando *hayas terminado*, me llamas para corregírtelo.
- d) ¿Tú consideras que *hayas hecho* algo positivo con tus alumnos?

Obsérvese que en todas las oraciones la forma verbal, tal como lo señala Bello, tiene una significación temporal referida al antepresente o al antefuturo (oración c).

3.1.4. El antepretérito (Pluscuamperfecto).

Al igual que los demás tiempos del subjuntivo esta forma verbal se usa tanto en oraciones subordinadas: "Supongamos que *hubiera mejorado*", "ella descubrió que *hubiera querido ser médico*", como en oraciones independientes: "Ojalá todos los jóvenes *hubiesen escuchado* esa alocución, porque el mensaje era bueno", "Quizás eso no le *hubiera interesado*". Seguidamente describimos algunas de las particularidades del uso de este tiempo, detectadas en el análisis de nuestro corpus:

3.1.4.1. Uso del antepretérito por el antepospretérito.

- a) Quizás desde aquel tiempo si se *hubiese programado*, se *hubiese llevado* a cabo.
- b) ¡Qué *hubieran hecho* los japoneses si *hubieran sido* ellos los que están aquí!

- c) Si ese Colegio hubiera seguido en Venezuela y en la forma como estaba organizado quizás yo *hubiera obtenido* el título de abogado...
- e) Hoy en día no lo *hubiera hecho*.
- f) A lo mejor no le *hubiera interesado*, no se *hubiera com-penetrado* con esa cuestión tradicional.

El hecho de que en el corpus analizado no hubiéramos registrado el uso del antepospretérito de indicativo (Ver 2.4.), explica la alta frecuencia de esta transposición modal-temporal.

3.1.4.2. Hemos encontrado algunos enunciados en donde el antepretérito adquiere un valor ponderativo:

- a) ¡Yo hubiera dado lo que me pidieran! Era bellísimo.
- b) ¡Si tú hubieras observado la cara que puso!

En otros, este valor es comparativo:

- a) Al verme se asustó como si *hubiera visto* al diablo.
- b) Me quedé como si me *hubieran echado* un baño de agua fría.

En estos casos es válido todo lo que hemos dicho en relación con el pretérito simple de subjuntivo (Ver 3.1.2.3. - 3.1.2.4.).

A manera de conclusión podríamos señalar:

a) El paradigma verbal del español de Venezuela —tal como se documenta para el español general— tiende cada vez más a simplificarse: pérdida del antepretérito de indicativo y del futuro simple y compuesto del subjuntivo; posible pérdida del antepospretérito del indicativo. Uso esporádico del antefuturo de indicativo, de la forma en -se y del antepresente de subjuntivo. En relación con los tiempos compuestos, podemos destacar la vitalidad del antepresente de indicativo y en un menor grado, del antepretérito de subjuntivo.

b) Nuestro análisis revela que en cuanto al uso y valores de los distintos tiempos verbales no se encuentran diferencias significativas en los distintos niveles socioculturales. Si se manifiestan estas diferencias en la estructura morfológica del verbo. Por ejemplo usos como *haiga*, *íbanos*, *conducí*, *obtení*, *trajiera*, *vayemos*, se registran en los niveles bajos. El uso de *había*, *habemos*, *hubieron* (formas impersonales),

apreta, *lavastes* se oye en los niveles medios y ha penetrado los niveles altos. *Habían* se escucha con alta frecuencia en los hablantes cultos y creo que con menor frecuencia hubieron y habemos.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcos Llorach, Emilio. *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos, 1972.
- Alonso, Amado y Henríquez Ureña, Pedro. *Gramática Castellana*. 2 vols. 22ª ed. Buenos Aires; Losada, 1964.
- Bello, Andrés. *Gramática*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951.
- Benveniste, Emile. "El lenguaje y la experiencia humana". *Problemas del lenguaje*. Buenos Aires: Edit. Suramericana, 1969.
- Criado de Val, Manuel. *Fisonomía del Español y de las Lenguas Modernas*. Madrid: S.A.E.T.A., 1952.
- El Habla Culta de Caracas. Materiales para su estudio*. Edic. de la Facultad de Humanidades y Educación. U.C.V. Caracas, 1979.
- Gili Gaya, Samuel. *Curso Superior de Sintaxis Española*. 6ª ed. Barcelona: S.P.E.S. S.A. 1958.
- Hernández Alonso, César. "Sobre el tiempo del Verbo Español". *Revista Española de Lingüística*. 3,1. Madrid: Gredos, 1973.
- Ledezma, Minelia y Nelly Pinto. "La categoría de modo en la Gramática de Bello". *Revista LETRAS* Nº 37. IUPC. Caracas: Edic. Miguel A. García e Hijo, 1982.
- Lope Blanch, Juan M. *Estudios sobre el español de México*, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1972.
- Lyons, John. *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide, 1971.
- Marcos Marín, Francisco. *Aproximación a la Gramática Española*. 2ª ed. Madrid: Edit. Cincel, 1974.
- Mariner Bigorra, Sebastián. "Triple noción básica en la categoría verbal Castellana". *Revista de Filología Española*, IV, 1971.
- Moreno de Alba, José. "Vitalidad del Futuro de Indicativo en la norma culta del español hablado en México". *Estudio sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. U.N.A.M. México, 1977.
- Ramírez, Iraida de. *El modo subjuntivo: su significación*. (Sin publicar).
- Real Academia Española. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1973.

Roca Pons, V. *Introducción a la Gramática*. 2ª edición. Barcelona, España: Edit. Vergara, 1965.

Rona, José Pedro. "Tiempo y aspecto: Análisis binario de la conjugación española". Ponencia presentada en el 18º Congreso de la Asociación de Lingüística Internacional. Arequipa, Perú, 1973.

Weinreich, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974.

CONCLUSIONES GENERALES

Como se habrá podido observar a través del desarrollo de los distintos artículos, la descripción que hemos hecho de algunos fenómenos caracterizadores del español de nuestro país, no pretende en realidad sentar patrones definitivos a tal respecto. Es obvio, entonces, que no hemos hecho más que mostrar aquí ciertos resultados que hasta el momento sólo pueden ser vistos como hipotéticos o tentativos, ya que la caracterización de nuestra variedad de lengua requiere todavía de investigaciones de más largo alcance. Creemos, eso sí, que los datos aquí ofrecidos pudieran constituir un aporte modesto pero significativo para el conocimiento del español de nuestro país; aporte que en este caso particular está dirigido fundamentalmente a los docentes, estudiantes e investigadores interesados por el estudio general del español.

Asimismo, el análisis de nuestros datos pareciera indicar, por ejemplo, que al menos en lo que concierne al aspecto morfosintáctico y quizás con la excepción del voseo, no se aprecian diferencias diatópicas relevantes. Y en cuanto al aspecto diastrático, creemos que si bien se aprecian diferencias notables en relación con determinados fenómenos como el género y el número, la morfología verbal y los pronombres; en otros casos es difícil precisar aún conclusiones definitivas (por ejemplo en lo relativo a significado y uso de los tiempos verbales y a los determinantes).

Finalmente, el estudio de los diversos fenómenos ha demostrado de una u otra manera la importancia fundamental que adquieren tanto el contexto socio-geográfico como la situación comunicativa, cuando se trata de dilucidar problemas lingüísticos. El conocimiento de las características del coloquio y la diferenciación necesaria entre el código oral y el código escrito, cobran de este modo una relevancia digna de ser tomada en cuenta a la hora de planificar estrategias metodológicas relativas a la enseñanza de nuestra lengua.

**APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL LEXICO DE LA
COSTA DE VENEZUELA: Proposiciones para su
determinación y análisis**

JOSE ADAMES

.....

INV. ¿Cómo lo harían?

INFORM. Bueno, ¿cómo lo organizaría? Primero que todo buscaría *fondos*, efectuaría una rifa o pediría *dinero* a los muchachos que van a ... estar presente en la verbena; luego, estee, buscaría la ayuda de personas que colaboraran con nosotros, le pediría también a algunas empresas no, ... sino instituciones que nos aporten un poco de *dinero* ...

INV. ¿Tú dices *dinero* o dices *plata*?

INF. Bueno, ¿*dinero* y *plata* no es lo mismo? Bueno, vamos a reunir una *plata*, vamos a reunir unos *reales* para hacer una fiesta. Pasa lo siguiente, que con los muchachos uno dice *reales*, pero a un profesor yo no le voy a decir los *reales* sino ¿nos presta el *dinero* o la *plata*?

Eso es lo que pasa.

(Transcripción de entrevista realizada a informante de Puerto La Cruz).

.....

0.1.—Las presentes anotaciones son el producto del análisis de un material léxico obtenido básicamente a través de dos procedimientos*: aplicación de un Cuestionario¹ y realización de entrevistas a informantes nativos y residentes en el área de la Costa de Venezuela. Los informantes pertenecen a los niveles socio-culturales culto, medio y bajo, con predominio de estos últimos.

0.1.1.—El Cuestionario —conjunto de agrupaciones léxicas o “campos” sobre “partes del cuerpo humano”, “defectos físicos”, “designación de comidas”, “términos agrícolas”, etc., se aplicó a 56 personas.

0.1.2.—El corpus de las entrevistas (grabaciones de 1 1/2 a 2 horas, que luego fueron transcritas) se obtuvo de 37 informantes.

0.1.3.—En otro trabajo² hemos tratado aspectos que aquí no procesamos, pero cuyo corpus también fue delimitado del material producido por los 93 informantes que mencionamos arriba.

Esto pudiese hacernos afirmar que si bien no se trata, en rigor, de una descripción del léxico de esa zona, por lo menos podría constituir una visión de él. A esto hay que añadir la presentación de nuestra proposición de método.

0.2.—La determinación de los usos lexicales —la norma lingüística— de una entidad delimitada llámese Venezuela, o la Costa de Venezuela, o el Centro de Venezuela, es una tarea de tanto interés como de complejidad. En efecto, la amplitud de esa “zona” del lenguaje llamada *léxico* con la cual los hablantes reflejan su visión de mundo, sus

* Hay que señalar, igualmente, que hemos utilizado nuestro “saber lingüístico” como hablante, y material obtenido en conversaciones informales con nativos de la zona, etc.

1 VILLALBA de LEDEZMA, Minelia; FRACA DE BARRERA, Lucía; BARRERA, Luis; OBREGON, Hugo y ADAMES, José: *Cuestionario para delimitar las áreas dialectales de Venezuela*, Public. del CILLAB, Dpto. Cast. Liter. y Latín del IUPC, Caracas, 1979, 67 pp.

2 VILLALBA de LEDEZMA, Minelia y ADAMES, José: “La composición nominal: un problema semántico-sintáctico”, en ACTAS DEL III ENCUENTRO DE LINGÜISTAS, public. de los Dptos. de Castellano y de Idiomas Modernos del IUPC, Caracas, 1983, pp. 67-78.

influencias socio-culturales, sus relaciones con los medios local y nacional, constituye una de las mayores dificultades a enfrentar por un investigador de la lengua oral.

Por otra parte, no se trata sólo de determinar los usos lexicales como decíamos arriba (es decir, de establecer una lista de términos usuales) sino también de intentar precisar qué hay detrás de esos usos, qué diferencias o semejanzas tienen con otros; en síntesis, cómo funciona el léxico.

Tampoco deben perderse las perspectivas que arrojen los datos para su aplicación en la enseñanza de la lengua materna o en la afirmación, adquisición y ampliación del vocabulario del niño y del adolescente.

Desde esta óptica la Semántica Estructural proporciona todo un andamiaje con el cual se puede lograr una sistematización que se hace cada vez más necesaria.

1.—La terminología.

1.1.—Una terminología no supone solamente una lista de términos que sustituyen a otros sino, en rigor, una toma de posición teórico-metodológica con la que se podría llegar a la explicación de los problemas planteados en determinada área del conocimiento. Hemos optado por la que sigue:

1.2.—*Lexía*.—Es uno de los conceptos-clave para prestar atención a lo que hemos denominado *usos lexicales*, término con que remitimos a la noción de *norma lingüística*. En efecto, el lingüista francés B. Pottier, quien la define como “unidad lexical memorizada”³, proporciona con esta definición los elementos para desembarazarse del todavía vigente problema de la unidad léxica denominada “palabra”. Por otra parte, la misma definición contribuye a delimitar el funcionamiento real del lenguaje. Esto último, al considerarse la *lexía* como integrante de un “microcampo de experiencia” (v. infra) y, además, al establecerse una clasificación de la misma.

La noción de “memorización” se observa mejor si se establece una comparación entre la llamada *lexía simple* (coincidente con la *palabra simple*) y las *lexías compuesta, compleja y textual*. En efecto, “el locutor cuando dice *meter la pata, Ave María Purísima...* no construye esta combinación en el momento en que habla sino que toma el con-

³ POTTIER, B. *Gramática del Español*, Ed. Alcalá, Madrid, 1977, p. 25.

junto en su 'memoria lexical' del mismo modo que *banco o sogá*"⁴. Así *pata de gallina* será una lexía si se toma en el sentido de "arruga facial" o tres lexías si con ella se designa "extremidad inferior del animal llamado gallina". Representado gráficamente:

pata de gallina 1 lexía

pata | + | de | + | gallina 3 lexías (es decir, una construcción libre, no memorizada, que pudiese haber sido pata + de + conejo (o gallo, loro, etc.)).

Lexía simple: coincide, como hemos señalado, con la palabra simple: perro, reloj, fiesta, estar...

Lexía compuesta: en este caso coincide con la palabra compuesta: correveidile, director-presidente, perro-lobo...

Lexía compleja: sucesión memorizada de palabras: recién nacido, recién llegado, recién casado, reloj despertador, pata de gallina, fiestas patronales, estar a cargo de...

Lexía textual: frases hechas, refranes, proverbios, etc.: ser un reloj, estar en la buena (o en la mala), "perro que come manteca...", hablar sin ton ni son...

Es en este último tipo de lexía donde mejor se aprecia la validez del concepto de Pottier. Así, en el caso de los refranes existe la tendencia a simplificarlos reduciéndolos: "perro que come manteca...", "a caballo regalado...", etc.*. Se da por descontado, como en realidad sucede, que el interlocutor tiene memorizada la expresión.

1.3.—La noción de lexía observada de este modo permite establecer los hábitos fraseológicos de una comunidad. Así en el habla de la Costa de Venezuela podríamos señalar:

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| — actividades religiosas | — área metropolitana |
| — fiestas de graduación | — malas condiciones |
| — buenas condiciones | — pagar impuesto |
| — bajos recursos | — clase humilde |
| — tren de trabajo | — hacer deporte |
| — cambur manzano | — cambur titiario |
| — cambur concha verde | — echar broma |

* En estos casos las expresiones se acompañan de una entonación especial.

4 *Id.*, *ibid.*, pp. 25-26.

- | | |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|
| — una cuerda de (muchachos, amigos, etc.) | — dar carreras ("apurarse", "estar apurado") |
| — cereza montañera | — cereza e'monte |
| — hijo menor | — dar a luz |
| — pelar la pava | — caer encima ("enamorar") |
| — mal-parir | — muerto-de-hambre ("tacaño") |
| — guardacamisa ("camiseta") | — ropa de trabajo |
| — alfiler de gancho | — alfiler de cabeza |
| — pan de trigo | — mamá política |
| — golpe de agua ("lluvia") | — frijol negro |
| — picatierra ("gallina") | — "se come un burro y no lo erupta" |
| — llover a cántaros | — tener billete |
| — tal y qué sé yo | — entrar por la puerta grande |
| — dar mata o matica e' café ("matar") | — "pa' madre no hay muerte chiquita" |
| — no contestar una jota | — saberse al caletre |
| — caminos de recua | — centro de salud |
| — padre-terreno | — café-cagarruta |
| — tigra-guacharaca | — cilantro de monte |
| — cilandro de jardín | — rabo-topocho ("serpiente") |
| — buen-pan | — pan del año |
| — pan de pobre | — ser un santo |
| — ser tiempo de agua | — pegar saltos |
| — dar cuero ("azotar") | — caer a cuero ("azotar") |
| — leche de burra | — tira-tira ("china", "honda") |
| — harina-pan | — una tripulación de... ("un grupo de...") |

.....en lo que se refiere a uso efectivo de lexías compuestas, complejas y textuales.

1.3.1.—Y algunas lexías simples tomadas, como las anteriores, de las grabaciones y cuestionarios:

- | | |
|--------------------------|------------|
| — verde ("no maduro") | — cáscara |
| — pasado (... de maduro) | — concha |
| — maduro | — mazorca |
| — jecho | — tusa |
| — obrero | — elemento |

— peón
— canasto
— vivero
— almácigo
— bucare
— mijao
— apamate
— tapara
— pana (“olla”)
— cambur
— china (“honda”)
— garúa
— choza
— cachucha
— papelón
— árbol
— mata
— bus
— zaperoco
— alboroto
— empresa
— cordeles
— atarraya
— pez
— tren (de pesca)
— cordel
— atún
— jurel
— ciudad
— hervido
— verdura
— ñero (“margariteño”)
— jeba
— especie
— broma (“cosa”)
— chévere
— carrito

— transporte
— cara (“aspecto”)

— plata
— dinero
— real
— billete
— cobre
— puya
— totuma
— calabaza
— banana
— guineo
— vejiga (“globo”)
— barraca
— gorra
— panela
— planta
— palo (“árbol”)
— candela
— autobús
— escándalo
— sindicato
— remuneración
— redes
— nasa
— pescado
— chinchorro (“red”)
— fondear
— corocoro
— pueblo
— sancocho
— presa (de pescado)
— malandro
— chamo
— muchacho
— cosa
— asunto
— taxi
— pirata (“taxi no organiza-
do”)
— caótico
— gaita

— aguinaldo
— cuajado (“pastel”)
— curiara
— mojarra
— lebranche
— bagre
— carite
— cabulla
— pegar (“hacer”: pega calor,
pega frío)
— aliño
— niña
— vale
— patio
— baño
— escuela
— turca (“estado de ebrie-
dad”)
— curda
— emisora (de radio)
— alucema (“licor”)
— alucemado
— pringar (“llover fino”)
— sombra (“fantasma”)
— muerto (“fantasma”)
— familia
— mujer (“esposa”)
— bordón (“hijo menor”)
— comadrona
— machorra (“mujer estéril”)
— mamila (“chupón”)
— niño
— bebé
— catire
— trigueño
— perfilada (nariz —)
— aguileña (nariz —)
— trompa
— diarrea
— cagantina

— dulce
— canoa
— lisa
— camarón
— chiquiril
— sierra
— catalana
— mecate
— brega (“trabajo”)

— sopa
— chico
— pieza (“habitación”)
— comedor
— plantel
— liceo
— pea
— llorona
— mona (“estado de ebriedad”)
— el radio (“el aparato”)
— aliñado (“licor”)
— gritería
— chubasco
— espanto
— parientes
— esposa
— señora (“esposa”)
— partera
— mula (“mujer estéril”)
— chupón
— chupa
— nené
— blanco
— negro (“color de piel”)
— moreno
— chinga (“nariz”)
— boca
— jeta
— cagazón
— gafo

- mazorca
- monear (“subir”, “trepar”)
- pega (“pelea”)

1.4.—Existe un tipo de lexías con funciones generalizadoras (términos con valores designativos o significativos muy amplios y que incluyen a otras lexías). También merecen citarse algunos:

- alumnado
- dinero
- billete
- profesorado
- real

... así *alumnado* incluye a *estudiante, alumno, discípulo, escolar, liceísta*, etc.

Profesorado tiene el valor de *profesor, maestro, kindergarterina*...

Y en el caso de *dinero* y *billete*, éstos incluyen a lexías como *bolívar, medio, centavo, locha, real*...

... B. Pottier las denomina *archilexías* (v. infra). De ellas hay un grupo aún más generalizante, tipo cosa: Así:

- asunto
- especie
- cosa
- broma

designan no sólo a cualquier objeto sino también hasta a personas:

- “Fulano se cree una gran cosa” (= un gran “tipo” o “persona”).
- “Zutano es una broma seria”.

2.—En los párrafos anteriores nos hemos limitado a consignar una serie de lexías no organizadas. Se requiere, en consecuencia, establecer puntos de mira que permitan solventar este error metodológico en que aún se incurre en trabajos sobre la lengua oral.

La noción de *campo léxico* o *semántico* es uno de los elementos que contribuyen a aprehender el funcionamiento real del lenguaje en una entidad determinada. Las lexías no existen aisladamente sino que, por el contrario, forman parte de un conjunto de relaciones que podrían determinarse así:

a.—Toda lexía se relaciona horizontalmente con las que la preceden y la siguen. Este tipo de relación constituye su contexto sintagmático

y su influencia va más allá de la sintaxis por cuanto incide también en el significado. P.e. el adjetivo *viejo* significa “antiguo” o “de mucha edad” según preceda o siga al sustantivo con que se enlaza sintagmáticamente...

