



LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATIN.  
ORGANO DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜISTICAS  
Y LITERARIAS "ANDRES BELLO"



62

LETRAS

62

# LETRAS

HOMENAJE A LUCIA FRACA DE BARRERA  
PARTE 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA, 2001 (1er. Semestre)

ISSN: 0459-1283

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**

<b>Director (E)</b>	Cristian Sánchez
<b>Subdirector de Docencia</b>	Santiago Castro
<b>Subdirector de Investigación y Postgrado</b>	Arcángel Becerra
<b>Subdirector de Extensión</b>	Cristian Sánchez
<b>Secretaría</b>	Ana de Gallo
<b>Coordinador General de Investigación</b>	Jesús Aranguren

**CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"**

**Consejo Directivo:**

**Coordinador:** Sergio Serrón Martínez

**RESPONSABLES DE ÁREA**

<b>Estudios Lingüísticos</b>	Minelia Villalba de Ledezma
<b>Estudios Literarios</b>	Hilda Inojosa
<b>Documentación</b>	José R. Simón
<b>Publicaciones</b>	Anneris Pérez de Pérez
<b>Taller de expresión Literaria</b>	José Adames
<b>Jefa del Dpto. de Castellano, Literatura y Latín</b>	<b>Gladys Gil</b>

**Investigadores:** Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Annerys Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rosario Russotto de Alvarez, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Godsuno Chela-Flores (invitado), Henry Rumbos, Mayra Chacón, Carmen López, Haydée Zambrano, Eva González, Roberto Limongi, Luisis Morales, Luisa Enríquez, Nancy Fuentes, María Mercedes Rojas, Angélica Silva.

**Personal de Secretaría**

Carmen Rojas  
Odalys Mata

LETRAS es una revista:

- **INDEXADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts y Cleaninghouse on Languages and Linguistics (ERIC).
- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Conicit con el N° 19990212
- **ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.
- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.

Pertenece al **Índice de Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología:**  
REVENCYT Nro. 155N : 0459-1283.

LETRAS no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES**

- Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 3500.00
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarios y pedagógicos.
- Correspondencia: Revista **LETRAS** - CILLAB. Instituto Pedagógico de Caracas. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Av. Páez, Paraíso, Caracas, 1020, Venezuela.
- letras@ipc.upel.edu.ve
- jis1@telcel.net.ve
- Depósito legal: pp. 195202DF47
- ISSN: 0459-1283

Impreso en Venezuela por: Servi-k, C.A. Servicio Gráfico Digital

Fotógrafo: Douglas Villegas  
Diseño de Cubierta: Luis Domínguez Salazar  
Montador de Negativos: Jesús Nobrega  
Preñistas: Luis Chacón y Miguel Castillo  
Arte Final: Rovin Delgado

LETRAS No. 62 – Primer Semestre 2001 (ISSN 049-1283)

**Director:** Sergio Serrón M. **Coordinadora:** Anneris Pérez de Pérez

**Correspondencia y Canje:** José Rafael Simón

**Consejo de Arbitraje:** Thays Adrián (UPEL-IPC), Mildred Herrera (UPEL – IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), María Isabel Ramírez (UPEL Maracay), Norma González de Zambrano (UPEL-IPC), Lucía Fraca (UPEL-IPC), María Nélida Pérez (USB), César Villegas (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Francisca Fumero (UPEL Maracay), Elba Bruno de Castelli (UCV), Yajaira Palencia (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL Maracay), Sergio Serrón (UPEL – IPC), Mariela Díaz (UDO Cumaná), Hilda Inojosa (UPEL-IPC), Milagros Matos (UNA), Mercedes Sedano (UCV)

**Consejo Editorial:** Anneris de Pérez, María Elena Díaz, José Rafael Simón, Roberto Limongi, Nileyda Mendoza

## TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	7
Lucía Fraca de Barrera .....	9
	José Adames
Cambio educativo, transversalidad y lenguaje .....	15
	Minelia de Ledezma y Nellys Pinto de Escalona
Los adverbios, prepositivos en el habla de Valencia .....	55
	Manuel Navarro Correa
El discurso argumentativo de los escolares venezolanos .....	81
	Yraida Sánchez de Ramírez y Nathalie Álvarez Niño

**Representaciones fonológicas polisistémicas: Nasalidad y subyacencia en el español de Venezuela .....97**

Godsuno Chela-Flores

**¿Cambios en el tratamiento gramatical del gerundio?.....113**

Mercedes Sedano

**Desarrollo de procesos cognoscitivos a través de estrategias de aprendizajes fundamentadas en la lingüística del texto .....137**

César Villegas

**AUTORES .....159**

**NORMAS DE PUBLICACIÓN .....162**

**Lucía  
Frac  
de Barrera**



**Lucía Fraca de Barrera –Del Colegio Madre Emilia al Viejo Edificio del Instituto Pedagógico de Caracas que aquí sigue cobijando a su CILLAB (al de El Pedagógico y, por supuesto, al de Lucía). Se anota también que en 1976 recibió su título de Profesora de Lengua Castellana y Literatura en estos lares y todavía sigue en ellos. ¡Ah!, pero después de ese título cumláudico se fue por Essex (Inglaterra), por Madrid y por otras geografías.**

**Sólo para encontrarse con los caminos de las extraordinarias Ciencias del Lenguaje que ella recorrió y sigue recorriendo... y abriendo.**

---

**Lucía Fraca de Barrera**  
**UNA LUMÍNICA PRESENTACIÓN**

---

**José Adames**

-|-

Presentar a la Profesora Lucía Fraca de Barrera, a Lucía Fraca, a Lucía (¿ven que tiene la luz en su nombre?) pudiese ser tarea de dos caras bien disímiles: una de fácil resolución y otra, por supuesto, de confección más complicada.

En el primer caso bastaría con reproducir íntegramente –paso a paso- su Curriculum Vitae y ahí está la lúcida luz de Lucía, de la trayectoria luminosa de Lucía. Radiografía para despejar en profundidad... (permítanme enumerar lo despejado):

- fervor por el estudio, el trabajo y la investigación
- vocación más que apostólica por el oficio de enseñante, de conductora
- pasión sostenida por el publicar lo que se ha hecho, lo que se está haciendo, lo que se ha descubierto... ¡ah! y mucho Amor (sí se me permite la mayúscula).

No debe pensarse que la anterior enumeración –truncada por esos molestos suspensivos- viene de la vía del sentimiento elogiante. Me defiendo y recalco: se trata de una inobjetable radiografía que de su Curriculum Vitae puede extraerse al nomás hojearlo.

-II-

Este presentador –digo ahora- prefiere irse por la iqué complicada segunda vía. Así podrá dar rienda suelta (y hasta saltadora) a la amable zona de los afectos. Ya estos se presentan, inevitablemente, con clara lucidez en los párrafos anteriores pero con Lucía nunca sobran. Podría anotar, por ejemplo, que cuando se asume con pasión fraqueana una profesión u oficio se corre el natural riesgo de desbocarse (salvo que a la pasión se le inyecten porciones adecuadas de racionalidad, de reflexión... diríase, de Academia). Esto del paréntesis es precisamente lo que ha hecho Lucía Fraca a lo largo de su feliz carrera docente-investigativa. Y más: doy fe (porque su profesor fui) de que ya desde su pupitre de estudiante en este querido Pedagógico (¡sí!, el mismo pupitre que estaba situado a un costado del de Luis Barrera), desde su pupitre, repito, ella mostraba esa extraordinaria capacidad de fundir (¿fusionar?) la pasión con la Academia. No es poca cosa.

O mejor: es mucha cosa

Ahora resulta que debo detenerme para contradecir lo que anoté en (parte de) los dos primeros párrafos. Enseguida veréis por qué, después de los dos puntos: ¿Cómo no escribir en estos espacios de su exitosa actuación en los cursos de OFINES en el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid donde se especializó en Investigación Lingüística y Literaria? ¿Y cómo no informar sobre la obtención de la Maestría en Lingüística General aquí mismito en El Pedagógico?... En este momento abandono el agobiante estilo interrogativo sólo para resumir apretadamente (como se dice) otras informaciones sobre la brillante actuación académica de Lucía. ¿Me permiten de nuevo enumerar?:

- a) En la Universidad de Essex, Colchester (Inglaterra): Maestría en Lingüística Descriptiva y Aplicada.
- b) En el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid: Curso Iberoamericano para Profesores de Lengua y Literatura Española.
- c) En la Universidad de Málaga (España): Curso Superior de Filología Española.

- d) En el Instituto Pedagógico de Caracas: Curso de Ampliación en Fonología Generativa.
- e) En la Universidad Central de Venezuela: Seminario de Fonología Generativa.
- f) En el Banco del Libro de Caracas: Curso sobre Promoción de la Lectura.
- g) En Campinas (Brasil): Cursillo sobre Lengua Oral y Lengua Escrita.
- h) En el Instituto Pedagógico de Caracas: Cursillo sobre Estrategias Metacognoscitivas y Metalingüísticas para la enseñanza de la Lengua Escrita.
- i) En Veracruz (México): Cursillo sobre Semántica Cognoscitiva.

...y no sigo porque en esta manía enumerativa tengo la impresión de que me van a faltar letras (con su paréntesis y todo al lado).

Por culpa de Lucía, de la extraordinaria profesional Lucía Fraca de Barrera (mi amiga, a muchísima honra) ¡me he comido casi todo el espacio!. Por eso nada diré de sus publicaciones (que muchas son). Por eso nada diré de sus distinciones (que muchas son). Por eso nada diré de su pertenencia a Sociedades Científicas y Profesionales (que cuatro son: una venezolana y tres internacionales). Por eso nada diré de su asistencia a innumerables congresos (y debo resaltar, asistencia activa por cuanto a todos ha ido con ponencias y conferencias).

Me salgo del paréntesis último para ubicarme en lo geográfico (quiero decir en la extensión universitaria trascendente). Es que a la profesora Lucía Fraca de Barrera la vieron y oyeron y aplaudieron y admiraron: en Venezuela (por supuesto), en Brasil, en Argentina, en México, en España, en Chile. (¿Se observa lo de trascendente?).

Mucho resta por decir sobre esta excepcional mujer, sobre esta excepcional educadora-investigadora. Pero Uds. habrán observado que el papel se me acabó. Sin embargo pido uno y quizás dos pedacitos más.

-III-

Vean, pues, cómo las dos vías anunciadas en el primer párrafo no eran sino un vil engaño porque, en realidad de verdad, se trata de una sola y única: la extraordinaria imbricación Ciencia-Sentimiento.

Otra vez José Adames

En Caracas, a pocos días de la entrada de la Navidad del año 2001.

### Un pedacito para el Post Scriptum

Ay Lucía, amiga, lanzo mi mirada saudadosa hacia suaves brisas de hace un pocote de años. Esa mirada te observa saliendo –bachillera– de tu Colegio Madre Emilia y buscando, afanosa y con gran seguridad, la Avenida Páez y en ella un hermoso edificio (provoca decir <<una Bella Casona>>, el de El Pedagógico. En él te aposentaste. De él tienes enclavados en tu mero-mero corazón dadivoso un muy bonito y honroso Cum Laude. Dos medallas Alberto Smith, esas que nos dicen de la permanencia recta en nuestra Casa Grande. Premios CONABA y a la Innovación Pedagógica. La medalla de APROUPEL (del gremio, a quien no olvida al gremio)...

Y no has detenido tu marcha triunfal amiga mía, hija, a veinticinco años de aquel radiante día de julio de 1976 en que el Padre Pedagógico puso en tu ser magnífico el título de Profesora de Lengua Castellana y Literatura.

## ARTÍCULOS



---

## **CAMBIO EDUCATIVO, TRANSVERSALIDAD Y LENGUAJE<sup>1</sup>**

---

Minelia Villalba de Ledezma (UPEL-IPC-CILLAB)  
Nelly Pinto de Escalona (UPEL-IPC-CILLAB)

### **RESUMEN**

El artículo "Cambio Educativo, Transversalidad y Lenguaje" tiene una finalidad teórico-práctica. En la primera parte se plantean aspectos generales relacionados con la filosofía que subyace en cada uno de los ejes transversales: Valores, Trabajo, Ambiente, Desarrollo del Pensamiento y Lenguaje. Se explica también la importancia de la transversalidad en el modelo curricular que fundamenta la Reforma Educativa iniciada en el país en 1997. En esta parte se hace énfasis en el Eje Lenguaje tomando en consideración las dimensiones que lo conforman: Comunicación, Comprensión (leer-escuchar) y Producción (hablar-escribir). En la segunda parte del artículo se expone un ejercicio didáctico que aspira demostrar la efectividad de los ejes transversales en la formación integral del alumno. Se estudia también la importancia de la transversalidad en una planificación con plena conciencia de los procesos ético-sociales que deben orientar una labor docente comprometida con los cambios que el país requiere.

---

<sup>1</sup> Este artículo se fundamenta en los principios que orientan la Reforma Educativa Venezolana, producto del trabajo en equipo coordinado por la Profesora Norma Odreman Torres, en su condición de Directora General Sectorial de Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional del Ministerio de Educación en el período 1996-1998.

**Palabras Claves:** Currículo Básico Nacional, Ejes Transversales, Cambio Educativo, Educación Básica en Venezuela, Lenguaje.

### ABSTRACT

The article "Educational Change, Transversality and Language" has a theoretical and practical purpose. In the first part, general issues related to the philosophy that underlies each one of the transversal axis and that explains the importance of the transversality in the curricular model that supports the educational Reform which is being implanted in the country since 1997 are outlined. These issues are referred to crucial aspects of the Venezuelan education and their importance can be deduced from the very name of the axis: Language, Development of the Thought, Values, Work and Environment. In this part, a special emphasis is made on the language axis taking into consideration its own dimensions and how these dimensions might fit together into a coherent whole: Communication, Comprehension (reading-listening) and Production (writing-speaking). In the second part of the article, a didactic exercise that intends to demonstrate the efficiency of the transverse axis in the integration and globalization of the learning is exposed. The authors also explore to the importance of the transversality in planning with full awareness of the ethical and social processes that give an educational labor engaged with the changes that the country requires.

**Key words:** Basic National Curriculum, Transversal axis, Educational Change, Basic Education in Venezuela, Language

### EL CAMINO HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO

A partir de la segunda mitad del siglo XX ocurren cambios de tal impacto en el campo de las ciencias, de las humanidades y de las comunicaciones que han generado profundas reflexiones en relación con la formación de un hombre capaz de afrontar los retos que impone un mundo en permanente transformación. Tal situación ocurre en un contexto social caracterizado por la exacerbación de la violencia y la crisis de valores universales.

La educación, obviamente, no puede estar al margen de estos acontecimientos que anuncian el surgimiento de una nueva cultura. Se imponen, entonces, nuevas proposiciones para atender a lo que Rivas Balboa (1996) considera una exigencia del entorno social, político, económico, financiero, comunicacional y ecológico a nivel nacional y global. En este mismo orden de ideas y para enfatizar la necesidad de los cambios, este autor plantea que tales transformaciones han dejado sin soporte al paradigma educativo tradicional dentro del cual se privilegia el conocimiento conceptual y memorístico.

En respuesta a los planteamientos anteriores, las tendencias que hoy en día se evidencian en el mundo de la educación obligan a asumir como base de la teoría curricular proposiciones que pongan el énfasis en lo social (Tedesco, 1995) para evitar el caos y la ruptura de la cohesión necesaria para el funcionamiento de las instituciones humanas.

Otros autores destacan también la necesidad de propiciar nuevas orientaciones dentro de la cultura escolar con la finalidad de conformar esquemas sustentados en una práctica investigativa, interactiva, crítica. Es decir, una práctica que promueva una nueva concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendidos como "fenómenos de socialización, confrontación, análisis, autogestión y proyección" (Barreto de Ramírez, 1997, p. 15).

Las nuevas perspectivas teórico-prácticas vigentes explican y justifican los cambios que, durante los años 1996-1999, se adelantaron en el Ministerio de Educación. Tales cambios se tradujeron en la implementación de un Modelo Curricular en el que se establecen los planteamientos teóricos que sirven como referencia para elaborar los Diseños Curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El mismo plantea una estructura curricular común que favorece la continuidad, la articulación y la coherencia de los mismos. Además, permite las adaptaciones necesarias, según las características propias de cada nivel o modalidad de la educación.

La Reforma Educativa se orienta, entonces, hacia un cambio de la cultura escolar a partir de un modelo sustentado en la transversalidad como teoría aplicada ya en diferentes latitudes pero contextualizada de acuerdo con las características propias de nuestra realidad cultural. Con la transversalidad se precisan las líneas fundamentales que aseguran la proyección social del modelo. Esas líneas están relacionadas con problemas evidentes en el medio sociocultural venezolano y con dificultades que manifiestan nuestros egresados de educación básica, media y universitaria que se expresan, entre otros aspectos, en el deficiente manejo del código oral y del código escrito y en las dificultades para el procesamiento de la información en general.

A los problemas anteriores se agregan otros que en nuestro país adquieren características específicas y que marcan, de manera evidente, la conducta del venezolano: dificultades derivadas de la distorsión de los valores en contextos sociales signados por el facilismo, la corrupción, la baja autoestima, el poco sentido de pertenencia; falta de competencias básicas en el campo laboral; acciones contrarias a la conservación del ambiente.

Situaciones y conflictos como los señalados obligan a realizar cambios trascendentales en el campo educativo. Se explica así la visión eminentemente humanista del Modelo que fundamenta el nuevo diseño curricular de Educación Básica sustentada en cinco ejes transversales: Valores, Trabajo, Desarrollo del Pensamiento, Ambiente y Lenguaje. Como señala Odreman (1.996)

La orientación es modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales. El criterio es desarrollar las habilidades superiores de pensamiento y las actitudes básicas para la convivencia solidaria de acuerdo con las características reales de los distintos grupos con los cuales se esté cohabiendo su educación (p.18).

La contextualización a la que se alude de manera implícita en el texto anterior se reafirma en el modelo a partir de la consideración de una instancia Nacional, una instancia Estatal y una instancia Escolar o de Plantel.

La instancia nacional se operacionaliza a través del llamado Currículo Básico Nacional (C.B.N.), instrumento común para todo el país, de carácter prescriptivo, en el que se definen los diversos componentes del modelo: fundamentación, perfil de competencias, objetivos de nivel, de etapa y de área, ejes transversales, áreas académicas, contenidos, orientaciones didácticas, evaluación, metodología para el diseño de proyectos pedagógicos de plantel y de aula. Su diseño y formulación corresponden al nivel central del Ministerio de Educación, aunque es producto de una amplia consulta en la que participaron docentes de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional así como diversos sectores de la sociedad civil venezolana en todos los estados del país. Con el CBN "se asegura la coherencia y continuidad entre las distintas etapas del nivel y se facilita el traslado de los alumnos a otras entidades federales, sin sufrir desajustes en su escolaridad." ( C.B.N., 1.997, p. 10)

La instancia estatal plantea la formulación de Currículos Estadales (C.E.). Su incorporación "promueve el respeto y valoración del pluralismo étnico, lingüístico y cultural de la nación venezolana y permite dar respuesta educativa a las motivaciones, necesidades, intereses y exigencias específicas de cada entidad federal." (CBN, p.10) Tal como se señala en los documentos emanados del Ministerio de Educación, esta instancia permite la incorporación de nuevas asignaturas al plan de estudio, la adaptación de los contenidos, la formulación de proyectos que responden a intereses y necesidades específicas de cada región o estado. Se atiende así a la contextualización regional y se plantea o reafirma la descentralización educativa.

La instancia escolar o de plantel es la que permite la planificación de Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) en los cuales se reflejan las necesidades

e intereses de la realidad comunitaria y escolar. Se propicia así una nueva concepción de la escuela cuya autonomía le permite favorecer cambios sustanciales en los procesos de evaluación, supervisión, dotación y mantenimiento y establecer nuevos patrones de relación entre los sectores comprometidos con ella: comunidad, representantes, directivos, docentes, niños y niñas, Ministerio de Educación. La idea es recuperar la escuela como centro para la discusión y la reorientación de los problemas y situaciones de interés comunitario. Es lograr la conformación de una institución que se proyecte al mundo exterior y que asuma su rol protagónico ante la urgencia de la transformación a la que aspira la sociedad venezolana

Pero la transversalidad, además, asegura otro principio curricular fundamental desde el punto de vista teórico: la coherencia del modelo que sirve de fundamento al Diseño Curricular de Educación Básica, al relacionar sus diferentes componentes. Tal como puede observarse en el Gráfico No. 1, son los Ejes Transversales el recurso a través del cual se interrelacionan Fundamentación, Perfil del Egresado, Objetivos del Nivel, Objetivos de Etapa, Objetivos de Área para la Etapa, Objetivos de Grado, Competencias, Bloques y Tipos de Contenido, Experiencias de Aprendizaje, Evaluación y Planificación, con lo que no sólo se reafirma la coherencia, sino también el carácter sistémico del modelo. En consecuencia, los ejes transversales no pueden definirse como un componente paralelo a las áreas, sino como el fundamento que sustenta e interrelaciona, tanto horizontal como verticalmente, los diversos componentes del modelo. Su presencia puede evidenciarse, de una manera muy clara, en los contenidos de los diferentes programas, especialmente en los contenidos procedimentales y actitudinales. Se asegura de esta manera la incorporación de los ejes transversales en la planificación curricular global, con lo cual la instancia nacional preserva la orientación esencial del modelo.



Gráfico 1. (CBN, 1997, p.15).

### LAS FUNCIONES DE LA TRANSVERSALIDAD

Como se ha señalado, el desequilibrio del mundo actual reafirma la necesidad de plantear una **orientación social y ética** bien definida dentro de las nuevas proposiciones educativas. Tal es la función primordial que en el modelo educativo venezolano cumplen los ejes transversales. Ellos precisan la ideología que orienta la acción educativa hacia proyecciones más amplias que responden a las demandas de la sociedad venezolana. Por esta razón, como puede observarse en el Gráfico No. 2, se constituyen en el **vínculo entre el contexto socio-natural y el contexto escolar.**



Gráfico 2. (CBN, 1997, p. 19).

Desde esta perspectiva, la aplicación de la transversalidad implica atender una cuestión que numerosos teóricos han destacado: la falta de relevancia de la institución escolar. Se requiere una escuela que propicie una educación ligada a la vida cotidiana y que asegure la transferencia de los aprendizajes. Es decir, una escuela que tome en cuenta los conocimientos que traiga el niño productos del entorno socio-cultural de su familia, de su comunidad. Estos conocimientos, modificados o desarrollados por la cultura académica propia de la escuela, se proyectarán después no sólo en el crecimiento personal, sino también en los cambios de la comunidad extra escolar.

En lo didáctico, la transversalidad favorece la **integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales** de las diferentes áreas, aspecto fundamental para atender a tres de

los pilares de la educación: **el conocer, el hacer y el ser** en la búsqueda de la formación integral del alumno (UNESCO, 1996). Este tratamiento trasciende el conocimiento estrictamente disciplinar con lo cual se favorece la **globalización del aprendizaje** entendida en el sentido de Yus Ramos (1997), como una actitud determinada en el acercamiento a la realidad, un proceso creativo que permite generar relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que se aspira con la globalización, siguiendo las ideas de este autor, es dar un sentido reflexivo e interpretativo a la cultura escolar que no tiene nada que ver con lo tecnológico. La idea es cambiar la manera de interactuar con los alumnos y entender la importancia de la diversidad de formas de captar el conocimiento. En sus palabras, se hace necesario "compartir con el alumnado una mirada sobre la realidad en la que no hay conceptos ni contenidos universales, sino maneras de entender, interpretar y comunicar esa realidad." (p. 132). Se logran así **aprendizajes significativos** es decir, aprendizajes que tengan sentido para el niño porque son asimilados de acuerdo con sus propios esquemas afectivos y cognoscitivos, lo que favorece la transferencia de los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida cotidiana y lo prepara para el **convivir**, cuarto pilar de la educación y aspecto clave en su formación como persona y como ciudadano. En este sentido, Delors (1996) señala, en el Informe de la UNESCO:

...Se trata de aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. (p.22).

La preeminencia que el modelo brinda a los aspectos ético-sociales favorece el cambio de las estrategias aplicadas en el aula a

partir de un principio en el cual las diversas disciplinas se conciben no como fines en sí mismas, sino como medios para que la acción efectiva de la escuela se oriente a dar relevancia al desarrollo holístico del alumno a partir de estrategias que privilegian el diálogo, el trabajo en equipo, la capacidad para oír y para reflexionar, para criticar y para argumentar, para procesar información, observar, analizar, sintetizar, para crear, para imaginar... En el plano didáctico, pues, los ejes transversales pueden definirse como dinamizadores curriculares de la planificación del docente.

### LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS EJES TRANSVERSALES

Dentro del Currículo Básico Nacional (CBN) cada uno de los ejes se presenta con una justificación. Además, en un intento de sistematización, se organizan en Dimensiones, Indicadores y Alcances que pueden interpretarse, de una manera general, como recursos para facilitar al docente los procesos de planificación, revisión y autoevaluación que se consideren pertinentes en la orientación y reorientación de la actividad pedagógica. Las Dimensiones pueden entenderse como categorías funcionales generales y los Indicadores, como subcategorías de estas dimensiones. Los Alcances especifican las líneas de acción de cada una de estas categorías. Es decir, Dimensiones, Indicadores y Alcances precisan los aspectos que orientan el énfasis social de la acción educativa.

Sobre el tema de la transversalidad, hay tres aspectos que deben quedar clara y explícitamente definidos. Uno es el hecho de que los ejes transversales no funcionan aisladamente. Ellos constituyen un sistema complejo ya que, aun cuando en algunas situaciones pueda darse privilegio a algún eje, su funcionalidad sólo tiene sentido por la interrelación que entre ellos se establece. Esto asegura no sólo la coherencia del modelo sino también su proyección ética y social.

Otro hecho que debe quedar claro es que no hay correspondencia biunívoca entre los ejes y las áreas o asignaturas del currículo. Es decir, ningún eje le corresponde a ninguna asignatura

específica. Los ejes giran en torno a todas las áreas: en todas ellas puede observarse su presencia, especialmente cuando se analizan los contenidos procedimentales y actitudinales de los diferentes programas. Hay que entender también que los ejes transversales no pueden asumirse como lecciones, temas o programas aislados para orientar conductas. Ellos fundamentan una organización curricular a través de la cual se interconectan los diferentes componentes del modelo curricular y los diversos contenidos disciplinares con su proyección humana y sociocultural, condición sin la cual se hace imposible la transformación a la que aspira la escuela, la familia y la comunidad en general.

Se hará a continuación una breve síntesis de los principios que orientan los ejes transversales Valores, Desarrollo del Pensamiento, Trabajo y Ambiente. Nos detendremos en el Eje Lenguaje, uno de los temas de este artículo.

### EJE TRANSVERSAL VALORES

Diversos autores han tratado el tema de los valores y lo han enfocado desde diferentes perspectivas: ¿cómo pueden definirse?, ¿se pueden enseñar los valores?, ¿cómo enseñarlos?, ¿cuándo enseñarlos?. Estas interrogantes conducen a posiciones disímiles. Y esto es así porque el tema es sumamente complejo y escurridizo. Sin embargo, hay consenso en asumirlos como entidades que, a pesar de su abstracción, confieren al hombre su identidad como persona. Tal como señala Adela Cortina (1996) "...los valores son componentes tan inevitables del mundo humano que resulta imposible imaginar una vida sin ellos"(p.39).

Los valores planteados dentro de la Reforma Educativa para ser consolidados en el nivel de Educación Básica se identifican con principios consagrados tanto en constituciones anteriores como en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela recientemente promulgada. Se pretende con ellos lograr la formación integral del estudiante y la continuidad y preservación de los valores

culturales e históricos que garantizan el fortalecimiento de la identidad nacional. Por supuesto, habría que destacar que este hecho debe reafirmarse en un mundo globalizado, signado por criterios políticos, económicos e ideológicos hegemónicos, contrarios, muchos de ellos, a nuestra idiosincrasia como pueblo caracterizado por una pluralidad étnica y cultural.

Con el eje Valores se propicia una orientación ética a partir de dimensiones como las siguientes: Respeto por la Vida, Libertad, Solidaridad, Convivencia, Honestidad, Identidad Nacional, Perseverancia. A éstas, en la Segunda Etapa, se agregan las dimensiones, Ciudadanía, Justicia y Responsabilidad. Es oportuno acotar la importancia que en la primera etapa debe dársele a la dimensión Respeto por la Vida, que se operacionaliza a partir de indicadores como autoestima, respeto por el ambiente biofísico y social, hábitos de vida saludable y espíritu comunitario.

La afirmación anterior tiene que ver con el hecho de que un niño, en el período comprendido entre los seis y los nueve años, atraviesa una etapa en la que hay que reafirmar actitudes positivas que aseguren una base para la conformación de su personalidad. Si bien no se puede descuidar el desarrollo social, hay que enfatizar en el desarrollo personal. Sólo si se asume una atención sistemática de aspectos relacionados con la conformación del ser, tales como la aceptación y el respeto a sí mismo, se estará propiciando la formación de ciudadanos que posteriormente serán capaces de aceptar al otro y respetarlo.

En la Segunda Etapa, el énfasis se orienta a dos referentes sociales: Respeto por la Vida y Ciudadanía. Los indicadores del primero son Autoestima, Amor por la Vida y Responsabilidad Social. Obviamente, estos indicadores plantean alcances más complejos que los especificados en la Primera Etapa, y por supuesto desarrollan procesos ya iniciados en ésta y que deben reafirmarse en el transcurso de la escolaridad.

La dimensión Ciudadanía se operacionaliza a través de indicadores como Defensa de los Derechos Humanos, Respeto por

las Leyes y Normas de su País, Creatividad y Transformación del Entorno Inmediato, Consenso y Solución de Problemas Comunitarios, Pertenencia e Integración a una Comunidad. Estos indicadores remiten a la idea de una persona que ama a su país y está comprometida con él. Por eso hay que destacar la vinculación entre esta dimensión y la referida a la Identidad Nacional pues ser ciudadano sólo es posible a partir de una sólida identidad cultural propia (Tedesco, 1995).

Tal como lo consagra el Currículo Básico Nacional (CBN):

Estos referentes son valores que responden a la búsqueda de soluciones a problemas complejos que vive el colectivo venezolano y que trascienden el ámbito nacional. La situación de violencia que vive Venezuela y el mundo ha entronizado la cultura de la muerte. En consecuencia, la escuela está obligada a rescatar la cultura de la vida fundamentada especialmente en el amor a sí mismo, a la familia, a la naturaleza, a los seres humanos, a la patria. Por otra parte, la escuela debe tener como fin la formación de un ser humano consciente de que pertenece a un país con el cual tiene compromisos que cumplir como ciudadano y que, igualmente, debe asumir una conducta responsable y reflexiva frente a los problemas que confronta el planeta Tierra (p.20).

Los referentes señalados se relacionan con dos dimensiones del Eje Ambiente: Promoción de la Salud Integral (Respeto por la Vida) y Participación Ciudadana (Ciudadanía). Asimismo, se manifiestan en los indicadores y alcances de los ejes Lenguaje y Desarrollo del Pensamiento. Se evidencia así la transversalidad a la que se aludió anteriormente y se garantiza la presencia de estos referentes en todas las áreas como factores que dinamizan el currículo y que aseguran la coherencia del modelo.

Son muchos los alcances que orientan la formación del alumno relacionados con el Eje Valores. Por esta razón se destacan sólo algunos de ellos, esenciales en la formación de niños y niñas en Educación Básica. Se aspira que el alumno respete y cuide su cuerpo mediante hábitos de vida saludable; que demuestre una actitud crítica frente al consumo de sustancias que ponen en peligro la vida; que asuma una actitud crítica frente a la violencia que se manifiesta en ambientes sociales diversos; que conozca sus derechos y que cumpla con sus deberes; que reflexione sobre su pertenencia e integración ciudadana a una comunidad regional, nacional, latinoamericana y mundial; que reflexione acerca de los valores básicos del sistema democrático; que participe en campañas de interés social; que exprese capacidad para el diálogo en la resolución de conflictos; que valore las tradiciones y costumbres de su comunidad, de su región y de su país; que reflexione en relación con situaciones contrarias a la honestidad que ocurran en el contexto inmediato; que sea sensible ante los problemas sociales y económicos que afectan la calidad de vida de los seres humanos; que sea capaz de asumir responsablemente, las consecuencias de sus acciones.

Para orientar la actividad escolar en relación con los valores es necesario tener presentes varios aspectos, entre los que cabe destacar la necesidad de un estudio previo del contexto familiar y socio-cultural en el cual se ubica la escuela ya que éste determina que la institución escolar se convierta en complemento o sustituto del hogar en la construcción sistemática del desarrollo moral del niño y en la formación de valores. Por eso hay que jerarquizarlos para adaptarlos tanto a la realidad social comunitaria como a la edad de los niños y niñas. (Ver Respeto por la Vida)

Trabajar con valores resulta una cuestión compleja y delicada. Es conveniente que el docente diseñe estrategias didácticas que vayan conformando poco a poco un conjunto de actitudes tendientes a la consolidación de los valores. Así, por ejemplo, los juegos, tanto simbólicos como de reglas, pueden generar situaciones propicias para resolver problemas dentro de pautas que aseguren el desarrollo moral, afectivo y cognoscitivo del alumno. Igualmente, al final de la

Segunda Etapa de Educación Básica pueden plantearse, bien por parte de los alumnos o del docente, dilemas morales vinculados al contexto social para llegar a acuerdos o conclusiones a través de la discusión y el diálogo.

### EJE TRANSVERSAL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Con el Eje Desarrollo del Pensamiento, se pretende: "considerar en todas las actividades que se realizan en la escuela, el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural. Se intenta así...enseñar a pensar con rigor lógico, creatividad y claros referentes. El propósito es sistematizar el desarrollo de procesos que conceptualmente están presentes en las áreas académicas del currículo venezolano pero que en la práctica no se enfatizan, y en consecuencia, se diluyen en el quehacer educativo."(CBN, p. 25)

La inclusión del Eje Desarrollo del Pensamiento responde a la necesidad de atender el desarrollo cognoscitivo del alumno a partir de la integración de dichos procesos con los contenidos de las diversas áreas que constituyen el Plan de Estudio. Por otra parte, investigaciones han detectado en los alumnos la carencia de habilidades básicas necesarias para el procesamiento adecuado de la información, la resolución de problemas, la transferencia de conocimientos y la toma de decisiones, aspectos básicos para el desenvolvimiento de cualquier ser humano en los variados contextos de la vida cotidiana.

En su organización se consideran dos dimensiones: Pensamiento Lógico y Pensamiento Efectivo. Estas se justifican por razones de simplificación didáctica en la presentación de un aspecto sumamente polémico sobre el que se ha escrito una bibliografía muy extensa que presenta la diversidad de puntos de vista desde los cuales puede ser enfocado. Tal como se señala en el CBN:



El pensamiento lógico está constituido por procesos mentales que permiten organizar, procesar, transformar y crear información. El pensamiento efectivo está constituido por acciones que requieren la combinación de procesos mentales con factores afectivos y sociales orientados a la toma de decisiones y a la solución de problemas, a fin de que el niño se desenvuelva positiva y exitosamente en su ambiente. (p.26)

La presencia de este eje obliga a la formulación de estrategias en las que se incluyan procesos relacionados con el pensamiento y la reflexión. Los indicadores del Eje Desarrollo del Pensamiento precisan aspectos que tienen que ver con procesos diversos como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, la seriación, el análisis, la síntesis, la creatividad, la transferencia de los aprendizajes, la metacognición y la solución de problemas.

Otros indicadores demuestran la importancia del eje para reforzar en los alumnos el planteamiento consciente y razonado de estrategias para actuar en situaciones de incertidumbre, para controlar la impulsividad, para proponer formas de pensar no coincidentes que demuestren la flexibilidad del pensamiento, la capacidad para jerarquizar y la capacidad crítica tan necesaria en los tiempos actuales.

En los alcances del Eje Desarrollo del Pensamiento se puede captar la trascendencia de su incorporación sistemática en el diseño de Educación Básica. En ellos se plantea que, entre otros aspectos, se hace necesario que el alumno sea capaz de proponer un plan de acción para lograr sus metas; que tome conciencia de lo que sabe y de lo que necesita saber; que sea capaz de diseñar estrategias, evaluarlas y aplicarlas en la solución de situaciones problemáticas; que analice diferentes alternativas en una misma situación; que comprenda las instrucciones de un trabajo antes de comenzarlo.

La incorporación del Eje Desarrollo del Pensamiento dentro de las pautas establecidas en el modelo transversal favorece en los alumnos el desarrollo de una conducta inteligente orientada por una

visión dinámica del mundo y por una capacidad para relacionar e integrar la multiplicidad de informaciones derivadas de las diferentes áreas, del contexto escolar y del contexto extra escolar.

## EJE TRANSVERSAL TRABAJO

Hace más de un siglo Simón Rodríguez planteaba la necesidad de enseñar a los hombres a trabajar para evitar que se prostituyeran. Asimismo, señalaba que el trabajo contribuía a que los seres humanos aprendieran a convivir con sus semejantes. La trascendencia ético-moral de estas afirmaciones dan pie para medir la importancia pedagógica que el Maestro le asignaba al trabajo.

La Reforma Educativa se identifica con estas ideas al concebir el trabajo como un eje transversal en el nuevo Diseño Curricular con la intención de asegurar la consolidación de una actitud positiva del alumno para el ejercicio del trabajo.

Las razones anteriores explican el hecho de que este eje se conciba como un sistema de valores para orientar la formación de un ciudadano que asuma el trabajo, intelectual o manual, como una actividad que dignifica al ser humano, inherente a su naturaleza e indispensable para mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes.

Como señala Nacarid Rodríguez (1995) no se trata de formar al niño para un trabajo específico pues lo que se requiere es su desarrollo integral como persona y como ciudadano al relacionarlo, mediante la actividad escolar, con el mundo del trabajo. Tal como lo precisa el C.B.N., se considera que el trabajo en la escuela debe estar en sintonía con la realidad, con el contexto sociocultural y no constituirse en un simple apéndice de contenidos teóricos:

Las experiencias de trabajo que se incorporen al quehacer pedagógico –relacionadas con las ciencias, la tecnología, las humanidades- deben tener como propósito la exploración de habilidades e intereses de

los educandos y la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana. (p. 35).

En este sentido, el docente habrá de jerarquizar las actividades que se planifiquen en el aula. Se sugiere que en la Primera Etapa, conjuntamente con la familia, se oriente al niño a ser solidario con el trabajo comunitario que se realiza en el hogar y que debe asumirse como una responsabilidad: tender su cama, recoger sus útiles, ayudar a poner la mesa... y participar en aquellas actividades que, de acuerdo con su edad, pueda realizar en su casa o comunidad.

En la escuela, debe acostumbrarse a trabajar en equipo con un claro sentido de compromiso y solidaridad con el grupo. Además debe ayudársele a entender que hacer el trabajo escolar (resolver problemas, investigar, colaborar con actividades que se realicen en el aula o fuera de ella, cumplir con las tareas que se le asignen) lo prepara para un desempeño exitoso en el trabajo que realizará como adulto.

Así, con el Eje Trabajo, se aspira que el estudiante comprenda que el trabajo cooperativo le permite adquirir y producir conocimientos para solucionar problemas de su entorno familiar, escolar y comunitario; ver con claridad la relación que existe entre sus intereses y habilidades y las oportunidades ocupacionales que le ofrece el contexto sociocultural; obtener una visión emprendedora que lo haga partícipe de proyectos para mejorar su calidad de vida; comprender que sólo mediante el trabajo cooperativo y creativo se podrá consolidar la independencia y el desarrollo económico del país.

A la escuela le corresponde, en consecuencia, vincular al alumno con el mundo del trabajo a partir de experiencias de la vida cotidiana de tal manera que él pueda asociar la teoría con la práctica, la actividad manual con la actividad intelectual en todas las áreas del conocimiento.

## EJE TRANSVERSAL AMBIENTE

Los graves problemas ambientales caracterizados por la ruptura del equilibrio ecológico, el agotamiento de los recursos energéticos y alimentarios, la extinción de las especies, la pobreza extrema, la desnutrición, la violación de los derechos humanos y otros daños socioculturales alarmantes hacen que la preservación del ambiente se deba convertir en una política de Estado y en una preocupación que atañe a la sociedad en general.

En los últimos años la crisis ambiental se ha profundizado debido al modelo de desarrollo que se ha implementado. Esto hace más difícil establecer vías para solucionar la problemática relacionada con el ambiente. Este hecho obliga a la realización de un esfuerzo mancomunado entre el estado, la sociedad civil y la escuela para resolverla o, al menos, mitigarla.

Durante mucho tiempo se ha circunscrito la noción de ambiente sólo al componente natural y se ha considerado al hombre centro de ese componente. En el CBN, el ambiente es concebido como un todo conformado por la naturaleza, el hombre, la cultura, y componentes de tipo geohistórico, económicos y políticos. El hombre interactúa con estos componentes y, como ser racional, debe asumir que es una parte integrante de este ambiente y que al destruirlo, provoca su propia destrucción.

La complejidad de esta problemática, tal como lo ha planteado el CBN, requiere que la colectividad tome conciencia de la urgencia de atenderla mediante una alfabetización ambiental, para lo cual se hace necesario:

- El conocimiento de la realidad ambiental y la identificación de sus problemas.
- La comprensión de los procesos sociales, históricos y ecológicos.
- El desarrollo de una sensibilidad ambiental.

-La búsqueda de soluciones y medios de acción disponibles.

Estas ideas conducen a la sistematización del Eje Transversal Ambiente en cuatro dimensiones: Dinámica del Ambiente, Participación Ciudadana, Valores Ambientales y Promoción de la Salud. Estas dimensiones constituyen las líneas de la acción pedagógica y responden a los cuatro pilares de la educación planteados por la UNESCO: el conocer (saber sobre el ambiente); el saber hacer, (participación ciudadana activa); el desarrollo del ser (conocimiento de los valores ambientales) y el saber convivir (atención a la salud personal y comunitaria).

Con este eje se aspira a que el alumno, entre otras cosas, comprenda el ambiente como un conjunto complejo de elementos en permanente interacción; reconozca que los modelos de desarrollo imponen patrones de extracción, procesamiento, consumo y uso de los recursos naturales; asuma que todo ser humano tiene derecho a vivir en un ambiente sano que debe preservar; reconozca que la recreación, la actividad física, la interacción personal con la naturaleza, el buen uso del tiempo libre, contribuyen a lograr una salud integral; reconozca y valore la comunidad escolar y vecinal como organizaciones para la construcción de valores ambientales dirigidos a mejorar la calidad de vida; conozca y defienda el patrimonio natural, histórico y sociocultural de Venezuela; participe en acciones individuales y colectivas relacionadas con situaciones ambientales de su comunidad como vía para el ejercicio de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia social y la paz social.

### EJE TRANSVERSAL LENGUAJE

En la segunda década del siglo XX, el uso de la lengua ha sido tema de preocupación y de discusión de distintos sectores del país, muy especialmente aquellos vinculados al campo educativo. Ya en 1959 Angel Rosenblat veía con alarma las graves deficiencias en el manejo del lenguaje que presentaban los jóvenes que ingresaban a la universidad: falta de coherencia para expresar las ideas, pobreza

ostensible en el uso del vocabulario... Esa situación no ha cambiado. Las carencias de los jóvenes en relación con la comprensión y la producción lingüística así lo evidencian. En esto la escuela tiene una gran responsabilidad. Por lo tanto, hay que atacar el problema.

En el ámbito escolar se piensa que el diseño de actividades que intentan superar esta situación le corresponde al profesor de lengua. Nada más lejos de la verdad. Buscar vías para solucionarla es responsabilidad de todos, desde el maestro de aula hasta los directivos de la escuela, la familia, la comunidad. Y si se profundiza en el asunto podría convertirse en un problema de Estado. No superar estas dificultades convertiría a nuestros jóvenes en analfabetas funcionales.

Los problemas que plantea el uso del lenguaje como elemento fundamental de la comunicación humana deben ser, pues, tratados en todas las áreas. Asimismo, el docente, ya sea integrador o especialista, debe preocuparse por el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Por ejemplo, el léxico propio de cada área debe enseñarse cuando se aborda el tema correspondiente dentro de dicha área. Este hecho responde a la contextualización del aprendizaje, principio consagrado en la reforma educativa, a partir de la transversalidad.

El eje Lenguaje se orienta de acuerdo con los siguientes principios: (CBN): a) un enfoque comunicativo funcional, b) el uso del español de Venezuela como fundamento de la práctica pedagógica y c) el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

**El enfoque comunicacional-funcional** exige atender la variedad de usos verbales y no verbales que se utilizan en situaciones concretas de comunicación: intercambiar ideas, expresar puntos de vista, argumentar opiniones, leer e interpretar imágenes, fotografías, ilustraciones; leer mapas, gráficos, señales; producir y comprender diferentes tipos de textos: argumentativos, expositivos, narrativos, instruccionales...

**El Español de Venezuela** ha de ser la variedad lingüística en la que se fundamentarán las actividades que se planifiquen en los proyectos pedagógicos. Esta variedad es la que conocen los niños en el contacto cotidiano con los miembros de la comunidad. Es la que usan para comunicarse. Además de este factor eminentemente pedagógico y psicológico debe destacarse la importancia del reconocimiento del español de Venezuela y sus distintas variedades como un principio ideológico de reafirmación de la identidad regional y nacional. Es obvio que también han de respetarse las lenguas indígenas venezolanas, lenguas maternas de las diferentes etnias. Ellas deben constituir, por las razones expuestas, el punto de partida en el proceso de alfabetización de los niños y niñas pertenecientes a estas comunidades. (Ledezma-Pinto, 1999).

De las ideas anteriores se desprende otro principio: **el respeto a la diversidad lingüística y cultural**. Hay que recordar que el español de Venezuela es una variedad dentro del español general y que presenta cambios de acuerdo con el contexto sociocultural, situacional, geográfico, generacional, psicológico. Esta multiplicidad explica la diversidad lingüística que se observa en los niños, que debe ser respetada en la escuela. Por esta razón el maestro debe tener claro, por ejemplo, que se habla de diferentes maneras de acuerdo con el contexto situacional: en la familia, en el aula de clases, en los pasillos de la escuela..., que el habla varía de acuerdo con la participación en situaciones formales o informales de comunicación, en fin, que la escuela debe acompañar al niño en este proceso de modo tal que vaya enriqueciendo sus registros lingüísticos y el dominio de las pautas sociales que aseguran su éxito como hablante y como oyente.

Asimismo, Arnaldo Esté (1998) considera que el respeto a la diversidad es un valor ético. Ubicándose en un contexto mundial, advierte que en el mundo actual, muchos conciben la globalización como la extinción de la diversidad. Piensa que esta aberración desaparece en la medida en que el hombre reivindique su dignidad y su derecho a ser diverso, diferente. En este mismo orden de ideas se ubica Juan Carlos Tedesco (1995) quien plantea que la escuela debe

preservar la equidad al tratar a sus alumnos con independencia de su raza, su sexo y su ideología política.

Al vincular la diversidad cultural con la identidad nacional se subraya que la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La integración a una comunidad se fundamenta en comprender al otro, pues lo propio se construye a partir de la relación con lo diferente. De allí que la socialización moderna consista en reconocer y respetar al otro como sujeto: la solidaridad, la tolerancia y la convivencia deberán ser prácticas cotidianas trascendentales en este contexto.

## DIMENSIONES DEL EJE TRANSVERSAL LENGUAJE

### Dimensión Comunicación

Tratar un tema como la comunicación no es fácil ya que este aspecto puede ser abordado desde diferentes vertientes: comunicación humana, comunicación animal; el proceso de la comunicación; elementos de este proceso; diferentes maneras de abordar la comunicación de acuerdo con posiciones teóricas determinadas. En este trabajo interesa la comunicación desde la perspectiva didáctica.

Es oportuno destacar que entre las diversas teorías referidas a la didáctica, existe una que explica la enseñanza y el aprendizaje como procesos comunicativos. A esta se adscribe, entre otros, Douglas Barnes (1992), quien señala:

Para que tenga significado un currículo debe ser "promulgado" tanto por los enseñantes como por los alumnos, todos ellos con vida privada fuera de la escuela. Por "promulgar" entiendo unirse en una comunicación significativa: hablar, escribir, leer libros, colaborar, enfadarse unos con otros y aprender qué decir, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. En cuanto un currículo se convierte en algo más que

intenciones se encarna en la vida comunicativa de una institución: es el habla y los gestos mediante los cuales alumnos y enseñantes intercambian significados aún cuando discutan o no puedan llegar a acuerdos. En este sentido el currículo es una forma de comunicación. (p.16).

Las ideas de Barnes coinciden plenamente con los fundamentos del Eje Transversal Lenguaje. A ellas hay que agregar que a partir de la comunicación los alumnos también desarrollarán su capacidad para reflexionar sobre sus propias estrategias de comunicación: atención a los turnos en la conversación, gestualidad, movimientos corporales, manejo del tono de la voz, control de la impulsividad, recursos persuasivos para argumentar, para aplicar en los procesos de comprensión y producción de textos verbales y no verbales. Es decir, a través de la comunicación puede lograrse que el alumno autoevalúe su competencia comunicativa lo que incidirá positivamente en su conducta lingüística.

Es indiscutible la importancia pedagógica que reviste crear en el aula situaciones óptimas para que se dé la comunicación en un ambiente que promueva la igualdad y la democracia. La oportunidad de dialogar, criticar, disentir, proporciona a los alumnos oportunidades para reflexionar, para eliminar prejuicios, para acceder a la resolución de conflictos por vías no violentas. La meta debe ser formar ciudadanos que, a través de la comunicación, puedan desarrollar acciones que propicien transformaciones sociales, que sean capaces de cambiar sus opiniones o construir otras que podrían ser introducidas a nivel social mediante el consenso. (Habermas, 1994).

No puede perderse de vista la influencia de la tecnología de la comunicación en la sociedad actual. De esa influencia no escapan los niños y jóvenes quienes tienen acceso a diferentes medios de comunicación, muchas veces sin la asesoría de los padres. La información presentada por aquéllos puede ser deformadora de valores y en consecuencia, perjudicial para su formación como ciudadanos.

Es indiscutible que los medios de comunicación son portadores de una ideología determinada por los dueños o quienes dirigen las empresas. Es decir, por grupos de poder. Los medios pueden, entonces, ser agentes para formar o deformar, para educar o para manipular. Por esta razón la escuela debe fomentar en el niño, desde los primeros grados, una actitud crítica y reflexiva que lo capacite para evaluar los mensajes positivos o negativos que se transmiten en forma explícita o implícita a través de ellos.

Pero, por otro lado, los medios pueden ser valiosos recursos para el aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en el conjunto de estrategias didácticas que podrían planificarse a partir del análisis de las formas discursivas de los diferentes géneros televisivos: noticias, entrevistas, deportes, publicidad, telenovelas. La televisión permite también estudiar las características tanto del lenguaje verbal como del lenguaje no verbal. En el primero, hay un mensaje que los alumnos están acostumbrados a oír, a leer, a escribir, a considerarlo como fuente que le proporciona información. No sucede así con el lenguaje no verbal, al cual la escuela le ha prestado poca atención, a pesar de su importancia en el proceso de la comunicación, especialmente si se considera el valor de la imagen como elemento portador de significado.

La imagen, por su iconicidad, puede crear en el niño o joven teleespectador la ilusión de lo real, ya que aquélla establece una identidad con el referente que los incapacita para percibir la imagen como un texto creado por un individuo o grupo de individuos con una intencionalidad determinada. Esto, además, limita su capacidad crítica frente al mensaje subyacente del texto. La imagen posee un lenguaje con un poder comunicativo igual o superior al lenguaje verbal (Ledezma-Pinto, 1999)

Hay que recordar que los niños, antes de su inicio en el preescolar, "leen la imagen". Es lo que hacen cuando construyen una historia a través de las láminas que aparecen en los libros de cuentos infantiles. Generalmente, cuando se les pregunta sobre la actividad que realizan responden: "estoy leyendo". Indudablemente, así se

inician en el difícil arte de leer. Pero... esa habilidad no se aprovecha en la escuela. ¿Qué resultados se obtendrían si esa capacidad para observar totalidades, para construir la secuencialidad narrativa, para manifestar su creatividad fuera utilizada por el docente como un mecanismo para diseñar estrategias en el aula de clases?