- un *viejo* amigo (“antiguo amigo”)
- un amigo *viejo* (“amigo de mucha edad”)

b.—Las relaciones sintagmáticas se producen simultáneamente con las denominadas asociativas o paradigmáticas. El gran lingüista suizo Ferdinand de Saussure⁵ fue el que por primera vez no sólo demostró la existencia de ambos tipos de vinculación sino, sobre todo, su importancia para el funcionamiento de la lengua: las dos relaciones constituyen la esencia del mecanismo de la lengua, su *sistema*, lo que hace que todo signo lingüístico (lexía) se defina por su vinculación con otros signos.

Las relaciones paradigmáticas se dan en el cerebro, en la memoria lingüística de los hablantes. Allí coexiste cada signo con los otros que no están expresados. Así en una frase como

“el *amarillo* es un color”

la lexía *amarillo* (además de estar combinada con *el, es, y un color*) coexiste con otras que no están expresadas:

“el *amarillo* es un color”
 (azul)
 (marrón)
 (blanco)
 (rojo)

...

Esta unión vertical constituye un paradigma y de allí se origina el planteamiento que va a dar lugar a la noción de *campo léxico* o *semántico*, por cuanto la relación es esencialmente semántica, por el significado.

2.1.—El alemán Jost Trier es el iniciador de esta teoría. G. Mounin describe la noción de Trier así:

⁵ SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires, 1961, pp. 207-218.

“Conjunto de palabras, no emparentadas por su etimología necesariamente ni unidas tampoco entre ellas por asociaciones psicológicas individuales, arbitrarias, contingentes) que colocadas una a una como las piedras de un mosaico recubren un dominio bien delimitado de significaciones constituido sea tradicionalmente, sea científicamente por la experiencia humana”⁶.

A partir de ese momento (1931) varios lingüistas se han ocupado críticamente de este aspecto: Matoré, Bally, Ullmann, Greimas, Pottier, Coseriu, Geckeller, Trujillo... con diversos aportes; coinciden sin embargo con Trier en:

- el campo es esencialmente paradigmático.
- el campo forma un sistema donde cada término adquiere su valor, su significado, de acuerdo con las relaciones que tiene con los otros.
- el campo es un sistema con el que se refleja una visión del mundo y de la sociedad.
- los elementos del campo tienen una parte común de significado que les permite unirse (semas comunes) y una parte que los opone (semas opositivos).

En este trabajo no nos interesa plantear una discusión teórica sobre la noción de campo léxico sino más bien precisar hasta qué punto ella es elemento indispensable para determinar los usos lexicales de una comunidad (lo que la caracteriza en relación con otras). Sin embargo, conviene destacar que una de las críticas más frecuentes que se hacen a Trier es la imposibilidad de establecer límites en su noción (dónde comienza, dónde termina el campo).

Así, de acuerdo con la teoría de Trier hemos formado este campo que corresponde a lo que podríamos llamar la Norma general venezolana:

Campo léxico “perder la vida”

Lexías:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| — morir | — morirse |
| — fallecer | — pasar el páramo |
| — pelar gajo | — deceder |
| — estirar la pata | — colgar los guentes |

⁶ MOUNIN, G. *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, París, 1963, p. 72. (Hay versión española de Gredos).

- | | |
|----------------------------------------|--------------------------|
| — pelar bolas | — irse para el otro lado |
| — perder la vida | — fenecer |
| — perecer | — viajar |
| — emprender el viaje eterno | — joderse |
| — dormirse en la paz del Señor | — rendir el alma |
| — partir | — ponerse tieso |
| — templarse | — llevárselo San Pedro |
| — irse para el otro mundo | — templar el cacho |
| — pasar a mejor vida | — panquear |
| — blanquear el ojo | — expirar |
| — exhalar el último suspiro | — irse |
| — irse para la tierra de los acostados | — tirar la toalla |
| — irse para El Tigre | — irse para el cielo |
| — rendir el alma | — quedar frío |

Un somero análisis basta para observar que en un “campo” de esta magnitud se mezclan o se interfieren, una serie de elementos que impiden su cabal tratamiento léxico-semántico. Esto impediría, al mismo tiempo, determinar con precisión una Norma. Veamos:

— imprecisión de uso geográfico, así *irse para El Tigre* (o para *Soledad*) es una lexía utilizada sólo por hablantes de edad mayor en Ciudad Bolívar, en consecuencia no puede ser aplicada a una norma venezolana sino en todo caso a una norma guayanesa. Esta lexía, acotamos, está motivada por la noción de “viaje a otro lado” (del río Orinoco) con la que frecuentemente se asocia a la acción de morir.

— imprecisión de uso en cuanto al tiempo: *morir* es de uso actual; *deceder* (o *fenecer*) ha dejado de utilizarse en la lengua hablada y se mantiene en la norma escrita culta bajo la forma del sustantivo *deceso*. Aquí se trata de la interferencia de un hecho sincrónico (*morir*) con uno diacrónico (*deceder*). Además hay una mezcla de lengua oral y escrita: en esta última entrarían también *perder la vida*, *emprender el viaje eterno*, *dormirse en la paz del Señor*... el primero usado en reseñas periodísticas de sucesos; los otros dos, en avisos necrológicos.

— hay igualmente mezcla de distintos niveles de lengua: general (*morir*, *morirse*), familiar (*pasar el páramo*, *estirar la pata*, *quedar frío*), familiar-vulgar (*joderse*, *pelar bolas*)...

Esto es lo que ha llevado a Pottier a señalar:

“El peligro consiste en crear conceptos (la “belleza” por ejm.) y

buscar cuáles son las palabras que gravitan alrededor de esta base, palabras dichas por cualquiera, en cualquier momento”⁷.

... y lo que sigue, de vital importancia para nuestras proposiciones referidas a la determinación de los usos lexicales de una comunidad y su funcionamiento real:

“Los dialectólogos que trabajan sobre una región pueden establecer estructuraciones lexicales (lexémicas) porque están en presencia de un conjunto de signos *que funcionan realmente* en un momento dado en una comunidad bastante homogénea”⁸.

De allí que nosotros hayamos asumido el término *microcampo de experiencia* de Pottier como uno de los elementos que, conjuntamente con otros que señalaremos más adelante, son conceptos-clave para planteamientos léxico-semánticos acerca de la lengua oral de una zona sociocultural determinada.

De acuerdo con las ideas que han proporcionado Pottier (y también E. Coseriu) proponemos la siguiente noción de microcampo de experiencia:

“Conjunto de lexías, vinculadas por lo menos por un sema común, que funcionan realmente en un momento determinado (sincronía) en un espacio socio-geográfico (sintopía) y un estrato socio-cultural determinado (sinstratía)”.

Estos tres elementos limitadores (tiempo, espacio, nivel sociocultural) constituyen evidentemente un notable aporte para un estudio de la norma lexical, puesto que remiten a lo que hemos señalado insistentemente: la visión del funcionamiento real y efectivo de la lengua, y en nuestro caso, del léxico de la costa venezolana. Por otra parte, la incorporación de la importante noción de lexía contribuye a afianzar aún más esto.

2.2.—*Campo léxico o microcampo de experiencia y visión de la realidad y de la sociedad a través de la lengua.*

Uno de los planteamientos más comúnmente señalados por la Semántica Estructural es el que se refiere a la vinculación de las estructuras lexicales con la realidad extralingüística (incluyéndose en ésta no sólo el mundo de las cosas, sino también la cultura y la sociedad). Las estructuras lexicales ofrecen una visión particular de esta realidad ex-

7 POTTIER, B. “L’ethnolinguistique”, en *Langages* 18, Didier-Larousse, París, 1970, p. 4.

8 *Id. ibid.*, p. 7.

tralingüística. De allí que en la determinación de la norma lexical de una comunidad no deba perderse de vista esta perspectiva. Es por ejemplo lo que explica el sema, o rasgo significativo, “árboles que dan sombra” en el microcampo:

- mijao
- urape
- caucho
- apamate
- aguacate
- guamo

que hemos logrado determinar en parte del estado Miranda, y que quizás no pueda determinarse en otras zonas donde se preferiría el sema “árboles grandes”.

Lo anterior puede ser lo que explique también la riqueza de denominaciones y clasificaciones del “cambur” en la misma zona y en general, en toda la parte costera de Venezuela. Véase del corpus:

- cambur
- cambural
- guineíto
- tití
- engordatripa (= guineíto)
- cambur-rosado
- topocho
- cuyaco
- pineo-cuyaco
- injerto
- injerto mora’o
- cambur-topocho
- enano
- mocosa
- banano grande
- higuíto (= tití)
- hereque (“topocho comido por gusanos”)
- vega
- pineo
- banana
- bananita verde
- guineo
- (banana) reinoso
- concha verde
- concha amarilla

- centavo
- manzano
- pigmeo
- cambur-chiquito

..... O de muy ricos campos para la designación de árboles (cf. árbol, planta, palo, mata):

- taparo
- tapara
- totuma
- camaruco
- ceiba
- jabillo
- apamate
- bucare
- mijao
- urape
- caucho
- aguacate
- totumo
- guamo
- mango
- manga
- coco
- anauco
- apamato

.....O de peces:

- cunarito
- pargo
- mero
- lisa
- mojarra
- lebranche
- chiquiril
- bagre
- ojón
- picúa
- carite
- corocoro
- jurel

- topiche
- cataco
- chicharra
- cherna
- anchoa
- atún
- sapo
- raya
- cazón
- machuelo
- sierra
- catalana
- pescado fresco / pescado enyela'o
- cabeza / costa
(del / ("resto")
pescado)

2.2.1.—Del corpus integrado por cuestionarios y entrevistas hemos extraído otros microcampos que podrían servir como marco de referencia cuando, una vez procesadas otras normas o usos lexicales de regiones diferentes, se establezcan las necesarias comparaciones. Esto último es un trabajo a realizar.

"Denominaciones de las monedas de 5 céntimos"

- puya
- centavo
- chiva
- churupo
- céntimo
- nica
- cobrito
- cobre
- cinco-céntimos
- puyita

"Plancha metálica o de barro para cocinar"

- aripo
- budare

"Goma que maman los niños"

- chupón

- mamila
- chupa

"Color de los ojos"

- marrón
- negro
- aguarapao
- azul
- verde
- claro
- raya'o

"Denominaciones de la cabeza"

- cabeza
- cráneo
- topia
- coco
- azotea

"Algazara"

- bullicio
- bulla
- bochinche
- zaperoco
- alboroto

"Globo"

- vejiga
- bomba

"Gorra de visera"

- cachucha
- gorra

"Proceso de maduración del fruto"

- jojoto
- tierno
- verde
- jecho

- pintón
- maduro
- pasado
- sorocho

Notas: 1.—El microcampo se ha estructurado por gradación de semas.

2.—En Miranda se utilizaron las lexías:

zarazo: "maíz tierno, antes de extraerse de la planta".
hereque: "topocho comido por gusanos"

3.—*La transferencia*.—La noción de transferencia semántica se establece a partir de la de microcampo de experiencia. La hemos definido como "el desplazamiento de microcampo (o de contexto) experimentado por una lexía".

La transferencia es generalmente motivada. Vale decir: la lengua (los hablantes) elige frecuentemente elementos que tengan partes comunes. Estos elementos son preferiblemente partes o rasgos del significado (semas), pero pueden ser contextos situacionales. Es una importante noción en el estudio de la norma; a través de ella pueden determinarse tendencias, preferencias, etc. No es extraño, por ejemplo, que hayamos observado en el corpus objeto de estudio que la lexía de origen náutico *tripulación* ("personas que integran una embarcación") pase al campo de "ponderativos de valor enfático" con el significado de "gran cantidad":

"En esas procesiones siempre había una tripulación de gente, to' el mundo bajaba". (Naiguatá).

Es también lo que explica transferencias como

— *jojoto, tierno* ("maduración del fruto") a → "humano de poca edad o experiencia"

— o de jirafa ("animal alto, de cuello largo") a → *ser una jirafa* ("ser un humano muy alto")

— o de *estar en o tener en 3 y 2* ("tener, en beisbol, el jugador que funge de bateador tres bolas o lanzamientos malos y dos 'estráis' o lanzamientos buenos") a →

"Me tienes en tres y dos" ("me tienes indeciso, o en una difícil situación").

3.1.—En los tres primeros casos la transferencia es explicable por la similitud o comunidad de semas

jojoto tierno	} sema "fruto que aún aún no <i>madura</i> "	→	— Está jojoto ("humano de poca edad y experiencia" = "humano no <i>maduro</i> ...").
jirafa		→	— Pedro es una jirafa (es un "humano <i>alto</i> ")
tripulación	} sema " <i>grupo</i> de personas de una embarcación"	→	— Había una tripulación de gente (un " <i>grupo numeroso</i> ...")

3.1.1. En el cuarto ejemplo, la transferencia se debe a la similitud de contexto situacional, es decir, no lingüístico (aunque con incidencia lingüística, puesto que implica la creación de una nueva lexía). En beisbol la situación de estar en tres bolas y dos 'estrais' es una de las más *difíciles* tanto para el bateador como para quien lanza la bola, y esta *dificultad* puede originar "*indecisión*". De allí que al lenguaje cotidiano se haya transferido la lexía compleja *estar en tres y dos* para significar "*indecisión*".

3.2.—Ahora bien, es evidente que la motivación de las transferencias (y la misma existencia de éstas) al ser decididas por una comunidad pueden contener mucha información lingüística, en cuanto a las características y funcionamiento del léxico de esa comunidad.

Es notable, por ejemplo, su frecuencia en áreas muy afines al pueblo venezolano (y no sólo al habitante de la costa) como lo son la cultura del automóvil, los deportes (y el *juego*, en general), la política y el llamado "machismo". Algunos ejemplos:

"Automóvil"

— los faros	→	"los ojos"
— el caucho	→	"la barriga"
— el motor	→	"el corazón"
— el parachoques	→	"la boca", "los dientes"
— pistonear	→	"homosexualidad"

"Política"

- obsoleto y periclitado
- carraplana
- paquete
- "yo no renuncio ni me renuncian"
- estar caótico
- compañero
- camarada

"Machismo"

Las llamadas "metáforas de animales" proveen buen número de lexías complejas para aludir al "machismo" o "viveza" atribuidos al venezolano:

- ser un tigre
- ser un pájaro
- ser un pájaro-bravo
- ser un lince
- ser un zorro
- ser un águila
- ser un caimán

Conviene señalar que esta referencia al "machismo" no tiene ninguna connotación "sociológica". Se trata, simplemente, de un "micro-campo" productivo en cuanto que genera en la Norma venezolana un amplio número de lexías de todo tipo. Por otra parte, estas lexías no son de exclusivo uso de los hablantes masculinos.

4.—Proponemos también como factores que pueden influir como caracterizadores de la norma lingüística en la lengua oral la consideración del uso de ARCHILEXÍAS; FRASES HECHAS, REFRANES, PROVERBIOS (LEXÍAS TEXTUALES); VOCATIVOS o TRATAMIENTOS y de los PONDERATIVOS (ENFASIS). Asimismo debe atenderse a la *influencia de la lengua de los medios* y de la llamada *lengua administrativa*.

4.1.—*Archilexías*. Hemos hablado de ellas en 1.4. Insistamos, sin embargo, en que son lexías que tienen el valor de todo un microcampo, que recubren significativamente todo un microcampo. Cf.

- negrito
- conleche
- marrón

.. formado por lexías que se oponen entre sí:

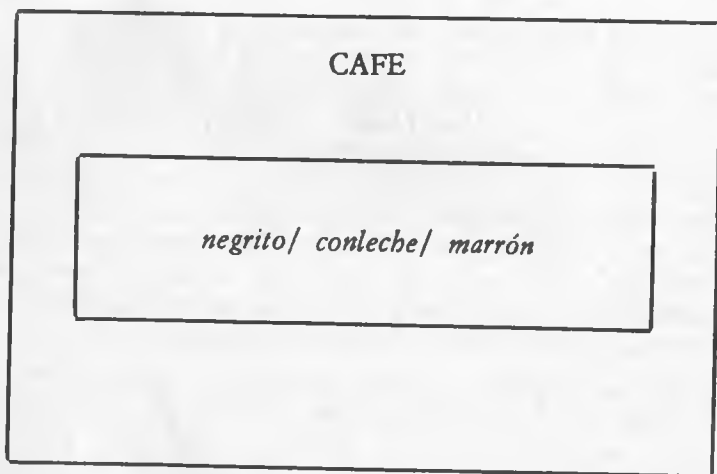
- *negrito* se opone a *marrón* y a *conleche*.
- *marrón* se opone a *negrito* y a *conleche*.
- *conleche* se opone a *negrito* y a *marrón*.

... cada lexía tiene un valor unitario producto de su oposición con los otros dos.

... sin embargo, en este campo se produce el siguiente fenómeno semántico:

- *negrito* es un *café*
- *conleche* es un *café*
- *marrón* es un *café*

... o sea, la lexía *café* recubre a los tres términos del microcampo, vale por todos ellos y entonces puede decirse que su comportamiento lexical es diferente. Se ha convertido en una archilexía. Gráficamente puede representarse así:



4.1.1.—También presentan notable interés las archilexías que podrían denominarse "superarchilexías" por cuanto su capacidad de "significar por" abarca o puede abarcar no sólo a un microcampo reducido

como en el caso de *café*, sino a más de un microcampo. Su función englobadora es mucho más amplia. El ejemplo clásico es la superarchilexía COSA que prácticamente puede adquirir cualquier significado.

En nuestro corpus del habla de la costa venezolana hemos determinado su aparición con los siguientes significados (claro indicio, por lo demás, no solamente de su muy frecuente uso, sino de la amplia y diversa gama de significados que puede adquirir):

- cosa "pescado"
- " "muerto" ("aparecido")
- " "lo que se estudia"
- " "ferias"
- " "secciones", "grupos de alumnos"
- " "nombre de alguien"
- " "hallaca"
- " "brillante", "perla"
- " "groserías"
- " "festividades"
- " "situación" (Cómo está la cosa?)
- " "espinas de pescado"
- " "ingredientes"
- " "profesión"
- " "baile"
- " "ciudad"
- " "comidas"

... y cientos más...

4.1.2.—Por esa misma vía reproducimos del corpus las archilexías del tipo *café*:

- *aliño* que vale por el microcampo *aliño dulce/ aliño salado*.
- *Verdura** y *vitualla* que valen por *yuca/ ocumo/ batata/ chaco*, etc.
- *real, plata, centavo* y *dinero* pueden ser usados con el valor de cualquier nombre de moneda: *medio/ real (0,50)/ bolívar/ marrón/ orquídea*...

* En Zulia *verdura* tiende a utilizarse para los productos "verdes". Con su valor se usa *recao de olla*. En Oriente alternan *verdura* y *vitualla* con el valor descrito arriba.

— *árbol, mata, planta y palo* con valor de cualquier nombre de árbol: *bucare/ mango/ totumo...*

— *familia y familiares* que engloban a *padre/ madre/ tío/ primo...*

— *caña, aguardiente, ron y curda* con el valor de: *cerveza/ anís/ brandy/ añejo...*

4.1.3.—Del tipo cosa:

- | | |
|-------------|-------------------------------------------------------------|
| — cosa | — aparato (con el significado de “muerto”) |
| — asunto | — broma (“pásame la broma esa”) |
| — cuestión | — bicho |
| — vaina | — coroto |
| — berenjena | — elemento (“individuo”) |
| — problema | — negocio (cf. “¿cómo es el negocio = ¿cómo es el asunto?”) |
| — especie | — bicho |

4.2.—Frases hechas, refranes... (v. 1.1, lexías complejas, lexías textuales).

- ser tiempo de agua
- dar mata (matica) de café. (Ya en desuso)
- tal y qué sé yo
- entrar por la puerta grande
- un decir de oficina
- no hay problema
- llover a cántaros
- pa' madre no hay muerte chiquita
- no contestar una jota
- no dijo ni pío
- saberse al caletre
- sin ton ni son
- ¡Gran poder de Dios!
- Dios es muy grande
- Si Dios quiere...
- el que nace barrigón.

Para el estudio de su funcionamiento en una norma, las lexías textuales requieren de una agrupación, de una clasificación. Esta podría hacerse en varios sentidos: a) desde el punto de vista gramatical (para afirmar, para negar, etc.); b) desde el punto de vista semántico (a qué

situaciones se refieren, ubicación —si es posible— en campos léxicos, etc.) y c) mezclar ambos criterios (p.e., si se trata de lexías negativas, precisar si hay preferencia por algunos contextos específicos).

4.3.—*Vocativos o tratamientos*. Son sustantivos con valor de segunda persona, por lo que funcionan en la situación de intercomunicación. El castellano venezolano se caracteriza por una gran riqueza en este campo, aún inexplorado por los investigadores de la lengua oral. En el habla de la Costa determinamos los siguientes (nos limitamos al corpus):

- vale (se señala con frecuencia que es el tratamiento característico de los venezolanos; a tal punto que ha pasado a ser corriente en el habla femenina, cosa que le estaba vedada hasta hace algunos años).
- chico (en nuestro corpus este tratamiento tuvo predominio de uso en todos los niveles).
- 'mano
- mi compadre (otra característica de la norma venezolana: uso frecuente con posesivos).
- compae
- mi amor (o mejor, miamor: usado incluso entre hombres)
- ñero (que también se usa para designar a los nativos de la Isla de Margarita)
- niña (que no refiere sólo a “las niñas” sino que es utilizado para adultas)
- primo
- chamo (chamón, chamín: inicialmente de uso exclusivo de los jóvenes; en la actualidad está pasando a la norma general)
- pana (panadería, panal, panaquire: se observa cierta tendencia a permanecer sólo en el habla juvenil. Sin embargo es utilizado por adultos con el valor de no-vocativo, no-tratamiento: Entonces, ¿tú eres pana de José? Saludos te mandó tu panadería).
- muchacho
- compañero (que también tiene fuerte connotación política)
- hermano

Un estudio de los vocativos o tratamientos de una zona determinada no sólo debe incluir aspectos referidos a su preferencia de uso. Es importante también intentar una clasificación semántica, o, por lo menos, estudiar su parte connotativa (qué significaciones adicionales tiene, aparte de su función de tratamiento).

4.4.—*Ponderativos*. Forman parte de una clase amplia que frecuentemente se denomina *énfasis*. Clase compleja, pues los procedimientos enfáticos son muy variados y recubren todas las zonas del lenguaje (fonética, fonológica, sintáctica, morfológica, léxica...). Se utiliza para *intensificar*, darle un "más" al significado. Aquí nos limitaremos a señalar algunas lexías enfáticas usadas a lo largo de la Costa venezolana (y quizás en toda Venezuela):

- una tripulación de ... (que pudiese, sin embargo, ser una creación individual y no un hecho de norma).
- cantidades de...
- una pila de...
- una serie de...
- una porción de... (con el valor de "una gran cantidad de...")
- una gama de...
- una cuerda de... (+ "humano":... amigos, tipos, hombres...)
- burda de... (léxico de los jóvenes: tiene valor *cuantitativo* y *cualitativo*. Cf. "Había burda de jebas = una", "gran cantidad". "La fiesta (el bonche) estuvo burda de chévere" = "muy buena")
- del chorizo (cf. del carajo)
- ni de vaina ("no voy ni de vaina a esc sitio)
- enormes ("bichos enormes" = "pescados muy grandes")
- puro, pura ("puro joropo", "pura broma de esa", "hacer a pura mano")
- chévere
- caótico

Casi todas las lexías textuales tienen valor enfático. El sólo hecho de seleccionarlas de la memoria lexical refleja esta evidencia. Obsérvese:

- Pa' madre no hay muerte chiquita.
- ¡Gran poder de Dios!
- Entrar por la puerta grande.

4.5.—*Influencia de la lengua de los medios y del lenguaje administrativo*. La tendencia unificadora en la lengua de Venezuela encuentra un gran soporte en la lengua de la radio, la T.V., la publicidad, etc. Otro tanto sucede con la llamada "lengua administrativa". El corpus que señalamos a continuación podría ser considerado —quizás con algunas excepciones— como válido también para la norma venezolana general.

4.5.7.—Lengua de la radio, de la T.V., de la publicidad...

- gillette (yilé) (en desuso)
- kool-aid (culéi)
- harina-pan (y a veces pan-harina)
- tody
- diablito
- ovomaltina
- rocola
- ace
- pinesol

... originados todos en nombres de marcas comerciales, sin embargo han adquirido el valor de archilexías. Así un "toddy" es "cualquier bebida achocolatada" y no solamente la de esa marca. Lo mismo vale para cada uno de los ejemplos arriba citados.

4.5.2.—Lengua administrativa:

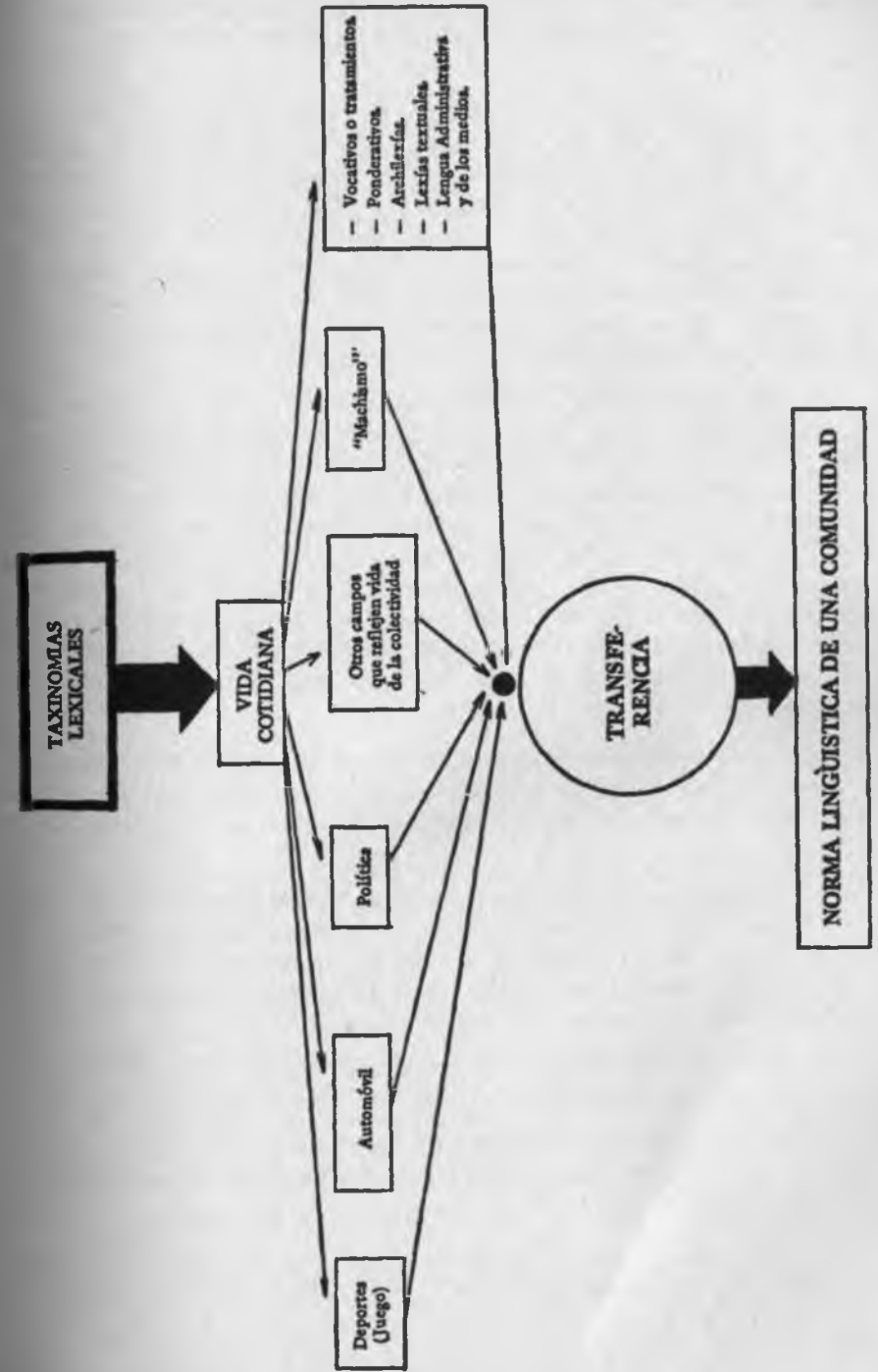
- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| — dispensario | — centro de salud |
| — contaminación de las aguas | — ediles |
| — diputados | — concejales |
| — pagar patente | — lugar de nacimiento |
| — cédula de identidad | — pagar rentas |
| — recabar datos | — liceo |

- escuela
- jardín de infancia
- dísel
- fiesta pro...
- un segundo plano
- lindero
- el alumnado
- plan vacacional
- plantel

- kínder
- operación comercial
- comités de...
- recoger fondos
- un primer plano
- "hacer deporte es hacer Pa-
tria"
- el ciudadano (Director)
- casas rurales
- área metropolitana

5.—*Las taxinomias lexicales.*

Todos los planteamientos que hemos hecho a lo largo de este trabajo conducen a establecer proposiciones para delimitar y analizar la norma lingüística de una comunidad a través de su léxico. El gráfico que sigue resume las nuestras:



Las taxinomias lexicales están constituidas por el conjunto de campos léxicos (o microcampos de experiencia) que funcionan en una comunidad dada.

El esquema anterior (modificable, ajustable, por cierto) tiene como aspecto positivo creemos, el que las selecciones están hechas sobre la base de lo que se ha dado en llamar *productividad*. Esto permitiría, por una parte, aproximarse a la verdadera norma lingüística de una comunidad utilizando un número reducido de elementos, lo que aunado a los planteamientos semánticos que hemos propuesto podría arrojar luces sobre el funcionamiento del léxico. Por otra parte, como consecuencia evidente está el hecho de presentar aspectos concretos que servirían de elementos comparativos con otras normas.

6.—La palabra final para el educador, en quien hemos pensado al escribir estas líneas. La norma, es decir, el uso, el funcionamiento real de la lengua de una comunidad, en verdad es un conjunto de normas. Así, podría hablarse de la norma del lenguaje popular; de la norma general (lo que dicen todos independientemente del lugar que ocupen dentro de los niveles socioculturales...), y la norma culta de esa comunidad*. El educador, por supuesto, debe conocer de las tres normas pero al mismo tiempo debe centrar su atención pedagógica en la norma culta de su comunidad, independientemente de que coincida o no con la que preconiza la Real Academia Española, o las Academias en general.

6.1.—De nuestro trabajo pueden surgir algunas ideas o conceptos a tener en cuenta por el educador para la enseñanza del vocabulario cualquiera que sea el nivel educativo en que trabaje. Sugerimos lo siguiente:

- a. Es necesario utilizar los conceptos proporcionados por las Ciencias Lingüísticas, la Semántica entre ellas, en la enseñanza de la lengua. Debe evitarse, sin embargo, el recargo de términos técnicos y, en general, de conceptualizaciones. Hay que *poner en práctica la lengua*.
- b. La Semántica es la ciencia que se ocupa del significado del signo lingüístico (que aquí hemos denominado *lexía*).
- b.1. El significado lingüístico es un concepto que ofrece una visión del mundo y refleja las relaciones de los hablantes con la sociedad.

* Hay que tener presente igualmente la existencia de una norma de la lengua escrita que es diferente de la oral.

b.2. El significado lingüístico funciona en *lengua*; es decir, en un sistema colectivo.

c. El significado de un signo lingüístico o *lexía* depende de sus relaciones (sintagmáticas y paradigmáticas) con el significado de otros signos; y, como ya hemos señalado, de sus relaciones con la realidad. Esto implica que al lado de los *contextos lingüísticos* deban considerarse los *contextos físicos o situacionales*, p.e.:

Contexto lingüístico (o verbal):

- 1.—El PROFESOR dijo que RESOLVER una RAIZ es difícil.
(= “operación matemática”).
- 2.—Tenía la BOCA HINCHADA porque se le INFECTO una RAIZ.
(= “base de pieza dental”).
- 3.—El CEDRO es de RAIZ fuerte.
(= “parte que sustenta a las plantas”).

Contexto físico o situacional:

Dicho en:

- | | |
|--------------------------------------------|-------------|
| — una clase de Matemática = | Signif. 1 |
| La raíz está mala. — un consultorio odont. | = Signif. 2 |
| — un vivero | = Signif. 3 |

c.1. Por lo anterior se entiende que no debe enseñarse el vocabulario considerando aisladamente el signo lingüístico o *lexía*. Es necesario ubicarlo en sus contextos.

El diccionario constituye una valiosa ayuda que, sin embargo (independientemente del adiestramiento del alumno en su uso) debe ser utilizado como recurso auxiliar en la determinación del significado.

d. La agrupación de signos vinculados por el significado (al menos un *sema común*) se denomina *campo léxico* o *semántico*, en sentido amplio. En sentido restringido, que atiende al funcionamiento real del lenguaje: *microcampo de experiencia* (B. Pottier).

e. Un excelente auxiliar para la enseñanza del léxico de la norma

culta es la prensa escrita *. (Un ejercicio podría ser: determinar los campos léxicos que haya en una noticia o en un artículo). El educador debe sin embargo, conocer la norma culta oral de su región para enseñarla (= practicarla) y valorizarla.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- Berruto, G. *La Semántica*, Ed. Nueva Imagen, Méjico, 1979.
- Coseriu, E. "Sistema, norma y habla", en *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*, Gredos, Madrid, 1962.
- . *Principios de Semántica Estructural*, Gredos, Madrid, 1976.
- Geckeller, H. *Semántica Estructural y Teoría del Campo Léxico*, Gredos, Madrid, 1976.
- Mounin, G. *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, París, 1963.
- Pottier, B. *Gramática del español*, Alcalá, Madrid, 1970.
- . *Lingüística General*, Gredos, Madrid, 1977.
- Rona, J. P. *Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua* *.
- . *Normas locales, regionales, naciones y universales en la América Española* *.
- . *Algunos aspectos metodológicos de la dialectología hispanoamericana* *.
- . *Problemas del estudio del lenguaje hablado* *.
- Saussure, F. *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires, 1961.
- Serrón, S. "El aporte de José Pedro Rona a la dialectología hispanoamericana", en rev. *Pértiga*, Nos. 2-3, Opto. de Castellano y Literatura del IUPEMAR, Maracay, 1977.
- Ullmann, S. *Semántica, introducción al estudio del significado*, Aguilar, Madrid, 1972.
- Villalba de Ledezma, Minelia; Fraca de Barrera, Lucía; Barrera, Luis; Obregón. Hugo y Adames, José. *Cuestionario para delimitar las áreas dialectales de Venezuela*, public. del CILLAB, Dpto. de Cast., Liter. y Latín del IUPC, Caracas, 1979.

* Pero véase la nota de la p. 252 que invita al educador a ser prudente no sólo en la selección del diario sino en no confundir o mezclar lengua escrita y lengua oral.

BIBLIOGRAFIA SOBRE EL ESPAÑOL DE VENEZUELA

GLADYS GARCIA RIERA

La presente bibliografía sobre el español de Venezuela contiene 569 referencias (7 de ellas con el agregado de una letra). Es la más completa lista de títulos hasta 1985. Son conocidos dos trabajos bibliográficos anteriores, el de Sergio Serrón (V. N° 508) que reúne lo publicado hasta 1975 y lo recogido por el mismo Serrón y Hugo Obregón Muñoz (V. N° 358) que abarca desde esta última fecha hasta 1983.

Comprende no solamente los trabajos publicados, sino también ponencias leídas¹, tesis de grado y trabajos de ascenso (la mayor parte inéditos), así como también referencias hemerográficas de publicaciones especializadas y no especializadas.

¹ En nuestro país se han realizado hasta la fecha, cinco Encuentros Nacionales de Lingüística (I, Maracaibo LUZ, 1980; II, Maracay - IUPEMAR, 1981; III, Caracas - IUPC, 1982; IV, Mérida - ULA, 1983; V, Maracay - IUPEMAR, 1984), el V Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), en 1978 y el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico, en 1981.

La bibliografía se encuentra ordenada alfabéticamente por autor, y por título en el caso de que haya más de una referencia por autor. Se ha incluido un Índice Sistemático por Materias y por Zonas y Regiones, en el que se registran los números que remiten a los trabajos particulares sobre el habla de pueblos y ciudades.

Las materias que contempla el Índice son: ESTUDIOS DIALECTOLOGICOS Y SOCIOLINGÜISTICOS, ESTUDIOS FONÉTICOS Y FONOLÓGICOS, ESTUDIOS LEXICOS Y LEXICOGRAFICOS, ESTUDIOS MORFOLÓGICOS Y SINTÁCTICOS, ESTUDIOS PSICOLINGÜISTICOS, ESTUDIOS SOBRE SUSTRATOS AFRO-INDÍGENAS Y EUROPEOS, y OBSERVACIONES LINGÜÍSTICAS GENERALES.

Agradezco a los Profesores Sergio Serrón, Hugo Obregón M., Luis Barrera y Luis Alvarez la colaboración que me prestaron, facilitándome información bibliográfica y dándome sugerencias durante el proceso de elaboración de este trabajo.

MATERIALES NO FIRMADOS

- 1 "Algunas consideraciones metodológicas sobre recolección y procesamiento de materiales dialectológicos", *Boletín Informativo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1979, pp. 19-24.
- 2 "Algunos de los metaplasmos usados en Venezuela", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 119 (1968), pp. 175-178.
- 3 "Corrupción del idioma", *El Cojo Ilustrado* (Caracas), N° 9 (1900), p. 176.
- 4 "Informe sobre el estudio del nivel fonético", *Informe sobre las actividades realizadas por el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" durante el año 1976*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, CILLAB, 1977. Mimeografiado.
- 5 "Informe sobre el estudio del nivel léxico", *Informe sobre las actividades realizadas por el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" durante el año 1976*. V. N° 4

- 6 "Informe sobre el estudio del nivel Morfosintáctico", *Informe sobre las actividades realizadas por el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" durante el año 1976*. V. N° 4.

- 7 "¿Por qué se habla y se escribe en Venezuela un castellano tan maltratado?", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 18-3-1973, p. 1.

Responden a la pregunta: Angel Rosenblat, Josefina Urdaneta y Alfredo Chacón.

MATERIALES FIRMADOS

- 8 A.L.A. "Criollismos. Malas y peores palabras", *El Universal*. Caracas, 25-10-1954.
- 9 Achabal, Juana. "Lenguaje y cultura popular", *Cuadernos de Educación* (Caracas), N° 47 (1977).
- 10 Acosta Polo, B. y C. López Narváez. "Metaplasmos. Carta al Secretario Perpetuo de la Academia Colombiana de la Lengua", *Boletín de la Academia Colombiana de la Lengua*. (Bogotá), N° 18 (1968), pp. 295-298.
Comparación de ejemplos de metaplasmos (prótesis, epéntesis, paragoge, eféresis, síncope, metátesis y contracción) de Venezuela, Puerto Rico y Colombia.
- 11 Acosta Saignes, Miguel. "De los nombres del Orinoco", *Revista de la Universidad Nacional* (La Plata, Argentina), N° 8 (1954), pp. 129-137.
- 12 ——. *Elementos indígenas y africanos en la formación de la cultura venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1956. 33 p.
- 13 ——. "Gentilicios africanos en Venezuela", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), v. 4-5 (1956), pp. 9-30.
— *Revista Bimestre Cubana* (La Habana) N° 72 (1957), pp. 203-225.
— Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1955. 24 p.
— Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1967.

- 14 — —. "Los toponímicos: un problema de historia, lingüística y geografía", *Revista Gea* (Caracas), 1:2 (1961).
- 15 — —. "La vivienda rural en Paraguaná y en Margarita", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), Nº 8-9 (1959-1960), pp. 35-50.
Cont. : Léxico.
- 16 Adames, José. "Consideraciones sobre el uso enfático de —ero y —erio en el español coloquial de Venezuela: visión semántica", *Letras* (Caracas), Nº 36 (1979), pp. 187-192.
- 17 — —. Etudes sur la langue parlée de Caracas: sición etnolinguistique. París: Université de París, 1973.
Tesis de doctorado. Inédita.
- 18 — —. Metáforas de animales en el español coloquial de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
— Resumen en: *Boletín Informativo*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", 1979, pp. 18-19.
- 19 — —. "Observaciones dialectales 'Pata de...'", *Letras* (Caracas), Nº 30 (1974), pp. 107-109.
- 20 Aguilera Miranda, José. Denominaciones de algunos conceptos relacionados con los medios de transporte en la ciudad de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1982. 3 v. Tesis de Licenciatura.
- 21 Alamo, Antonio. "Refranero barquisimetano", *Boletín del Centro Histórico Larense* (Barquisimeto), Nº 2 (1952), pp. 67-69.
- 22 Almosny, Paulina. "El idioma que hablamos", *El Nacional*. Caracas, 2-5-1980.
- 23 Alonso, Amado. "La pronunciación de /rr/ y de /tr/ en España y América", *Homenaje a Menéndez Pidal. Miscelánea de estudios lingüísticos, literarios e históricos*. Madrid: Librería y Casa Edit. Hernando, 1926 (3 v.) v. 2, pp. 167-191.
En Centro América y Venezuela entre otros países.
- 24 Alonso, América. "Habla popular margariteña", *Margariteñerías* (Caracas) Nº 117 (1981).
- 25 Alonso, María Rosa. "Ángel Rosenblat y el español de Venezuela", *Cultura Universitaria* (Caracas), Nº 64 (1958), pp. 74-78.
- 26 — —. *Sobre el español que se escribe en Venezuela*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1967. 125 p.
— *Actas del I Congreso Internacional de Hispanistas*. Oxford: The Dolphin Book, 1964. v. I, pp. 179-189.
- 27 Alvarado, Aníbal Lisandro. *Menú-vernaculismos*. Caracas: Edime, 1953, pp. 41-50 y 101-167.
- 28 Alvarado, Lisandro. "Alteraciones fonéticas del español en Venezuela", *Anales de la Universidad Central de Venezuela* (Caracas), 10:3 (1922), pp. 463-480 [1ª redacción]; 17:3 (1929), pp. 349-378 y 17:5 (1929), pp. 782-812 [2ª redacción].
- 29 — —. "Anacronismo lingüístico", *El Cojo Ilustrado* (Caracas), Nº 455 (dic. 1910), p. 677.
- 30 — —. "Anotaciones gramaticales", *El Cojo Ilustrado* (Caracas), Nº 296 (abril 1904), p. 245.
- 31 — —. *Glosario de voces indígenas de Venezuela*. Caracas: Edics. Victoria, 1921. 319 p.
— *Obras completas*. Caracas: Edics. del Ministerio de Educación, 1953. v. I.
— *Revista Nacional de Cultura*. (Caracas), Nº 242 (1979), pp. 153-159 (frag.).
- 32 — —. *Glosario del bajo español en Venezuela*. Caracas: Lito-Tip. Mercantil, 1929. 704 p.
— *Obras Completas*. Caracas: Edics. del Ministerio de Educación, 1954, v. II, Ia. parte, "Acepciones especiales"; 1955 v. III, IIa. parte, "Neologismos y arcaísmos. Otros escritos conexos con ellos".
— *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), Nº 242 (1979), pp. 160-165 (frag.).