La escuela desdeña esas capacidades en los niños y olvida que su entorno es un mundo de imágenes: fotografías, publicidades, televisión, ambiente natural. Entonces, hay que contextualizar el aprendizaje para que sea significativo. En la era de la comunicación, enseñar a leer la imagen debe ser un reto para el docente. De allí que las dimensiones, indicadores y alcances del Eje Lenguaje promuevan que el aprendizaje del lenguaje no verbal, en todas sus manifestaciones, sea contemplado también en las diferentes áreas.

### Dimensión Producción

La dimensión Producción está conectada con indicadores como producción verbal y no verbal; capacidad creativa, crítica y reflexiva; producción textual y coherencia; producción y adecuación al contexto sociocultural.

En primer lugar hay que destacar la importancia instrumental de procesos como hablar y escribir, referentes básicos de la producción verbal. Hay que señalar también la necesidad de hacer de la expresión oral una actividad que se revalorice en su tratamiento sistemático dentro de la escuela, sobre todo cuando cada día las investigaciones demuestran la necesidad del manejo consciente y reflexivo del código oral para el desarrollo de las capacidades cognitivo-afectivas que, a través de la interacción comunicativa, facilitan la adquisición de otros sistemas de comunicación, entre los que destaca la escritura.

A tal fin, el docente ha de recordar que en el acto de habla, además del código lingüístico y del contexto, hay que considerar tres elementos sin los cuales es imposible la comunicación: un hablante, un mensaje y un oyente. En este acto los procesos cognoscitivos que

ocurren en la mente del hablante y del oyente son diferentes. El hablante estructura el mensaje, lo organiza, selecciona y diferencia, entre el cúmulo de conocimientos que posee, lo que es fundamental de lo que es accesorio, adecúa el mensaje al contexto situacional. Además, utiliza numerosos recursos para hacerse entender: establece comparaciones, hace reiteraciones, enfatiza, gesticula, hace pausas, cambia el tono de voz, introduce cambios en la entonación... maneja el discurso a su antojo y de acuerdo con la intencionalidad comunicativa que orienta su actuación lingüística. El oyente, por su parte, descifra el mensaje; lo comprende, lo interpreta; hace inferencias que responden a sus conocimientos e intereses personales; descubre lo que está implícito en el mensaje que escucha. Analiza, sintetiza, reconstruye... procesos éstos con los que demuestra la dinámica del oír, tan descuidado en la práctica escolar de ayer y de hoy. (Ledezma-Pinto, 1996 b).

Para atender el desarrollo de las capacidades de expresión oral del niño, el docente propiciará su participación en actividades que le permitan captar la importancia social que tienen la articulación de los sonidos, la adecuación del tono de voz al contexto situacional, la adecuación de la entonación al tipo de mensaje que se transmite, la organización y la coherencia del mensaje, la claridad de la expresión. El alumno tomará conciencia de sus capacidades como productor de textos orales. El docente lo ayudará para que, progresivamente, se adiestre en el manejo del tono de voz, la entonación, los gestos, la mirada, los silencios. De igual manera, se incluirán actividades que le permitan al niño desarrollar su capacidad para persuadir, para argumentar y defender sus puntos de vista sin recurrir al grito; igualmente, el niño será orientado para aprender a oír respetuosamente las ideas de los demás, guardar silencio cuando sea necesario, respetar su turno y el de los otros en las intervenciones orales, no excederse en el uso de la palabra.

Obviamente, el código oral es diferente del código escrito. Además de que son percibidos por medios diferentes (el oído y la vista, respectivamente), ambos utilizan medios de transmisión también distintos: la lengua oral – que se desarrolla en el tiempo- utiliza como

unidad concreta el sonido acompañado de suprasegmentos como el acento, el timbre, la entonación. La lengua escrita-que se desarrolla en el espacio- utiliza como unidad concreta la letra acompañada de signos gráficos (signos de puntuación, signos de exclamación, signos de interrogación, tilde, negritas, subrayados, etc.). (Barrera, 1991)

La lengua oral es más espontánea, con interrupciones, reiteraciones, que obedecen a la dinámica de la comunicación cara a cara entre dos entes activos: un emisor y un receptor, funciones a las cuales debe habituarse el alumno dentro de un contexto escolar que propicie actividades socioculturales en las que se promuevan las capacidades para la oratoria, para el diálogo, para el teatro, para el uso del micrófono o el megáfono, para la disertación, para la exposición, para la conferencia, para la entrevista, para la discusión...

En relación con el proceso de escribir se hace necesario despertar en el niño el interés por la producción de textos, a través de los cuales pueda descubrir sus capacidades como escritor potencial que es y la variedad de usos y aplicaciones que el manejo inteligente de este medio de comunicación le asegura dentro del contexto en el que se desenvuelve. La escritura se manifiesta en una diversidad textual que debe ser conocida por el niño: contratos de trabajo, contratos de compra-venta, textos religiosos, cartas oficiales y personales, textos recreativos de carácter literario, textos informativos, científicos, ...

La finalidad es lograr una escritura adecuada a la función que el texto cumple: por ejemplo, no es lo mismo escribir una carta a un amigo que escribir una carta oficial, hacer un bosquejo o presentar un examen. El conocimiento del contexto es fundamental. Pero además, como señala Sánchez (1994), es necesario también el conocimiento de los principios lingüísticos para la elaboración textual (estructura oracional y textual) y el conocimiento del mundo (contenidos acerca del mundo que reposan en la memoria de los usuarios de una lengua). La atención de los principios lingüísticos obliga, pues, a cuidar la estructura del texto, el vocabulario, la coherencia del mensaje, el uso de palabras o recurso conectivos que

aseguren la cohesión necesaria entre las oraciones y los párrafos que lo integran, aspectos muchas veces olvidados en la planificación estratégica del docente y en la evaluación de materiales escritos.

Es importante entender, además, la complejidad de la comunicación escrita. Esta es una actividad que comprende aspectos muy variados. Escribir implica un plan (esquema previo), una revisión, una corrección, una evaluación (individual o grupal) del texto que se escribe para enriquecerlo o cambiarlo. Este proceso es sumamente difícil, tal como puede comprobarse al analizar un texto escrito por un adulto con cierto nivel cultural. Se hace obligante, entonces, brindarle una atención sistemática en la escuela en cada una de las etapas de la Educación Básica por parte de los docentes responsables de las diferentes áreas del currículo.

Toda actividad de lectura y escritura responderá a los intereses que manifiesten los alumnos, siempre dentro de contextos cambiantes. Este hecho obliga a revisar el uso exagerado y con carácter punitivo de la plana, la copia y el dictado como estrategias para enfrentar problemas de conducta o para superar problemas en la expresión escrita. Esta observación adquiere especial relevancia cuando se tiene la necesidad de desarrollar habilidades críticas y capacidades cognoscitivas de orden superior conectadas con la creatividad, la solución de problemas, el manejo de estrategias metacognoscitivas, dentro de una escuela transformadora en la cual el niño es asumido como un ser capaz de pensar, de interpretar y evaluar sus propias producciones y las de los demás, capaz de analizar y no sólo de memorizar y repetir para demostrar el dominio de contenidos muchas veces intrascendentes. Estos planteamientos permiten recordar que, como dice Olson (1998):

La mente es, en parte, un artefacto cultural, un conjunto de conceptos, formado y modelado en el contacto con los productos de actividades letradas. Estos artefactos forman parte del mundo al igual que las estrellas y las piedras con las que una vez se les confundieron. La invención de estos artefactos puso un sello imborrable

en la historia de la cultura; aprender a enfrentarlos pone un sello imborrable en la cognición humana. (p. 310)

Pero en la escuela hay que atender además otros procesos de producción que tienen que ver con el desarrollo de destrezas relacionadas con las capacidades expresivas del niño al pintar, dibujar, danzar, cantar, generalmente fuera del alcance de la mayoría de los niños de la sociedad venezolana. Dentro de estas capacidades expresivas de producción es necesario observar también la importancia de la adecuación de los movimientos corporales en la comunicación cara a cara, aspecto al que no se le brinda una atención sistemática en la escuela.

Entre otras cosas, los alcances relacionados con la dimensión Producción se orientan a dar relevancia en las actividades escolares a cuestiones puntuales que se relacionan con la necesidad de insistir en la producción de textos coherentes en los cuales se pueda leer un contenido realmente significativo, porque su organización responda a la atención de pautas semánticas que, asociadas al uso de pautas sintácticas y pragmáticas bien definidas, determinen la formulación de un texto que pueda calificarse como bien construido.

En relación con el lenguaje verbal o no verbal, se atenderá al desarrollo de las capacidades del niño para actuar de manera espontánea y natural en situaciones comunicativas diversas, así como a asumir su rol de hablante y escritor como recurso para asegurar su presencia activa en la solución de problemas de la vida escolar y de la comunidad. Así, se hace necesario que conozca no sólo formas de interacción oral, escrita, gráfica sino que también haga un uso efectivo de las estrategias que aseguren el éxito comunicativo (tono de voz, vocabulario, silencio...); que participe y defienda los espacios de opinión pública; que tome conciencia de las dificultades que confronta al desempeñarse como hablante o escritor; que reconozca y defienda la libertad de expresión como un derecho fundamental del ser humano.

## Dimensión Comprensión

La dimensión Comprensión incluye los siguientes indicadores: comprensión de textos verbales y no verbales; valoración del proceso oír-comprender-responder; lectura y recreación; lectura y creatividad; lectura, información e investigación; lectura, contexto escolar y contexto familiar.

El problema de la baja capacidad de comprensión que demuestran los estudiantes de los diferentes niveles educativos, es uno de los aspectos más criticados, no sólo entre docentes, sino también entre profesionales que se desempeñan en diversas actividades laborales. Los cambios que actualmente ocurren obligan a prestar atención al diseño de estrategias que promuevan las capacidades comprensivas del niño, asunto que adquiere especial relevancia en un momento en el que la comprensión está unida a la interpretación, a la subjetividad, a entender este proceso como "la inferencia de la mejor explicación" (Olson, 1998). Así, frente a posiciones tradicionales, las concepciones modernas plantean la comprensión como producto de una interacción continua entre el texto verbal o no verbal y el sujeto lector, oyente o espectador quien, sobre la base de sus conocimientos previos y sus capacidades para razonar, analizar, inferir, deducir, elabora una interpretación a partir de las claves sintácticas, semánticas y pragmáticas que logra descubrir en el texto.

Al incluir la comprensión de textos no verbales, la lectura se asume en su más amplia acepción para responder a la importancia que, en el mundo de hoy, se le da al uso, manejo e interpretación de códigos como los mapas, los gráficos, las imágenes, las ilustraciones, las señales de tránsito, las señales de los aeropuertos, los símbolos con los que se identifican numerosas instituciones, etc.

Se aspira también a que el niño no sólo aprecie el acto de oír y el acto de leer como medios para obtener información y para investigar cuestiones relacionadas con las diferentes áreas, sino que los asuma, además, como medios de disfrute y recreación. Sólo así



podrá comprender el contenido de mensajes diversos que le permitan valorar sus capacidades personales para la interpretación de textos y su sensibilidad ante la obra de arte. Hay que insistir además, en el hecho de que el niño reflexione sobre las estrategias que aplica para comprender un texto oral, escrito o gráfico y sobre sus capacidades, aciertos y dificultades para desempeñarse como oyente o como lector. Se favorece así la reafirmación de la identidad del niño. La trascendencia de estos procesos, fundamentos de la formación de la personalidad e instrumentos indispensables en la actuación lingüística formal e informal, obligan a su sistematización dentro de parámetros que aseguren su relevancia en el ámbito escolar.

Un aspecto que hay que destacar por su trascendencia formativa tiene que ver con la necesidad de propiciar el desarrollo de la conciencia del niño en relación con sus capacidades para escuchar con atención al interlocutor, práctica que debe retomarse para asegurar la convivencia a partir de la comprensión de la posición del "otro", lo que sólo puede lograrse, como ya se ha señalado, si se atiende al sentido de la tolerancia y al respeto implícitos en la interacción comunicativa. El problema más importante que debe ser atendido en el nivel de Educación Básica, está relacionado con el hecho de hacer de los alumnos personas que se desenvuelvan con autonomía al hacer uso de los procesos de oír y leer. Para ello se hace necesario asumir prácticas pedagógicas que preserven el sentido social de los procesos comunicativos orales y escritos, única forma de asegurar que los niños se integren exitosamente en la comunidad letrada de la cual forman parte.

Por las razones expuestas, los proyectos que se desarrollen en la escuela, deben incluir actividades en las que el niño se comprometa como oyente o lector, siempre sobre la base de cuestiones de interés, que impliquen la relevancia social que estos procesos tienen en la vida cotidiana: discutir sobre los textos que deben ser leídos, intercambiar posiciones en relación con lecturas realizadas, comparar estilos de autores, leer poemas o relatos representativos de diferentes culturas, comentar el contenido y el mensaje de películas, propagandas y canciones de actualidad,

interpretar chistes, metáforas, caricaturas; analizar los problemas y las noticias de mayor trascendencia comunitaria...

Dentro de estos parámetros resulta indispensable cambiar las prácticas evaluativas relacionadas con la comprensión de lo que se lee o escucha. No se puede continuar con cuestionarios que nada dicen del proceso de aprendizaje del niño. Se hace indispensable observar y describir lo que ocurre cuando los niños interactúan para valorar sus aciertos y reorientar sus dificultades. Lo que hay que incentivar en el niño no es la memorización de contenidos para un examen, sino sus capacidades para investigar, para comprender, para interpretar, para inferir, para discutir, para diferir de los demás, para dejarse sentir como ser pensante y creativo... Es también importante hacer alusión a los contenidos fundamentales, a las conclusiones y a las relaciones que pueden establecerse entre los diversos asuntos trabajados en el aula.

#### TRANSVERSALIDAD, NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y NUEVA CULTURA ESCOLAR

Se esbozarán a continuación algunas ideas con las que se pretende orientar al docente. Hay que aclarar, previamente, que esta proposición no puede concebirse como una imposición ya que ello sería la negación de los postulados que fundamentan a la Reforma Educativa. Lo que se presenta en este aparte es un ejercicio didáctico, con la idea de colaborar con el docente venezolano en el proceso de planificación del trabajo escolar.

A tal efecto, se presenta el Gráfico N° 3 en el que pueden visualizarse los aspectos que podrían considerarse al evaluar un proyecto en desarrollo. En el caso que nos ocupa, el punto de partida es la violencia en la escuela, en la familia, en la comunidad, en el país..., problema que da nombre al Proyecto: **La violencia en los medios de comunicación**. Se supone que en este proyecto, como es obvio, las técnicas a aplicar deben ser variadas; el trabajo en equipo, frecuente; la investigación, exhaustiva. Pero lo que se precisa esencialmente en el Gráfico No. 3 es el sistema transversal que

subyace en la elaboración de todo proyecto pedagógico. Como puede observarse en dicho gráfico, la integración de los diversos ejes se hace patente a través de sus dimensiones, conectadas mediante flechas en un todo armónico que permite inferir que el proceso pedagógico adquiere plena validez al atender no sólo a los aspectos éticos, morales y afectivos (véanse las dimensiones **Comunicación, Convivencia, Participación Ciudadana, Valoración del Trabajo y Responsabilidad**) sino también al desarrollo intelectual y al desarrollo de las capacidades de producción y comprensión lingüística, especificadas en el gráfico a través de las dimensiones **Producción Verbal y no Verbal; Lectura, Información e Investigación (Eje Transversal Lenguaje)** y las dimensiones **Observación, Análisis, Razonamiento y Crítica (Eje Transversal Desarrollo del Pensamiento)**. La atención sistemática de todas estas dimensiones en el contexto escolar evidencia la integración de los ejes, y asegura, además, la formación integral del alumno. La operatividad del proceso puede lograrse, entre otros recursos, mediante discusiones derivadas



Gráfico 3. (Ledezma y Pinto, 2000)

de investigaciones realizadas a partir del manejo de **textos periodísticos, textos publicitarios, textos icónicos, programas de televisión,...** a través de los cuales se incidirá en el desarrollo cognoscitivo y ético-afectivo del niño en correspondencia con las dimensiones que sustentan el proyecto.

La orientación didáctica descrita en esta oportunidad parte del análisis explícito de los ejes transversales, actividad propuesta como tarea que debe realizar el docente en el proceso de planificación, una vez que haya decidido con sus alumnos el proyecto a desarrollar. Este análisis permite observar a los ejes transversales no como un componente más, sino como el soporte que da sentido a la actividad escolar. Es el docente el responsable en esta parte del proceso. Los niños y los representantes se involucran necesariamente pero el docente precisa la intención última del hecho educativo, aspecto esencial de su ejercicio profesional.

Con este análisis de base, podrá autoevaluar su trabajo y reorientar las actividades que, conjuntamente con sus alumnos, haya planificado dentro de cualquier proyecto, siempre sustentado en problemas o situaciones de interés para la comunidad y para los niños y dentro de un enfoque que permita la integración de los contenidos y la globalización del aprendizaje, fundamentos de la transformación de la escuela en una institución que asegure la atención de las potencialidades del niño y la integración con el contexto extraescolar.

Planificar por proyectos implica, dentro de la proposición que se plantea, partir de un análisis crítico de la realidad y asumir la planificación didáctica con plena conciencia de los procesos ético-sociales que orientan el trabajo escolar. Esta perspectiva supone un compromiso con la escuela, con la sociedad, con los niños del país. Supone también un cambio de actitud, una nueva manera de entender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, una nueva manera de concebir al niño, una nueva manera de interactuar con los colegas, con los directivos, con los representantes. Como se señala en el CBN:

El enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a un revisión de las estrategias

didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo en todos sus niveles una educación significativa para el niño a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno. (p. 20)

En el Gráfico N° 3 se pone de relieve la trama transversal. Sin embargo, hay que destacar la importancia que adquieren constantemente y en todas las áreas, los procesos relacionados con la comunicación, la comprensión y la producción lingüística como instrumentos indispensables en el tratamiento de las actividades que se planifiquen. Obviamente, el lenguaje no está aislado de los otros ejes: esto explica la integración transversal que subyace en la planificación didáctica a la que se alude anteriormente.

El fin último que pretende lograrse con la Reforma Educativa está relacionado con la Dignificación del Ser, con la búsqueda de nuevos caminos para formar un ser humano cónsono con los nuevos tiempos. El modelo que se asume para intentar lograrlo tiene la ventaja de haber sido experimentado, con otros criterios, en otras latitudes. En nuestro contexto, la propuesta transversal adquiere fisonomía propia por responder a las expectativas de una comunidad comprometida con la idea del Cambio Educativo, que aspira ver afianzado en todos los niveles y etapas considerados en la normativa legal venezolana.

A partir de las ideas anteriormente expuestas, se pueden precisar las siguientes conclusiones:

1. La dinámica del contexto mundial y local impone como puede inferirse del análisis de las situaciones que acontecen a diario- una atención prioritaria del componente axiológico. En este sentido, dentro de la Reforma Educativa a la que se alude en este trabajo, la transversalidad se constituye en fundamento para los cambios que se promuevan en la práctica escolar.

2. Hay que insistir en el hecho de que la propuesta curricular se está construyendo constantemente en el aula. En la Reforma, los programas se conciben sólo como recursos para orientar al docente en su proceso de planificación de las estrategias de enseñanza. Con éstas se aspira favorecer el aprendizaje de los niños, dentro de un modelo flexible y abierto, que deja en manos de la creatividad del docente los lineamientos operativos del diseño.
3. La planificación obedece a nuevos lineamientos. Uno de ellos se fundamenta en el respeto a la diversidad socio-cultural. Esto explica la obligada contextualización de este proceso en una interacción crítica que comprometa al docente, al niño, al representante y a la comunidad. Se asegura así, como punto de partida del proceso pedagógico, el dar relevancia a situaciones conectadas con las experiencias de los niños para favorecer el significado de los aprendizajes escolares: tradiciones, fiestas religiosas, celebraciones especiales, eventos deportivos y culturales, situaciones problemáticas de la escuela o la comunidad, deben ser aprovechadas dentro de un proceso de planificación orientado por la idea del cambio educativo.
4. Una vez precisado el proyecto pedagógico a desarrollar, es conveniente que el docente realice un análisis de los ejes transversales conectados con el mismo. Este análisis le permitirá tomar conciencia de la proyección ética y social de su trabajo y, además, evaluar constantemente la orientación del proceso: la relevancia de los diferentes ejes, la falta de atención de alguno de ellos, etc. Se hace evidente así, la importancia de la transversalidad y su aplicación real dentro del desarrollo curricular.

## BIBLIOGRAFÍA

Barnes, D. (1992). *De la Comunicación al Currículo*. Madrid: Visor.

- Barrera, L. (1991). *Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Barreto de Ramírez, N. (1997). *Laurus*. No. 5. Caracas: UPEL.
- Cortina, A. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Delors, J. (1996) La Educación o la Utopía Necesaria. En *La Educación Encierra un Tesoro*, Caracas: Santillana. UNESCO.
- Esté, A. (1993). *El texto escolar y la educación para la dignidad*. Ponencia presentada en el I Seminario Internacional. Mejorando la calidad de los libros de textos. Caracas.
- Fraga de Barrera, L. y Obregón, H. (1985). Fenómenos fonéticos segmentales del español de la zona costera de Venezuela. *Letras*, 43. Caracas: IUPC-CILLAB.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Ledezma, M. de. y Pinto de Escalona, N. (1996). Teoría lingüística y praxis pedagógica. *Letras*, 53. Caracas: UPEL-IPC.
- Ledezma, M. De. y Pinto de Escalona, N. (1996). De la lengua oral a la lengua escrita. *Laurus*, N° 3. Caracas: UPEL.
- Ledezma, M. de. y Pinto de Escalona, N. (1999). *La enseñanza de la lengua en el marco de la Reforma Educativa*. Caracas: Ministerio de Educación. FEDUPEL.
- Ledezma, M. de. y Barrera, L. (1985). Algunos fenómenos morfosintácticos del habla de Venezuela. *Letras* 43. Caracas: IUPC-CILLAB.

- Ledezma, M. de. y Obregón, H. (1990). *Gramática del español de Venezuela*. Caracas: IPC-CILLAB.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Segunda Etapa*. Caracas: Autor.
- Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.
- Odreman, N. (1996). Proyecto Educativo. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación. *Revista Educación*. N° 179. Caracas: Ministerio de Educación.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Parodi Sweis, G. (1992). *Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas*. Proyecto Fondecyt. Chile: Universidad Educare.
- Peronard Thierry, M. (1993). *La comprensión de textos escritos: ¿Crisis universal?*. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional de la ALFAL. México: Universidad Cristóbal Colón.
- Quiroga Torrealba, L. (1989). El lenguaje en la formación escolar del niño. En *Estudios lingüísticos y filológicos*. Caracas: USB
- Rivas Balboa, C. (1996). Un nuevo paradigma en educación y

formación de recursos humanos. En Cuadernos Lagoven. Caracas: Lagoven.

Rodríguez Bello, L. (1994). *Procesos retóricos y literarios en cuentos escritos por niños*. Caracas: La Casa de Bello.

Rodríguez Bello, L. (1997). El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y Postgrado*. 12 (1). Caracas: UPEL.

Rodríguez, N. (1995). *Educación Básica y Trabajo*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV.

Rosenblat, A. (1959). El Nacional.25-2-59 y 1-3-59. Caracas.

Sánchez de Ramírez, I. (1994) Cómo se enseña a redactar. *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. Caracas: Trophiykos.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

---

## LOS ADVERBIOS PREPOSITIVOS EN EL HABLA DE VALENCIA

---

**Manuel Navarro Correa.**  
ELAC. Universidad de Carabobo. Valencia.

### Resumen

En español existen ciertas estructuras conformadas por adverbio + preposición capaces de funcionar como simples preposiciones ("encima/arriba de la mesa" en lugar de "sobre la mesa"). El presente trabajo, parte de uno más amplio sobre el español hablado en Valencia, persigue dos objetivos fundamentales: en primer lugar averiguar el índice de frecuencia de algunos adverbios en función prepositiva, y, tangencialmente, en otros contextos; y en segundo término verificar si su frecuencia de aparición depende de factores lingüísticos y/o sociales. Para ello se ha analizado un amplio corpus grabado. Se entrevistaron 484 sujetos distribuidos por sexo, edad, escolaridad e ingreso. La investigación arrojó, entre otros, los siguientes resultados: a) la clase de adverbio y el contexto condicionan, a veces significativamente, la frecuencia de las variantes; b) en algunas ocasiones el índice de frecuencia de las distintas formas depende de determinados factores sociales.

**Palabras Claves:** Español de Venezuela, gramática. adverbio, preposición.

### Abstract

In Spanish language, some adverb+ preposition structures have the function of a preposition ("encima/arriba de la mesa" instead of "sobre la mesa"). This research is derived from a larger study of Spanish spoken in Valencia. It has two main objectives: a) to investigate the frequency of

some place adverbs structures used like prepositions, and, by the way, of other contexts; b) to verify whether this frequency is determined by certain social variables. A large tape-recorded corpus of data was analysed in order to reach these objectives. The investigation uncovered, inter alia, the following results: 1) the kind of adverb and the context determine, at times mainly, the frequency of some forms; 2) on certain occasions, the frequency with which distinct adverbs appear depends upon specific social factors.

Key Words: Venezuelan Spanish, Grammar, Adverb, Preposition.

## 0. Introducción

En español existen ciertas estructuras conformadas por adverbio + preposición capaces de funcionar como simples preposiciones. Por este motivo los gramáticos las han denominado adverbios prepositivos. Es lo que sucede con las siguientes construcciones tomadas del español hablado.