- 33 — —. "Ideas sobre la evolución del español en Venezuela", *El Cojo Ilustrado* (Caracas), N° 290 (enero 1904), pp. 52-54.
- 34 — —. "Voces indígenas de Venezuela", *Cultura Venezolana* (Caracas), N° 3 (1919), pp. 22-26.
- 35 Alvarenga, Teresa. "Diccionario de venezolanismos. Una necesidad impostergable", *Clave* (CONAC. Caracas), N° 28 (1983), pp. 12-13.
Entrevista con María Josefina Tejera en relación al *Diccionario de venezolanismos*.
- 36 Alvarez, Alexandre. Africanismos léxicos en el español de Venezuela. Ponencia ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 37 Alvarez, Luis. "La subordinación adjetiva en el modelo gramatical de Andrés Bello", *Boletín Informativo*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", 1979, pp. 30-31.
— Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 38 — —. "Una explicación transformacional al problema de la subordinación adjetiva en el modelo gramatical de Andrés Bello", *Dos ensayos de Lingüística*. Minelia de Ledezma y Luis Alvarez. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", 1981, pp. 51-101.
Versión corregida y ampliada de la Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL en 1978.
- 39 Alvarez D'Armas, Arturo. "Algunos afrovenezolanismos", Suplemento Cultural de *Ultimas Noticias*. Caracas, 6-5-1978, p. 2.
En relación a las palabras ganga, conga, malembe y mandinga.
- 40 — —. "Apuntes sobre el estudio de la toponimia del habla africana en Venezuela", *Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos"* (Caracas), N° 2 (1981).
- 41 — —. "Voces afrovenezolanas", Suplemento Cultural de *Ultimas Noticias*. Caracas, 21-10-1978, pp. 4-5.
Sobre las palabras: angola, bamba, birongo, cafunga y mina.
- 42 Alvarez Nazario, Manuel. "El castellano en Venezuela: un estudio onomasiológico de la palabra niño", *Anuario 1979*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1980.
— Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico.
- 43 Alvarez Perozo, N. A. Estudio lexicográfico de las alpargatas de fique en los Andes venezolanos. Inglaterra: Saint Andrews University, 1979. Tesis de Maestría.
- 44 Amarista, Félix José. *Vocabulario del delincuente venezolano*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1967.
— Separata de *Archivo de Criminología, Neurosiquiatría y Disciplinas Conexas* (Quito), 15 : 57-58 (1967).
Incluye bibliografía.
- 45 Angeles C., César A. Quechuisms en el lenguaje venezolano. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 46 — —. Venezolanismos en el lenguaje peruano. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 47 Antonini, María Milagros. "Syllable structure and two processes in caraqueño Spanish", *Phonos* (Maracaibo), N° 2 (1982), pp. 70-86.
- 48 Arcaya, Pedro Manuel. "La terminación bacoa en nombres geográficos indígenas", *El Cojo Ilustrado* (Caracas), N° 457 (1911), p. 9.
- 49 Arias, Aníbal. La estructura de campos semánticos. Sus alcances y limitaciones a propósito de la comida criolla de Venezuela. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1977. Tesis de Maestría.
- 50 Armas Chitty, José Antonio. Correlación entre los colores y las cualidades de los caballos. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- 51 — —. *Vocabulario del hato*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Edic. de la Biblioteca (Col. Avance, 13), 1966, 209 p.
— *Archivo Venezolano de Folklore* (Caracas), 10-11:7 (1961), pp. 21-155.
- 52 Armellada Cesáreo de. *Afluencia de nuestras lenguas indígenas al caudal español*. Caracas: Edit. Texto, 1970.
— *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 124-125 (1970), pp. 31-51.
- 53 — —. "Apuntaciones sobre el habla de Perijá", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 59 (1948), pp. 189-200.
- 54 — —. "Bicultural no sólo bilingüe", *Venezuela Misionera* (Caracas), N° 457 (1977), pp. 170.
- 55 — —. "Influencias de las lenguas indígenas en las lenguas españolas", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 115 (1964), pp. 11-18.
- 56 — —. "Las lenguas indígenas de Venezuela. Factores de enriquecimiento del español", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 145 (1980), pp. 114-117.
- 57 — —. *Las lenguas indígenas venezolanas y el castellano*. Caracas: Universidad Católica "Andrés Bello", Centro de Lenguas Indígenas, 1978. 86 p.
- 58 — —. "Las lenguas indígenas venezolanas y el castellano (sus relaciones y mutuo enriquecimiento durante 500 años)", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 142 (1978), pp. 9-82.
- 59 Arroyo Lameda, Eduardo. "Introducción de nuevos términos", *Memorias del Sexto Congreso de Academias de la Lengua Española*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 1974, pp. 347-348.
- 60 Arvelo de Rodríguez, Mariela. *Léxico de una hacienda de caña en la región tocuyana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1975. 160 p. Tesis de Licenciatura.

- 61 Arvelo Torrealba, Alberto. "Vaquerías por hatos de la copla: quinto episodio", *Viernes* (Caracas), 2: 15-17 (1940), pp. 13-14.
La copla popular venezolana y el léxico relacionado con juegos de azar.
- 62 Ascanio Orozco, Flavia. *El lenguaje hamponil*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1979. 173 h. Trabajo de ascenso.
- 63 Bartôs, Lubomir. "Observaciones sobre algunas realizaciones fonéticas en el español venezolano", *Sbornik-Práci Filozofická Fakulty Brněnské University* (Praga), N° 9 (1961), pp. 165-172.
- 64 Barrera Linares, Luis. *Apuntes para un estudio del determinante*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1978.
— *Letras* (Caracas), N° 37 (1982), pp. 55-75.
- 65 — —. "Las áreas dialectales de Venezuela", *Letras* (Caracas), N° 34-35 (1978), pp. 18-31.
- 66 — —. "Dos problemas de morfosintaxis española", *Letras* (Caracas), N° 36 (1979), pp. 159-169.
- 67 — —. *Notas para un estudio dialectal del posesivo*. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 68 — —. *On the acquisition of complex Spanish sentences*. Colchester, Inglaterra: Universidad de Essex, 1984. Tesis de Maestría.
- 69 Eliminada.
- 70 Barrera Linares, Luis; Lucía Fraca y Edith Palacios. "Problemas fonéticos de algunas regiones de Venezuela", *Letras* (Caracas), N° 31 (1975), pp. 51-58.
- 71 Barreto Peña, Samuel. *Modismos y barbarismos trujillanos*. Pról. de Mario Briceño Iragorry. Caracas: Santino Distribuidora Escolar [1980]. 156 p.
- 72 Básalo, Miguel A. "La etimología de Venezuela. Al margen de nuestra historia", *Cultura Universitaria* (Caracas), N° 34 (1975), pp. 20-24.

- 73 Bashleigh, C. *The criollo way; a brief guide to slang and idioms of Venezuela*. Caracas: Las Mercedes Book Store, 1967. 80 p.
- 74 Bastidas, Alfonso y Walter Navia. Distribución alofónica de los fonemas del español de la zona nor-oriental de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 75 Bentivoglio, Paola. Ausencia y presencia de los sujetos de tercera persona en el español de Caracas: un estudio sociolingüístico. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 76 — —. "Concordancia verbal, clíticos y pronombres tónicos como indicadores de máxima continuidad en el discurso: un estudio sobre el español de Caracas", *El español del Caribe. Ponencias del VI Simposio de Dialectología*. Orlando Alba, ed. Santiago, República Dominicana: Universidad Católica Madre y Maestra, 1982 (318 p.), pp. 29-49.
- 77 — —. "El dequeísmo en Venezuela. Un caso de ultracorrección", *Boletín de Filología* (Santiago de Chile), t. XXXI v. 2 (1980-1981), pp. 705-719.
- 78 — —. Factores lingüísticos y extralingüísticos en el orden de sujeto y verbo en el español de Caracas. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Ratón, Florida, abril 1984.
- 79 — —. Formación de clíticos: análisis sobre el habla culta de Caracas", *Corrientes actuales en la dialectología del Caribe hispánico*. Humberto López Morales, ed. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1978 (247 p.) pp. 13-33.
- 80 — —. Comp. *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1979. 666 p.
- Cont.: entrevistas, diálogos, conferencias y encuestas a informantes.
- 81 — —. El léxico del cuerpo humano en el habla culta de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1976. Mimeografiado.

- 82 — —. "Observaciones sobre el léxico del cuerpo humano en el habla culta de ciudad de Caracas", *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*. Lima. Universidad de San Marcos, 1978 (691 p.), pp. 229-235.
- —. *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*. Juan M. Lope Blanch, ed. México: Universidad Autónoma de México/Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, 1971. 569 p.
- 83 — —. La posición del sujeto en el español de Caracas: un análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- 84 — —. La posición del sujeto en las cláusulas copulativas: un estudio sobre el español de Caracas. Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL. Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
- 85 — —. "Presencia y ausencia del sujeto yo en el español hablado de Caracas", *Boletín de Lingüística* (Caracas), N° 3 (1984), pp. 48-64.
- 86 — —. "Queísmos y dequeísmos en el habla culta de Caracas", *II Colloquium on Hispanic Linguistics*. France M. Aid; Melvin C. Resnick y Bohdan Saciuk, eds. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1975. 157 p.
- —. *Anuario. Escuela de Letras*. (Caracas), 1979.
- 87 — —. El sujeto nominal y su posición en las cláusulas copulativas: un estudio sobre el español hablado en Caracas. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
- 88 — —. Why *canto* and not *yo canto*? The problem of first-person subject pronoun in spoken Venezuelan Spanish. Los Angeles: University of California, 1980. Tesis de Maestría.
- 89 Bentivoglio, Paola y Francesco D'Introno. "Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el español de Caracas", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* (San Juan, Puerto Rico), v. 6 (1977), pp. 58-81.

- 90 — —. Un análisis sociolingüístico del habla de Caracas: la posición del sujeto. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 91 Beretta de Villarroel, Delia. La adquisición del lenguaje en los niños caraqueños de 0 a 2 años. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 92 — —. El uso de la preposición en el lenguaje escrito en tres grupos de niños caraqueños. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 93 Beroes, Pedro. "La batalla del idioma y la realidad iberoamericana", *El Nacional*. Caracas: 7-12-1948.
- 94 — —. "En defensa del idioma nacional", *El Nacional*. Caracas, 26-11-1948.
- 95 Betancourt G., Rafael. Adulteración y falseamiento del lenguaje popular venezolano en los medios de comunicación audiovisual. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1976. 181 p. Tesis de Licenciatura.
- 96 Betancourt M., Fidel. "Varigná. Origen del vocablo varinas", *Varyna* (Barinas —Revista de Intereses Generales y Culturales para los Llanos Sur-Occidentales) N° 1 (1966).
- 97 Bodoutchian Boloix, Veronique. Estudio sobre las diferencias en el uso de variantes lingüísticas y variantes de expresión entre analfabetas y alfabetizados. Caracas: Universidad Metropolitana, 1983. 103 h. Tesis de Licenciatura.
- 98 Briceño Iragorry, Mario. "Algunas voces usadas en el Estado Trujillo; no incluidas en los glosarios de [Lisandro] Alvarado", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 86-87 (1955), pp. 50-54.
99. Briceño Perozo, Mario. "Italianismos de uso frecuente", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 86-87 (1955), pp. 50-54.

- 100 Bruno Marzán, Juan Carlos. Los tópicos "cuerpo humano", "pueblo" y "casa" en el habla urbana de Barlovento (proyecto de un atlas lingüístico). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1982. 2 v. Tesis de Licenciatura.
- 101 Bruzual Padrón, Flor de María. El habla de Venezuela reflejada por Nicanor Bolet Peraza. Caracas: Universidad Católica "Andrés Bello", 1979. 163 p. Tesis de Licenciatura.
- 102 Caggiano V., María. Algunos aspectos del castellano en el habla de un grupo de italianos residentes en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1978. 91 h. Tesis de Licenciatura.
- 103 Calcaño, Julio. *El castellano en Venezuela. Estudio crítico*. Caracas: Tip. Universal, 1887. 709 p.
— Caracas: Edime (Biblioteca Venezolana de Cultura), 1950.
- 104 — —. "Ceiba o seiba: encuesta sobre escritura", *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* (La Habana), N° 36 (1926), pp. 371-421.
- 105 — —. "Lexicología: Canoa", *Boletín de la Real Academia Española* (Madrid) v. 2 (1915), pp. 712-714.
- 106 — —. "Vocabulario", *Resúmenes de las Actas de la Academia Venezolana de la Lengua*. Caracas: Imprenta Nacional, 1886. pp. 37-45.
- 107 Calles, Ricardo. El subjuntivo en el español de Caracas: un análisis sociolingüístico. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Raton, Florida, abril 1984.
— Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
- 108 Calzadilla Valdés, Fernando. "Voces de uso común en los llanos", *Por los llanos de Apure*. Santiago de Chile: Imp. Universitaria, 1940. 430 p.
- 109 Canestri, Francismo. *Jerga venezolana*. Caracas: Ministerio de Justicia/Policia Técnica Judicial, Departamento de Ayudas de Instrucción, [1965]. Folleto multigrafiado.
Contiene jerga hamponil.

- 110 Capriles Perdomo, María Elena. Aportes del vocabulario marítimo al español de Venezuela. Caracas: Universidad Católica "Andrés Bello", 1978. 191 h. Tesis de Licenciatura.
- 111 Cardona, Miguel. Frases colectadas en Bobures, Zulia. Diciembre 1955-enero 1956. Inédito.
- 112 Carmona, Miguel. "Diccionario Indo-hispano o venezolano-español", *El Monitor Industrial*. Caracas, 19-12-1858 hasta el 19-11-1859.
- 113 Carmona, Olivia. Visión de la lengua en la prensa venezolana. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- 114 Carnevali Loynaz, Mariela y M. Pedroso A. Breve estudio de la influencia de los anglicismos y préstamos lingüísticos en el español de Venezuela a través de la prensa. Caracas: Universidad Metropolitana, 1980. 227 h. Tesis de Licenciatura.
Se estudia su influencia sobre todo en el área de los deportes y a través de los diarios *El Nacional* y *El Universal*.
- 115 Carrera, Gustavo Luis. "Expresión venezolana del alboroto. Investigación filológica de Marco Antonio Martínez", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 19-2-1959, p. 6.
Comentario bibliográfico sobre "Notas sobre la idea de alboroto y desorden en Venezuela". V. N° 280.
- 116 Carrillo Moreno, José. *Apodos, seudónimos y sobrenombres*. Caracas: Edics. Navideñas de Saede Hermanos, 1970. 64 p.
- 116a Cáceres, Julio. *Malas y peores palabras: diccionario del argot caraqueño*. Caracas: Edics. Nueva Cádiz, 1974.
- 117 Castro, Ileana y Armando Poleo. "Modismos utilizados por los adictos en Venezuela", *Las drogas en Venezuela con especial referencia a su investigación*. Juan Martín Echeverría. Caracas: Edics. de la Policía Técnica Judicial, 1974. Apéndice I.
- 118 Chacín, Francisco G. "Voces recogidas en Zaraza (Llanos del Guárico)", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), N° 1 (1952), pp. 119-135.

- 119 Chela-Flores, Godsuno. Los cambios fonológicos del habla de Maracaibo. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 120 — —. Functional unity of phonological rules in Venezuela spanish. New York: University of New York, 1976. Mimeografiado.
- 121 — —. Lineamientos preliminares para una interpretación teolológica de algunos cambios en la pronunciación de Maracaibo. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 122 Chiossone, Tulio. "Cuestiones lexicográficas", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 145 (1980), pp. 127-128.
- 123 — —. *El Lenguaje erudito, popular y folklórico de los Andes Venezolanos*. San Cristóbal: Asamblea Legislativa del Estado Táchira (Biblioteca de Autores Tachirenses, 69), 1977. 299 p.
Contiene venezolanismos y modismos.
— "Discurso de incorporación a la Academia Venezolana de la Lengua, como Individuo de Número, de Don Tulio Chiossone", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 124-125 (1970), pp. 11-25.
Con relación al lenguaje erudito, popular y folklórico de los Andes venezolanos.
- 124 — —. *Léxico y refranero en "Tierra nuestra" de Samuel Darío Maldonado*. Caracas: Edics. de la Presidencia de la República (Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, 58), 1972. 153 p.
- 125 — —. "Ponencia de don Tulio Chiossone: I. Un diccionario toponímico para Venezuela. II. Muestras del contenido del diccionario toponímico de Venezuela", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 138 (1976), pp. 19-38.
- 126 — —. "Vocabulario especial de las medidas de peso, superficie, longitud y capacidad que se usan en diversas regiones de Venezuela", *Memorias del VI Congreso de Academias de la Lengua*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 1974. pp. 322-329.

- 127 Chumaceiro A., Irma M. Algunos aspectos de la sufijación en el español de Venezuela: una muestra de diferenciación dialectal. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1984. 162 h. Trabajo de ascenso.
- 128 — —. La onomasiología del morir. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1976. 195 h. Tesis de Licenciatura.
- 129 Chumaceiro, Irma y Luciana De Stefano. Los posesivos de primera persona del singular y plural en el español de Caracas. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
- 130 Civrieux, Marc de. "Nombres folklóricos e indígenas de algunas palmeras amazónico-guayanesas con apuntes etnobotánicos", *Boletín de la Sociedad Venezolana de Ciencias Naturales* (Caracas), 18:89 (1957).
- 131 Colmenares del Valle, Edgar. El Atlas Lingüístico del Alto y del Bajo Apure. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 132 — —. Campo onomasiológico de "Borracho" en Venezuela. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1975.
- 133 — —. Expresiones figuradas provenientes del léxico deportivo en el habla de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL, 1978.
- 134 — —. *El Léxico del beisbol en Venezuela*. Caracas: Ediciones Centauro, 1977. 266 p.
- 135 — —. La posición del sujeto en la estructura oracional hispanoamericana. Ponencia presentada ante el V simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 136 — —. Sobre una descripción del léxico del deporte. Ponencia presentada ante el V Simposio Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL, Santo Domingo, República Dominicana, 1984.

- 137 Confrancesco, María Rosario. Algunos aspectos del bilingüismo italiano-español en niños residentes en Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1982. 135 h. Tesis de Licenciatura.
- 138 Cova, José Antonio. "Venezolanismos que no figuran en el Diccionario de la Real Academia", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 89 (1956), pp. 33-49.
- 139 D'Angelantonio, Angela; María Fátima Brito Gómez y Alba Rosa Puertas R. Estudio descriptivo de actitudes hacia el portugués y el español y el uso de estos dos idiomas en una comunidad Luso-venezolana, ubicada en La Candelaria. Caracas: Universidad Metropolitana, Escuela de Idiomas, 1981. Tesis de Licenciatura.
- 140 De Stefano, Luciana. Terminología de la vestimenta en Venezuela: selección de las voces de mayor interés en el español hablado en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1975. 136 h. Trabajo de Ascenso.
- 141 De Stefano, Luciana y Rosalba Iuliano. Un análisis sociolingüístico del habla de Caracas; uso y valor del diminutivo. Ponencia ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- *Anuario de Letras de la Universidad Central de Venezuela* (Caracas), 1979, pp. 63-79.
- 142 Díaz, Enrique. Infinitivos generados como SN en español. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico, Boca Ratón, Florida, abril 1984.
- 143 Díaz García, Coral. Descripción de las estructuras sintácticas del idioma español en un niño. Estudio de un caso. Caracas: Universidad Metropolitana, 1977. 97 h. Tesis de Licenciatura.
- 144 Díaz Rangel, Eleazar. "El lenguaje del periodismo deportivo", *El Periodista* (Caracas), N° 39 (1972), pp. 16-19.
- 145 Díaz Seijas, Pedro. "El campo lexicográfico de algunas frases empleadas en el juego de bolas criollas" *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 138 (1977), pp. 39-50.
- Cont. encuestas y glosario de venezolanismos.

- 146 — —. "Los depredadores del idioma", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 149 (1982), pp. 74-76.
- 147 D'Introno, Francesco. "Alternancia lo/le en el español de Venezuela: análisis transformacional", *Corrientes actuales en la dialectología del Caribe Hispánico*. Humberto López Morales, ed. Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 1978, (247 p.), pp. 51-76.
- 148 — —. "Informe sobre investigaciones ya concluidas", *Boletín Informativo*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", Febrero 1979, pp. 31-33.
- 149 — —. Relativas y pseudo-relativas en el español de Caracas. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Ratón, Florida, Abril, 1984.
- 150 — —. *Sintaxis transformacional del español*. Madrid: Edit. Cátedra, 1979.
Trabajo teórico basado en el español de Venezuela.
- 151 D'Introno, Francesco y Henry Casalta. "Lingüística y alfabetización", *El español del Caribe*. Ponencias del VI Simposio de Dialectología del Caribe. Orlando Alba, ed. Santiago, República Dominicana: Universidad Católica Madre y Maestra, 1982 (318 p.), pp. 63-86.
- 152 D'Introno, Francesco y Juan M. Sosa. "Elisión de la /d/ en el español de Caracas: aspectos sociolingüísticos e implicaciones teóricas", *Anuario. Escuela de Letras* (Caracas), 1979, pp. 33-61.
- 153 — —. Elisión de nasal y/o nasalización de vocal en el caraqueño. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Ratón. Florida, Abril, 1984.
- 154 — —. Un análisis sociolingüístico del habla de Caracas: algunos fenómenos suprasegmentales. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 155 D'Introno, Francesco; Juan M. Sosa y J. Nelson Rojas. Estudio socio-lingüístico de las líquidas en posición final de sílaba y final de palabra en el español de Caracas. Ponencias presentadas ante el III y IV Simposios de Dialectología del Caribe Hispánico, 1978 p 1979.
- 156 D'Introno, Francesco y otros. Complejidad y eficiencia lingüística en hablantes caraqueños: analfabetos y no analfabetos. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
- 157 — —. "Un estudio sociolingüístico sobre el español de Caracas", *Letras* (Caracas), N° 36 (1979), pp. 97-106.
Sobre la posición de la /d/ intervocálica en el español de Caracas.
- 158 Domínguez, Carmen Luisa. La expresión verbal infantil. Algunos aspectos de su desarrollo. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Letras, 1980. 259 h. Tesis de Licenciatura.
- 159 Dubuc de Isea, Lourdes. *Romería en el follore boconés*. Mérida: Universidad de Los Andes, 1966. 524 p.
- 160 Dupoy, Walter. "Posible origen rural de una locución popularizada por el transporte automotriz en Venezuela", *Boletín del Instituto de Folklore* (Caracas), 3: 5 (1959), pp. 208-211.
Sobre "una colita".
- 161 Ermini Arismendi, Santos. *Refranes que se oyen y se dicen en Venezuela*. Caracas: Edit. Oceánidas, 1952. 104 p.
- 162 Ernest, Adolfo. "Etimología de las palabras banana, anona, agave, anime (Crítica a Julio Calcaño)", *La Opinión Nacional*. Caracas, 27-7-1885; 11-8-1885 y 17-8-1885.
- 163 — —. "Etimologías zulianas", *El Zulia Ilustrado* (Maracaibo), 1: 14 (1890), pp. 114-116.
- 164 — —. "Etymologishes von Venezuelas Norküste", *Verhandlungen der Berliner Anthropologist Gessellschaft*. Berlín, 19-1-1895, pp. 32-39.
- 165 — —. "Hallaca o Ayaca", *Verhandlungen der Berliner Anthropologist Gessellschaft*. Berlín, 20-3-1886.
— *La Opinión Nacional*. Caracas, 31-12-1885.
- 166 — —. "On the etymologie of the word tobacco", *The American Anthropologist* (Washington, D.C.), april 1884, pp. 133-141.

- 167 — —. El origen de la palabra tabaco", *La América Ilustrada y Pintoresca* (Caracas), N° 9 (1889), pp. 4-6.
- 168 Eustache V., Ginette. Indigenismos léxicos vigentes en el habla venezolana. Campo de la alimentación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1975. 99 h. Tesis de Licenciatura.
- 169 Febres Cordero, Julio. "El castellano en Venezuela". *Bitácora* (Caracas). N° 4 (1943), pp. 22-27.
- 170 — —. "Liga protectora del lenguaje nacional", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 5 (1935), pp. 11-12.
- 171 — —. "Sobre lenguaje: Parecemos pobres siendo muy ricos", *Archivo de historia y variedades. Obras Completas*. Mérida: Ejecutivo del Estado, 1960 (6 v.). v. 3, pp. 405-406.
- 172 Fernández de Basciani, Mireya. Valor de los tiempos verbales en el español de Venezuela (Habla culta de Caracas). Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- Contiene una clasificación de los usos anómalos y de los que se ajustan a las normas tradicionales del español.
- 173 — —. Valor de los tiempos verbales en el español de Venezuela. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
- Sobre el valor de los tiempos verbales que, de acuerdo a clasificaciones tradicionales, pertenecen al modo indicativo.
- 174 Fernández Gómez, Fernando. "El pensamiento lingüístico de Angel Rosenblat en *Buenas y malas palabras*", *Actas del VI Encuentro Nacional de Lingüística*. Mérida, 1983. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, [1984] (141 p.), pp. 17-24.
- 175 — —. Los primeros lingüistas de Venezuela. Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL, Santo Domingo, República Dominicana, 1984.

- 176 — —. La pronunciación de los grupos consonánticos cultos en el habla de Caracas. Ponencia presentada ante el IV Congreso Internacional de ALFAL, Lima, 1975.
- 177 Fernández P. Santina. La comunidad Italo-venezolana: sus actitudes hacia el italiano y el español y el uso de estos dos idiomas. Caracas: Universidad Metropolitana, 1978. 102 h. Tesis de Licenciatura.
- Influencia cultural y lingüística.
- 178 Flores Giraldo, Luis. Hacia una pérdida de la preposición delante del pronombre relativo en el habla de Caracas. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Ratón, Florida. Abril 1984.
- 179 Eliminada.
- 180 Fonseca, A. "Orígenes trujillanos. El verbo cuicas", *Cultura Venezolana* (Caracas), N° 10 (1927), pp. 203-212.
- 181 Fossi, Iris. Alargamiento vocálico compensatorio en el habla de Maracaibo. Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüistas. Mérida, 1983.
- 182 Fraca de Barrera, Lucía. Empleo del diminutivo en algunos estados de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- Resumen en *Boletín Informativo* del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, C.I.L.L.A.B., 1979, pp. 17-18.
- 183 — —. On the description of spanish verb phrases. Colchester, Inglaterra: Universidad de Essex, 1984. Tesis de Maestría.
- 184 — —. Usos del diminutivo en algunos estados de Venezuela. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1979. Trabajo de Ascenso.
- 185 Fraino Cordero, Francisco. *Glosario folklórico y paremiológico. Recopilación de dichos, frases hechas, refranes, glosados y comentados*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo, Dirección de Cultura, 1977. t.I a-j.

- 186 Freilich, Miriam. "Un diccionario a la venezolana", *El Nacional*. Caracas, 10-9-1984, p. C-5.
Entrevista a María Josefina Tejera con relación al *Diccionario de Venezolanismos*.
- 187 G. P. "Corrección, normas, lenguaje", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 20-7-1969, p. 2.
- 188 García, Carmen. Algunos usos de las preposiciones *en* y *de* en el habla culta de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1973. 83 h.
Tesis de Licenciatura.
- 189 García Maldonado, Leopoldo. *Terminología médica popular; prejuicios médicos populares*. Caracas: Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, 1896.
— Caracas: Tip. Americana, 1938. 30 p.
- 190 García Ortiz, Laureano. "Modismos americanos", *La América Ilustrada y Pintoresca*. (Caracas), N° 20 (1889).
- 190a García Salas, José Jesús. *Lenguaje coloquial venezolano. Los refranes y el Quijote de Cervantes. El refranero venezolano*. Caracas: Ministerio de la Defensa, 1984. 83 p.
- 191 García Tamayo, Malula. *Estampas de ayer*. Barquisimeto: Instituto Universitario Pedagógico Experimental, 1977, 97 p.
Contiene vocabulario de provincialismos del Estado Falcón, pp. 87-97.
- 192 — — . "Notas sobre cocina de los Andes Venezolanos", *Archivo Venezolano de Folklore* (Caracas), 2:3 (1953-1954), pp. 202-205.
- 193 Geckeler, Horst y Jaime Ocampo Marín. "Interpretación semántica de materiales dialectológicos venezolanos", *Thesaurus* (Bogotá), 27 : 3 (1972), pp. 442-454.
- 194 — — — . "La posición del habla andina de Venezuela en el marco de la dialectología hispanoamericana", *Vox Romanica* (Berna), N° 32 (1973), pp. 66-94.
Estudio semántico estructural de semas, clasemas, lexemas y archilexemas.

- 195 Ganesin, Liana. Uso y valores del diminutivo en el cuento venezolano entre los años 1942 y 1972. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras. 1982. 152 h. Tesis de Licenciatura.
- 196 Goilo de Tyrode, Ingrid. A contrastive study of the consonantal sounds of Puerto Rican English and Venezuelan Spanish. Mérida: Universidad de Los Andes, 1979. 130 h. Trabajo de ascenso.
- 197 Gómez de Ivachevsky, Aura. Combinaciones binarias con 'y'. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
Análisis de 14 combinaciones binarias frecuentes en el español de Venezuela: 2 adjetivos o adjetivos y complementos nominales o adjetivos y gerundios.
- 198 — — . Estructuras binarias enlazadas con la conjunción —y—: su uso en el español de Venezuela. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
Estudio de las estructuras binarias formadas por sustantivos, complementos preposicionales, y sintagmas verbales.
- 199 — — . *Lenguaje coloquial venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1969. 502 p.
Selección de textos para su estudio.
- 200 — — . *Transferencias semánticas por asociaciones fonológicas en el habla venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1973. Mimeo-grafiado.
- 201 Gómez de Ivashevsky, Aura y Nancy Parra. El campo léxico de la intromisión en el habla de Caracas. Ponencia presentada ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 202 Gómez E., Daniel. "El castellano y sus problemas", *Editor Venezolano* (Caracas), N° 3 (1967), p. 8.
Problemas de la evolución del castellano en Venezuela.

- 203 González, Carmen. Trabajo de campo: descripción de los fonemas consonánticos del español de Curiepe. Caracas: Universidad Metropolitana, 1980. 164 p. Tesis.
- 204 González, Nereida. Léxico de los pescadores de tres comunidades del Estado Sucre: Güiría, Río Caribe y Cumaná. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1979. 115 h. Tesis de Licenciatura.
- 205 González de Páez, Marifé. "Cambio lingüístico en dos comunidades rurales del Estado Trujillo: Durí y Tuñame", *Actas del VI Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 1983*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, [1984] (141 p.), pp. 33-36.
- 206 González de Páez, Marifé, Maritza Escalona y Ostilio González. "Áreas deficitarias en el uso del castellano en estudiantes universitarios y de Educación Media de la ciudad de Trujillo y su relación con literalidad y extracción social", *Actas del VI Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 1983*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1984 (141 p.), pp. 33-36.
- 207 González Nájuez, Víctor. Una visión general del español hablado en el Territorio Amazonas. Venezuela. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- 208 Granados, Miguel Ángel. *Charlas y otros motivos...* Caracas: Tip. Garrido, 1934. 139 p.
 Contiene entre otras cosas: "El buen hablar es señal de locura", "El vulgo y la *h* aspirada", "Diferencia entre el lenguaje y la gramática", "Disquisiciones lexicológicas".
- 209 Grases, Pedro. "Estudios del castellano", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), N° 21 (1940), pp. 77-80; N° 22 (1940), pp. 103-117.
 — Caracas: Ed. Elite, 1940. 43 p.
 Comenta algunas obras de lingüística publicados hasta la fecha en Venezuela.
- 210 — —. Fórmulas de tratamiento en Venezuela en la época de la Independencia. *Obras Completas* de Pedro Grases. Barcelona: Seix Barral, 1983. v. 13 Ensayos y reflexiones.
- 211 — —. "La idea de alboroto en castellano. Notas sobre vocablos 'bululú' y 'mitote'", *Thesaurus* (Bogotá), 6: 3 (1950), pp. 384-430.
- 212 — —. "'Locha' nombre de fracción monetaria en Venezuela", *Thesaurus* (Bogotá) N° 5 (1949), pp. 112-123.
- 213 — —. "La nomenclatura de bailes y canciones en hispanoamérica", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), 1: 1 (1952), pp. 124-130.
- 214 — —. *Notas sobre filología. La primera obra filológica publicada en Caracas. Fórmulas de tratamiento en Venezuela en la época de Independencia*. Caracas: Editorial Elite, 1943. 23 p.
- 215 — —. "La obra lexicográfica de Lisandro Alvarado", *Glosarios del bajo español de Venezuela. Obras Completas*. Lisandro Alvarado. Caracas: Edics. del Ministerio de Educación, 1954-1955. vols. II y III.
- 216 Guerra, Cleydes. Observaciones sobre oraciones causativas en el habla culta de Caracas. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
- 217 Guerrero, Emilio Constantino. *Diccionario filológico. Estudio general sobre el lenguaje venezolano, con referencia al de España y al de otros países de la América Latina*. Niteroy: Escola y Tip. Salesiana, 1915. 376 p.
 — San Cristóbal-Táchira: Asamblea Legislativa del Edo. Táchira (Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, 8), 1960, 384 p.
- 218 Guevara, Arturo. "El ingenio criollo del Libertador", *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (Caracas), N° 190 (1965), pp. 212-222.
 Recopilación de criollismos usados por Bolívar.
- 219 Guzmán Esponda, Eduardo. "Gramatiquerías geográficas", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 46 (1945), pp. 271-276.

- 220 Hauser, Guido. "La pronunciación del castellano en Venezuela: un reflejo de la continuidad romance. Apuntaciones de fonética venezolana", *Educación* (Caracas), N° 50-52 (1947), pp. 95-104.
- 220a Hernández Briceño, Hernán R. *Expresiones populares sobre alimentos, medicamentos, signos y síntomas de las enfermedades*. La Asunción: [s.d.], 180, 32 p.
- 221 Hernández J., María Isabel. El habla de una zona rural de Barlovento en su entorno socio-cultural. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1981. Tesis de Licenciatura.
- 222 Hoskin, G. "Value patterns and politics in Venezuelan city: the case of San Cristobal", *Buffalo Studies* (New York), 4 : 3 (1968).
- 222a Hyman, Ruth. "/n/ as an allophone denoting open juncture in several Spanish-American dialects", *Hispania* (Wichita, Kansas), v. 39 (1956), pp. 293-299.
- 223 Iuliano, Rosalba. "La perífrasis ir —a— (infinitivo) en el habla culta de Caracas", *II Colloquim on Hispanic Linguistics*. F. M. Sid y otros. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1975, pp. 59-66.
- 224 Iuliano, Rosalba y Luciana de Stefano. "Un análisis sociolingüístico del habla de Caracas: los valores del futuro", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* (San Juan), 7: 2 (1979), pp. 101-109.
- 225 J.E.C. "Los maracuchos tienen una conspiración fonológica. Congreso de Lingüística", *El Nacional*. Caracas, 13-1-1978. Reportaje sobre la Ponencia de G. Chela Flores "Lineamientos preliminares para una interpretación..." presentada al V Congreso de ALFAL. v. N° 121.
- 226 Jahn, Alfredo. "Nombres geográficos de Venezuela", *Cultura Venezolana* (Caracas), 45 : 113 (1931), pp. 138-142.
— *Boletín de la Sociedad Venezolana de Ciencias Naturales* (Caracas), 6 : 41 (1931), pp. 138-142.
- 227 Jiménez, Maritza. "Angel Rosenblat: 'La lengua cambia, las Gramáticas quedan'", *El Universal*. Caracas, 16-12-1984, p. 4.1.
- Sobre Angel Rosenblat y sus estudios sobre el español de Venezuela.
- 228 K.X. "Anglicismos", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 65 (1950), pp. 72-75.
- 228a Kejzlarová, Ingeborg. "Der kreolismus in der venezolanischen modernistischen prosa", *Philologica Pragensia* (Praga), v. 15 (1972), pp. 15-24.
- 229 Kelsey, Irving y Waldino Arriaga. "Los perfiles sociolingüísticos de Venezuela y el rol del inglés como idioma de la ciencia", *Mensaje* (IUPEMAR-Maracay), N° 1 (1983), pp. 89-121.
- 230 Kerdel Vegas, Francisco. "Vocabulario dermatológico, algunas consideraciones sobre venezolanismos y barbarismos y palabras incorrectamente usadas", *Acta Médica* (Caracas), 12 : 9-10 (1965), pp. 328-340.
- 230a Landaeta, Federico. *Rastrillo (Relatos de un antro de horrores)*. Caracas: Edit. Atlántida, 1939. 137 p.
Cont.: "Algunas frases criollas y de argot del hampa que figuran en el presente libro", pp. 131-135.
- 231 Lares, Ignacio. "Andes Venezolanos, vocabularios", *De Re Indica* (Caracas), N° 1 (1918), pp. 35-36.
- 232 Lira Urquieta, Pedro. "Venezolanismos, chilenismos y barbarismos que dejaron de serlo", *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua* (Santiago, Chile), 14 : 45 (1954).
— *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 85 (1955), pp. 68-72.
- 233 Liscano, Zoilo. Nuevas profesiones: nuevas y viejas designaciones. Una muestra de la prensa de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1979. 150 h. Tesis de Licenciatura.
- 234 Lobo, José Gregorio. *Algunos aspectos del español hablado en Santa Rosa, Distrito Freites, Estado Anzoátegui*. Mérida, Venezuela: Serie Puertas Abiertas, N° 4, 1972.
- 235 Longmire, Beverly Jean. Estudio sociolingüístico de la ciudad de Mérida. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.

- 236 — —. On the origin of sound change, with examples from a sociolinguistic study of Spanish of Mérida, Venezuela. Ponencia presentada ante el Penn Linguistics Club, Universidad de Pennsylvania, abril 1976.
- 237 — —. The relationship of variables in Venezuelan Spanish to historical sound changes in Latin and the romance languages. Washington, D.C.: Georgetown University, 1976. 209 p. Tesis de Doctorado.
- 238 López Añez, Orlina I. Fórmulas de tratamientos (análisis léxico). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1978. 136 h. Tesis de Licenciatura.
- 239 Lozada, Félix Angel. *Escarceos idiomáticos. Primer libro*. Barcelona, España: Talleres Gráficos Mariano Galvé, 1956.
- 240 Luzardo, Rodolfo. *Lenguaje zuliano; castellano, modismos y barbarismos*. Caracas: Edit. Sucre, 1966.
- 241 — —. *Lenguaje zuliano (notas adicionales) y andalucismos*. Caracas: Edit. Sucre, 1968. 63 p.
- 242 Machado, Luz. "Alfileres sobre el lenguaje", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 12-7-1966, p. 4.
Usos en Venezuela.
- 243 — —. "Margen callejero del idioma", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 1-12-1980, p. 1. 33.
Sobre el lenguaje utilizado por los adolescentes.
- 244 Maggi C., María. La lengua de los adolescentes de diferentes clases sociales durante los años 60 en las novelas *Piedra de mar* y *Los topes*. Caracas: Universidad Metropolitana, 1984. 127 h. Tesis de Licenciatura.
- 245 Malkiel, Yakov. *Linguistic and philology in Spanish America. A survey 1925-1970*. La Haya: Mouton, 1972. 179 p.
Contiene comentarios críticos sobre autores y destaca y comenta algunos de los rasgos importantes del español de Venezuela.
- 246 Manna, Caterina T. de la. *El habla de los italianos en Venezuela*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, 1967. 67 p.
Contiene léxico e información sobre interferencias del español y el italiano.
- 247 Manrique, Beatriz y Olga Portillo. "Consideraciones metodológicas para una estratificación social de un estudio sociolingüístico en la ciudad de Maracaibo", *Actas del IV Encuentro Nacional de Lingüistas. Mérida 1983*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1984 (141 p.). pp. 49-54.
- 248 — —. Estudio sociolingüístico de la fricativa alveolar, nasal alveolar y líquidas en posición implosiva en el español de Maracaibo. Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 1983.
- 249 Marcano Rosas, José. *Historia y habla popular de Margarita*. Caracas: Tipografía Principios, 1979. 324 p.
— Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1976. Tesis de Licenciatura.
- 250 — —. "Los usos del taparo en la Isla de Margarita", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), Nº 4-5 (1957-1958).
- 251 Maresma, Dalia. El español escrito en Venezuela. Cinco muestras léxicas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Letras, 1979. 198 h. Tesis de Licenciatura.
- 252 Márquez Carrero, Andrés. "Acepciones del vocablo COPEY", *Frontera*. Mérida, 24-03-1980, p. 4.
- 253 — —. "Ajiaco. Acepciones y usos especiales del habla popular en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 21-01-1980, p. 4.
- 254 — —. "Aportes lingüísticos del Dr. Julio César Salas", *Frontera*. Mérida, 18-06-1982, p. 5.
- 255 — —. *Apuntaciones críticas y lexicográficas al "Diccionario de Andinismos" de Jaime Ocampo Marín*. Mérida: Imprenta Oficial de la Gobernación del Estado Mérida, 1979. 96 p.
- 256 — —. "Barbaridades que se han dicho sobre el español hablado en los Andes venezolanos", *Frontera*. Mérida, 11-01-1980; 18-01-1980, p. 4.
- 257 — —. "Cimbra: acepciones y usos especiales del habla popular del Estado Mérida", *Frontera*, Mérida, 14-01-1980, p. 4.