*La llave se encuentra encima del hidrante; Había un tipo escondido detrás de un árbol; Los perritos los monté arriba de una silla; Le pide dinero delante de ellos; Mi tía me metió debajo de la cama; Soy una de las mayores dentro de mi grupo familiar; Están fuera de la ley; Frente a mi casa había un parque; Tenía una vaquera enfrente de la plaza.*

Estas estructuras, "casi del todo equivalentes a preposiciones simples" (Seco, 1974: 13.1.4), han ido reduciendo, sobre todo en la expresión oral, la productividad de ciertas preposiciones propias hasta llegar incluso a volver casi o totalmente inusuales algunas de ellas. Es lo que ha sucedido, por ejemplo, con *so, bajo, ante, tras, cabe, sobre*, sustituidas en mayor o menor grado por *debajo de, delante de, detrás de, junto a, encima de, arriba de*.

## 1. Propósito y metodología

En el presente trabajo, parte de otro más amplio que hemos venido elaborando sobre el español hablado en Valencia, nos hemos

propuesto dos objetivos fundamentales: en primer término, averiguar el índice de frecuencia de algunos adverbios de lugar en función prepositiva y, tangencialmente, en otras clases de contextos; y en segundo lugar, verificar si su frecuencia de aparición depende de factores lingüísticos y/o sociales.

Para ello se ha analizado un amplio corpus grabado, recogido entre los años 84 y 86. La duración de las entrevistas osciló entre 15 y 20 minutos. El nivel de estilo logrado puede considerarse como semiformal. Se entrevistaron 484 sujetos distribuidos por sexo, edad, escolaridad e ingreso. Se distinguieron tres niveles cronológicos. El primero(I) abarca sujetos entre 11 y 20 años (edad promedio, 14); el segundo(II), entre 20 y 40 años (edad promedio, 30); el tercero(III) comprende individuos de 41 años o más (edad promedio, 54). Asimismo se consideraron tres niveles de escolaridad. El primero(I) abarca sujetos con la primaria terminada o no, el segundo(II), bachilleres o equivalentes; el tercero(III), graduados universitarios o a punto de terminar sus estudios. De igual modo se consideraron tres niveles socioeconómicos, según el ingreso familiar de los informantes. El nivel I corresponde al estrato bajo; el II, al medio; el III, al alto.

El trabajo consta de tres partes. En la primera se analiza la alternancia entre las formas: *afuera / fuera, adelante / delante, atrás / detrás, adentro / dentro, abajo / debajo*. En la segunda, se estudia la frecuencia de aparición de los adverbios de las series *enfrente / frente / al frente, y arriba / encima*. En la tercera se aborda la alternancia pronombre personal / posesivo en estructuras del tipo *se sentó detrás de mí / mío*.

### 2. 1.

Entre los adverbios de lugar susceptibles de conformar estructuras prepositivas están *fuera, detrás, delante, debajo y dentro*. Es lo que sucede, por ejemplo, en los siguientes contextos:

*Ahorita estoy fuera del conjunto; Dejaban la bolsita detrás de un palo de mango; Es peor vivir peleando todo el día delante de los*

*muchachos; Coloqué el libro debajo del pupitre; Ellos me dejaron dentro del carro.*

Frente a estos existe otro conjunto de adverbios estrechamente relacionados con los anteriores que no admiten preposición pospuesta (Alcina y Blecua, 1975: 4.9.2.4). Se trata de *afuera, atrás, adelante, abajo y adentro*. A esta serie de formas imposibilitadas, según la norma, de constituir adverbios prepositivos se aludirá de aquí en adelante como grupo A, para distinguirlo del anterior o grupo B.

Pero, como es sabido, la norma no siempre se cumple; no son completamente inusuales, en todo el ámbito del español, construcciones del tipo *atrás de ti; adentro de la casa, etc.*, sobre todo en determinados sociolectos.

Los grupos A + B proporcionaron un total de 799 contextos, distribuidos del siguiente modo: A, 53% (425 / 799); B, 47% (374 / 799). Como puede verse, ambas agrupaciones presentan una distribución bastante similar, pues la diferencia de 7% entre A y B carece de significación. Pero, como se verá más adelante, esta distribución varía significativamente de acuerdo con determinados factores internos.

Siguiendo parcialmente los lineamientos del *Cuestionario del PILEI (Morfosintaxis, 2.1.6.1.1.3.6.)*, se distinguieron los siguientes factores lingüísticos: a) posición absoluta (*siempre se sentaba adelante/delante*); b) presencia de un adverbio demostrativo (*estaban aquí afuera / fuera*); c) preposición antepuesta (*la butaca de atrás/detrás*); d) preposición pospuesta (*detrás/atrás de la ventana*); e) preposición + adverbio + preposición (*por debajo/abajo de la puerta*).

En el corpus, tanto los contextos a-b como d-e presentan índices de frecuencia muy similares: la diferencia es de 4% entre (a) y (b), y de 2% entre (d) y (e). Por ello los cinco contextos iniciales se han reducido a sólo tres: I, ausencia de preposición (a+b); II, preposición antepuesta (c); III, preposición pospuesta (d+e). La distribución de los tres contextos aparece en el cuadro 1.

Los resultados indican que el contexto I favorece muy significativamente (86%) las formas del grupo A, mientras que el III

las restringe en gran medida (9%). También propicia las variantes del grupo A el contexto II, es decir, el de la preposición antepuesta, pero de un modo menos significativo, pues la diferencia entre A y B no sobrepasa el 20 %.

#### Cuadro 1

Distribución de los grupos A y B según contextos.

Grupo A	Grupo B	Nº	CONTEXTOS
86.0	13.9	294	I
60.2	39.7	244	II
10.1	90.8	261	III

En el cuadro anterior puede verse que el índice de frecuencia del grupo B es de 14% en el contexto I, 39% en el II y 91% en el III. Sin embargo estos porcentajes varían, a veces de un modo significativo, entre los distintos pares de adverbios (cuadro 2).

#### Cuadro 2

Distribución de cada par de adverbios según contextos.

Grupo A	Grupo B	Nº	CONTEXTO I
92.1	7.8	64	Atrás / detrás
64.2	35.7	70	Afuera / fuera
84.0	15.9	44	Adentro / dentro
94.8	5.1	39	Abajo / debajo
97.4	2.5	77	Adelante / delante
<b>CONTEXTO II</b>			
71.6	28.3	53	Atrás / detrás
40.7	59.2	54	Afuera / fuera
50.9	49.0	55	Adentro / dentro
69.2	30.7	39	Abajo / debajo
74.4	25.5	43	Adelante / delante
<b>CONTEXTO III</b>			
23.7	76.2	59	Atrás / detrás
10.5	89.4	20	Afuera / fuera
4.3	95.6	138	Adentro / dentro
8.0	92.0	25	Abajo / debajo
0.0	100.0	19	Adelante / delante

Puede observarse que en posición absoluta (I) la variante *fuera* alcanza una frecuencia de 36% y *dentro*, un 16%. Las demás formas del grupo B poseen unos índices que oscilan entre 8% y 3%. Conviene destacar que estos resultados deben interpretarse sólo como un inventario de las formas A y B registradas en el contexto I. La tarea de discriminar entre cuáles funcionan como variantes de una variable y cuáles no desbordaría los límites del presente estudio. Algunos ejemplos:

*Yo busqué el padrote fuera porque no tengo machos aquí, busqué el padrote afuera; Eso lo desvalijan incluso con la gente dentro; ...Y ese mujerero adentro gritando; Tiene que tener un tambor para metérselo abajo; Entonces yo me le meto debajo y el muchacho me cayó encima; Me senté adelante; (...) a mí siempre me gusta sentarme delante, cerca del profesor; Nosotros nos pegábamos a los coches atrás; Los quitrines tenían una bestia y dos asientos detrás; Había un burro afuera y lo metí adentro, en el salón de clase; Los sábados cenamos fuera o vamos al cine; Pienso hacer el postgrado fuera; Voy al cine, a comer afuera con mis padres...; Si no tenemos dinero para salir fuera, nos vamos por aquí...; Representaba a Carabobo en varios encuentros afuera.*

En el contexto II (preposición antepuesta) son asimismo *fuera* (59%) y *dentro* (49%) los adverbios con mayor índice de frecuencia dentro del grupo B. Los demás se hallan entre el 29% y 26%. Ejemplos:

*Yo me sentaba hacia atrás y entonces él no atendía a la clase sino viendo para atrás; Hace tiempo se metieron por detrás y sacaron la batería del carro; Se le reventaron los dientes de delante; Porque adonde hay una mala cabeza no pueden pensar bien los de abajo; Soldamos todo por debajo con una máquina; (Al plátano) se le quita la venita de adentro y se machaca; (La casa) parecía un tanque por dentro; Siempre me ha gustado conocer países de fuera; Dicen que yo soy de afuera, pero eso es mentira.*

Conviene señalar que no se computaron 30 contextos donde aparece el adverbio *adelante* con valor temporal. Se trata de estructuras fijas del tipo *de aquí en / para adelante*, la mitad de ellas construidas con un adverbio demostrativo. Algunos ejemplos:

*...Para que sea buena la cosecha de ahí para adelante; De ahora en adelante; Lea de Mateo en adelante; De ahí en adelante habían otras metas.*

En estas estructuras la preposición *en* (77%) se utiliza significativamente más que *para* (23%). Ni el nivel culto ni el estrato socioeconómico alto aportan contextos con *para*, lo que podría interpretarse como un indicio de su poco prestigio dentro de la comunidad valenciana.

En el contexto III (preposición pospuesta) también existe una jerarquización entre los distintos pares de variantes: *atrás* (24%) es la forma del grupo A más utilizada en las construcciones adverbiales prepositivas. Le siguen *afuera* (11%), *abajo* (8%) *adentro* (4%). No se recogió ningún ejemplo de *adelante* en alternancia con *delante* en esta posición. Algunos testimonios:

*...Y venían uno atrás del otro; Se había escondido detrás del televisor; ...Y lo agarró la policía debajo de la mata; Mi pupitre estaba justo abajo de la ventana; ...Y no decírselo delante del amigo, delante de la gente; Y tienen muchas amistades afuera del país también; Tenemos que hacer educación física fuera del plantel; Echaba broma adentro de la huelga; Lo que queda adentro es puro vigilante adentro de la Universidad; ...Y después salíamos corriendo por detrás del liceo.*

No aparecieron contextos de *ante*, *bajo*, *tras*. Se recogieron dos ejemplos de la estructura *tras de*, donde *tras* se ha adverbializado para conformar con *de* una locución prepositiva semejante a *detrás de*: *Y tiene que andar todos los días tras de él con una correa en la mano; Tras de la estación, donde era la estación.*



## 2.2. Preposiciones antepuestas.

En el corpus se han recogido las siguientes preposiciones antepuestas (contexto II): *de, para, hacia, desde, hasta* y *por*. El número de apariciones de cada una se muestra en el cuadro 3.

**Cuadro 3**

Frecuencia de aparición de las preposiciones antepuestas a los adverbios.

	DE	PARA	HACIA	DESDE	HASTA	POR
Atrás	15	15	6	2	0	0
Detrás	2	0	0	0	0	13
Afuera	8	14	0	0	0	0
Fuera	9	0	0	0	0	23
Adentro	8	17	1	0	2	0
Dentro	0	0	0	0	0	27
Abajo	5	16	3	1	1	2
Debajo	0	0	0	0	0	11
Adelante	4	22	6	0	0	0
Delante	0	0	0	0	0	11
TOTAL	51	84	16	3	3	87

Conviene señalar que *de* aparece elidida en 7 oportunidades, lo que supone un 14% de los contextos recopilados con esta preposición. En casi todos los casos de elisión está presente la palabra *parte*. Algunos ejemplos:

*Nos rodearon en la parte detrás para vernos obligados a correr hacia adelante; El tranvía era tapado su parte alante, pero en su parte atrás había una...*

En el cuadro 4 se muestra el índice de frecuencia de las preposiciones de acuerdo con la clase de grupo (A / B) al que anteceden. Se han excluido *hasta* y *desde* con tres apariciones cada una, todas antepuestas a formas del grupo A (cuadro 3).

Según puede observarse, en todos los contextos con *para* y *hacia* las preposiciones aparecen delante de formas pertenecientes

al grupo A. Lo mismo ocurre con la inmensa mayoría (78%) de las estructuras con *de* antepuesta. En cambio con *por* sucede todo lo contrario: esta preposición precede casi categóricamente (98%) a variantes del grupo B.

**Cuadro 4**

Distribución de las preposiciones antepuestas más frecuentes.

Prep. antepuestas	Grupo A	Grupo B	Nº
DE	78.4	21.5	51
PARA	100.0	--	84
HACIA	100.0	--	16
POR	2.2	97.7	87

## Ejemplos:

*No le he visto ningún cambio en marcha atrás, sino siempre hacia adelante; Son muy trabajadores y han salido p'alante; Y a veces le hacen de fuera llamadas también; Y entonces se inunda la parte de atrás; (Lo repujo) por la parte de detrás; El rancho se moja todo por encima y por debajo; Por ahí por allá abajo eso es un callejón.*

Conviene señalar que en estilo informal la construcción *llevarse por delante* significa 'atropellar' en ciertos contextos, como se ilustra en los siguientes ejemplos del corpus:

*Un burro me llevó por delante; Se lo llevó la moto por delante*

Los contextos de preposición pospuesta, es decir, los adverbios prepositivos, aparecen normalmente contruidos con la preposición *de*. En algún caso se elide la preposición:

*...En plena actuación delante el público.*

Construcciones similares se han registrado también con otros adverbios que se estudiarán más adelante. Se han recogido los siguientes ejemplos:

*Nos montamos arriba esos árboles; Pero caí arriba una mata;*

*Continuaba hasta frente el Rectorado; Enfrente el cementerio tenemos ya una zona industrial.*

Ya Cuervo (1975: nota 142) alude a este fenómeno, que ilustra con ejemplos tomados del período clásico. Dice al respecto que "las preposiciones atraen a su grupo e igualan a sí adverbios y frases adverbiales que naturalmente se construyen con *de*". Kany (1969: 408) considera la construcción sin preposición como un arcaísmo, y señala que todavía se usaba en el siglo XVI en alternancia con estructuras con *de*. Alcina y Blecua (1975: 6.2.2.) señalan que "la lengua actual suele emplear determinados adverbios sin la preposición tales como *encima* (*encima la mesa*), *delante* (*delante la casa*) y otros, uso que no suele llegar al escrito y a la lengua cuidada".

Bien se trate de una preposición elidida, bien de una construcción arcaica, la presencia de esta clase de estructuras parece muy esporádica en el habla valenciana.

Las series *afuera/fuera, adentro/dentro y adelante/delante* se caracterizan por la presencia de formas largas (*afuera, adentro, adelante*) y cortas (*fuera, dentro, delante*). Kany (1969: 325) señala que "el mejor uso consagrado" de estos adverbios parece ser el siguiente: las formas largas se utilizan solas; y las cortas, en presencia de una preposición antepuesta o pospuesta. Y añade que en el español americano aparentemente se prefieren las formas largas cuando al adverbio le antecede una preposición, sobre todo *hacia*.

En el cuadro 5 se presenta la distribución global de las formas largas y cortas en el corpus valenciano

**Cuadro 5**  
Distribución por contextos de las formas largas y cortas.

Formas largas	Formas cortas	Nº	CONTEXTOS
82.1	17.8	191	I
53.9	46.0	153	II
4.5	95.4	177	III

Puede observarse que en el contexto I (ausencia de preposición) predominan de un modo muy significativo las formas largas (82%). En el contexto III (preposición pospuesta) el índice de frecuencia de las formas cortas se convierte casi en regla categórica (95%). En cambio en el contexto II (preposición antepuesta) los índices de las formas largas (54%) y cortas (46%) pueden considerarse similares, pues la diferencia en favor de las primeras no sobrepasa el 8%.

Por otra parte es pertinente señalar que la distribución de ambas formas en el contexto II está condicionada por la clase de preposición. En el cuadro 6, elaborado con los datos contenidos en el nº 3, se muestra la distribución de las formas largas y cortas según la clase de preposición antepuesta.

**Cuadro 6**  
Distribución de las formas largas y cortas según la clase de preposición.

Formas largas	Formas cortas	Nº	PREPOSICION
—	100	61	por
90.1	9.8	91	otras preposiciones

Los resultados indican que la clase de preposición constituye un factor importante en la frecuencia de aparición de las formas largas y cortas. Las preposiciones *de, para, hacia y hasta* propician muy significativamente las formas largas; y *por*, las cortas. Como puede verse, la observación de Kany sobre el español americano se confirma sólo parcialmente en el habla de Valencia. Algunos testimonios:

*Me agarraron tres puntos por dentro y tres por fuera; Es lógico que se espere la divisa de afuera; Se le reventaron los dientes de adelante; Pienso echar p'alante, ...Y se puede atacar por delante y por detrás el fuego; Corrió mucho hacia adelante; Voy a tener una profesión por delante; El museo era muy bonito por fuera; Los perros metían los picures para adentro; Toda esa perolera de los árboles de afuera; Yo temblaba como un reloj por dentro.*

### 0.1 Factores sociales.

En el cuadro 7 se muestra la distribución del contexto III, es decir, de las construcciones con preposición pospuesta.

**Cuadro 7**  
Distribución de los adverbios prepositivos según factores sociales

Grupo A	Grupo B	Nº	SEXO
9.7	90.2	144	hombres
8.5	91.4	117	mujeres
Grupo A	Grupo B	Nº	EDAD
4.2	95.7	47	III
8.6	91.3	104	II
11.8	88.1	110	I
Grupo A	Grupo B	Nº	ESCOLARIDAD
5.1	94.8	58	III
7.0	92.9	99	II
13.4	86.5	104	I
Grupo A	Grupo B	Nº	INGRESO
9.4	90.5	74	III
15.5	84.4	58	II
6.2	93.7	129	I

Como ya se señaló más arriba (cuadro 1) la aparición en el corpus de adverbios prepositivos contruidos con formas del grupo A es bastante escasa; en conjunto no sobrepasa el 9%. Tal situación se refleja en la distribución de los datos según factores sociales mostrada en el cuadro nº 7. No obstante, puede observarse que parecen propiciar las estructuras del grupo A (*atrás de, adentro de, etc.*) los sujetos no pertenecientes al tercer grupo etario, los individuos menos cultos y los del segundo estrato socioeconómico.

Con el objeto de clarificar en lo posible los resultados anteriores se presenta en el cuadro 8 la distribución de la serie *atrás / detrás* con preposición pospuesta, dado que la estructura *atrás de* presenta

el mayor índice de frecuencia (24%) dentro del grupo A en el contexto III (ver cuadro 2).

**Cuadro 8**  
Distribución de los adverbios prepositivos *atrás de / detrás de* según factores sociales.

Atrás de	Detrás de	Nº	SEXO
30.3	69.6	33	hombres
15.3	84.6	26	mujeres
Atrás de	Detrás de	Nº	EDAD
13.3	86.6	15	III
23.8	76.1	21	II
30.4	69.5	23	I
Atrás de	Detrás de	Nº	ESCOLARIDAD
8.3	91.6	12	III
15.3	84.6	13	II
32.3	67.6	34	I
Atrás de	Detrás de	Nº	INGRESO
16.3	83.3	18	III
42.8	57.1	14	II
18.5	81.4	27	I

Los resultados resaltan los observados en el cuadro 10. Los sujetos del nivel cultural bajo propician la aparición de *atrás de* un 24% más que el alto; y los del segundo nivel socioeconómico, un 25% por encima del primero y tercero; se muestra asimismo que su uso aumenta a medida que disminuye la edad de los informantes, con una diferencia de 17% entre los extremos de la escala. Pero además se pone de manifiesto que el sexo también influye, aunque moderadamente, en el índice de aparición de esta variante: los hombres la utilizan un 15% más que las mujeres.

3.1 *Enfrente, frente, al frente.*

En el corpus es muy escasa la aparición de los adverbios *enfrente* y *frente* en estructuras que no funcionan como adverbios prepositivos; es decir, en los contextos I y II. Apenas suman un total de 13 casos, distribuidos del siguiente modo: *enfrente*, 9 (4 del contexto I); *frente*, 4 (2 del contexto I). Algunos testimonios:

*Ahí enfrente llegaba el tranvía; Había la refinería de Ramos ahí frente, donde queda Radio 810; La maestra de enfrente me regaña mucho; Y cuando estaba viviendo en la casa, un muchacho frente había ganado la lotería.*

El contexto III (o de preposición pospuesta) proporcionó un total de 40 datos distribuidos así: *enfrente*, 8 (20%); *frente*, 32 (80%). Algunos ejemplos:

*Enfrente de mi colegio hay un parque; El colegio está ubicado enfrente a un museo abierto; Tiene tres salones frente del patio; Y frente a la secretaría hay un jardín;... Otro autobús, que me lleva hasta frente de mi trabajo; En la casa hay un negocio de venta de licores; cada vez que pasa un borracho por enfrente de la casa ese se persigna.*

La norma propugna *frente a* y *enfrente de* en esta clase de construcciones prepositivas. Sin embargo, como ha podido observarse en los ejemplos anteriores, el uso valenciano presenta vacilaciones. El adverbio *frente* aparece acompañado mayoritariamente de la preposición *a*; pero no faltan algunos contextos con *de*. En el corpus, los adverbios prepositivos contruidos con esta forma se distribuyen del siguiente modo: *frente a*, 87.5% (28/32); *frente de*, 12.5% (4 / 32). Mayor vacilación parece presentar *enfrente*: de un total de 8 apariciones, 4 llevan *a* y 4 *de*.

Junto a las formas canónicas *frente* y *enfrente* se utiliza también en habla valenciana una variante conformada por preposición + *el frente*. Algunos testimonios:

*La familia de mi tía vive al frente de mi casa; Si no salgo para el frente, me quedo viendo televisión; Jugamos en el campo que tenemos al frente; Estas calles de aquí...la del frente ya tiene huecos; Nos pasan las camionetas por aquí por el frente; Una vecina y la otra muchacha de al frente medio me ayudaron.*

No faltan ejemplos elaborados con preposición + *todo* + *el frente*. El indefinido tiene aquí la función de indicar 'lugar exacto'; la estructura *en todo el frente* significa 'justo enfrente'. Algunos ejemplos:

*En la plaza, en todo el frente de la iglesia, ponían el arbolito; El Concejo Municipal, que estaba en todo el frente de la Plaza Bolívar.*

En el corpus se han registrado las siguientes preposiciones con *el frente* como término: *a*, *en*, *por*, *para*. Algunos testimonios:

*Esa serie de parapetos que le han construido al frente; Al frente de mi casa hay una cancha; Como él vive en el frente y él se va para allá...; De aquí de esta cuadra fueron los vecinos del frente; Uno tenía que ver pasar el noviecito por el frente, que se ponían en la esquina a esperar; Y la mayoría de las veces salgo para el frente a hablar con los muchachos.*

Pero la preposición más productiva es *a*. En el corpus la estructura *al frente* alcanza un índice de frecuencia de 67%. Por este motivo de ahora en adelante usaremos *al frente* para referirnos a preposición + *el frente*.

## 0.1. Factores lingüísticos

En el corpus las variantes *enfrente*, *frente* y *al frente* comprenden un total de 111 contextos. Su distribución aparece en el cuadro 9.

## Cuadro 9

Distribución de las variantes *enfrente*, *frente* y *al frente*.

Enfrente	frente	al frente	N <sup>a</sup>
16.2	32.4	51.3	111

Puede observarse que *al frente* ha desplazado en gran medida a las formas canónicas *enfrente* y *frente*. En términos globales la variante *al frente* comprende más de la mitad (51%) de las formas registradas.

Sin embargo, su índice de aparición se encuentra condicionado por factores lingüísticos. Se han distinguido dos clases de contextos: A y B. El contexto A comprende las estructuras que poseen una preposición pospuesta (tipo *enfrente de / frente a / al frente de la casa*). El B abarca todos los demás.

El índice de frecuencia de las variantes en los contextos A y B se muestra en el cuadro 10.

Cuadro 10

Distribución de *enfrente*, *frente* y *al frente* según contextos.

enfrente	frente	al frente	Nº	CONTEXTOS
14.5	58.1	27.2	55	A
17.8	7.1	75.0	56	B

Como puede verse, la forma más utilizada en las estructuras de adverbio prepositivo (contexto A) es *frente* (58%), seguida de *al frente* (27%), mientras que *enfrente* no supera el 15%.

Por otra parte, los resultados indican que el contexto B favorece de un modo muy significativo la aparición de la variante *al frente* (75%), en tanto que *enfrente* no supera el 18%. La forma *frente* presenta una restricción muy acentuada en este contexto: su índice de frecuencia no sobrepasa el 7%.

## 0.2. Factores sociales

La distribución de las variantes *enfrente*, *frente*, *al frente* según factores sociales se muestran en el cuadro 11.

Cuadro 11

Distribución de *enfrente*, *frente* y *al frente* según factores sociales.

enfrente	frente	al frente	Nº	SEXO
20.0	37.1	42.8	70	hombres
9.7	24.3	65.8	41	mujeres
Enfrente	frente	al frente	Nº	EDAD
17.2	44.8	37.9	29	III
21.2	39.3	39.3	33	II
12.2	20.4	67.3	49	I
Enfrente	frente	al frente	Nº	ESCOLARID.
35.0	30.0	35.0	20	III
18.7	56.2	25.0	16	II
10.6	28.0	61.3	75	I
enfrente	frente	al frente	Nº	INGRESO
26.6	36.6	36.6	30	III
25.0	50.0	25.0	12	II
10.1	27.5	62.3	69	I

Puede observarse que todos los factores inciden, en mayor o menor grado, en la distribución de las variantes.

Propician la aparición de la forma *al frente* las mujeres, los sujetos más jóvenes, los individuos de menor cultura y los del estrato socioeconómico más bajo. Las diferencias porcentuales entre los extremos son las siguientes: sexo, 23%; edad, 29%; escolaridad, 36%; ingreso, 37%.

## 0.1. Arriba y encima

En el corpus se recogieron 217 ejemplos de los adverbios *arriba* y *encima*. Su distribución global es como sigue: *arriba*, 78% (169/

217); *encima*, 22% (48 / 217). Puede verse que, en el corpus valenciano, la forma *arriba* es significativamente más usada que *encima*. Esta característica se mantiene en los distintos contextos, según se muestra en el cuadro 12.

#### Cuadro 12

Distribución de los adverbios *arriba* y *encima* según contextos.

arriba	encima	Nº	CONTEXTOS
77.2	22.7	110	I
84.1	15.8	63	II
70.4	29.5	44	III

En ausencia de preposición (contexto I) la forma *encima* no supera el 23%. Algunos ejemplos:

*Y después le pegábamos arriba la esquelita ; Me está echando muchas cargas a mí arriba; ...Y el hombre montado arriba con la rienda; Yo les volé encima otra vez; Lo dejaron maniatado (...) y un poco de ropa se la tiraron toda encima.*

Cuando al adverbio antecede preposición (contexto II) la diferencia entre ambas formas es similar a la registrada en el contexto I: el índice de *encima* no sobrepasa el 16%. Algunos testimonios:

*Y así fue como se lo pudo quitar de encima; El caucho se le salió al carro y me pasó por encima, Lo agarraba y lo tiraba desde arriba; Todo eso por ahí arriba lo que tenía era ganado.*

Señala Kany (1969: 402) que la locución prepositiva *arriba de* abunda más que *encima de* en las hablas rurales peninsulares; y que, en cambio, " la práctica actual de algunas regiones hispanoamericanas demuestra un abuso de *arriba de* allí donde el español general prescribe *encima de* (...) o sencillamente *sobre*".

La apreciación de Kany se cumple plenamente en el corpus valenciano: la estructura *arriba de* alcanza una frecuencia de 70%,

mientras que *encima de* no sobrepasa el 30%(contexto III). Algunos ejemplos:

*Y me acuerdo que nos montábamos arriba del liceo a tirarle piedras a la policía; Llega y se monta arriba de ese caballo viejo;...Y entonces van y se echan arriba de un cachorro; el cuerpo mío me cayó encima del brazo; Ya yo estaba montado encima del burro.*

Pueden alternar ambas variantes dentro de una oración, como en el siguiente ejemplo:

*Entonces yo tenía el trabajo colocado encima de unos cuernos en el pupitre, y entonces llegó mi compañero de clase mío y se sentó arriba del trabajo.*

En el habla valenciana se utiliza poco la preposición *sobre* en alternancia con *arriba de*, *encima de*. Su presencia en el corpus no sobrepasa el 25%(15/59) frente a las estructuras prepositivas *arriba de* (53%) y *encima de* (22%), que en conjunto conforman el 75% de los contextos. Algunos testimonios:

*Sobre el camión iban las muchachas; Y el fósforo había caído sobre la cama; Y caía sobre la mata y me la quebraba;*

En dos oportunidades aparece *por sobre*:

*Uno tiene que estar por sobre los 5000 bolívares para medio poder comer; Y lo respeto por sobre todas las cosas.*

#### 0.1 Factores sociales

La distribución de los adverbios prepositivos *arriba de* / *encima de* según factores sociales aparece en el cuadro 13.

Cuadro 13

Distribución de *arriba de* y *encima de* según factores sociales.

arriba de	encima de	Nº	SEXO
70.0	30.0	30	Hombres
71.4	28.5	14	Mujeres
arriba de	encima de	Nº	EDAD
83.3	16.6	6	III
58.8	41.1	17	II
76.6	23.8	21	I
arriba de	encima de	Nº	ESCOLARIDAD
75.0	25.0	4	III
88.8	11.1	18	II
54.5	45.4	22	I
arriba de	encima de	Nº	INGRESO
88.8	11.1	9	III
85.7	14.2	14	II
52.3	47.6	21	I

En el cuadro anterior puede observarse que propician la estructura *arriba de* los sujetos de más edad, los del nivel cultural medio y los individuos del estrato social alto. El sexo no incide en la distribución de estas variantes.

Como se señaló arriba, la frecuencia en el corpus de la preposición *sobre* no sobrepasa el 25% frente a las estructuras *arriba de* y *encima de*. La distribución de *sobre* según factores sociales aparece en el cuadro 14.

Cuadro 14

Distribución de *arriba de*, *encima de* y *sobre* según factores sociales.

arriba de	encima de	sobre	Nº	SEXO
53.8	23.0	23.0	39	hombres
50.0	20.0	30.0	20	mujeres
arriba de	encima de	sobre	Nº	EDAD
50.0	10.0	40.0	10	III
41.6	29.1	29.1	24	II
64.0	20.0	16.6	25	I
arriba de	encima de	sobre	Nº	ESCOLARID.
50.0	16.6	33.3	6	III
69.5	8.6	21.7	23	II
40.0	33.3	26.6	30	I
arriba de	encima de	sobre	Nº	INGRESO
66.6	8.3	25.0	12	III
63.1	10.5	26.3	19	II
39.2	35.7	25.0	28	I

Los resultados muestran que ni el sexo ni la escolaridad ni el ingreso inciden en la aparición de *sobre*; las diferencias observadas son poco o nada relevantes. El factor edad, en cambio, muestra una influencia más clara: en el tercer nivel cronológico el índice de frecuencia de la preposición se eleva a 40%, disminuye a 26% en el segundo y se reduce a 17% en el primero. Como puede verse, *sobre* presenta el comportamiento típico de una forma en retirada.

##### 5.- Construcciones con posesivo.

Como es bien sabido, la norma rechaza la sustitución de un pronombre personal por un posesivo donde entran estos y otros

adverbios de lugar. Nos referimos a construcciones del tipo *detrás de mí / detrás mío, enfrente de mí / enfrente mío, encima de mí / encima mío*, etc.

Aparentemente se trata de un fenómeno con mayor difusión en el español americano que en el peninsular. Abunda sobre todo en la región rioplatense. Señala la Academia (3.10.11.d) que en España "se usa en las hablas populares de algunas regiones" y muy rara vez en literatura. Nuño (1969: 191) lo registra como vulgarismo sintáctico poco frecuente en la región de Cantabria. Hernández (1996: 204) lo considera un fenómeno muy extendido, en el nivel popular, por todo el ámbito del español; y precisa que dentro de Castilla "se da, al menos, en Burgos, Palencia, Valladolid y Salamanca".

Kany (1969: 66) destaca la amplia difusión del fenómeno en Argentina, incluso en textos literarios. Algo similar afirma Moreno de Alba (1993: 190). Añade Kany que estas construcciones con posesivo se utilizan también, aunque con menor intensidad, en otros países americanos, entre ellos Venezuela.

En el corpus valenciano se recogieron 27 ejemplos donde pueden alternar la forma canónica y la estigmatizada. La mitad de los datos fue aportada por sujetos del estrato social bajo. En la casi totalidad de los casos (93%) se utiliza la variante canónica. Algunos testimonios:

*Y salí corriendo detrás de él; Y él se pegó atrás de nosotros corriendo por ese cerro; Sentí una alegría dentro de mí...; Lo veía a él así... que andaba atrás de mí, pues; El viejo se fue corriendo delante de nosotros; Y le pide dinero delante de ellos; Y salió corriendo atrás de él; En el apuro tiró las pizzas y cayó encima de ellas.*

La construcción con posesivo sólo apareció en dos oportunidades, lo que equivale al 7% de la muestra. Los contextos, aportados por sujetos del estrato social bajo, son los siguientes:

*¡Ah! porque (en la pesadilla) yo sentía el viejo encima mío; Tengo unos primos que viven al frente mío.*

Aunque la muestra obtenida es poco significativa, los resultados parecen indicar que en el habla valenciana la construcción con posesivo tiene escasa relevancia; lo que confirmaría la apreciación de Kany sobre el español de Venezuela.

Por otra parte, es pertinente señalar que el posesivo *suyo* (*un libro suyo*) se utiliza muy esporádicamente en la expresión oral venezolana; se prefiere la forma analítica (*un libro de él*). De Stefano (1996: 47) no encontró en Maracaibo ningún ejemplo de *suyo* en 384 casos de posesivo pospuesto; Freites (1998: 11-12) registró en Caracas una sola aparición dentro de un total de 304 datos; en el corpus de Valencia hemos hallado únicamente dos ejemplos de *suyo* en un universo de 197 posposiciones. Mayor vitalidad posee *nuestro* (*la familia nuestra*) frente a la construcción analítica (*la familia de nosotros*). Pero su índice de frecuencia es también bajo: 13% (24 / 181) en Maracaibo, 6% (11 / 192) en Valencia.

El hecho de que casi todas las estructuras adverbiales registradas en el corpus correspondan a las del tipo *delante de él / de nosotros*, bien podría ser un reflejo de la tendencia del español venezolano a preferir significativamente la construcción perifrástica al posesivo pospuesto, donde el sistema permite la alternancia.

## 6.- Conclusiones

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo puede condensarse en los siguientes puntos:

- 1.- En ausencia de preposición, los adverbios *abajo, afuera, adentro, atrás, y adelante* presentan en el corpus un índice de frecuencia significativamente mayor que los de la serie *debajo, fuera, dentro, detrás y delante*.
- 2.- Aunque en menor escala, la misma situación ocurre en presencia de una preposición antepuesta.
- 3.- Las preposiciones *de, hacia y para* favorecen en gran medida la aparición de la primera serie de adverbios nombrada arriba.



En cambio *por* la restringe casi totalmente.

4.- En conjunto, la serie *debajo, fuera, dentro, detrás y delante* aparece con una frecuencia muy alta en la conformación de locuciones adverbiales prepositivas. Pero su índice varía, aunque moderadamente, de una forma a otra.

5.- Propician la construcción *atrás de* los hombres, los sujetos más jóvenes, los del nivel cultural bajo y los del segundo estrato socioeconómico.

6.- Junto a los adverbios *enfrente y frente*, el hablante valenciano utiliza también estructuras conformadas por preposición + *el frente*. En el corpus abunda sobre todo la locución *al frente*.

7.- En las construcciones de adverbio prepositivo predomina *frente*, seguida de *al frente*. Pero en otros contextos la variante *al frente* posee un índice de frecuencia significativamente más elevado que las otras dos formas.

8.- Propician *al frente* las mujeres, los sujetos más jóvenes, los de menor cultura y los del estrato socioeconómico bajo.

9.- El adverbio *arriba* aparece con mucha mayor frecuencia que *encima* en todos los contextos analizados.

10.- En conjunto, las locuciones prepositivas *arriba de y encima de* han desplazado muy significativamente a la preposición *sobre*.

11.- El índice de frecuencia de *sobre* desciende a medida que disminuye la edad de los informantes, un comportamiento típico de las formas en retirada.

12.- En el corpus ha sido muy escasa la presencia de estructuras del tipo *delante mío*. Este hecho podría inscribirse dentro de la marcada tendencia del habla venezolana a sustituir el posesivo pospuesto por construcciones perifrásticas.

## REFERENCIAS

- Alcina, Juan y José Blecua (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Vox.
- Bello, Andrés (1975). *Gramática de la lengua castellana*. México D. F.: Editora Nacional.
- Comisión de Lingüística Iberoamericana (P.I.L.E.I.) (1972). *Cuestionario para el estudio* Coordinado de la norma culta de las principales ciudades de *Iberoamérica y de la Península Ibérica*, II, Morfosintaxis, 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Cuervo, Rufino (1975). *Notas de la gramática de la lengua castellana de D. Andrés Bello*. México D.F.: Editora Nacional.
- De Stefano, Luciana (1996). El adjetivo posesivo en el español hablado en Maracaibo. *Iberoromania*, n° 44, 39-51. Tübingen.
- Freites, Francisco (1998). El posesivo pospuesto perifrástico de segunda y tercera persona: Una investigación sociolingüística sobre el español hablado en Venezuela. *Iberoromania*, n° 47, 3-26. Tübingen. 197-212. Barcelona: Ariel.
- Kany, Charles (1969). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Moreno, José (1993). *El español en América*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nuño, María (1996). Cantabria. En Manuel Alvar (director), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, 183-191. Barcelona: Ariel.
- Seco, Manuel (1974). *Gramática esencial del español*. Madrid: Aguilar.

---

## EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES VENEZOLANOS<sup>1</sup>

---

Iralda Sánchez de Ramírez  
Nathalie Álvarez Niño

### Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación acerca de las características de los textos argumentativos escritos por estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a estructuración textual y tipo de argumento. Para dicha investigación se seleccionó al azar una muestra de 400 textos (200 de sexto grado y 200 de noveno), pertenecientes a estudiantes de cuatro estados del país (Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo), inscritos en distintos tipos de escuela (oficiales urbanas, oficiales rurales y privadas). Para analizar las características de los textos se construyeron dos instrumentos: uno para la estructura argumentativa y otro para el tipo de argumento. Los resultados muestran que: (a) el 45% de los sujetos no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumentos), (b) en los alumnos del medio rural se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada, y (c) aunque no hay diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto al dominio de la estructura argumentativa, sí se aprecian diferencias en cuanto al tipo de argumento que indican una evolución hacia la argumentación adulta.

---

<sup>1</sup> Una versión de este trabajo fue expuesta en el III Coloquio Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Santiago de Chile, 1999.

**Palabras claves:** argumentación, discurso argumentativo, texto argumentativo, estructura textual, desarrollo del discurso

## ABSTRACT

This paper shows the results of an investigation about the features of argumentative texts written by Venezuelan students in Grades 6 and 9, concerning text structure and type of argument. The sample was composed of 400 texts: 200 written by 6 grade children and 200 by 9 grade youngsters. Students belong to 4 Venezuelan States: Mérida, Yaracuy, Bolívar and Carabobo, and they attend schools of different nature: public urban, public rural, and private schools. Two instruments were developed for the analysis of texts: one for textual structure and another for type of argument. Results show that: (a) 45% of the subjects do not master the minimal argumentative structure (opinion and arguments), (b) students attending rural schools have less mastery of elaborated argumentative structure, and (c) although no significative difference was found between Grades 6 and 9 as regard to argumentative structure, there were differences concerning the type of argument that points to an evolution to adult argumentation.

**Key words:** argumentation, argumentative discourse, argumentative text, text structure, discourse development

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar los resultados de una investigación acerca del desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años. Concretamente, la investigación pretendió determinar:

(1) qué características presentan los discursos argumentativos escritos por los estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a estructuración textual y tipo de argumento.

(2) qué cambios se observan en los textos, entre un grado y otro.

## METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se seleccionó al azar una muestra de 400 textos: 200 de sexto grado y 200 de noveno. Dicha muestra forma parte de una más amplia, que se recolectó en ocasión de un estudio nacional sobre las competencias en Lengua Castellana de los alumnos venezolanos. Los sujetos que conforman nuestra muestra estudian en cuatro estados del país: Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo, y pertenecen a distintos tipos de escuela: oficiales urbanas, oficiales rurales y privadas. De acuerdo con los resultados del estudio nacional antes mencionado, el rendimiento en Lengua Castellana de estos alumnos puede considerarse promedio y está cercano a la media nacional. El promedio de edad de los niños de sexto grado es de 12 años; en tanto que el de noveno es 15. Los dos grados marcan el final de la segunda y tercera etapas de la Educación Básica.

El procedimiento de recolección de la muestra fue el siguiente: dentro del instrumento que se elaboró para la investigación nacional se incluyó un ítem de redacción que decía lo siguiente: "¿Estás de acuerdo con que se elimine el uniforme escolar? Nos gustaría saber tu opinión y las razones a favor o en contra". El ítem fue el mismo para los dos grados. Como quiera que la investigación nacional estuvo auspiciada por el Ministerio de Educación, que es el organismo que tendría la potestad de decidir una eliminación del uniforme estudiantil, la pregunta adquirió carácter de consulta real: los estudiantes sabían que estaban dirigiendo su mensaje al receptor apropiado, lo que favoreció que hubiese suficiente argumentación.

## PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador, para cuya elaboración se tomaron en cuenta los siguientes presupuestos teóricos:

### 1. Discurso argumentativo

Con Golder y Coirier (1996), se entendió por discurso argumentativo un discurso basado en opiniones en el que un hablante o

escritor adopta una posición sobre un tópico controversial e intenta convencer al receptor de que se adhiera a ella, mediante argumentos. Esta concepción implica considerar el discurso argumentativo como un tipo de texto, en el que se identifican claramente por lo menos dos elementos: opinión y argumento. En tal sentido, se distingue de la intención argumentativa, la cual puede entenderse como la pretensión de modificar o reforzar las representaciones, creencias o valores de un individuo a través de un texto no necesariamente argumentativo, como por ejemplo, un relato.

## 2. Argumento

Se adopta la noción de argumento como dato que justifica y permite sostener un punto de vista. Se considera que entre el argumento y la conclusión hay un tercer elemento que Aristóteles llama "topos" o lugar común y que en teorías contemporáneas de la argumentación recibe el nombre de "garantía", el cual sirve de puente que conecta esos dos elementos mínimos del par argumentativo. Por ejemplo, cuando un estudiante dice: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque es barato*, está manejando un supuesto implícito, un lugar común, que es el principio económico fundamental de que lo que permita ahorrar costos es preferible a opciones más costosas. Esta "garantía" es lo que hace que un argumento pueda ser considerado como tal. Si en lugar del precio, el escolar aduce una razón como: *No deberían eliminar el uniforme porque éste es símbolo del progreso de la Patria*, el argumento tiene un menor grado de aceptabilidad porque no se percibe el supuesto sobre el cual descansa la justificación. Para Golder y Coirier (1996), los supuestos implícitos en la garantía deben representar conocimientos o valores colectivos y generales.

La garantía no sólo permite distinguir entre argumentos aceptables y menos aceptables para la audiencia, sino también entre argumentos y no-argumentos. Hay enunciados que tienen apariencia de argumentos pero, en realidad, no pueden considerarse como tales porque no hay un supuesto compartido que actúe como soporte. Por ejemplo, en *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos*, el pretendido argumento, más que una

justificación, es una consecuencia. Podría convertirse en un argumento si se enlaza con una garantía construida de manera explícita: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos y esa heterogeneidad contribuye a crear una imagen desordenada del grupo*. Así se percibiría como motivo suficiente para avalar un punto de vista.

## 3. Estructura argumentativa

Muchos autores consideran que no existe un esquema textual prototípico de la argumentación. Sin embargo, concuerdan en que hay un par estructural mínimo formado por una opinión y un argumento. Más allá de este par mínimo, Brassart (1996) distingue dos esquemas básicos: los textos tabulares, constituidos por dos o más argumentos que convergen en una conclusión y los "encadenados", constituidos por argumentos que derivan unos de otros, que se conectan a partir de ejes causales-temporales. Un ejemplo de texto tabular podría ser éste: *No estoy de acuerdo con que eliminen el uniforme escolar porque (1) es cómodo y porque (2) permite identificar a los alumnos de la escuela*, en el que se observa una opinión y dos argumentos que no guardan entre sí relación alguna pero que apuntan hacia una misma conclusión. Un ejemplo de texto encadenado podría ser: *Sí deberían eliminar el uniforme escolar porque (1) es un gasto innecesario, ya que los alumnos podrían asistir a la escuela con la ropa que tienen, y (2) (al ser un gasto innecesario) se desestabiliza la economía familiar*. En él se observan dos argumentos unidos por una relación causal.

## 4. Desarrollo de la estructura argumentativa

Coirier y Golder (1993) realizaron una investigación acerca del desarrollo de la estructura argumentativa con muestras de discurso argumentativo escritas por 147 sujetos entre 7 y 14 años y 34 estudiantes universitarios. El propósito de la misma era determinar niveles o etapas en el desarrollo de habilidades argumentativas. Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador que comprendía cinco categorías, de acuerdo con la presencia en el texto de los siguientes elementos estructurales: (1) opinión, (2) un argumento, (3) dos argumentos no

relacionados, (4) dos argumentos relacionados y (5) un contraargumento o refutación de otros puntos de vista.

Se postularon los siguientes estadios en la adquisición: (I) un estadio pre-argumentativo, caracterizado por la ausencia de opinión o de argumentos, (II) un estadio de argumentación mínima, definido por la presencia de opinión y un argumento y (III) un estadio de argumentación elaborada, caracterizado por la inclusión de dos o más argumentos. Dentro de este último habría distintos niveles de complejidad que van desde la argumentación tabular (es decir, compuesta por argumentos no relacionados), a la argumentación encadenada y de ésta a la contraargumentación.

Los resultados demostraron que el 90% de los niños de 7 u 8 años ya está en posesión de la estructura argumentativa mínima y que los de 13 o 14 están en la etapa de argumentación elaborada: tres de cada cuatro escriben textos compuestos por opinión y dos argumentos. Sin embargo, en los textos de esa edad casi no se encuentran contraargumentos, lo cual coincide con los hallazgos de Brassart (1988), quien señala que sólo el 40% de los escolares franceses de 11-12 años producen contraargumentos. La consideración de otros puntos de vista parece desarrollarse hacia los 15 o 16 años.

### DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS

Con las anteriores premisas teóricas se construyeron dos tabuladores: uno para la estructura argumentativa y otro para el tipo de argumento. Inicialmente, el referido a la estructura argumentativa se basó en la descripción de las etapas en el desarrollo de la argumentación señaladas por Coirier y Golder (1993), pero al aplicarlo a las muestras fue tal la variedad de estructuras halladas que se hizo necesario reestructurarlo con el fin de registrar otras modalidades. Con la modificación realizada, el tabulador quedó estructurado en cinco niveles. El nivel I, de manera general, responde a las características del estadio pre-argumentativo, pues está compuesto por modalidades estructurales que carecen de opinión o argumentos. El nivel II constituye una transición entre el estadio pre-argumentativo y el de argumentación mínima, ya

### Cuadro 2.

#### Tabulador de estructura argumentativa. Nivel II. Etapa de transición

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
7. Hay opinión seguida de argumentos menos aceptables o de no-argumentos	Primero tengo que decir que no tengo razones en contra de la eliminación del uniforme escolar. Mis razones a favor de la eliminación del uniforme escolar son: Mucha gente se interesaría en estos colegios, lo que quiere decir, ingresos. Los alumnos, por ejemplo yo, tendríamos más ganas de estudiar. Y mi última razón es que tendría el honor de decir que yo estudio en tal colegio y ahí sí confían en sus alumnos.
8. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable, pero también hay argumentos menos aceptables e ideas no relacionadas	No estoy de acuerdo con la eliminación, debido a que con él la persona joven se ve que puede ser más respetuosa, no se le ve como si éste fuera un antisocial. También con este uniforme muchos antisociales, hermanos de estudiantes, se lo pueden poner y cometer malas acciones, ya que casi nunca los cuerpos de policía los detienen. Si estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que pienso que si todos damos nuestra cara real y nos quitamos este traje que no es más que una máscara de nuestra vida, existiría una mayor comprensión y un excelente compañerismo entre todos.
9. Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también protestas, críticas, propuestas, etc.	Lógico que no estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que esa es una manera de identificarnos antes las demás personas, de nuestra ocupación. Pienso que es una idea absurda y una pregunta que no se debe realizar. En otro punto de vista, pienso que en las universidades se debería "plantar" el uniforme.

**Cuadro 3.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel III. Argumentación mínima

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
10. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable	No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que el uniforme hace más presentables a los alumnos del plantel, en vez de andar unos de un color y otros de otro color. Por eso no es bueno que lo eliminen.

**Cuadro 4.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentación elaborada.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
11. Hay opinión y por lo menos dos argumentos aceptables	No estoy de acuerdo, ya que éste es un beneficio para todos, sobre todo para las personas de muy bajos recursos. Otra razón es que el uniforme ayuda a reconocernos como estudiantes de un plantel específico. Si eliminan el uniforme, muchas personas se perjudican

**Cuadro 5.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentación elaborada y contra-argumentación.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
12. El texto posee opinión, argumentos aceptables y consideración de otros puntos de vista.	La eliminación del uniforme escolar sería de provecho para algunas personas de pocos recursos, ya que sólo comprarían la ropa que comúnmente se usa. Pero a mi me gusta más el uniforme, ya que éste distingue al instituto y es muy bonito ver un grupo de jóvenes uniformados. Se ve ordenado y pulcro

que en él se insertan algunas formas textuales en las que se observa una argumentación incipiente. El nivel III corresponde al que Coirier y Golder identifican con la argumentación mínima. Los IV y V son los de argumentación elaborada: la diferencia entre ellos es que en el V hay consideración de otros puntos de vista.

El tabulador para el tipo de argumento no está basado en ninguna investigación precedente. Consta también de cinco niveles que constituyen un fraccionamiento arbitrario de un continuum, cuyos polos están constituidos por el "yo" y el colectivo. En el nivel I se hallan los argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual ("razón: me gusta"). En el II están los argumentos "prácticos", que también están cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular ("razón: me conviene"). En el tercero, ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo ("razón: es nuestro"). En los niveles IV y V están los criterios centrados en el interés colectivo: en el IV se sitúan los económicos ("razón: conviene a todos desde una óptica material") y en el V, los valores de un nivel menos concreto ("razón: conviene a la sociedad").

Los siguientes cuadros muestran cada uno de estos niveles, con un pequeño ejemplo de textos ubicados en las distintas categorías. En dichos ejemplos se ha ajustado la ortografía de los textos para no distraer la atención hacia los aspectos formales de la escritura.