- 258 — —. "Civilización MU y la lengua MUCU de Mérida", *Frontera*. Mérida, 4-12-1979, p. 4.
- 259 — —. "Defensa del idioma: Goajira o guajira?", *Frontera*. Mérida, 24-05-1982, p. 17.
- 260 — —. "El habla de Tierra Llana en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 29-05-1981, p. 8.
- 261 — —. El habla popular en el Estado Mérida. Mérida: Universidad de Los Andes, 1973. 156 p. Trabajo de Ascenso. Mi-meografiado.
- 262 — —. "Legitimidad TATUY en la palabra MUCURA", *Frontera*. Mérida, 31-08-1980, p. 18.
- 263 — —. "La lengua de los aborígenes merideños (Cultura TATUY)", *Frontera*. Mérida, 19-10-1980, p. 8.
- 264 — —. "Locha: acepciones especiales del habla popular en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 7-01-1980, p. 4.
- 265 — —. "Metodología de la investigación lingüística del Dr. Julio César Salas", *Frontera*. Mérida 7-07-1982, p. 14.
- 266 — —. "Onomástica y particularidades fonéticas de uso andino", *Frontera*. Mérida, 14-03-1979, p. 3.
- 267 — —. "El origen del nombre de Maracaibo", *Correo Universitario* (Mérida), N° 32 (1981), p. 2.
— *Frontera*. Mérida, 13-04-1980. p. 2.
- 268 — —. "Particularidades gramaticales del habla popular en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 25-02-1980, p. 4.
- 269 — —. *Presentación de los estudios lingüísticos de Julio César Salas*. Mérida: Universidad de Los Andes, Escuela de Letras. Gobernación del Estado Mérida, 1983. 91 p.
Contiene información sobre los estudios de Julio César Salas relacionados con el español de Venezuela.
- 270 — —. "Revelaciones lingüísticas: etimos del vocablo TATUY", *Occidente*. Mérida, marzo de 1978, pp. 6-7.
- 271 — —. "Significados del vocablo COPEY", *Frontera*. Mérida, 16-01-1981, p. 4.
- 272 — —. "Tatuy: acepciones y usos especiales del habla popular en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 28-1-1980, p. 4.
- 273 — —. "Tendencia innovadora del habla popular en el Estado Mérida", *Frontera*. Mérida, 26-02-1979, p. 3.
- 274 — —. "Trabajos lingüísticos de Julio César Salas", *Frontera*. Mérida, 18-07-1982, p. 14.
- 275 — —. "Tradición de los estudios lingüísticos en Venezuela", *Frontera*. Mérida, 19-04-1982, p. 14.
— Índice Literario de *El Universal*. Caracas, 28-02-1983. p. 1.13.
- 276 — —. "Visión y dimensión de los pueblos del Sur Merideño", *Revista Testimonio II* (Mérida), nov. de 1976, pp. 113-124.
- 277 Márquez Rodríguez, Alexis. "La Venezuela hablada de Francisco Tamayo", Papel Literario de *El Nacional*. Caracas, 4-12-1977, p. 1.
Sobre el libro de F. Tamayo *Léxico Popular Venezolano*.
- 278 Martínez, J. C. "Reseña de las muchas palabras de los Andes venezolanos, de la obra de Tobón Betancourt", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), v. 2 (1953), pp. 209-218.
- 279 Martínez, Marco Antonio. "Muletillas de la conversación venezolana", *Archivo Venezolano de Folklore* (Caracas), 1 : 1 (1952), pp. 105-118.
Uso de las muletillas como recurso universal de la conversación.
- 280 — —. "Notas sobre la idea de alboroto y de orden en Venezuela", *Archivo Venezolano de Folklore* (Caracas), 6-7 : 5 (1957-1958), pp. 7-100.
- 281 — —. "Rivodó y el castellano de Venezuela", *Boletín del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico* (Caracas), N° 22 (1966), pp. 23-32.
- 282 Martínez Centeno, Roberto. *Barbarismo y solecismo*. Caracas: Edit. Elite, 1944. 65 p.
Consideraciones sobre la filantropía.
- 283 — —. *Correcciones y enriquecimiento del lenguaje*. Caracas: Edit. Arte, 1969.
— Caracas: Fundación Mendoza/INCIBA, 1972. 301 p.

- 284 Mattei-Müller, Marie Claude. El comportamiento de la oclusiva glotal en relación con las oclusivas y fricativas de los sistemas lingüísticos caribes de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 285 Mayorca, Juan Manuel. *Delincuencia y folklore*. Caracas: Tip. Vargas, 1972. 186 p.
Tres aspectos del folklore en los delincuentes venezolanos: supersticiones, habla y tatuaje. Contiene larga lista de 'slang' criminal.
- 286 Medina, Waldo. "La palabra compañero", *Bohemia* (Caracas), 9 : 1 (1970), p. 78.
En contexto socio-político.
- 287 Medrano, José Domingo. *Apuntaciones para la crítica del lenguaje maracaibero*. Maracaibo: Imp. Bolívar, 1883. 68 p.
— 2da. ed., Maracaibo: Imprenta Bolívar, 1886. 112 p.
- 288 Megenney, William W. "Africa en Venezuela: su herencia lingüística y su cultura literaria", *Montalbán* (Caracas), N° 15 (1984), pp. 267-260.
- 289 — —. "El elemento sub-sahárico en el léxico venezolano", *Revista Española de Lingüística* (Madrid), 9 : 1 (1979), pp. 89-132.
- 290 — —. "Sub-Saharan influence in Palenquero and Barloventeño: some african elements in the Spanish of the Caribbean coast of Colombia and Venezuela", *Revista/Review Interamericana* (San Juan, P. R.), 10 : 2 (1980), pp. 143-155.
- 291 Meléndez Vadell, Roberto. *Voces y modismos del Zulia*. Maracaibo: s.d., 1973. 122 p.
Introducción de Mercedes Bermúdez de Beloso.
- 292 Méndez de Quijada, Ana. Estudio Lingüístico del uso de las variantes pronominales en el habla coloquial de la región neoespartana. Porlamar, Nueva Esparta: Universidad de Oriente, Núcleo de Nueva Esparta, 1979. 162 h. Trabajo de Ascenso.
- 293 Méndez L., Migdalia, Milagros Sánchez y Migdalia Seminario. Léxico y problemas gramaticales del habla estudiantil en el área metropolitana. Caracas: Universidad Central de Vene-

zuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras. 1981. 3 v. Tesis de Licenciatura.

- 294 Mendiola, Esteban. *El Carreño de los panas. Manual de "Urbanidad y buenas maneras" (para uso de la juventud de ambos sexos del siglo XX)*. Caracas: Edics. Centauro, 1981. 226 p.
Contiene vocabulario.
- 295 Meneses, Guillermo. "Las buenas palabras" (Comentarios), *El Universal*. Caracas, 25-11-1962, p. 4.
- 296 — —. "Juan Pablo Sojo y las palabras negras", *El Nacional*. Caracas, 5-12-1945.
- 297 — —. "Lenguaje y delincuencia", *El Nacional*. Caracas, 27-10-1956.
- 298 — —. "Lo que hablamos y lo que escribimos" (Comentarios), *El Universal*. Caracas, 17-11-1966, p. 4.
- 299 — —. "Lo que se habla y lo que se escribe" (Comentarios), *El Universal*. Caracas, 11-10-1962, p. 4.
- 300 Michelena, Santiago. *Algo más sobre pedantismo literario y verdades políticas*. París: Imprenta Central de los Ferrocarriles, 1890. 63 p.
Sobre *Voces nuevas en la lengua Castellana* de Baldomero Rivodó.
- 301 — —. *Pedantismo literario y verdades políticas*. París: Imprenta de Carlos Unsinger, 1889. 66 p.
Notas críticas al *Diccionario consultos o Memorandum del escribiente* de Baldomero Rivodó.
- 302 Mirochnitchenko de Hidalgo, Irina. Comprensión en el subestilo oficial informativo de la prensa en ruso y su expresión en el castellano de Venezuela. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
Sobre el funcionamiento morfosintáctico del ruso en comparación con el español. Su uso en la prensa.

- 303 — —. *Idem*. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
Estilística comparada del ruso y el español de Venezuela.
- 304 — —. Compresión en el subestilo oficial-informativo de la prensa en ruso y su expresión en el castellano de Venezuela. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
Resultado del análisis comparativo en cuanto a la compresión.
- 305 Molero de Cabeza, Lourdes. Etude linguistique (syntaxe et sémantique) du discours politique au Venezuela. París: Université de París III, 1979. *Memoire de Maîtrise*.
- 306 Molho, Maurice. "Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela de Angel Rosenblat", *Bulletin Hispanique* (Bruselas), v. 66 (1964), pp. 213-233.
- 307 Montesinos, Pedro. "Baquiano", *Revista de la Universidad de Honduras* (Tegucigalpa), 12:7 (1922), pp. 134-137.
- 308 — —. "Mandinga", *Revista de la Universidad de Honduras* (Tegucigalpa), 12:6 (1922), pp. 123-124.
- 309 — —. "Por la unidad del idioma", *Revista de la Universidad de Honduras* (Tegucigalpa), 12:4 (1922), pp. 215-219.
- 310 — —. "Venezolanismos y americanismos", *Gaceta Profesional* (Barquisimeto), 12:2 (1917), pp. 278, 280.
- 311 Mora de González, Elsa. Aspecto sociolingüístico de la pronunciación del fonema africado palatal sordo /c/ en el español hablado en la ciudad de Mérida. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico de Maracay, 1984.
— *Pértiga* (Maracay), N° 7 (1985), pp. 237-247.
- 312 Morales de Romero, María. *La adquisición del lenguaje: una introducción*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1980. 35 p.

- 313 — —. *Desarrollo de la negación en español: estudio psicolingüístico*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1977. 35 p.
- 314 — —. *Grado de elaboración lingüística, conceptualización y relación con estatus socioeconómico, rendimiento académico e inteligencia*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1982. 19 p.
- 315 — —. *Intervención psicolingüística y rendimiento académico*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1985.
- 316 — —. *El lenguaje como variable instrumental y mediadora del rendimiento académico*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1982. 13 p.
- 317 — —. La /s/ en posición final de sílaba en el español venezolano. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 318 Morales de Romero María y Colombia Salom de Bustamante. *Escalin - 81: Bateria para medir grado de elaboración lingüística*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1982. 22 p.
Su aplicación a un grupo de estudiantes de la ULA.
- 319 Morales de Romero, María y Edmee Fernández de Rodríguez. *Grado de elaboración lingüística y evaluación psicosocial del hablante*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1984. 23 p.
Contiene información sobre la desigualdad lingüística en Venezuela.
- 320 Morales de Romero, María y Oswaldo Romero García. *Variables sociolingüísticas y rendimiento académico de estudiantes universitarios*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Medicina, Laboratorio de Psicología, 1980. 32 p.
- 321 Mosonyi, Esteban Emilio. Coexistencia del español y las lenguas indígenas americanas: el caso de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.

- 322 — —. "Exigimos una crítica madura y reflexiva", *Boletín de Lingüística* (U.C.V., Caracas), N° 1 (1983), pp. 47-48.
Polémica con relación al artículo de H. Obregón y S. Serrón "Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela". V. N° 359.
- 323 — —. *El habla de Caracas: estudio lingüístico sobre el español hablado en la capital venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1971. 277 p.
- 324 Mosonyi, Esteban Emilio y Jorge C. Mosonyi. "Notas al margen de una reseña sobre *El habla de Caracas*", *Boletín de Lingüística* (UCV, Caracas), N° 1 (1983), pp. 49-52.
Polémica en torno a las concepciones de H. Obregón y S. Serrón en torno al libro *El habla de Caracas*. V. Nos. 322, 358-359.
- 325 Mosonyi, Esteban Emilio; María Hernández y Elizabeth Alvarado. "Informe preliminar sobre la especificidad antropolingüística del 'Luango' de Barlovento", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 159-167.
- 326 Mosonyi, Esteban Emilio; Rafael López Sanz y Omar E. González Náñez. *El español del Territorio Federal Amazonas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. [Inédito].
- 327 Mosonyi, Jorge C. [Fdo. J.C.M.]. "IV Encuentro Nacional de Lingüística", *Boletín de Lingüística* (U.C.V., Caracas), N° 1 (1983), pp. 39-41.
Polémica con relación al artículo de H. Obregón y Sergio Serrón "Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela". V. N° 359.
- 328 — —. "La obra lingüística inédita de Lisandro Alvarado", *Boletín Indigenista Venezolano* (Caracas), 20:17 (1981), pp. 203-207.
- 329 — —. *Sobre la estructura profunda de las oraciones factitivas*. Caracas: 1979. Inédito.
- 330 Mostacero, Rudy; coord. *La medicina popular en el caserío Las Tunas (vía Duaca) Estado Lara*. Barquisimeto: Instituto Universitario Pedagógico Experimental, 1979. 117 h.
De interés dialectal.
- 331 Muller, Inés de. *Venezolanismos y otras palabras muy usadas*. Caracas: Edit. Bolívar, 1961. 70 p.
— 2ª ed. 1967. 64 p.
Venezolanismos y otras palabras. Español-Inglés.
- 332 Müller, Heinz. "Zur neuauflage von Calcaño *El castellano en Venezuela*", *Romanische Forschungen* (Köln, Alemania), v. 63 (1951), pp. 194, 197.
- 333 Navarro Correa, Manuel. Competencia entre algunas formas verbales en el español de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 334 — —. *En torno a un atlas lingüístico venezolano*. Valencia: Universidad de Carabobo, 1974. 192 p.
— *Memorias del sexto Congreso de Academias de la Lengua Española*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua, 1974, pp. 410-419.
- 335 — —. Las formas -ra y -se en el nivel coloquial venezolano. Ponencia presentada ante el IX Simposio de la Sociedad Española de Lingüística. Valladolid, 1979.
- 336 — —. Las líquidas implosivas en las tierras bajas venezolanas. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
- 337 — —. La realización cerrada de /e/ y /o/ átonos finales en el español de Puerto Cabello. Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL, Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
- 338 — —. La /s/ implosiva en el español de Puerto Cabello. Ponencia. (Véase ficha anterior).
- 339 — —. La /s/ inicial de sílaba en el español de Puerto Cabello. Ponencia. (Véase ficha anterior).
- 340 — —. El tratamiento de las implosivas líquidas en el dialecto de Puerto Cabello. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.

- 341 Navarro Correa, Manuel y Noris de Alvarado. El uso de algunas formas verbales en la literatura venezolana. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 342 Núñez Ponte, José Manuel. "Circular dirigida por la Academia a todos los directores de Radio y Televisión", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 101-102 (1959), pp. 58-59.
- 343 — —. "Declaraciones sobre el mal uso de los venezolanismos", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 86-87 (1955), p. 8.
- 344 — —. "Por la pureza del hablar (Carta al Ministro de Educación)", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 61-62 (1949), pp. 108-110.
- 345 — —. "Sobre el plural de los apellidos", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 37-38 (1943), pp. 69-72.
- 346 Obediente Sosa, Enrique. *Fonética y fonología. Fundamentos generales y estudio comparativo entre el español general y el español venezolano*. Mérida: Universidad de Los Andes, 1983. 310 p.
- 347 — —. "El fonetismo del español hablado en Venezuela", *Phonos* (Maracaibo), N° 1 (1982), pp. 62-109.
- 348 — —. La personalización de 'haber' en el habla culta de Caracas. (enfoque estadístico). Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
— Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL, Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
- 349 Obregón Muñoz, Hugo. *Características del idioma estandar y estado actual del proceso de estandarización de las lenguas indígenas venezolanas*. Santiago de Chile: Edición del autor, s.f., pp. 71-98.
Publ. junto a *El problema de la estandarización de la terminología científica y técnica en el español contemporáneo*.
- 350 — —. "Hacia el establecimiento de la norma culta del español de Venezuela: urgencia de una planificación lingüística", *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Hugo Obregón, Sergio Serrón y Luis Quiroga Torrealba. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico de Maracay / Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (314 p.), pp. 201-286.
— Ponencia presentada ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 351 — —. *Hacia el estudio de la entonación dialectal del español de Venezuela*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico de Maracay, 1981.
- 352 — —. *Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1983. 81 p.
- 353 — —. *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1935. 91 p.
- 354 — —. Particularidades de funcionamiento de las construcciones entonativas en el español de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
— Resumen, en el *Boletín Informativo*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1979. p. 14.
- 355 — —. "El polimorfismo de la posición implosiva y el proceso de simplificación de la estructura silábica en el español de Venezuela", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 21-28.
- 356 — —. *Smyslorazlichitel'nye vozmozhnosti russkoj intonacii v sopostavlenii ispanskoj*. Moscú: Editorial de la Universidad de Moscú, 1973. Disertación.
Estudio comparativo de la entonación rusa y española. Se utilizan informantes hispanoamericanos: un venezolano, un colombiano y un chileno.

- 357 Obregón, Hugo y Annerys Pérez. "Algunas observaciones metodológicas sobre el análisis científico del habla televisiva", *Letras* (Caracas), N° 38-39 (1982), pp. 5-13.
El trabajo se refiere al habla del español de Venezuela utilizado en la televisión del país.
- 358 Obregón, Hugo y Sergio Serrón. "Las investigaciones dialectológicas en Venezuela", *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Hugo Obregón, Sergio Serrón y Luis Quiroga Torrealba. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico de Maracay / Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (314 p.), pp. 3-200.
- 359 — —. Panorama crítico del desarrollo de los estudios dialectológicos en Venezuela. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
— *Phonos* (Maracaibo), N° 2 (1983), pp. 1-23.
- 360 Ocampo Marín, Jaime. "Determinación de un dialecto popular en Venezuela por el sistema vocálico y consonántico", *Actes du Xe Congrès Internationale des Linguistes* (Bucarest), N° 2 (1970), pp. 149-158.
- 361 — —. *Diccionario de Andinismos*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1969. [142 p.]
- 362 — —. El habla popular en los Andes venezolanos. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1975. 68 p.
Trabajo de Ascenso.
- 363 — —. *Notas sobre el español hablado en Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1968. 66 p.
- 364 — —. "La posición del habla andina de Venezuela en el marco de la dialectología hispanoamericana", *Vox Romanica* (Bern), 32 : 1 (1973).
- 365 Olivares Figueroa, Rafael. "Dialectología", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 23-6-1960, p. 2.
Refranes de España y Venezuela.

- 366 — —. *Folklore venezolano*. Caracas: Ministerio de Educación (Biblioteca Popular Venezolana, 23 y 53), 1948. 2 v. Léxico.
- 367 — —. "Modos de hablar venezolanos (Folklore lingüístico)", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 14-5-1959, pp. 5-6. Contiene léxico.
- 368 — —. "Refranes venezolanos", *Onza Tigre y León* (Caracas), 8 : 82 (1946, pp. 19-22).
- 369 Ortiz, José. "El lenguaje marginal como expresión ideológica de una determinada realidad social", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 227-232.
- 370 Ortiz, P. A. "Glosario de algunos venezolanismos", *Viaje al amanecer* de Mariano Picón Salas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1943, pp. 199-202.
- 371 Ovalles, Víctor Manuel. *Frases criollas*. Caracas: Edit. Bolívar (Col. Libros Nacionales para el Pueblo Venezolano), 1935. 96 p.
Historia del origen de frases populares venezolanas.
- 372 — —. *Más frases criollas*. Caracas: Edit. Bolívar (Col. Libros Nacionales para el Pueblo Venezolano), 1935. 95 p.
- 373 Pacheco, Milagros M. y Bartola Quijada. Sinónimos y antónimos de origen afectivo en la región central de Venezuela. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 374 Padrón Ferrer, Levi. Algunas estructuras morfosintácticas de las formas dialectales maracuchas. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- 375 Páez, M. F. Estudio del cambio lingüístico en dos comunidades rurales de Trujillo. Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 1983.
- 376 Páez Urdaneta, Iraset. "El castellano electoral", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 4-9-1983.
— *Comunicación* (Caracas), N° 44 (1984), pp. 80-84.