**Cuadro 1.****Tabulador de estructura argumentativa. Nivel I. Etapa pre-argumentativa**

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
1. El texto no se relaciona con el tópico.	Estoy de acuerdo con esta prueba porque se ve la educación, el aprendizaje que nos han dado nuestros padres y maestros desde el primer grado hasta el que estamos.
2. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes, críticas, etc.	Bueno, yo pienso que deben cambiar el uniforme por una chemise blanca, azul o marrón y que la falda la deben cambiar por un pantalón de blujin o por un yumper de color azul.
3. No hay opinión: sólo se enumeran ventajas y desventajas.	No, porque es incorrecto quitar los uniformes escolares; nos sirve para pagar menos en el bus y para estar bien vestidos, no como unos "malandros". Sí, porque a algunos muchachos nos gusta venir a la escuela sin uniforme, pero no podemos porque la escuela nos obliga.
4. Hay enumeración de ventajas y desventajas y un pronunciamiento al final.	No estaría de acuerdo en una parte y en otra sí. No estaría de acuerdo porque nuestro uniforme representa para mí el orden y respeto que tenemos hacia nuestra institución, y por otra parte estoy de acuerdo porque tanto azul me marea. Creo que, a pesar de todo, no se debe eliminar el uniforme.
5. Hay opinión (a veces implícita) combinada con propuestas, protestas, solicitudes, etc.	¿Por qué? ¡Si el uniforme no está haciendo nada! Si fueran los que eliminan los uniformes, que le eliminen todo tipo de ropa a ellos para ver si les gusta eso de que le eliminen el uniforme. No les va a gustar. Entonces no estoy de acuerdo en el "elimine" de los uniformes. Así que nuestro uniforme se queda con nosotros, gústeles o no les guste. No. No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme. Aunque sí me gustaría que pusieran pantalón de gabardina y zapatos únicamente negros, bragas y botas para las labores agrícolas.
6. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.	Porque sin el uniforme no podemos estudiar. Porque con uniforme somos alguien. Porque con el uniforme podemos venir felices a clases.

**Cuadro 6.****Tabulador de estructura argumentativa. Nivel I. Argumentos centrados en el gusto personal.**

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Me gusta	No me gusta
Me luce	Me resalta la figura (en las muchachas)
Mejora la presentación personal	Limita la posibilidad de vestir según el gusto y la moda.
Es bonito	Es feo. Es anticuado.

**Cuadro 7.****Tabulador de estructura argumentativa. Nivel II. Argumentos centrados en la conveniencia personal.**

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Disimula el sucio	Hay que lavarlo con frecuencia
El que lo lleva puesto paga menor tarifa en el transporte público	Los choferes de autobuses evitan recoger a los estudiantes (porque, por disposición gubernamental, pagan menos)
Permite el acceso a bibliotecas	No varía según el clima
Protege las rodillas	La falda de las muchachas se levanta (y los muchachos aprovechan)

**Cuadro 8.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel III. Argumentos centrados en la identidad grupal.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Distingue entre las etapas de la Educación Básica	Distingue entre las etapas de la Educación Básica (y eso perjudica a algunos).
Distingue entre escuelas	Distingue entre escuelas (permite saber si un alumno pertenece a una escuela oficial o a una privada).
Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él	Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él (y los reconocen fácilmente cuando se escapan)
Identifica a los alumnos dentro del plantel	
Identifica al estudiante	

**Cuadro 9.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentos centrados en la Economía.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Es económico	Es costoso
Permite conservar la ropa de vestir	Es un gasto innecesario
Es donado por el Estado	

**Cuadro 10.**

Tabulador de estructura argumentativa. Nivel IV. Argumentos centrados en el bien social.

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Reduce la distancia entre las clases sociales	Es un elemento superficial o no esencial dentro del proceso educativo
Contribuye al orden o a una mejor imagen de la escuela	Hace que aumenten las inasistencias (porque los alumnos que no lo llevan no pueden entrar a clases)
Fomenta la responsabilidad (porque hay que cuidarlo)	

**RESULTADOS****Cuadro 11.**

Resultados: dominio de la estructura argumentativa

NIVEL	6º GRADO					9º GRADO				
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	%	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	%
I	18	14	18	50	25	17	18	22	57	28.5
II	11	14	15	40	20	11	8	13	32	16.5
III	20	21	11	52	26	16	16	11	43	21.5
IV	21	12	20	53	26.5	26	13	18	57	28.5
V	1	0	4	5	2.5	3	2	6	11	5.5

**Cuadro 12.**

Resultados: Tipo de argumentos

NIVEL	6º GRADO				9º GRADO			
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total
I	22	16	26	64	12	7	32	41
II	6	5	2	13	4	2	12	18
III	34	14	35	83	27	36	37	100
IV	6	16	5	29	11	6	20	37
V	7	13	12	32	14	8	11	33

En el Nivel I (criterios centrados en el gusto personal), el argumento más empleado por los alumnos de noveno grado pertenecientes a colegios privados es "no permite llevar ropa según el gusto o la moda".



En el Nivel III (criterios relacionados con la identidad grupal), el argumento más utilizado es "identifica al estudiante", excepto en sexto grado de los planteles privados, que es "identifica las escuelas".

En el Nivel IV (criterios económicos), el argumento más seleccionado por los alumnos de sexto grado pertenecientes a planteles rurales es "el uniforme es donación del Estado". En el noveno grado de los planteles privados, es "contribuye al ahorro de ropa".

En el nivel V, el argumento más esgrimido es "contribuye al orden y a la imagen institucional".

### CONCLUSIONES

1. El 45% de los niños de la muestra, tanto de sexto como de noveno grado, no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumentos). Este porcentaje pone una distancia considerable entre nuestra situación y lo planteado por Coirier y Golder (1993): en su estudio, los niños de 7 y 8 años ya están en posesión del par estructural mínimo de la argumentación.
2. Sólo un 2.5% de los alumnos de sexto grado y un 5.5% de los alumnos de noveno maneja la consideración de otros puntos de vista. Este resultado es cónsono con lo planteado por Coirier y Golder (1993), en el sentido de que la contraargumentación se generaliza hacia los 15-16 años (los alumnos de noveno grado tienen un promedio de 15), pero difiere de lo planteado por Brassart. Como se señaló anteriormente, este investigador reporta que el 40% de los niños franceses de 11-12 años manejan contraargumentos.
3. En los alumnos del medio rural se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada (niveles IV y V). Esto podría significar que, más que a factores endógenos como la edad, la producción de textos argumentativos está ligada a factores exógenos, ambientales o educacionales.
4. No hay diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto

al dominio de la estructura argumentativa. Hay pequeñas diferencias, pero de manera general, puede decirse que ambos grupos se comportan de manera homogénea, pese a que guardan entre sí una distancia de tres años en edad y en escolaridad.

5. En cuanto al tipo de argumento, en ambos grados la mayor concentración está en el nivel III, es decir en los argumentos referidos a la identidad grupal. Sin embargo, hay un alto número de argumentos que indican consideración del gusto o interés personal por encima del colectivo, mayor en sexto que en noveno, pero todavía alto en este último.
6. Si bien la estructura argumentativa no indica un descentramiento psicosocial del individuo, por cuanto los alumnos no parecen tomar en consideración otros puntos de vista, el tipo de argumento sí permite observar un movimiento progresivo hacia la consideración del interés colectivo por encima del general. Este movimiento se observa por igual en los alumnos del medio rural y en los del medio urbano, por lo que puede asumirse como una consecuencia de la edad.

La escritura puede verse como un proceso mediante el cual las formas o signos del discurso público son internalizados por el individuo. Según demuestran los resultados anteriores, ese tránsito de lo intersicológico a lo intrapsicológico no ocurre al mismo ritmo: los niños venezolanos no sólo parecen encontrarse a cierta distancia de sus congéneres de otras latitudes sino que, dentro de ellos mismos, el escaso margen diferencial entre sexto y noveno grados nos hace pensar que ese proceso se desarrolla con lentitud. Es posible que esta diferencia entre los niños venezolanos y los que sirven de patrón de referencia pueda atribuirse al procedimiento de recolección de los datos en ambos estudios: en el caso del referido trabajo de Golder y Coirier, las muestras fueron obtenidas luego de una discusión oral del tópico realizada en el aula. En nuestro caso, la pregunta tomó a los estudiantes por sorpresa y su respuesta fue absolutamente espontánea. Creemos, no obstante, que esta espontaneidad, aunque pudo haber conducido a resultados menos favorecedores, contribuye a observar, por una parte, cuál es el estado real del desarrollo de la competencia argumentativa y, por otra, cómo se

va desarrollando el proceso de consolidación de tal competencia. También es posible suponer que estén incidiendo factores de otra naturaleza, como el hecho de que nuestro sistema escolar promueve poco la adopción de posturas críticas por parte del estudiante y la defensa de puntos de vista propios. En este sentido, el estudio de la argumentación en los adolescentes puede sugerir cambios en el sistema educativo, dirigidos al desarrollo de una actitud más crítica y de estrategias para la expresión eficiente del juicio individual.

#### REFERENCIAS

- Brassart, Dominique Guy (1988). « La Gestion des Contre-Argumente dans le Texte Argumentatif Écrit chez les Élèves de 8 à 12 Ans et les Adultes Compétents ». En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. IV, n° 1, p. 51-69.
- Brassart, Dominique Guy (1996) «Didactique de 'argumentation écrite: Approches psycho-cognitives». En **Argumentation**, vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publisher, p. 69-87.
- Coirier, P y C. Golder (1993). «Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures». En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. VIII, n° 2, p. 169-181.
- Golder, Caroline y Pierre Coirier (1996). "The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers". **Argumentation**. vol. 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.

#### REPRESENTACIONES FONOLÓGICAS POLISISTÉMICAS: NASALIDAD Y SUBYACENCIA EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA.

Godsuno Chela-Flores,  
Universidad del Zulia

#### Resumen

En este trabajo se plantea una reformulación del enfoque unitario de las representaciones fonológicas subyacentes, reforzando así la visión multidimensional del modelo polisistémico natural desarrollado por el autor. Se examina primeramente la naturaleza del fenómeno cuasiuniversal de la asimilación, considerado tradicionalmente como un proceso de debilitamiento consonántico y se determina su carácter polisistémico: se obtendrá lenición o simplificación consonántica cuando ocurra en el sistema posnuclear y refuerzo o complejización gestual cuando se trate de asimilación prenuclear. Con datos del español de Venezuela del tipo radical o de tierras bajas, se nota como la asimilación de la nasal posnuclear es reemplazada por una realización velar y además, las nasales también se resisten a la asimilación de modo de articulación. Para explicar el primer fenómeno, se propone una reformulación de los postulados de la Geometría de los Rasgos y de la Subespecificación Radical ampliando y modificando una propuesta de Dinnsen 1998, calificándola de especificación polisistémica de sombra, mediante la cual la resistencia nasal posnuclear a la asimilación de lugar de articulación se interpreta como un *bloqueo* debido a la especificación del rasgo [nasal], motivada por el carácter marcado de estas consonantes en contraste con obstruyentes y líquidas (Chela-Flores 1994).

**Palabras claves:** Fonología polisistémica, Español de Venezuela

### Abstract

This paper presents a reformulation of the unitary approach to underlying phonological representations, thus reinforcing the multidimensional nature of the author's polysystemic model. The traditional view of assimilation as a weakening process of consonants is modified by this analysis: it will only weaken these sounds when it occurs in the coda and will have a strengthening effect when it occurs in the onset. In Venezuelan Spanish – as well as in other Caribbean varieties – postnuclear nasal assimilation is replaced by a velar realization of /n/; furthermore, nasals do not undergo manner assimilation. To explain both phenomena, the author proposes a modification of Dinnsen 1998 – a polysystemic shadow specification – and non-unitary underlying phonological representations.

La asimilación es probablemente el fenómeno fonetológico más frecuente de las lenguas naturales y el más importante de los que participan en los cambios condicionados fonéticamente (lo que Labov, 1994:543, llama "cambios fonéticos regulares" en contraste con los cambios aislados). Los cambios regulares – atajos articulatorios – se implementan por medio de los siguientes procesos en orden descendente de frecuencia: asimilación, elisión, adición, metafonía y disimilación (Chela-Flores 1996:22) (1). Lo que se conoce como asimilación en términos segmentales es "la modificación de un sonido por otro vecino, de modo de que ambas unidades en contacto presentan rasgos articulatorios comunes" (Obediente 1998:189), o en términos de rasgos distintivos, podemos definirla como "el grado hasta el cual las especificaciones rasgales en el cambio estructural igualan las especificaciones en el contexto condicionante" (Kenstowicz 1994:2; nuestra traducción). El hecho es que este fenómeno es el más común de los procesos fonetológicos y por lo tanto, puede ser clasificado como universal. La acomodación de las nasales a la obstruyente que le sigue es quizás, el ejemplo de asimilación más conocido y más citado. Existen poquísimas excepciones: Lass y Anderson indican en su estudio sobre las nasales del inglés antiguo y moderno, que por mucho tiempo no hubo asimilación de nasales ante velares, y que en realidad no están

seguros de en qué momento comenzó el proceso. Pero dada la evidencia del inglés moderno, ha debido ser una regla de muy bajo nivel: [n] y [ŋ] están en variación libre ante [k] y [g]... Estamos acostumbrados a hablantes que se caracterizan por pronunciar [bánkwit] y [báŋkwit] 'banquete', [péngwin] y [péŋgwin] 'pingüino', etc. (1975:224; nuestra traducción). Sin embargo, los escasos ejemplos de no asimilación pueden no ser tales, sino quizás una mala interpretación de los datos fonéticos, el fenómeno es gradiente, vale decir el grado de asimilación es variable y por lo tanto, una sutil asimilación puede no ser fácilmente detectable. Como Giegerich (1992:215) señala: "[la] naturaleza gradiente de muchos (quizás todos)... los procesos alofónicos, así como su dependencia de factores difíciles de formalizar – hábitos de los hablantes, estilo del habla, tempo, etc." (traducción nuestra), conduce a que la determinación que hacemos del nivel fonético de representación sea imprecisa en realidad (2); ese nivel es con frecuencia, casi un constructo teórico. En vista de estas consideraciones, el caso de la no asimilación de nasales posnucleares en el español radical venezolano es probablemente único, ya que la realización alofónica es claramente velar cualquiera que sea el contexto: pausa, consonante o vocal siguiente. En otras palabras, no cabe confusión porque no estamos ante la disyuntiva de determinar si ocurre la asimilación o no y su grado de intensidad.

Antes de examinar las dimensiones de la nasalidad en las variedades innovadoras de Venezuela, es prudente corregir la falsa calificación de la asimilación como un proceso de debilitamiento. Con frecuencia se encuentran afirmaciones como "...debilitamiento nasal patrocinado por la posición implosiva. Ya las asimilaciones son una muestra de tal relajamiento" (López Morales 1992:120). La asimilación posnuclear es efectivamente un fenómeno debilitador sea *regresiva* como las (cuasi)universales que afectan a las nasales y laterales en algunas variedades del español, inglés, francés, etc.,

/un peso/ → [um péso] 'un peso'

/koltʃ a/ → [kóʃ a] 'colcha'

[ʃ] = lateral alveolar palatalizada.

/ten boiz/ → [témbɔiz] 'ten boys'

sea *progresiva* – mucho menos frecuente – como la que afecta a /n/ posnuclear, en inglés por ejemplo:

/beikən/ → [béikŋ] 'bacon'

Lo que no se señala generalmente es que el efecto debilitador de la asimilación está determinado por consideraciones polisistémicas – como prácticamente todo en fonología – y solo ocurre en el sistema posnuclear. Las asimilaciones prenucleares tienen el efecto opuesto, ya que añaden articulaciones secundarias a las consonantes haciéndolas más complejas y por ende más fuertes. Esta complejidad adicional es típica de la posición prevocálica y está regida por la metacondición de Incremento Gestual; la condición especular es Decremento Gestual en el posnúcleo (ver Anexo 1):

/buelto/ → [b°wélto] 'vuelto',  
[b°] = oclusiva bilabial sonora labializada.

En el caso del grupo consonántico prenuclear /tʎ/ se produce asimilación regresiva de punto de articulación, es decir /tʎ/ cede su dentalidad ante la consonante de menor fuerza:

/atleta/ → [a.tlé.ta/ 'atleta' (4)

Esta asimilación regresiva entre coronales prenucleares se registra también en la secuencia /tr/ (y según Navarro Tomás 1980:120), también en /dr/ en hablas del norte de España (Navarra, Rioja, Aragón) y en varias americanas (Chile, Costa Rica), intensificando la optimización prenuclear hasta llegar a un sonido ápico-alveolar africado (5):

/tres teatros/ → [trés teátrɔs] 'tres teatros'  
[tr] = africana ápico-alveolar sorda.

Es significativo que estas líquidas coronales en posición prenuclear atraigan hacia su punto de articulación a una consonante – coronal también – de mayor fuerza segmental.

Por los ejemplos citados y la taxonomía de los fenómenos asimilatorios presentados en este trabajo, podemos afirmar que la asimilación no puede definirse de manera general para las lenguas naturales como un proceso de acomodación fónica que busca la reducción del costo neuromuscular de la articulación, vale decir lo que se denomina *lenición*. Como todo en el análisis fonetológico, el resultado de los fenómenos asimilatorios obedece a consideraciones polisistémicas: se obtendrá lenición o debilitamiento cuando ellos ocurren en el posnúcleo y complejización o refuerzo cuando toman lugar en el prenúcleo. Al analizar la situación actual en las variedades venezolanas y las del Caribe hispánico en general, nos encontramos con que las asimilaciones posnucleares de las nasales a la consonante siguiente han sido reemplazadas por realizaciones velares, mientras que las prenucleares continúan sin ningún obstáculo.

Nuestro enfoque polisistémico natural (Chela-Flores 1983, 1987, 1996, etc.) explica esta inusual situación a través del efecto posteriorizante y decremental de las metacondiciones posnucleares posteriorización, descenso, retracción lingual, decremento gestual y descenso articulatorio (ver Anexo 1) que llevan a [ʎ] como única realización alofónica posnuclear de /n/. Además, podemos agregar que la asimilación es un proceso *polivalente*, ya que la articulación de la nasal posvocálica depende de la obstruyente que le siga, mientras que la velarización es *monovalente*: "la velarización puede considerarse como más sencilla desde un punto de vista neurológico, ya que se trata de una sola instrucción para todos los casos de nasal posnuclear" (Chela-Flores 1982:57). Obediente (op.cit.:329) retoma a este asunto e indica que "de acuerdo [...] con Chela-Flores [1982], en el caso de [la velarización]...hay una instrucción neurológica simple que da lugar a una instrucción vocal compleja, puesto que se produce un movimiento articulatorio para la nasal y otro para la consonante siguiente. En el caso de la [asimilación] hay una instrucción neurológica compleja que da lugar a una instrucción vocal simple, puesto que se produce un único movimiento articulatorio". Las explicaciones provistas por nuestro modelo polisistémico son coherentes y satisfactorias; sin embargo, es prudente examinar otra posibilidad o factor.

En el marco de la geometría de los rasgos como representación interna de los segmentos fonetológicos (Clements 1985, Paradis y Prunet 1991, Goldsmith y Hume 1995, etc.) y de la propuesta de la subespecificación -contrastiva o radical – iniciada en esta fase de la teorización fonológica por Archangeli 1984, encontramos la posibilidad de interpretar la virtual extinción de la asimilación nasal posnuclear en las variedades estudiadas, como un *bloqueo* de ese proceso debido a factores polisistémicos. Además, se abre la vía para explicar la resistencia de las nasales a la asimilación de modo de articulación, lo cual está quizás relacionado con su longevidad prenuclear: “existen ciertas...propiedades que tienden a permanecer muy estables...las nasales tienden a permanecer como [tales] en la posición inicial de sílaba” (Maddieson 1991, citado por Vennemann 1992; la traducción es nuestra).

El concepto de subespecificación se basa en un principio fundamental de la fonología generativa y posgenerativa, la *minimidad léxica*: las representaciones léxicas deben reducir a algún límite mínimo, la información fonológica utilizada para distinguir ítems léxicos” (Steriade 1995:114). La información no distintiva será provista por el componente fonológico, ya que el componente fonético la requiere para el proceso de interpretación. Las llamadas reglas de redundancia se encargarán de llenar las posiciones subyacentes vacías. Por ejemplo, las sonorantes son naturalmente sonoras – a diferencia de las obstruyentes – y no es necesario que sus representaciones contengan una especificación al respecto; una regla de redundancia insertaría esa información automáticamente. La interpretación de la facilidad asimilatoria de las coronales es que no están especificadas para ese rasgo y al estar vacía la posición, son más vulnerables a un objetivo general de la fonología: el llenar espacios libres de rasgos con otros adyacentes, o en otros términos, *copiar* esos rasgos adyacentes. Una mayoría de las lenguas naturales tiene procesos mediante los cuales las coronales – sin especificación para sus rasgos de lugar de articulación – son las únicas consonantes que copian otros rasgos de ese tipo. La coronalidad ha sido considerada por los fonólogos actuales como el rasgo consonántico natural (ver por ejemplo Paradis y Prunet, op. cit.), lo que lo hace predecible y por ende no es necesaria su especificación. Por otro lado, labiales y velares – las no coronales – tienen sus rasgos de lugar de

articulación especificados y al no tener esas posiciones vacías, bloquean procesos de copiado de otros rasgos. Esta situación se presenta claramente en muchas variedades del español. Las nasales coronales posnucleares se asimilan a las consonantes siguientes copiando sus rasgos de lugar de articulación como se desprende de nuestros ejemplos anteriores, pero las velares y labiales no sufren asimilación alguna, es decir bloquean el copiado. Las variedades radicales del español de Venezuela sin embargo, se apartan de esta situación (6) :

/limon berde/ → [limón bérðe] 'limón verde'

/kantante/ → [kañtáñte] 'cantante'

No existen ejemplos de asimilación posnuclear de /n/, ni por supuesto de consonantes velares ni labiales en la misma posición. Podemos entonces afirmar que existe bloqueo en esos segmentos, lo que sugiere que si en velares y labiales dicha situación se debe a que en su representación los rasgos de lugar de articulación están especificados, entonces en el caso de las nasales posnucleares, el mismo tipo de rasgo debe estar bloqueado también. Esta afirmación colide con la opinión generalizada de que las coronales – supuestamente el rasgo consonántico por defecto – siempre están especificadas.

La única explicación de esta inusual situación es que, quizás, no podemos hablar de una subespecificación general, sino de una que esté regida por consideraciones intrasilábicas o polisistémicas. En la primera parte de este trabajo, indicamos que contrariamente a las afirmaciones tradicionales, no era posible hablar de la asimilación en términos generales, sino que había que circunscribir la asimilación debilitante al posnúcleo y la reforzante al prenúcleo, vale decir que se trata de dos sistemas diferentes como siempre se ha afirmado en mi tratamiento polisistémico de la fonología. De la misma manera, el español de Venezuela presenta asimilación de complejización o refuerzo en el prenúcleo sin obstáculo alguno, pero reemplaza la debilitante por un proceso de velarización absoluta. Los procesos de acomodación prenuclear ocurren porque las nasales en esa posición están subespecificadas para la coronalidad y los posnucleares no ocurren porque existe un obstáculo subyacente, la especificación de lugar de articulación.

En el enfoque polisistémico, se ha considerado la Diferenciación Máxima intrasilábica como el principio causante de la estructura especular de los sistemas marginales de la sílaba. En el posnúcleo, la posteriorización es el estado preferido (Chela-Flores 1983:492) o natural, lo que explica prácticamente todos los cambios que notamos en las variedades radicales.

De acuerdo a esta situación, la coronalidad es el rasgo natural del prenúcleo y no requiere su especificación subyacente, explicando su continua propensión a la asimilación de refuerzo, pero en el sistema opuesto la posterioridad es el estado preferido y la coronalidad es el rasgo marcado y por ende, especificado. Lo expuesto hasta ahora conduce a una necesaria reformulación de toda la base teórica de la subespecificación, ya que estamos hablando de representaciones subyacentes diferentes para cada segmento de acuerdo a su ubicación en los sistemas intrasilábicos. Dinnsen 1998 propone una especificación de sombra ("shadow specification", pág. 16), que podemos tomar como base de esta reformulación. En ese trabajo se sugiere que "un rasgo por omisión puede ser especificado en la representación subyacente así como subespecificado [también]"(pág. 16; nuestra traducción) (7).

Esta doble identidad subyacente de los rasgos naturales por omisión – como [coronal] – puede ser más útil si la ampliamos tomando en cuenta que cada sistema intrasilábico tiene sus fonos preferidos (Chela-Flores 1983:494). Así este tipo de rasgo no aparecería en la representación de, por ejemplo, la /n/ prenuclear – es decir subespecificado- y siendo marcado en el posnúcleo, tendría que ser especificado. De los dos sistemas intrasilábicos marginales, el consonántico por excelencia es el prevocálico, ya que la coda o posnúcleo forma parte de la rima silábica; las metacondiciones prenucleares enfatizan y refuerzan ese carácter consonántico, en completo contraste con las posnucleares que buscan el acercamiento al núcleo vocálico (8). Esta especificación polisistémica de sombra que estamos sugiriendo, requeriría que el rasgo [coronal] apareciera en la representación de /n/ posnuclear, pero dadas las metacondiciones posnucleares, su interpretación por el componente fonético resultaría en una realización velar. El hecho innegable tanto del bloqueo de la asimilación como el del

alófono velar único del posnúcleo, conlleva la postulación de reglas automáticas de adecuación sistémica para cada uno de los sistemas intrasilábicos, es decir reglas que insertarían rasgos de acuerdo a la posición con respecto al núcleo. Por ejemplo, la regla posnuclear de retracción lingual, reflejo de la metacondición posnuclear del mismo nombre, se aplicaría a todo elemento contoidal en la coda de manera redundante a los fonos posteriores, pero con efecto posteriorizante en el caso de los anteriores como [n]. Las reglas de adecuación sistémica prenuclear - de refuerzo – se aplicarían primero y las posnucleares en segundo término.

Otra dimensión interesante de la nasalidad en el español de Venezuela es la resistencia de las nasales a ser objeto de asimilación de modo de articulación, aunque pueden activarla en segmentos adyacentes. Esta resistencia apoya la afirmación de Maddieson 1991 – citada en la primera parte de este trabajo – con respecto a la longevidad de las nasales prenucleares. Debemos señalar aquí que el estado no marcado o natural de los sonidos del habla es el oral (Chela-Flores 1994: "la salida central y oral del aire, es claramente la preferida por el hablante", pág. 50), lo que hace que las nasales sean marcadas con respecto a obstruyentes y líquidas. Por esto nos parece que una regla de redundancia como la siguiente es adecuada:

[ ] → [-nasal]

Por lo tanto, la resistencia de las nasales a cambiar su modo de articulación podría estar motivada por tener la especificación [+nasal], lo cual de acuerdo a la línea que venimos siguiendo, no es controversial, sino evidente: la especificación de este rasgo de modo bloquea su copiado de otro rasgo del mismo tipo. Su carácter marcado también hace que con frecuencia sirva de catalizador de asimilación regresiva:

/karne/ → [káhne] → [kánne] 'carne'

/pierna/ → [pjéhna] → [piénna] 'pierna'.

## CONCLUSIONES:

- a) En este trabajo hemos corregido la tendencia general del fonólogo a considerar la asimilación como un proceso de acomodación segmental que tiene siempre un resultado debilitador del segmento objeto del proceso. Hemos aplicado consideraciones polisistémicas que conducen a postular dos resultados de la asimilación: la que ocurre en el prenúcleo tiene generalmente un efecto de complejización y por ende de refuerzo, mientras que la posnuclear es la que produce lenición o debilitamiento. Esto corresponde al hecho indicado en todos los análisis polisistémicos de quien escribe este trabajo, de que los procesos posnucleares – incluyendo la asimilación - buscan acercar el elemento en la coda al núcleo vocálico, mientras que los prenucleares refuerzan el carácter consonántico de este sistema y por lo tanto tienden a alejarlo de la rima.
- b) Hemos propuesto una reformulación polisistémica de la subespecificación subyacente ampliando una sugerencia de Dinnsen 1998, que hemos calificado como especificación polisistémica de sombra. Esta reformulación explica el reemplazo de la asimilación de la nasal posnuclear en el español venezolano radical por una velarización absoluta como un bloqueo de dicho proceso por la especificación del rasgo [coronal] en la representación de n posnuclear.
- c) Asimismo, se ha propuesto una explicación de la resistencia de las nasales a ser objeto de asimilación de modo de articulación, basándonos en el carácter marcado de estas consonantes con respecto a obstruyentes y líquidas. Se ha planteado que el estado natural de los sonidos del habla es el oral y por lo tanto, las nasales tienen la especificación de [+nasal], lo que bloquea la asimilación de modo.
- d) Este trabajo deja varias interrogantes de relativa dificultad por resolver, y sobre todo plantea un estado de cosas de alta complejidad al concluir que las representaciones fonológicas deben adecuarse a las realidades intrasilábicas, debilitando así la tendencia general del fonólogo a lograr explicaciones unitarias. Sin embargo, la reformulación polisistémica de la subyacencia empieza quizás a

contestar la pregunta de cómo propuestas tan orientadas hacia la sincronía, como la geometría de los rasgos y la subespecificación subyacente, pueden utilizarse para cuestiones de cambio fonológico, evolución, diacronía en general. La problemática a la que se enfrenta el fonólogo requiere de modelos más complejos y menos elegantes.

## NOTAS:

- 1) En un artículo anterior (Chela – Flores 1996:22) presenté la metafonía como un proceso diferente de la asimilación en una taxonomía de procesos implementadores de cambios fonéticos regulares, pero como en realidad se trata de una dilación o asimilación a distancia, en este trabajo se incluirá como un proceso de asimilación entre vocales.
- 2) Este es el caso de la variante de transición de /d/ intervocálica incluida en D'Introno y Sosa (1979:60) y definida como "transición casi vocálica", vale decir un sonido breve, no contoidal, articulado por un pequeño alzamiento de la lengua hacia los dientes. Si no le acompaña a esta descripción un estudio espectrográfico, la descripción fonética puede estar errada en algunos de sus detalles. Bentivoglio (1998:31) alerta sobre la escasez de soporte espectrográfico en las descripciones fonéticas del sistema consonántico venezolano.
- 3) La excepción a este señalamiento sobre asimilación prenuclear es la situación de consonantes en posición intervocálica, las cuales están sometidas a una doble presión debilitante, progresiva y regresiva, por parte de las vocales

/abuelo/ → [aβwélo] 'abuelo'

/agarrar/ → [aγarrár] 'agarrar'

[β] = aproximante bilabial

[γ] = aproximante velar

Esta situación se revierte en el habla actual de Venezuela y de otras regiones hispanohablantes con respecto a /b/, cuyo alófono intervocálico sufre un proceso labiodentalizante de refuerzo (Chela-Flores 1987:74-75; Obediente 1998:290).

- 4) Es de notar que esta asimilación regresiva prenuclear es reflejo del Principio de Optimización del Prenúcleo (todo prenúcleo tiende a ser "optimizado", es decir reforzado, o creado así la sílaba no lo tiene, Chela-Flores 1997:73), el cual colide con el Principio del Contorno Obligatorio (Leben 1973) que se refiere a la extrema marcadez de segmento y el cual es reformulado por Chela-Flores (1996:22), al señalar que la prohibición adquiera su máxima intensidad cuando dichos segmentos se encuentran en el mismo sistema de intrasilábico). La identidad de /t/ y /l/ se basa no sólo en su homorganicidad prenuclear, sino en que ambos fonemas son [-continuo]. (ver detalles de esta asignación rasgal en Chela-Flores 1998b:26).

Los hablantes de todas las variedades del español de América jerarquizan el primer principio por encima del segundo, mientras que los hablantes del español europeo –con la excepción de Canarias– hacen todo lo contrario. Por lo tanto, el ejemplo de asimilación citado no se aplica a las hablas ibéricas en los cuales el silabeo es:

/atleta/ → [að.lé.ta] 'atleta'.

La identidad de /t/ y /l/ se basa no sólo en su homorganicidad prenuclear, sino en que ambos fonemas son [-continuo]. (ver detalles de esta asignación rasgal en Chela-Flores 1998:26).

- 5) Una referencia obligada y cuidadosa es Alonso (1961: 123-158), quien analiza la pronunciación de /rr/ y de /tr/ en España y América. El fono africado [tr] es calificado erróneamente de "nuevo fonema" (op.cit.:156) por el eminente hispanista, pero su análisis fonético es riguroso.

- 6) Debemos indicar que las variedades supuestamente conservadoras de Venezuela –como la merideña– exhiben en la actualidad el proceso de posteriorización de /s/ posnuclear (ver Obediente 1998 y Villamizar 1998 con los detalles de estas cuidadosas investigaciones). Sin embargo, la velarización de /n/ en la misma posición no ocurre, lo que invalida la afirmación de Longmire (1976-176): "a pesar de su ubicación en los Andes, el español de Mérida tiene todas las características del español de tierras bajas" (traducción y énfasis nuestros). La explicación de la aparición de un fenómeno y no de otro, sólo es posible desde una perspectiva polisistémica: la obstruyente /s/ está muy alejada de la naturaleza del núcleo silábico y sufre primero y más intensamente los procesos erosivos posnucleares que la sonante /n/, la cual ya está más cerca (ver Chela-Flores 1998 a y b).

- 7) La cita textual en inglés es " a default feature can be specified underlyingly as well as underspecified" (pág. 16).

- 8) Los datos del Caribe hispánico parecen indicar que el acercamiento no llegará a la fusión con el núcleo – es decir, la sílaba libre CV – ya que el objetivo de los cambios posnucleares parece ser un conjunto de consonantes mínimas (Chela-Flores 1980/1986).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, A., (1961): "Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos". Gredos, Madrid.
- Archangeli, D., (1984): "Underspecification in Yawelmani phonology and morphology". Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology. Garland Press. New York.
- Bentivoglio, P., (1998): "La variación Sociofonológica". Español Actual, 69. Arco Libros, S.L., Madrid.
- Chela-Flores, G., (1982): "Hacia una interpretación natural del comportamiento fónico del Caribe Hispánico". Phonos 2. Universidad del Zulia.



- Chela-Flores, G., (1983): "Is there a preferred state in phonology?". *Neuphilologische Mitteilungen* 4/LXXXIV. Helsinki.
- Chela-Flores, G., (1986): "Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe hispánico: En "Estudios sobre fonología del español del Caribe (Nuñez, R., Páez U., y Guitart, J.M: Compiladores)". Ediciones La Casa de Bello. Caracas.
- Chela-Flores, G., (1987): "El español antillano de Venezuela: problemas de norma formal y fuerza segmental". *Neuphilologische Mitteilungen*, 1/LXXXVIII. Helsinki.
- Chela-Flores, G. (con B. Chela-Flores) (1994): "Hacia un estudio fonetológico del español hablado en Venezuela". Fondo Editorial Tropykos. Caracas.
- Chela-Flores, G., (1996): "La evolución fonológica del español: algunos problemas y posibles soluciones". *Lengua y habla*, vol. 1.2. Universidad de los Andes, Mérida.
- Chela-Flores, G., (1997): "Fonética, fonología y el español de Venezuela: visión teórica actual". *Boletín de Lingüística*, No. 12-13. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Chela-Flores, G., (1998): "Orígenes y estado actual del español de Venezuela". Ediciones de la Comisión Regional "Macuro 500 Años". Gobernación del Estado Sucre. Cumaná.
- Chela-Flores, G., (1998b): "Interpretación y Explicación Fonológicas". *Español Actual* 69. Arco Libros, S.L. Madrid.
- Clements, G.N. (1995): "The Geometry of Phonological Features". *Phonology* 2. Cambridge University Press.
- Clements, G.N. y E.V. Hume (1995): "The Internal Organization of Speech Sounds". In Goldsmith, J. 1995 (compilador).
- Dinnsen, D.A., (1998): "The organization and specification of manner features". *Journal of Linguistics*, vol. 34, No. 1, Cambridge University Press.
- D'Introno, F. y Sosa, J.M., (1979): "Elisión de la /d/ en el español del Caracas: aspectos sociolingüísticos e implicaciones teóricas". *Anuario de la Escuela de Letras*, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

- Giegerich, H.J. (1992): "English Phonology". Cambridge University Press.
- Goldsmith, J. (compilador), (1995): "The Handbook of Phonological theory". Blackwell, Massachusetts y Oxford.
- Kenstowicz, M. (1994): "Phonology in Generative Grammar". Blackwell, Massachusetts y Oxford.
- Labov, W., (1994): "Principles of Linguistic Change: internal factors". Blackwell, Massachusetts y Oxford.
- Lass, R. y Anderson, J.M., (1975): "Old English Phonology". Cambridge University Press.
- Leben, W., (1973): "Suprasegmental phonology". Tesis doctoral del Instituto de Tecnología de Massachusetts (M.I.T.).
- Longmire, B.J. (1976): "The relationship of variables in Venezuelan Spanish to historical sound changes in Latin and the Romance Languages". Tesis doctoral. Universidad de Georgetown. Washington.
- López Morales, H. (1992): "El español del Caribe. Editorial Mapfre, Madrid.
- Navarro Tomás, T. (1980): "Manual de Pronunciación Española". Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "Miguel de Cervantes" Publicaciones de la Revista de Filología Española. Madrid.
- Obediente, E., (1998): "Fonética y Fonología" (3ª edición). Universidad de los Andes, Mérida.
- Paradis, C. y Prunet, J.F.: (1991): "The special status of coronals: internal and external evidence". Academic Press, San Diego.
- Steriade, D. (1995): "Underspecification and Markedness". En Goldsmith (comp.) 1995.
- Vennemann, T. (1992): "Language universals: endowment or inheritance". *Diachronica* IX: 1.
- Villamizar, T. (1998): "Fonetismo". En "El habla rural de la cordillera de Mérida" (Obediente, ., compilador). Universidad de los Andes, Mérida.

---

## ¿Cambios en el tratamiento gramatical del gerundio?

---

Mercedes Sedano  
Universidad Central de Venezuela

### Resumen

En este trabajo se compara el tratamiento dado al gerundio en dos de las más importantes gramáticas del español: *El esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española 1973) y la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Ignacio Bosque y Violeta Demonte, dirs., 1999). Los aspectos sometidos a comparación son los siguientes: i) definición del gerundio; ii) clasificación; iii) influencia de la modalidad de lengua, estilos y registros en el empleo del gerundio; iv) normas de uso. Los resultados de la comparación indican que sí ha habido cambios entre una gramática y otra, sobre todo en lo que se refiere a la definición y clasificación del gerundio, lo cual se debe a una mayor observación de los usos reales de los hablantes. En el aspecto normativo, la *Gramática descriptiva...* se limita a reproducir las opiniones de la RAE sobre los usos "correctos" o "incorrectos" del gerundio.

**Palabras Claves:** Gerundio, gramática, comparación.

### Abstract

In this paper I compare the treatment given to the "gerundio" (= present continuous) in two of the most important grammar books in Spanish: *Esbozo*

de una nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española 1973) and *Gramática descriptiva de la lengua española* (Ignacio Bosque y Violeta Demonte, dirs., 1999). The aspects to be compared are: i) the definition of "gerundio"; ii) its classification; iii) the influence of language modality, style and register on the use of the "gerundio"; iv) norms of use. The results of the comparison indicate that indeed there have been changes between the two grammar books, especially with respect to the definition and classification of the "gerundio". These changes result from a closer attention given to speakers' authentic use of this grammatical form. From a prescriptive viewpoint, the 'Gramática descriptiva...' reiterates the opinions about the "correct" or "incorrect" uses of the "gerundio" that can be found in RAE.

**Key Words:** Present continuos, grammas, comparison.

#### INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se compara el tratamiento del gerundio no perifrástico ofrecido por dos de las más importantes gramáticas del español: el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, publicado por la Real Academia Española (RAE) en 1973, y la *Gramática descriptiva de la lengua española*, obra dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, y que fue publicada en 1999.

La comparación se justifica en parte por la ausencia de una nueva "Gramática de la Academia" (Lázaro Carreter 1999:XIII), ausencia que nos coloca frente a dos gramáticas de reconocido valor en español entre las cuales media algo más de medio siglo: una es el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, que refleja lo que fue el último pronunciamiento de la RAE; la otra es la *Gramática descriptiva de la lengua española*, que no sólo es la obra más reciente y completa sobre el español, sino que además ha sido publicada bajo los auspicios de la propia RAE.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En la comparación no se incluye el tratamiento del gerundio dado por Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española* (1994), a pesar de que se trata de un libro auspiciado también por la Real Academia Española, porque la posición del autor no difiere en lo fundamental de la expuesta por la RAE en el *Esbozo...*

Las diferencias más evidentes entre las dos obras son las siguientes: i) el *Esbozo...* es un volumen de tamaño medio; la *Gramática descriptiva...* contiene tres volúmenes de gran tamaño; ii) el *Esbozo...* fue escrito por la RAE; la *Gramática descriptiva...* es una obra colectiva en la que más de sesenta autores escriben capítulos que, aunque bien ajustados a la arquitectura de la obra, son trabajos individuales sobre los distintos temas y subtemas de la gramática del español; iii) el espacio dedicado al gerundio es de poco más de cinco páginas en el *Esbozo...* y de más cincuenta páginas en la *Gramática descriptiva...*. De lo anteriormente expuesto se deduce que el tratamiento dado al gerundio por la *Gramática descriptiva...* ha de ser más profundo que el dado por el *Esbozo...*

Es importante señalar que el estudio del gerundio en la *Gramática descriptiva...* queda recogido en el capítulo "Las construcciones de gerundio", cuya autora es Marina Fernández Lagunilla (MFL). A lo largo de la presente exposición nos referiremos a esta autora en lugar de a la *Gramática descriptiva...*, dado el carácter individual del trabajo. Sin embargo, no hay duda de que dicho trabajo es una pieza coherente con el resto de la mencionada obra.

La comparación que se lleva a cabo en el presente estudio se justifica también por la importancia atribuida al gerundio en las gramáticas, obras normativas y artículos especializados del español, importancia basada en el abundante empleo de esa forma en nuestro idioma, a las restricciones que existen o que se imponen sobre su uso, y al hecho de que los lingüistas no se ponen de acuerdo ni sobre la naturaleza gramatical del gerundio ni sobre la clasificación de sus diversos empleos.<sup>2</sup>

Como es sabido, el gerundio español no perifrástico<sup>3</sup> presenta dos formas: una simple e imperfectiva (*cantando*) y otra compuesta y

<sup>2</sup> Cf., entre muchos otros, Gili Gaya (1976), Agencia EFE (1992) y Romera *et al.* (1994).

<sup>3</sup> Al lado de las formas de gerundio no perifrástico, que son las que se analizarán en el presente trabajo, están las de gerundio perifrástico como *está jugando*; *viene diciéndolo desde hace meses...* en las que el gerundio va antecedido por un auxiliar verbal.

perfectiva (*habiendo cantado*); de estas dos formas, la que se usa ampliamente en el español actual es la simple.

Históricamente, el gerundio procede del ablativo de gerundio del latín, lengua en la que también se empleaba el participio de presente. Con el transcurrir del tiempo, esta última forma dejó de usarse productivamente en español y quedó relegada a términos lexicalizados como *estudiante*, *caminate*, etc.<sup>4</sup> El vacío dejado por el participio de presente ha ido llenándose con el empleo del gerundio, lo cual ha ocasionado una ampliación de usos sobre la que suelen pronunciarse los gramáticos, generalmente en forma negativa.

El miedo a emplear el gerundio por temor a hacerlo mal es un asunto que preocupa a muchos usuarios de la lengua,<sup>5</sup> de ahí que convenga conocer cuál es el tratamiento "oficial" que se da a esa forma en la actualidad y cuáles han sido los cambios, si es que los hay, en relación con el pasado.

El presente trabajo consta de dos partes. En la primera parte se compara el tratamiento dado por el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (de ahora en adelante RAE) y el suministrado por Marina Fernández Lagunillas en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (de ahora en adelante MFL) a los siguientes aspectos del gerundio: i) definición; ii) clasificación; iii) modalidad de lengua, estilos y registros en el empleo del gerundio; iv) normas de uso. En la segunda parte se hacen algunos comentarios sobre los resultados de la comparación.

<sup>4</sup> El participio de presente se usa hoy en día productivamente en algunas lenguas románicas como el francés (*Une meute HURLANT de fureur s'achamait sur la bête* 'una jauría aullante de furor se encarnizaba en el animal').

<sup>5</sup> Cf., por ejemplo, Rosenblat (1975), Balza Santaella (1996:16), o Fernández Lagunilla (1999 § 53.1.2).

## 1. COMPARACIÓN ENTRE LA RAE (1973) Y MFL (1999)

### 1.1. DEFINICIÓN DEL GERUNDIO

La RAE considera que el gerundio es fundamentalmente "un adverbio verbal" (§ 3.16.1),<sup>6</sup> mientras que MFL estima que, desde el punto de vista sintáctico, es un verbo, aunque externamente funcione unas veces como adverbio y otras como adjetivo predicativo (§ 53.2). MFL apoya su opinión en una serie de propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas del gerundio, entre ellas, la posibilidad de tener un sujeto explícito ("Ayudándonos Juan, acabaremos el trabajo a tiempo", § 53.2.3), que es una propiedad exclusiva de los verbos. MFL opina que, si bien el significado básico del gerundio es el de circunstancial de modo -significado que se relaciona con el valor adverbial del gerundio-, existen usos ampliados, cercanos a los valores adjetivos, que se han de tomar en cuenta para una adecuada descripción de esa forma.

### 1.2. CLASIFICACIÓN GRAMATICAL DEL GERUNDIO

La primera parte de esta sección está dedicada a la clasificación del gerundio ofrecida por la RAE y, la segunda, a la suministrada por MFL. Al final de la sección se ofrece un cuadro comparativo que ayuda a observar las similitudes y diferencias entre ambas clasificaciones.

#### 1.2.1. CLASIFICACIÓN DEL GERUNDIO POR PARTE DE LA RAE

La RAE indica que los usos del gerundio no perifrástico pueden agruparse en las cuatro clases que se señalan a continuación.

**1.2.1.1. GERUNDIO COMO ADVERBIO.** La RAE incluye en este grupo los casos en que el gerundio sirve para "indicar una acción secundaria que se suma a la del verbo principal modificándola o describiéndola" (§ 3.16.7b); dentro de su función como adverbio, se considera que la más general es la de adverbio de modo ("contestó sonriendo", § 3.16.7a), pero no se

<sup>6</sup> Esa posición seguramente refleja la de Bello (1972 § 442), quien considera al gerundio como "un derivado verbal que hace el oficio de adverbio".

dice si existen otras posibilidades. Curiosamente, y quizá por razones semánticas, la RAE incluye también en este grupo aquellas construcciones en las que el gerundio carece de un verbo principal al que adherirse, *i.e.*, “al pie de grabados y fotografías o en título de relatos, descripciones, etc.: Aníbal pasando los Alpes”, “en oraciones exclamativas” (“¡Y siempre fastidiando!”) y “en frases elípticas: Pasando el rato” (§ 3.16.7d).

**1.2.1.2. GERUNDIO REFERIDO AL SUJETO DEL VERBO PRINCIPAL.** Se describen estos usos diciendo que “el gerundio enuncia una acción secundaria del sujeto, con la cual desenvuelve, explica la acción del verbo subordinante” (“Cazando en Lesbos, vi lo más lindo que vi jamás”, § 3.16.8). Se trata pues de construcciones en las que coinciden el sujeto del gerundio y el sujeto del verbo principal. La RAE considera que estas construcciones sólo son posibles si el gerundio tiene carácter explicativo.

**1.2.1.3. GERUNDIO REFERIDO AL COMPLEMENTO DIRECTO.** En este grupo se incluyen los gerundios cuyo sujeto es a la vez complemento directo<sup>7</sup> del verbo principal (“¡Y aquí me tenéis.. contemplando aquella remota perspectiva!”, § 3.16.9a). La RAE indica que sólo pueden aparecer en gerundio los verbos que “significan percepción sensible o intelectual” como *ver, mirar, encontrar, notar*, etc. o bien “representación” (§ 3.16.9a), como *dibujar, pintar, representar*, etc. Añade que “es necesario que el gerundio denote una acción, transformación o cambio en transcurso perceptible, y no una cualidad, estado o acción tan lenta que se asemeje a una cualidad” (§ 3.16.9b), lo cual sucede, por ejemplo, en una oración como “Conozco un vecino siendo muy rico”, que la RAE condena.

**1.2.1.4. GERUNDIO COMO NÚCLEO DE UNA ORACIÓN CIRCUNSTANCIAL.** La RAE atribuye al gerundio la posibilidad de expresar las cinco circunstancias siguientes: MODO (“Por todas las vías posibles procuraban alegrarle, diciendo el bachiller que se animase y levantase”), TIEMPO (“Habiendo

<sup>7</sup> Aunque, en términos sintácticos, *complemento directo* y *objeto directo* designan una misma función gramatical, en este trabajo utilizaremos *complemento directo* cuando nos referimos a la RAE y *objeto directo* cuando nos referimos a MFL para respetar así la terminología empleada en ambas obras.

entrado el director, se pusieron todos a trabajar”), CAUSA (“Nada temo, estando aquí vosotros”), CONDICIÓN (“Habiendo vació, se turbaría toda la armonía del universo”) y CONCESIÓN (“Poco más de tres días has tardado en ir y venir desde aquí al Toboso, habiendo de aquí allá más de treinta leguas”) (§ 3.16.10).

La RAE considera que, como núcleo circunstancial, el gerundio puede aparecer: i) EN CONSTRUCCIÓN ABSOLUTA, donde no se refiere ni al sujeto ni al complemento directo del verbo principal sino que tiene por sujeto otro elemento (“Estando yo presente, no cometerán esa tontería”, § 3.16.10a), y ii) EN CONSTRUCCIÓN CONJUNTA, donde el gerundio se refiere al sujeto o al objeto del verbo principal (“Y de allí manaba una fuente cuyas aguas se deslizaban formando manso arroyo y alimentando en torno un prado”, § 3.16.10b). La RAE no explica en qué se diferencian - ni cómo se reconocen- las construcciones de gerundio referido al sujeto (cf. 1.2.1.2) o al complemento directo (cf. 1.2.1.2) de las construcciones de gerundio como núcleo de una oración circunstancial en construcción conjunta (*i.e.*, las incluidas en el presente apartado), lo cual refleja una vez más las dificultades de clasificación que ofrece el gerundio.

Al margen de los cuatro grupos señalados, la RAE indica que existen dos gerundios en español, *ardiendo* e *hirviendo*, que “se han convertido en adjetivos autorizados por el uso antiguo y moderno” en construcciones como “Eché a su hijo en un horno ardiendo; La mezcla se disuelve en agua hirviendo” (§ 3.16.7b).

## 1.2.2. CLASIFICACIÓN DEL GERUNDIO POR PARTE DE MFL

MFL hace una primera clasificación en la que separa los gerundios que modifican al verbo de la oración principal (GERUNDIOS INTERNOS) de los que modifican a toda la oración (GERUNDIOS EXTERNOS); lo que diferencia a unos de otros es el grado de independencia semántica y formal, que, por supuesto, es mayor en el gerundio externo que en el interno. La autora considera en un grupo aparte los casos de gerundio lexicalizado en los que éste funciona como adjetivo (“*ardiendo, hirviendo* y *colgando*”, § 53.6) o como adverbio (*corriendo, pitando* o *volando; exceptuando, incluyendo, quitando*, etc., § 53.5.4).

MFL hace una segunda clasificación, más esclarecedora que la primera, la cual le servirá de guía para organizar el trabajo. En esta clasificación la autora distingue los GERUNDIOS ADJUNTOS de los GERUNDIOS PREDICATIVOS. Los gerundios adjuntos se caracterizan por modificar, al igual que hacen los adverbios, ya sea al verbo de la oración principal (GERUNDIO ADJUNTO INTERNO), ya sea a dicha oración en su totalidad (GERUNDIO ADJUNTO EXTERNO); los gerundios predicativos, por su parte, se caracterizan por modificar simultáneamente al verbo de la oración principal, y al sujeto u objeto directo de dicha oración, al igual que lo hacen los adjetivos (§ 53.1.1).<sup>8</sup> Añade MFL que mientras los adjuntos pueden tener valores de tiempo, modo, causa, condición, etc., los predicativos sólo expresan valores de modo o tiempo, o bien expresan un tercer valor, llamado "descriptivo o explicativo" (§ 53.1.1.f).

A continuación nos detendremos en la segunda clasificación de MFL, que la autora inicia con los gerundios adjuntos externos.