- 377 — —. "De onomástica maracucha", *El Nacional*. Caracas, 30-7-1981.
- 378 — —. Estratificación social del uso de TU y USTED en Caracas. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
- 379 — —. *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Caracas: La Casa de Bello, 1981. 169 p.
- 380 — —. *La lengua nuestra de cada día*. Caracas: Academia Nacional de la Historia (El libro menor, 59), 1984. 181 p.
Recoge, entre otros, los siguientes ensayos relacionados con el español de Venezuela: "Problemas en el tratamiento fonológico-generativo de un corpus dialectal", "Sendos", "Los Betancoures", "Filología de la hayaca", "El habla de Maracaibo", "De onomástica maracucha", "El castellano electoral (1983)".
- 381 — —. "Notas sobre el habla de Maracaibo", *Imagen* (Caracas), N° 42 (1972), II, pp. 6-7.
- 382 — —. "Problemas en el tratamiento fonológico generativo de un corpus dialectal", *Letras* (Caracas), N° 40 (1983), pp. 35-45.
- 383 — —. "Semiología de la hayaca", *El Nacional*. Caracas, 27-12-1981.
- 384 — —. "Sendos" (Lingüística), *El Nacional*. Caracas, 17-11-1980, p. C-1.
El uso de la palabra en Venezuela como calificativo y como numeral de distributivo.
- 385 — —. "Que, de que", *El Nacional*. Caracas, 19-12-1980.
- 386 — —. The use of 'tu' and 'usted': patterns of address in the middle class of Caracas. Stanford, California: University of California, 1980. Tesis de Doctorado.
- 387 — —. "Vos", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 147 (1981), pp. 69-70.
— *El Nacional*. Caracas, 23-11-1981.
- 388 Pardo V., Aristóbulo. "Aura Gómez de Ivashevsky. *Lenguaje coloquial Venezolano*", *Thesaurus* (Bogotá), 27:1 (1977), pp. 132-136.

- 389 Paredes, Pedro Pablo. "El español venezolano", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 18-2-1968, p. 3.
A propósito del libro de María Rosa Alonso, *El español que se escribe en Venezuela*.
- 390 Pérez, Cándido Alexander. "El problema que confronta el castellano en la T.V. y la jerga tecnocrática", *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*. Caracas, 14-8-1977, p. 5.
Sobre problemas del habla popular y la norma culta.
- 391 Pérez, Héctor. El voseo en Trujillo. Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüistas. Mérida, 1983.
- 392 Pérez, Omar. El léxico de la pelea de gallos en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1979. 194 p. Tesis de Licenciatura.
— Caracas: Edit. La Espada Rota, 1984.
- 393 — —. "Voces de uso popular en el siglo XIX", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 148 (1981), pp. 86-88.
- 394 Pérez de Vega, F. "El aporte negroide a la lingüística aborigen", *El Universal*. Caracas, 10-9-1955.
- 395 — —. *Las lenguas aborígenes; contribución a la lingüística comparativa e histórica de los idiomas aborígenes americanos y su correlación con las lenguas orientales*. Caracas: The Daily Journal, 1957. 112 p.
- 396 Pérez Esclarín, Antonio. "Poseer el lenguaje", *Cuadernos de Educación* (Caracas), N° 73 (1980), pp. 42-130.
- 397 Pérez González, Zaida. Anglicismos en el léxico de la norma culta de Caracas. Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL. Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
- 398 — —. "El diminutivo en el habla culta de Caracas", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 133-139.
- 399 — —. La familia, el cielo de la vida, la salud: estudio léxico del habla de Caracas. Caracas: Universidad Central de

- Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1979. 268 h. Tesis de Licenciatura.
- 400 — —. Lexicalización de las marcas comerciales. Ponencia presentada ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 401 — —. El problema del préstamo lingüístico: anglicismos léxicos en el español de Venezuela. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
- 402 Pérez González, Zaida y Mercedes Sedano de Pérez. El léxico de la norma lingüística culta de Caracas. Trabajo presentado en las I Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 403 — —. "Sobre algunos arcaísmos léxicos del español de Venezuela", *Lexis* (Lima), 2 : 1 (1978), pp. 87-90.
- 404 Pérez Pulido, Elba y María Victoria Mantilla. Cambio del auxiliar 'haber' por 'ser' en el antepretérito del modo subjuntivo en hablantes caraqueños de 15 a 17 años de edad. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1981.
- 405 Pérez Vizcaíno, Alfonso. "Coloniaje lingüístico", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 123 (1969), pp. 58-59.
- 406 Pernalette, Estílica M. Síntesis y extensión de la oración en niños de 4to. grado de Educación Primaria en los niveles socioeconómicos medio y bajo. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, s.f. 35 p. Tesis de Licenciatura.
- 407 Picón Febres, Gonzalo. *Libro raro; voces, locuciones y otras cosas de uso frecuente en Venezuela, algunas de las cuales se encuentran en 'Fidelia' y en las demás novelas del autor*. 2ª ed. Curacao: Imp. de A. Bethencourt e hijos, 1912. 404 p.
- 3ª ed. Mérida: Biblioteca de Autores y Temas Merideños, 1964. 362 p.
- 408 Picón Salas, Mariano. "Barbarismos y venezolanismos", *Obras Selectas*. 2ª ed. Caracas: Edime, 1962, pp. 507-512.
- 409 — —. "Desfiguraciones del idioma", *El Tiempo*. Bogotá, 2-1-1951.
- Sobre Julio Calcaño y *El castellano de Venezuela*.
- 409a Pietrosevoli, Lourdes. "Gramática Pivot-open y desarrollo del español", *Actas del IV Encuentro Nacional de Lingüistas*. Mérida 1983. Mérida: Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, 1984 (141 p.), pp. 107-112.
- Con ejemplos del español de Venezuela.
- 410 Pimentel, Francisco. "Discurso", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 14 (1937), pp. 128-137.
- Cont.: Léxico.
- 411 — —. *Enciclopedia Espasa (antes Sigüi), aumentada y corregida. Recopilación de las voces más usuales del "argot" venezolano, escogidas y comentadas*. Caracas: Edit. Elite, 1931, 47 p.
- *Obras completas*. México: /?/, 1958.
- 412 — —. *Enciclopedia Sigüi. Recopilación de las voces más usuales del "argot" venezolano, escogidas y comentadas por Job Pim*. Caracas: (s.e.), 1916. 51 p.
- 413 Pinto, Alexis. La jerga hamponil. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Derecho, Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas. Tesis de Licenciatura.
- 414 Pinto de Escalona, Nelly. Hacia un conocimiento de la gramática infantil. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1980. Tesis de Maestría.
- Formaciones verbales regulares, irregulares por niños venezolanos.
- 415 Pittier, Henri. *Manual de las plantas usuales en Venezuela*. Caracas: Lit. del Comercio, 1926. 458 p.
- Terminología botánica culta y popular.
- 416 — —. *Suplemento a las plantas usuales de Venezuela*. Caracas: Edit. Elite, 1939. 129 p.

- 417 Planas Suárez, Simón. "La pureza idiomática", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 116 (1965), p. 32.
- 418 Plasencia, Rosa A. El fonema /s/ a final de palabra en el español de Caracas: Un análisis socio-lingüístico. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1980. Tesis de Licenciatura.
— Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 419 Portillo, H. O. Posiciones finales en el español de Valera. Maracaibo: Universidad del Zulia, 1982. Trabajo de ascenso.
- 420 Prato Moros, Eduardo. "La terminología empleada por los próceres de nuestra independencia para referirse al régimen español", *Boletín de la Academia Nacional de la Historia* (Caracas), 9 : 233 (1976), pp. 160-170.
- 421 Quijada, Bartola. Sinónimos y antónimos de origen afectivo en la región central de Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1982. Tesis de Licenciatura.
- 422 Quintero, Carolyn. La construcción pasiva en el nivel culto de Caracas. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 423 Quiroga Torrealba, Luis. *Cuestionario para la delimitación de las zonas dialectales de Venezuela*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, 1975. 68 p.
- 424 — —. "La enseñanza de la lengua y la investigación lingüística y dialectológica en Venezuela", *Estudios lingüísticos y dialectológicos*. Hugo Obregón, Sergio Serrón y Luis Quiroga Torrealba. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico de Maracay/Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (314 p.), pp. 287-314.
- 425 — —. "Fallas en el lenguaje periodístico", *El Nacional*. Caracas, 26-1-1981.
— "Miscelánea léxica: fallas en el lenguaje periodístico", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 147 (1981), pp. 59-60.
- 426 — —. "El neologismo 'implementar'", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 150 (1982), pp. 88-90.
- 427 Rago Alujas, Víctor M. "Notas sobre toponimia llanera", *Boletín de Lingüística* (Caracas), N° 3 (1984), pp. 29-47.
- 428 — —. *Sémantique analytique de l'Espagnol des plaines du Vénézuéla: le travail*. París: Université de París IV, 1979. These de troisieme cycle.
- 429 Rago Alujas, Víctor E. y Nydia Ruiz Curcho. "Una aproximación etnolingüística al estudio del español", *Boletín de Lingüística* (U.C.V., Caracas), N° 2 (1984), pp. 33-45.
— Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Antropología Crítica. Mérida, 16 al 19 de octubre, 1980. Sobre el Español del Guárico Sur-oriental (Municipio Espino, Distrito Infantes).
- 430 Ramírez, Carlos. "Observaciones sobre algunos fenómenos del español Atlántico", *Documentos lingüísticos y literarios*. Valdivia: Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades (Notas de Divulgación, 9), 1983 (120 p.), pp. 7-36.
Contiene información sobre el español de Venezuela.
- 431 Resnick, Melvyn C. *Phonological variants and dialectal identification in Latin American Spanish*. La Haya: Mouton Publishers, 1975. 484 p.
La mayor parte de los datos fueron tomados del habla del norte de Colombia y Venezuela.
- 432 Ríos, Berthy. *El escritor contra el coloniaje del idioma*. Maracaibo: Gobernación del Estado Zulia, Instituto de Cultura 'Andrés Bello', 1977. 12 p.
Contiene información sobre venezolanismos.
- 433 Rísquez, Francisco A. "Al margen del léxico", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 1-2 (1934), pp. 43-47.
Voces venezolanas mal definidas en el *Diccionario de la Real Academia Española*.
- 434 — —. "Sobre tecnicismo médico", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 12 (1936), pp. 397-401.

- 435 Rivas de Wesolowsky, Luz Marina. Algunos aspectos del uso del español en la radioafición de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1980. Tesis de Licenciatura.
- 436 — —. Los pronombres en el habla culta de Caracas. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
Sobre usos pronominales.
- 437 — —. *Idem.* Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
Muestras de los distintos usos admitidos y anómalos de las construcciones con cláusulas relativas.
- 438 — —. El uso de los pronombres en el habla culta de Caracas. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
Estudio del pronombre como una clase particular de sustituto.
- 439 Rivas Torres, José. *Voces populares del sur merideño*. Mérida: Universidad de Los Andes, 1980. 78 p.
- 440 Rivodó, Baldomero. *Voces nuevas en la lengua castellana. Glosario de voces, frases y acepciones usuales y que no constan en la Academia*. 12 ed. París: Garnier Hnos., 1889.
Contiene venezolanismos.
- 441 — —. *Voces y locuciones*. Caracas: Tip. El Cojo, 1896. 104 p.
- 442 Robertson, Ian E. The Dutch linguistic legacy and the Guyana/Venezuela border question", *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* (Amsterdam), junio 1983.
- 443 Rodríguez, Cristian. "Algunas formas del verbo deber y su extraño uso", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 86-87 (1955), pp. 33-38.
- 444 Rodríguez C., Emerson. Observaciones lingüísticas sobre topónimos en la Isla de Margarita. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 445 Rodríguez López, J. A. "Usos del vocablo Zamuro. Extensión y uso del vocablo zamuro en zoología, botánica, geometría, etnografía y folklore venezolano", *De Re Indica* (Caracas), 20-9-1918.
— Edición aumentada. Maracay: [s.e], 1922. 10 p.
- 446 Rodríguez Trujillo, Nelson. Uso de variantes lingüísticas para la determinación de la dificultad lectora de materiales escritos. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 447 Rodolfo Mata, Heberaldo. *Usos, expresiones y términos marinos de la Isla de Margarita*. Guatamare, Nueva Esparta: [s.d.] 1978.
- 448 Rojas, Arístides. *Cien vocablos indígenas de sitios, ríos, alturas, vecindarios, pueblos, ciudades y naciones, en los valles de Caracas, del Tui y de la Costa venezolana*. Caracas: Imp. Bolívar, 1882. 30 p.
Extracto del *Diccionario de vocablos indígenas de uso frecuente en Venezuela*.
- 449 — —. "Del verbo embarbasca y de algunos otros derivados de sustantivos indígenas", *La Opinión Nacional*. Caracas, 29-12-1881.
- 450 — —. (Fdo. El Provincial). "Los diminutivos", *La Opinión Nacional*. Caracas, 11-3-1869.
Sobre diminutivos de uso frecuente.
- 451 — —. *Ensayo de un diccionario de vocablos indígenas de uso frecuente en Venezuela*. 2ª ed. corr. y aum. Caracas: Imp. de vapor de 'La Opinión Nacional', 1881. 52 p.
— *La Opinión Nacional*. Caracas, 18 y 20 al 24-6-1881.
— *Obras escogidas*. París: Garnier Hnos., 1907. 387 p.
- 452 — —. *Estudios indígenas*. Caracas: Imp. Nacional, 1878. 217 p.
— 2ª ed. Caracas: Edit. Cecilio Acosta, 1941. 219 p.
— 3ª ed. Caracas: Librería Las Novedades [1944], 221.
— *Obras escogidas*. París: Harnier Hnos., 1907 (387 p.) 193-202.
Contiene información sobre fonética, léxico y morfosintaxis.

- 453 — —. "La sílaba gua o hua", *La Opinión Nacional*. Caracas, 24 y 25-1-1878.
 — *Estudios indígenas*. Caracas: Imp. Nacional, 1878 (217 p.), pp. 91-110.
 — *Estudios indígenas*. Caracas: Edit. Cecilio Acosta, 1941 (219 p.), pp. 96-115.
- 454 Rojas, Manuel. *Apuntes sobre la expresión escrita*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Periodismo, 1960.
- 455 Rojas, María Teresa. "La inmigración y sus aportes a nuestra habla", *El Nacional*. Caracas, 3 de Agosto de 1979. Edición Aniversaria XXXVI, "Venezuela 1979. Examen y Futuro", Cuerpo 3, p. 8.
- 456 — —. *Léxico del cultivo del cacao en una hacienda de Barlovento*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1975. 131 h. Mimeografiado.
- 457 — —. Usos ponderativos en el habla de Venezuela. Ponencia presentada ante el IV Congreso de ALFAL. Lima, 1975.
- 458 Rojas Jiménez, Oscar. "Arcaísmos, neologismos y barbarismos: del siquitrilleo al reconcomio", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 19-11-1979, p. 1. 31.
 Sobre el Español de Venezuela.
- 459 — —. "Valor y defensa del lenguaje", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 12-11-1979, p. 1. 33.
 Sobre el progresivo empobrecimiento del lenguaje en Venezuela y América.
- 460 — —. "Vicios de dicción, culteranismo, observaciones", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 10-12-1979, p. 1. 31.
 Sobre el español hablado en Venezuela.
- 461 Romero de Febres, Susana. "Desarrollo en los estudiantes de una actitud crítica frente al consumismo de estereotipos lingüísticos o de otro orden fijados por los medios de comunicación social", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 223-225.
- 462 Rona, José Pedro. *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1967.
 Tiene información sobre el voseo en Maracaibo.
- 463 Rosales, Rafael María. *Bajo el alegre cielo*. Caracas: Biblioteca de Autores Tachirenses, 1961.
 Contiene vocablos regionales.
- 464 — —. *Del habla popular*. [Mérida, Venezuela: Imp. Oficial, 1974. 343 p.]
 Cont.: introducción: comenta estudios realizados sobre el español de Venezuela, pp. 7-49; vocabulario, pp. 53-176 y refranes, pp. 177-343.
 — *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), N° 7 (1961-1962), [Reproducido parcialmente].
 Sobre el español en el Estado Táchira.
- 465 Rosenblat, Angel. "Académico del látigo", *El Nacional*. Caracas, 16-03-1957.
 Defensa del uso popular del idioma por ser de interés lingüístico.
- 466 — —. "Base del español de América: nivel social y cultural de los conquistadores y pobladores", *Boletín de Filología* (Caracas: Universidad Central de Venezuela) N° 16 (1964), pp. 171-230.
- 467 — —. "Buenas y malas palabras de la pedagogía", *La educación en Venezuela*. 2 ed., Caracas: Monte Avila Editores, 1978 (221 p.), pp. 205-221.
- 468 — —. *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*. Caracas: Edit. Mediterráneo, 1956. 488 p. Pról. Mariano Picón Salas.
 — 2ª ed. Idem. 1960.
 — 3ª ed. corr. y aum. Caracas: Edit. Mediterráneo, 1969. 4 v. Pról. de Mariano Picón Salas.
 — 4ª ed. Idem. 1974.

- 469 — —. "El castellano de Venezuela: la influencia indígena", *Boletín Indigenista Venezolano* (Caracas) tomos III, IV, V, Nos. 1-4 (1955, 1956 y 1957), pp. 87-107.
- 470 — —. "Contribución al estudio del habla popular de Venezuela" (Tesis Doctoral de la Universidad de Amsterdam), de Hendrik L. A. Van Mijk", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), N° 82-83 (1950), pp. 202-204.
- 471 — —. "El habla de Caracas en los últimos treinta años (1935-1965)", *Caracas, 400 años*. Caracas: Edición Especial del Círculo Musical, 1967, pp. 38-44.
- 472 — —. "Influencia norteamericana en el castellano de Venezuela. El idioma de ustedes", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas: 4-7-1976, p. 4.
Vías de penetración: transportes y viajes, medios de comunicación, la técnica y el comercio.
- 473 — —. *Lengua y cultura de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1956. 53 p.
— *Historia de la cultura en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1956 (2 v.), pp. 73-117.
- 474 — —. *El nombre de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología "Andrés Bello", 1956. 53 p.
- 475 — —. "Notas sobre el español de Venezuela, ¿corrección o creación?", *Revista del Instituto Pedagógico Nacional* (Caracas), v. 4 (1947), pp. 32-53.
- 476 — —. "Por qué se habla y se escribe en Venezuela un castellano tan maltratado?", *La educación en Venezuela*. 2 ed., Caracas: Monte Avila Editores, 1978, pp. 135-137.
— *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 18-3-1973.
- 477 — —. "Turismo lingüístico. El castellano en Venezuela", *El Nacional*. Caracas, 23-4-1949.
Influencia indígena y norteamericana. Diferencias morfológicas y fonéticas entre los Andes y el Centro.
- 478 — —. "Los venezolanismos de Martí", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), N° 96 (1953), pp. 32-53.
— Hay separata.
- 479 Rossi de Tariffi, Natalia. "Etimología de algunas palabras del habla popular venezolana", *Cosmos* (Valera), N° 2 (1976).
- 480 Roze, Janis E. *La taxonomía y zoogeografía de los ofidios de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Edics. de la Biblioteca, 1966. 360 p.
Nombres vernáculos.
- 481 Ruiz Rago, Nydia. *Semantique analytique de l'espagnol des plaines du Vénézuéla: le monde naturel*. París: Université de Paris IV, 1979. These de 3eme cycle.
- 482 Russotto, Mária. "Utilización y contenido del lenguaje en la propaganda", *En Ancas* (Caracas), N° 2 (1976), pp. 4-8.
Basado en un corpus venezolano.
- 483 Saa Giral, Y. "Vocabulario recopilado en La Modelo", *Zona Franca* (Caracas), N° 9 (1971), pp. 38-39.
Jerga hamponil recopilada en una cárcel venezolana.
- 484 Salazar Quijada, Adolfo. *La sistematización de los toponimicos Venezolanos*. Caracas: Dirección de Cartografía Nacional, 1969. 15 p.
- 485 — —. *Toponimia de la Guajira venezolana*. Caracas: Universidad Católica 'Andrés Bello' (Serie Lenguas Indígenas), 1971. 106 p.
- 486 — —. *La toponimia en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1975. 313 h. Mimeografiado. Tesis Doctoral.
— *Montalbán* (Caracas), N° 6 (1977), pp. 313-493.
— Caracas: Universidad Católica 'Andrés Bello', Instituto de Investigaciones históricas, 1978. 185 p.
- 487 Salazar Tovar, Alicia Isabel. Un reporte experimental sobre la variación de /s/ en el español de Caracas. Ponencia presentada ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 488 — —. Variaciones y cambio del sonido /s/ en el español de Ca-

- racas. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1981. Trabajo de Ascenso.
- 489 Salcedo Figueroa, José Jesús. "Filtros del lenguaje", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 88 (1956), pp. 14-15 y N° 101-102 (1959), pp. 56-57.
- 490 — —. *Filtros del lenguaje: acribología*. Caracas: Imp. Nacional, 1961 y 1964. 2 v.
- 491 Sanabria, B. "Células lexicográficas", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), v. 9 (1942), pp. 17-54.
- 492 Sanabria, Edgar. "Americanismos usados en Venezuela que figuran en la XV edición del *Diccionario de la Real Academia Española*", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 33-34 (1942), pp. 55-61.
- 493 Sánchez, Domingo. "Lista de nombres familiares y diminutivos usados frecuentemente en la Isla de Margarita", *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), N° 1 (1952), pp. 174-176.
- 494 Sanoja Hernández, Jesús. "Veinte años de *Buenas y malas palabras*", *El Nacional*. Papel Literario. Caracas, 16-1-1977, pp. 2-3.
Sobre Angel Rosenblat.
- 495 Schael, Graciela. "Los hippies hablan así", *Estampas de El Universal*. Caracas, 5-12-1971, pp. 4-9.
- 496 Schael, Guillermo José. "Los venezolanismos majunche y pepazo", *El Universal*. Caracas, 20-11-1954.
- 497 Sedano de Páez, Mercedes. Análisis de las expresiones idiomáticas del español actual. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 1977. 99 h. Tesis de Licenciatura.
- 498 — —. Un análisis comparativo de las cláusulas pseudohendidas y de las cláusulas con verbo *ser* focalizador en el habla de Caracas. Ponencia presentada ante el VIII Congreso Internacional de ALFAL. Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
— Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
- 499 — —. El verbo *ser* como focalizador: ¿un nuevo cambio lingüístico en el habla de Caracas? Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
- 500 — —. *Yo vivo es en Caracas: un cambio lingüístico*. Ponencia presentada ante el VIII Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Boca Ratón, Florida. Abril, 1984.
- 501 Seijas, Juan. *Diccionario de barbarismos cotidianos*. Buenos Aires: Kidd y Cía., 1890. 112 p.
— Contiene venezolanismos y argentinismos.
- 502 Seminario M., Migdalia. El habla estudiantil en el área metropolitana. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 503 Semprum, Jesús. *La enseñanza del Castellano*. Caracas: Tip. Americana, 1916. 61 p.
- 504 — —. *El estudio del Castellano*. Caracas: Tip. Americana, 1938. 63 p.
Reedición con cambio de título de *La enseñanza del castellano*.
- 505 Sequera Cardot, Juan. *Estudios sobre el 'que'*. Caracas: Avila Gráfica, 1950. 84 p.
- 506 Serrón Martínez, Sergio. "Acerca de críticas y críticos", *Phonos* (Maracaibo), N° 4 (1983), pp. 36-49. V. N° 322, 324.
Sobre polémica entre Esteban Emilio Mosonyi y Jorje C. Mosonyi por un lado y Hugo Obregón Muñoz y S. Serrón M. por el otro, en relación a la crítica sobre los estudios dialectológicos en Venezuela.
- 507 — —. "Algunas notas sobre los estudios de dialectología en Venezuela", *Letras* (Caracas), N° 36 (1979), pp. 193-201.
- 508 — —. *Aporte para una ficha bibliográfica de la dialectología venezolana hasta 1975*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas / Asociación de Profesores del Instituto Pedagógico de Caracas / Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1978.

- 509 — —. "Investigación sobre un método de la capacidad y uso y conocimiento del español", *Paradigma* (Maracay), N° 3 (1981).
— Ponencia presentada ante el I Encuentro Nacional de Lingüística. Maracay, 1980.
- 510 — —. "Para determinar las zonas dialectales de Venezuela", *Imagen* (Caracas), N° 56 (1972), pp. 128-131.
- 511 Sifontes, Ernesto. "Notas acerca de la farmacopea popular guayanesa". *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), 4-5 (1957-58), pp. 255-257.
- 512 Silva Uzcátegui, Rafael Domingo. *Enciclopedia Larense: geografía, cultura y lenguaje del Estado Lara*. Caracas: Impresores Unidos, 1941-/1942/. 2 v.
— Caracas: Edics. de la Presidencia de la República, 1982. 2 v.
- 513 Sojo, Juan Pablo. "Algunas supervivencias negro-culturales en Venezuela", *Revista Venezolana de Folklore* (Caracas), 1:2 (1947), pp. 145-158.
— *Archivos Venezolanos de Folklore* (Caracas), N° 8 (1967), pp. 309-320.
- 513a — —. "Material para un glosario de afronegrismos de Venezuela", *El Estado Miranda, su tierra y sus hombres*. Caracas: Edics. del Banco Miranda, 1959 (373 p.), pp. 355-369.
- 514 Sosa Hernández, Juan Manuel. Aspectos del léxico del habla culta de Caracas: encuesta léxica sobre plantas medicinales y sus usos. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1974. 51 h. Tesis de Licenciatura.
- 515 — —. Aspectos sociolingüísticos de la pronunciación de la consonante nasal final en el español de Caracas. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
— Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 20 al 24-6-1983.
Sobre la incidencia de la /n/ velar en Caracas.
- 516 — —. "La realización sonora de /x/ en el Caribe", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* (San Juan, Puerto Rico), 8 : 2 (1980), pp. 134-140.
Describe la frecuencia y vitalidad de las variantes (aspiradas sonoras) en el Caribe, partiendo de una muestra recogida en Caracas.
- 517 Speratti Piñero, Emma Susana. "Ángel Rosenblat, Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (México) 11:3-4 (1957), pp. 397-401. Reseña.
- 518 Stefanovics, T. "Venezolanismos", *Lebende Sprachen* (Berlín, R.A.F.), 16 : 4 (1971), pp. 114-117.
- 519 Sucre, José Francisco. "Cultura, historia y lenguaje", *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 3-12-1959, p. 3.
- 520 Sucre Reyes, José L. *El futuro del castellano en Hispanoamérica*. Caracas: Tip. La Nación, 1952. 60 p.
- 521 Tamayo, Francisco. *Léxico popular venezolano*. Pról. de Alexis Márquez Rodríguez. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1977. 330 p.
- 522 Taurchini Sanabria. Influencia del inglés y del francés en el léxico de periódicos y revistas de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Letras, 1982. 242 p. Tesis de Licenciatura.
- 523 Tedesco, Italo. El campo onomasiológico de la marihuana en el español de Caracas. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 524 — —. Onomasiología de la marihuana. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1975. Trabajo de Ascenso.
- 525 Tejera, Felipe. *Manual de literatura*. Caracas: Imp. y Lit. del Gobierno Nacional, 1891. 384 p.
Contiene diccionario de galicismos y voces superfluas, pp. 347-367.
- 526 Tejera, María Josefina. El campo semántico de los envases y los recipientes, una visión diatópica. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.

- 527 — —. Criterios lingüísticos para clasificar las unidades léxicas en los niveles o estilos de lengua. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1984.
- 528 — —. Los estilos de lengua. Ponencia presentada ante el VII Congreso Internacional de ALFAL. Santo Domingo, República Dominicana, 1984.
- 529 — —. "Hacia un Diccionario de Venezolanismos", *Contextos* (Caracas), N° 2, (1981), pp. 109-113.
- 530 — —. Los niveles de lengua y el Diccionario de venezolanismos. Ponencia presentada ante el V Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1984.
- 531 — —. Las siglas en Venezuela. Ponencia presentada ante el II Encuentro Nacional de Lingüistas. Maracay, 1981.
- 532 Tejera, María Josefina y Flavia Ascanio. El auge de la jerga de los delincuentes en los jóvenes venezolanos. Ponencia presentada ante el V Simposio de Dialectología del Caribe Hispánico. Caracas, 1980.
- 533 Tejera, María Josefina y otros. *Diccionario de venezolanismos*. Dirección general y estudio preliminar de M. J. Tejera. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Instituto de Filología Andrés Bello / Academia Venezolana de la Lengua, 1984. v. I. Letras A-I.
- 534 Tello, Jaime. "Algunas peculiaridades del castellano en Venezuela", *Thesaurus* (Bogotá), 27 : 1 (1972), pp. 128-131.
— *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), N° 205 (1972), pp. 137-139.
- 535 — —. "Sobre onomástica venezolana", *Thesaurus* (Bogotá), 38 : 3 (1983), pp. 602-604.
- 536 Terrel, Tracy D. La aspiración y elisión de la /s/ final en el español de Caracas. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 537 — —. Aspiration and deletion of word final /s/ in the Spanish of Caracas, Venezuela: A preliminary report. Ponencia presentada ante el Hispanic Linguistic Symposium, University of Hawaii, 1977.
- 538 — —. "The problem of comparing variable rules across dialects: some examples from Spanish", *A festschrift for Jacob Ornstein: Studies in general linguistic and sociolinguistic*. Edward L. Blansitt y Richard V. Teschner, eds. Rowley, Massachusetts: Newsbury House Publishers, 1980 (331 p.), pp. 303-313.
Pérdida de la /s/ final de palabra en Cuba, Puerto Rico, Panamá y Caracas.
- 539 Torroja de Bone, Nuria. Algunos comportamientos interesantes del verbo ser en el habla culta de los caraqueños. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1983.
- 540 — —. "La alternativa ser/estar en el habla culta de la ciudad de Caracas", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 169-177.
- 541 — —. Características del empleo de los verbos ser y estar en el habla culta de Caracas. Trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1982.
- 542 Toscano M., Humberto. "Vocabulario del petróleo", *Español actual* (Madrid), N° 9 (1967), pp. 53-56.
Terminología comparada correspondiente a Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Perú y Venezuela.
- 543 Urdaneta, Josefina. *El niño y la palabra*. Caracas: Monte Avila Editores, 1969. 226 p.
Contiene textos escritos por niños zulianos.
- 544 Uribe Bueno, J. C. *Hablemos con propiedad; mil expresiones corregidas*. Maracaibo: Universidad del Zulia, 1962.
— 2ª ed. refundida y aument. Caracas: Distribuidora Escolar, 1965. 194 p.
- 544a Vannini de Gerulewicz, Marisa. *Italia y los italianos en la historia y en la cultura de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Información, 1966. 629 p
Cont.: "La toponimia", "Voces italianas en escritores venezolanos" y "Los nombres propios".

- 545 Venegas Filarlo, Pascual. (fdo. PVF). "El buen castellano en un proyecto draconiano" (Ronda), *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 22-2-1982, p. 1. 13.
Sobre el español de Venezuela.
- 546 — —. "¿Construimos un nuevo idioma?", *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 11-1-1970, p. 1.
Sobre la distorsión del lenguaje hablado en Venezuela.
- 547 — —. (Fdo. PCF). "De dónde nos viene la surización lingüística?" (Ronda), *Índice Literario de El Universal*. Caracas, 1-3-1982, p. 1. 29.
Sobre la invasión de palabras y estructuras provenientes del sur y del norte.
- 548 — —. "El lenguaje venezolano de hoy", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 145 (1980), pp. 79-87.
- 549 Vigas, Andrés Jorge. *Bromeando; adefesios de uso entre intelectuales*. Caracas: Imp. Bolívar, 1923. 95 p.
Recopilación de los artículos publicados en la revista *Arte y Labor*. Diálogos humorísticos sobre temas filológicos.
- 550 Vila, Marco Aurelio. "Evolución de la denominación de los Valles de Aragua", *Anales de la Universidad Central de Venezuela* (Caracas), 1959, pp. 167-184.
- 551 — —. *Vocabulario geográfico de Venezuela*. Caracas: Corporación Venezolana de Fomento, 1971. 400 p.
- 552 Vila, Pablo. "Toponimia y Toponomástica margariteña", *Revista Nacional de Cultura* (Caracas), N° 99 (1953), pp. 67-72.
- 553 Villalba de Ledezma, Minelia. Un problema de nominalización en el español de Venezuela. Ponencia presentada ante el IV Encuentro Nacional de Lingüística. Mérida, 1983.
- 554 — —. Uso de los tiempos verbales en el español de algunas regiones de Venezuela. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL, Caracas, 1978.
— Resumen en *Boletín Informativo*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1979, pp. 15-16.

- 555 Villalba de Ledezma, Minelia y José Adames. "La composición nominal: un problema semántico-sintáctico", *Actas del III Encuentro de Lingüistas*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, 1983 (332 p.), pp. 67-78.
Sobre el español de la Costa Venezolana.
- 556 Villalba de Ledezma, Minelia, José Adames y otros. *Cuestionario para delimitar las áreas dialectales de Venezuela*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas, Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias 'Andrés Bello', 1979. 63 p.
- 557 — —. Algunas consideraciones metodológicas sobre recolección y procesamiento de materiales dialectológicos. Ponencia presentada ante el V Congreso de ALFAL. Caracas, 1978.
- 558 Villalobos, Manuel María. "Algunas voces usadas en el Estado Trujillo", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 3 (1934), pp. 158-175.
- 559 — —. "Curiosidades gramaticales: las dos íes", *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas), N° 1-2 (1934), pp. 57-60.
- 560 — —. *Humoradas filológicas. Barbarismos, solecismos*. Caracas: Tip. de Rómulo A. García, 1906. 295 p.
- 561 Villalobos Villasmil, Luis. *Vocabulario popular de mi tierra del sol: más de 1.000 palabras del lenguaje zuliano*. Madrid: Rivadeneyra, 1968. 156 p.
— Caracas: Tip. Boston, 1964.
- 562 Wijk, Hendrik L. A. van. *Contribución al estudio del habla popular de Venezuela*. Amsterdam: Universidad de Amsterdam, 1946. Tesis de Doctorado.
Sobre los fenómenos fonéticos, morfológicos y sintácticos del habla venezolana, relacionándolos con otros dialectos españoles y castellano antiguo.

MATERIA

ESTUDIOS DIALECTOLOGICOS Y SOCIOLINGUISTICOS. 1, 5, 14, 16, 18-20, 24, 26, 40, 43, 47, 60, 62, 65, 67, 69-71, 75-90, 97-98, 100, 107-109, 111, 114, 118-121, 123, 126-129, 131, 135, 141, 147, 157, 159, 172-173, 176, 178-179, 181-182, 184, 188, 191-195, 197-199, 201, 203-207, 216, 221-225, 229, 231, 233-238, 240-241, 244, 246-253, 256, 258, 260, 262, 264, 268, 270-273, 279, 284, 286-287, 291-293, 302-304, 311, 317, 320, 323, 325-326, 330, 333, 340, 346, 360, 362, 365, 369, 373-375, 378-382, 386, 388-391, 397-404, 407, 411-413, 418-419, 421-424, 427-431, 435-439, 444, 447, 450, 453, 455-458, 460-462, 466-472, 475, 477, 479-488, 493, 495-500, 502, 505, 507-510, 512-516, 518, 521-527, 526-542, 547, 551, 558, 561-562.

ESTUDIOS FONETICOS Y FONOLÓGICOS. 4, 23, 28, 63, 70, 74, 95, 119-121, 152-153, 155, 157, 176, 181, 196, 200, 203, 220-221, 224-225, 248, 266, 284, 311, 317, 336, 340, 346-347, 351, 354-356, 360, 379-380, 382, 418-419, 431, 477, 484-485, 515-516, 536-538, 562.

ESTUDIOS LEXICOS Y LEXICOGRAFICOS. 5, 8, 11, 13-16, 18, 20-21, 27, 31-32, 34-36, 39, 41-46, 48-51, 59-62, 71-73, 81-82, 96, 98, 104-106, 108, 110-112, 115-118, 122-126, 128, 130, 132-134, 136, 138, 140, 145, 159-168, 180, 185-186, 189-194, 200-201, 204, 210-215, 217-218, 220a, 226, 228, 230-233, 238, 240-241, 246, 250-253, 255, 257-258, 262, 264, 266-267, 270, 272, 279-280, 285-286, 291, 294-296, 305-308, 325, 330-331, 349, 353, 361, 366-368, 370, 373, 377, 380, 383-384, 392-393, 397, 399-403, 407-408, 410-413, 415-416, 420-421, 425-428, 432-434, 439-441, 444-445, 447-449, 451, 453, 456, 458, 463-464, 467-468, 474, 478-480, 483, 485-488, 491-493, 496, 501, 511-514, 517-518, 521, 523-527, 533, 535, 542, 544, 550-552, 558, 561.

ESTUDIOS MORFOLOGICOS Y SINTACTICOS. 2, 6, 10, 26, 37-38, 64, 66-69, 71, 75-79, 83-90, 92, 95, 97, 107, 113, 127, 129, 135, 141-143, 147, 149-150, 152-157, 172-173, 182-184, 188, 195, 197-198, 206, 216, 223, 268, 292-293, 302-305, 335, 345, 374, 404, 406, 414, 436-438, 462, 476-478, 497-500, 527-528, 530, 539-541, 553, 555, 562.

ESTUDIOS PSICOLINGUISTICOS. 68, 91, 143, 158, 183, 312-316, 318-319, 406, 409a, 414, 446.

ESTUDIOS SOBRE SUSTRATOS AFRO-INDIGENAS Y EUROPEOS. 12-13, 34, 36, 39-41, 48, 52, 54-59, 96, 102, 110, 112, 114, 130, 137, 139, 168, 177, 229, 246, 263, 288-290, 409, 442, 445, 449, 451, 455, 469, 472, 477, 513-513a, 522, 547.

OBSERVACIONES LINGUISTICAS GENERALES. 1-3, 7-10, 29-30, 33, 65, 67, 93-95, 127, 146, 151, 158, 175, 187, 202, 207, 209-214, 219, 227, 239, 242-243, 245, 254, 276, 283-288, 295, 297-299, 309-310, 321, 342-344, 396, 405, 410, 417, 425, 432, 454, 459-460, 465, 467, 471, 473, 475-476, 482, 489-491, 495, 503-504, 506, 519-520, 528-531, 534, 543, 545-546, 548-549, 559-560.

ZONAS Y REGIONES

ANDES. 43, 71, 98, 123-124, 180, 192-194, 205-206, 222, 231, 235-236, 252-253, 256-258, 260, 264, 268, 270-273, 278, 311, 361-364, 375, 391, 419, 439, 463-464, 477, 558.

BARLOVENTO (Miranda). 100, 221, 325.

BARQUISIMETO (Lara). 21.

BOBURES (Zulia). 111.

CARACAS (D.F.). 17, 20, 47, 75-76, 78-87, 89-92, 107, 116a, 129, 141, 149, 157, 172, 176, 178-179, 188, 201, 216, 223-224, 293, 323, 397-399, 402, 404, 418, 422, 435-438, 484-485, 497-500, 502, 514-516, 522-524, 536-541.

CASERIO LAS TUNAS, DUACA (Lara). 330.

CUMANA (Sucre). 204.

CURIEPE (Miranda). 203.

ESTADO APURE. 131.

ANZOATEGUI. 204, 234.

BOLIVAR. 130, 442, 511.

CARABOBO. 337-340.

FALCON. 15, 191.

GUARICO. 118.
LARA. 21, 60, 330.
MERIDA. 235-236, 252-253, 256-258, 260, 264, 268, 270-273, 311, 363, 439.
MIRANDA. 100, 203, 221, 325.
NUEVA ESPARTA. 15, 24, 220a, 249-250, 292, 444, 447, 552.
SUCRE. 204.
TACHIRA. 222.
TRUJILLO. 71, 98, 180, 205-206, 375, 391, 558.
ZULIA. 49, 111, 121, 163, 181, 225, 247-248, 267, 287, 374, 462.
GUAYANA (Bolívar). 130, 442, 511.
GUIRIA (Sucre). 204.
LLANOS. 108, 118, 131, 234.
MARACAIBO (Zulia). 49, 121, 163, 181, 225, 247-248, 667, 287, 374, 462.
MARGARITA (Nueva Esparta). 15, 24, 220a, 249-250, 292, 444, 447, 552.
MERIDA (Mérida). 235-236, 311.
PARAGUANA (Falcón). 15.
PERIJA (Zulia). 53.
PUERTO CABELLO (Carabobo). 337-340.
RIO CARIBE (Sucre). 204.
SAN CRISTOBAL (Táchira). 222.
SANTA ROSA (Anzoátegui). 234.
TERRITORIO AMAZONAS. 130, 207, 326.
EL TOCUYO (Lara). 60.
VALERA (Trujillo). 419.
ZARAZA (Guárico). 118.
ZONA NOR-ORIENTAL. 74, 204.

Impreso en Venezuela por
MIGUEL ANGEL GARCIA E HIJO
Sur 15 - 107 - El Conde
Telf. 5720675 - Caracas