**1.2.2.1. GERUNDIOS ADJUNTOS EXTERNOS.** Esto gerundios constituyen el núcleo verbal de una oración subordinada destinada a expresar una circunstancia que complementa o modifica el significado de la oración principal. La autora subdivide los gerundios adjuntos externos en cinco tipos: TEMPORALES, CAUSALES, CONDICIONALES, CONCESIVOS e ILATIVOS.

Si comparamos los cinco tipos de gerundios adjuntos externos de MFL con los cinco tipos establecidos por la RAE en el grupo del "Gerundio como núcleo de una oración circunstancial", observamos que hay coincidencia en cuanto a los TEMPORALES, CAUSALES, CONDICIONALES y CONCESIVOS. La diferencia radica en el quinto tipo, que para la RAE está constituido por los MODALES, y para MFL por los ILATIVOS. Veamos en detalle qué sucede con estos circunstanciales.

<sup>8</sup> Posteriormente, se incluye la posibilidad de que los gerundios predicativos puedan afectar también a algunos elementos nominales de la oración principal distintos al sujeto y al objeto directo.

MFL no incluye los modales dentro de los adjuntos externos, que son modificadores de toda la oración, porque considera que el modo es un modificador directo de la acción del verbo principal, razón por la cual los gerundios modales deben considerarse exclusivamente adjuntos internos que modifican al verbo. La RAE, por su parte, no incluye los ilativos en su clasificación, y ni siquiera los menciona como posibilidad, seguramente porque una parte de ellos se asocia a construcciones que ese organismo (§ 3.16.6a) considera incompatibles con el gerundio: posterioridad, efecto o consecuencia, o bien coordinación. Cabe señalar, sin embargo, que algunos ejemplos de gerundio como núcleo de una oración circunstancial de modo suministrados por la RAE ("Por todas las vías posibles procuraban alegrarle, diciendo el bachiller que se animase y levantase", § 3.16.10a) se asemejan en estructura y funcionamiento a algunos de los gerundios ilativos que aparecen en la clasificación de MFL, y que esta autora define no ya "como modificadores de la oración principal sino como oraciones que expresan un evento independiente que acompaña, se suma o se añade al denotado en la principal" (§ 53.4.5).

Dentro de los gerundios ilativos, MFL establece dos tipos: los EXPLICATIVOS ("Y así [...] los Cavalli-Sforza se introducen en el resbaladizo terreno de razas y racismo, mostrándose que las diferencias entre las "razas" son bastante limitadas", § 53.4.5) y los de POSTERIORIDAD ("A los 10 años volvió con su madre a Galicia, regresando a Estados Unidos durante la guerra civil española", § 53.4.5).

La inclusión de los gerundios ilativos en la clasificación del gerundio por parte de MFL no hace sino confirmar la productividad de unos usos registrados tanto en el español actual (cf. Boves 1975; Sedano 1998 y 2000)<sup>9</sup> como en el español del pasado (cf. Bouzet 1953).

#### **1.2.2.2. GERUNDIOS ADJUNTOS INTERNOS**

Estos gerundios equivalen fundamentalmente al "Gerundio como

<sup>9</sup> En los trabajos de Sedano se indica que los gerundios que MFL denomina "ilativos" se dan sobre todo en el español escrito.

adverbio" de la RAE. La diferencia estriba en que MFL amplía una vez más la gama de posibilidades al hacer una subclasificación en la que, al lado de los gerundios MODALES, están también los ILOCUTIVOS y los LOCATIVOS. Según MFL, los gerundios modales son los más frecuentes y los que mejor se ajustan al valor original del gerundio ("Eduardo ganó una medalla bailando claqué", § 53.5.1). Los gerundios ilocutivos, por su parte, "modifican el acto ilocutivo que produce la oración a la que se hallan asociados" (§ 53.5.2), y pueden construirse con verbos de lengua ("Hablando de otra cosa ¿cuándo te vas de viaje?", § 53.5.2) o con verbos de pensamiento u opinión ("Pensándolo bien/Teniendo en cuenta el día, la venta no ha sido mala", § 53.5.2.). Los gerundios locativos, a su vez, funcionan como complementos de lugar con un número muy reducido de verbos como *entrar*, *salir*, etc. ("El bar está saliendo a la izquierda", § 53.5.3).

Dentro de la clasificación de los gerundios adjuntos internos hecha por MFL, resulta particularmente importante la inclusión de los gerundios ilocutivos, que, altamente empleados en español, no habían sido tomados en consideración por la RAE, al menos como grupo con características particulares.

**1.2.2.3. LOS GERUNDIOS PREDICATIVOS** ejercen una doble modificación, ya que actúan tanto sobre el verbo principal como sobre el sujeto, el objeto directo y, eventualmente, sobre otros elementos nominales de la oración principal. MFL insiste en que, si bien las construcciones con gerundios predicativos se acercan a las de relativo y en algunos casos pueden alternar con ellas ("La vieron llorando/que lloraba", § 53.6.2), no son verdaderas relativas puesto que están sujetas a restricciones sintácticas y semánticas diferentes a las de esas oraciones. Una de las restricciones, por ejemplo, se debe a que, el carácter durativo del gerundio hace a esta forma incompatible con los verbos de estado; a consecuencia de ello, mientras es posible una relativa como *tiene un hijo que pesa cien kilos*, no es posible la construcción de gerundio predicativo correspondiente: \**tiene un hijo pesando cien kilos*.

Los gerundios predicativos que, según MFL, modifican al sujeto y al objeto directo son parcialmente similares a los que la RAE denomina

"Gerundio referido al sujeto" y "Gerundio referido al complemento directo"; la diferencia estriba en que, dentro de los gerundios predicativos de objeto directo, MFL aumenta la lista de los verbos a los que se subordina la construcción de gerundio, que no son ya solamente los verbos aceptados por la RAE sino también los verbos de hallazgo y conocimiento (*descubrir*, *encontrar*, etc.), de presentación (*tener*, *dejar*, *haber*, etc.), de esfuerzo y dificultad (*soportar*, *aguantar*, etc.) y los verbos intensionales (*querer*, *necesitar*, etc.). De todos estos verbos, resulta particularmente bienvenida la inclusión de *tener* y *haber*, dado su frecuente uso en construcciones predicativas de objeto directo, tal y como hacen notar, por ejemplo, Donni de Mirande (1983:201), Gutiérrez Araus (1992:215) y Sedano (2000:309).

En el grupo de los gerundios predicativos, MFL incluye no sólo los aceptados por la RAE (los referidos al sujeto o al complemento directo) sino también aquellos que se relacionan con otros elementos nominales de la oración principal; cabe mencionar entre ellos: i) los que se asocian a la visión o al sonido (*foto*, *llamada*, *narración*, *ruido*, etc), y ii) los nombres de posesión inalienable asociados a la vista o al oído (*cara*, *ojos*, *voz*, etc.). MFL da así "carta de ciudadanía" a construcciones como "Luis llegó con la cara sangrando, la llamada de María pidiendo dinero nos sorprendió, el ruido de la cisterna goteando es muy molesto" (§ 53.6), que son de uso bastante habitual en el español de hoy en día, tal y como señalan, entre otros, Rosenblat (1975), Donni de Mirande (1983), Gutiérrez Araus (1992) y Hallebeek (1998).

MFL incluye en su clasificación de los gerundios predicativos a los llamados GERUNDIOS INDEPENDIENTES. Según la autora, la característica fundamental de los mismos es que forman "un enunciado con sentido completo sin la intermediación de un verbo finito" (§ 53.6.4). En MFL se señala que los gerundios independientes deben ser subdivididos tomando en cuenta si las condiciones de enunciación son lingüísticas (entonación o contexto discursivo) o no lingüísticas (contorno situacional). Los tipos de gerundio independiente que finalmente establece MFL son los que se enuncian a continuación.

i) GERUNDIOS EXCLAMATIVOS ("¡Tú siempre pidiendo!", § 53.6.4), INTERROGATIVOS ("¿Pepito estudiando? Eso hay que celebrarlo", § 53.6.4) e IMPERATIVOS ("¡Andando!", § 53.6.4).

ii) GERUNDIOS EPIGRÁFICOS. Aparecen en los pies de fotografías, en títulos de libros, etc. ("Miguel Induráin, ayer, saliendo de la clínica donde dio a luz su esposa", § 53.6.4).

iii) GERUNDIOS NARRATIVOS. Según la autora, estos gerundios se dan sobre todo en narraciones ("(Vivíamos allí) Josefina –mi prima– y yo; ella cuidando a sus hermanos y yo a los míos", § 53.6.4).

En nuestra opinión, la importancia del grupo de los gerundios narrativos, al que la RAE no menciona explícitamente, radica en su elevado empleo en el español coloquial, como observan, por ejemplo, Magallanes (1970), Moreno de Alba (1978), Luna Traill (1980) u Otálora de Fernández (1992).<sup>10</sup>

Los casos que MFL considera de gerundio independiente son incluidos por la RAE en el grupo de "Gerundio como adverbio" (§ 3.16.7d). La clasificación de la RAE se basa posiblemente en razones semánticas (las circunstancias de modo), la de MFL, en razones sintácticas (el único núcleo posible del predicado verbal es el gerundio). Lo que tienen en común la RAE y MFL en su tratamiento del gerundio independiente es que, a pesar de la denominación de "independiente", lo incluyen en grupos cuya característica principal es la subordinación: en el caso de la RAE, se trata de la subordinación a un verbo; en el caso de MFL, de la subordinación simultánea a un verbo y a una entidad nominal de la oración principal. Volveremos sobre este asunto en el apartado 2.2.

### 1.2.3. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

En el cuadro 1 se muestra la clasificación del gerundio no perifrástico que establecen tanto la RAE como MFL. La organización de dicho cuadro ha sido hecha con la finalidad de facilitar la observación de las semejanzas y las diferencias entre ambas clasificaciones. Las casillas en las que sólo hay un guión indican que, en la clasificación paralela, no está representado el grupo correspondiente. En la parte inferior del cuadro se incluyen los gerundios lexicalizados que, como ya dijimos, son tratados de manera incidental por la RAE y por MFL.

<sup>10</sup> El "gerundio narrativo" es denominado "gerundio histórico" por algunos de esos autores.

### Cuadro 1.

#### Clasificación del gerundio no perifrástico según la RAE y MFL

RAE (1973)		MFL (1999)		
1. G. como adverbio	modal	1 G. adjunto interno	modal	
	independiente		---	
	---		ilocutivo	
	---		locativo	
2. G. referido al sujeto		2. G. predicativo	modificador del sujeto	
3. G. referido al Complemento Directo	v. de percepción		modificador del objeto directo	v. de percepción
	v. de representación			v. de representación
	---			v. de hallazgo y con.
	---			v. de presentación
	---			v. de esfuerzo y dif.
---	---		v. intensionales	
---	---		modificador de otras FFNN	
---	---		independiente	
4. G. Como núcleo de una oración Circunstancial	modal	3. G. adjunto externo	---	
	temporal		temporal	
	causal		causal	
	condicional		condicional	
	concesivo		concesivo	
---	---		ilativo	
5. G. lexicalizado	como adjetivo	4. G. lexicalizado	como adjetivo	
	---		como adverbio	

Las grandes semejanzas del cuadro 1 podrían sintetizarse diciendo que, al margen de las denominaciones dadas por la RAE y por MFL, en



ambos trabajos se observan tres posibilidades asociadas al gerundio no perifrástico: i) el gerundio como modificador directo del verbo ("gerundio como adverbio" de la RAE y "gerundio adjunto interno" de MFL); ii) el gerundio situado a medio camino entre lo verbal y lo adjetival ("gerundio referido al sujeto o al complemento directo" de la RAE y "gerundio predicativo" de MFL), y iii) el gerundio como núcleo de una oración subordinada adverbial ("gerundio como núcleo de una oración circunstancial" de la RAE y "gerundio adjunto externo" de MFL). En ambos trabajos se hace referencia también a los usos del gerundio lexicalizado.

Dentro de las diferencias más notables cabe señalar las siguientes:

i) la RAE considera que el gerundio independiente es un subconjunto del "gerundio como adverbio", en tanto que MFL lo considera un subconjunto del "gerundio predicativo"; ii) la RAE afirma que el gerundio puede ser núcleo de una subordinada circunstancial de modo, en tanto que MFL se opone justificadamente a esa posibilidad y señala que algunas de las llamadas subordinadas modales de gerundio son más bien construcciones ilativas; iii) comparada con la RAE, MFL aumenta las subclasificaciones del "gerundio adjunto interno" y del "gerundio predicativo"; iv) en el caso del "gerundio como núcleo de una oración circunstancial" de la RAE, que coincide con el "gerundio adjunto externo" de MFL, hay similitud en las circunstancias de tiempo, causa, condición y concesión, pero no la hay en las circunstancias de modo (RAE) ni de ilación (MFL).<sup>11</sup> Cabe señalar, finalmente, que MFL aumenta también la clasificación de los gerundios lexicalizados.

### 1.3. MODALIDADES DE LENGUA, ESTILOS Y REGISTROS EN EL USO DEL GERUNDIO

La RAE menciona tan sólo en dos oportunidades la posibilidad de que haya usos del gerundio condicionados por la modalidad hablada o escrita de la lengua, o bien por los distintos estilos (formal, coloquial, etc.) o registros posibles (lenguaje técnico y científico, etc.). Estos usos son: i) el "elíptico" del gerundio independiente en el diálogo coloquial ("Pasando el rato; Bebiendo un trago; El niño durmiendo", § 3.16.7d); y ii) el especificativo en el lenguaje administrativo ("Decreto nombrando gobernador...", § 3.16.8a).

<sup>11</sup> Conviene recordar que, dentro de la subordinación ilativa contemplada por MFL, esta autora incluye los casos de posterioridad, efecto o consecuencia, y coordinación.

MFL da mayor relevancia a la relación entre los usos del gerundio y el tipo de modalidad o de registro empleado. Dice, por ejemplo, lo siguiente: i) el gerundio compuesto se da sobre todo en "registros formales o especializados (lenguaje escrito, jurídico, etc.)" (§ 53.4.1); ii) el gerundio ilativo "se halla asociado especialmente a registros lingüísticos de carácter científico o técnico" (§ 53.4.5); iii) el gerundio de posterioridad es típico "del lenguaje escrito y de un 'estilo formal y elevado'" (§ 53.1.2); iv) el gerundio independiente "caracteriza al 'estilo hablado' y a los 'registros informales del español'" (§ 53.1.2). MFL dice también que el gerundio (no especifica qué tipo de gerundio, pero los ejemplos son ilustrativos) parece "un rasgo propio del lenguaje periodístico y legislativo (Las contramanifestaciones ocasionales increpando a los concentrados no han conseguido desanimar a la mayoría; El gobierno ha promulgado una ley prohibiendo fumar en sitios públicos) o de la lengua de los anuncios (Señora sabiendo cocina se ofrece para cuidar niños)" (§ 53.1.2).

Al margen de que la RAE y MFL coincidan en relacionar el gerundio independiente con la lengua hablada coloquial, en MFL se percibe mayor interés por establecer la vinculación entre los usos del gerundio y el tipo de modalidad, de estilo y de registro en que dichos resultan apropiados, vinculación que los futuros estudios sobre el tema deberían esclarecer.

### 1.4. NORMAS CON RESPECTO AL USO DEL GERUNDIO

Puesto que la función primordial de la RAE es velar por el idioma, resulta natural que este organismo se pronuncie con respecto a las normas que han de regir el "buen uso" del gerundio. A continuación se enumeran los aspectos normativos que la RAE considera más relevantes:

i) Son poco apropiados los usos del gerundio que indican posterioridad o bien consecuencia o efecto ("El agresor huyó, siendo detenido horas después"), pues se trata de "acciones coordinadas y no coincidentes, que se expresarían mejor enlazándolas por medio de conjunciones coordinantes: El agresor huyó y (pero) fue detenido horas después", § 3.16.6a).

ii) Los únicos gerundios aceptados para funcionar como adjetivos son *ardiendo e hirviendo* (§3.16.7b).

- iii) El empleo del gerundio referido al sujeto debe tener un carácter explicativo. Son incorrectos los usos que sirven para "especificar, particularizar o definir al sujeto" ("Ley reformando las tarifas aduaneras", § 3.16.8a).
- iv) No puede usarse el gerundio como "atributo o complemento predicativo" ("Era hombre rico y respetable, teniendo hermosas fincas", § 3.16.8b).
- v) Los gerundios referidos al complemento directo deben ir subordinados exclusivamente a verbos de percepción sensible o intelectual o bien a verbos de representación, como en "Encontré a tu padre escribiendo" (§ 3.16.9a).
- vi) En los gerundios referidos al complemento directo, "es necesario que el gerundio denote una acción, transformación o cambio o transcurso perceptible, y no una cualidad, estado o acción tan lenta que se asemeja a una cualidad" (§ 3.16.9b). Desde esa perspectiva, es incorrecto decir "Te envío una caja conteniendo libros", o bien "Se necesita una empleada hablando inglés" (§ 3.16.9b).

El artículo de MFL, más descriptivo que normativo, se ocupa poco de los usos correctos o incorrectos del gerundio y se centra más bien en las restricciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que limitan el uso de esa forma. La autora hace notar, sin embargo, que al lado de los significados básicos del gerundio ('circunstancial de modo', por un lado, y 'simultaneidad y coexistencia', por el otro), existen usos extendidos, entre ellos, el de gerundio adjetivo restrictivo, el de posterioridad, el de finalidad y el de consecuencia, que, en general, se consideran poco apropiados. Añade que los usos incorrectos se suelen asociar al gerundio adjetivo ("señora sabiendo cocina o caja conteniendo libros", § 53.1.2) y al gerundio de posterioridad ("Dijo aquella tontería, arrepintiéndose días después", § 53.1.2). Aunque la autora no suele referirse a los usos "incorrectos" sino a los usos "no aceptables", resume la situación diciendo lo siguiente: "los usos de gerundios no aceptables son aquellos que no son ni adjuntos ni predicativos" (§ 53.3).

## 2. COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN

Al realizar la comparación entre la RAE (1973) y MFL (1999), lo primero que se observa, como ya habíamos señalado el principio, es

que el trabajo de MFL es mucho más extenso que la sección dedicada al gerundio de la RAE, lo cual le permite a MFL una mayor profundidad en el estudio; buena parte de dicho estudio se destina a aspectos tales como las propiedades de los distintos tipos de gerundio, así como a las restricciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que rodean el uso de esa forma.<sup>12</sup> La RAE apenas trata esos aspectos, que, sin embargo, son muy importantes para un mejor conocimiento del gerundio.

Pero vayamos por partes y dediquemos cada una de ellas a los aspectos que han sido sometidos a comparación en el presente artículo.

2.1. La denominación del gerundio es una cuestión problemática, por eso la RAE lo llama "adverbio verbal" y MFL, "verbo". Una denominación diferente es, por ejemplo, la de Barrenechea (1969) y otros autores, quienes definen al gerundio como "verboide", lo cual significa que, dependiendo del contexto, esa forma puede funcionar como verbo y como algo más; históricamente, ese algo más significa que puede desempeñarse como lo haría un adverbio (o una subordinada circunstancial); sin embargo, dada la influencia que la desaparición del participio presente ha tenido sobre el uso del gerundio, no se puede negar la posibilidad de que actualmente el gerundio pueda desempeñarse a veces con valores cercanos a los de un adjetivo. Conviene tener en cuenta además que el gerundio, como señalan la RAE y MFL, puede funcionar como núcleo verbal de una oración independiente. La versatilidad del gerundio y el hecho de que éste mantenga, al menos en los usos no lexicalizados, un valor verbal, nos lleva a concluir que su definición como "verbo", aunque no es del todo esclarecedora, refleja mejor las posibilidades de funcionamiento de esa forma que la de "adverbio verbal", más restrictiva.

<sup>12</sup> Para ilustrar esas restricciones, mencionemos por ejemplo, la que señala que, dependiendo del verbo principal, no pueden aparecer como gerundio predicativo los verbos estativos (*Luis trabaja cuidando niños / \*siendo médico*) ni ciertos verbos de logro (*Vio a Pedro buscando / \*encontrando la llave*, § 53.1.1).

2.2. La clasificación del gerundio hecha por la RAE y por MFL ofrece, como ya dijimos en 1.2.3, fundamentales semejanzas en lo que concierne a las grandes divisiones de los tipos de gerundios. Sin embargo, la división y las denominaciones hechas por MFL reflejan mejor las posibilidades de funcionamiento del gerundio; en efecto, cuando MFL divide los gerundios en adjuntos (internos y externos) y predicativos, muestra claramente la diferencia entre unos y otros y, al mismo tiempo, incluye en un mismo grupo el gerundio referido al sujeto y al complemento directo, que en la RAE conforman grupos diferentes, lo cual opaca un poco el hecho de que ambos son gerundios predicativos.

Ya dijimos también que, en términos generales, MFL aumenta las subclasificaciones internas de los tipos de gerundio, con el resultado de que las mismas representan con bastante exhaustividad los diferentes empleos del gerundio en el español actual.

Hay varios aspectos de la clasificación del gerundio en los que vale la pena detenerse. Uno de ellos es el relacionado con el gerundio independiente en construcciones como *¡Un año esperando el cupo!; Eso va a ser... todos los fines de semana llamándonos todo el mundo; nos bajamos todos, descalzos, con aquella lluvia, bañándonos los pies en aquel charquero.*<sup>13</sup> Tanto la RAE como MFL no dejan de mencionar el gerundio independiente, pero la RAE lo incluye en el grupo de "gerundio como adverbio", y MFL, en el de "gerundio predicativo". El considerar, tal y como hace la RAE, que el gerundio independiente funciona como un adverbio es suponer que dicho gerundio está subordinado a un verbo principal. Paralelamente, el considerar, como hace MFL, que el gerundio independiente funciona como un predicativo es suponer que el mismo está subordinado tanto a un verbo principal como a una entidad nominal de la oración principal *¿Existe realmente esa oración principal? Si se juzga, como hacen algunos autores, que el gerundio independiente es una versión elíptica de una perífrasis con estar ("¡Tú siempre (estás) pidiendo! o Moisés (está) cruzando el Mar Rojo", citado por MFL, § 53.6.4),*

<sup>13</sup> Estos ejemplos han sido extraídos del corpus para el "Estudio sociolingüístico del habla de Caracas, 1987", descrito en Bentivoglio y Sedano (1993).

se debe asumir que dicho gerundio funciona como verbo principal (una perífrasis es una unidad predicativa) y no como subordinado; si se juzga, por el contrario, que hay una oración principal "sobrentendida", cabe preguntarse cuál es esa oración y si es fácil establecerla en todos los casos. Si se comprueba que hay dificultades para hacerlo, y si partimos de lo realmente dicen los hablantes, debemos llegar a la conclusión de que el gerundio independiente debería ser analizado en un grupo aparte, al mismo nivel que los adjuntos y los predicativos; sólo así quedaría claramente establecido que dicho gerundio funciona como núcleo de una oración cuya relación de dependencia con otra oración considerada principal, aún en caso de que existir, no es ni sintáctica ni semánticamente evidente.

Otro aspecto de la clasificación que conviene tomar en cuenta es el relacionado con los llamados "gerundios ilocutivos" ("Rojo, siguiendo a Alarcos, afirma que..."; "Hablando en términos coloquiales...", MFL § 53.5.2), que son mencionados por MFL e incluidos dentro de los "gerundios adjuntos internos". Si, como la propia MFL señala, los gerundios internos "expresan una acción secundaria que se une a la acción denotada por el verbo principal constituyendo un solo evento" (p. 3447), en los ejemplos de gerundios ilocutivos suministrados por la propia autora se observa que los mismos constituyen un evento DIFERENTE al descrito por el verbo principal. Este hecho, unido a la pausa entonativa (o la coma gráfica), que separa a la oración de gerundio de la oración principal, son razones más que convincentes para considerar que los ilativos no deberían incluirse dentro de los "gerundios adjuntos internos" sino dentro de los "gerundios adjuntos externos".

Ya dijimos que MFL aumenta, en términos generales, las subdivisiones de los tipos de gerundio. Ese aumento resulta muy útil pues permite reflejar muchos usos que se dan actualmente y que no habían sido contemplados por la RAE. Una de las pocas supresiones realizadas por MFL, en relación con la RAE, es la de los gerundios modales, que la autora excluye del grupo de los "gerundios adjuntos externos". El argumento de MFL, como ya dijimos en 1.2.2.1, es el siguiente: puesto que una acción modal está estrechamente asociada a la del verbo principal (*salió dando un portazo*), los casos de gerundio

modal deberían incluirse en el grupo de los gerundios adjuntos internos, pero no en el de los gerundios adjuntos externos, que reflejan una acción diferente a la expresada por la oración principal. La autora afirma que muchos de los gerundios que la RAE trata como "gerundios circunstanciales modales" son en realidad gerundios ilativos cuya función es añadir una explicación o un comentario a lo dicho previamente en el texto. El argumento de MFL parece muy convincente y habría que tenerlo en cuenta en los futuros tratamientos del gerundio.

2.3. Tanto la RAE como MFL hacen varias indicaciones sobre los contextos y situaciones en que pueden usarse algunos tipos o subtipos de gerundios, pero en ninguno de los dos trabajos se señala exhaustiva y organizadamente cuál es la relación entre los usos del gerundio y factores tales como la modalidad de lengua y los diferentes estilos y registros. MFL da, sin embargo, más datos sobre el tema que la RAE, lo cual abre vías de investigación enriquecedoras porque, detrás de ellas, subyace la siguiente pregunta: ¿cuáles son las razones que favorecen el empleo de determinados subtipos de gerundios en ciertas situaciones y no en otras?

2.4. El establecimiento de algunas normas prescriptivas de uso lingüístico revela su utilidad si sirve para orientar a aquellos usuarios de la lengua que se sienten inseguros ante la posibilidad de emplear una determinada construcción. Actualmente, sin embargo, en un mundo que es o quiere ser democrático, hay un cierto rechazo a ese tipo de normas, sobre todo a las que contradicen el decir habitual de los hablantes.

El tratamiento que la RAE da al gerundio es en buena parte normativo. El problema que se plantea es que algunas de las normas establecidas por ese organismo están en contradicción con los datos del español hablado y escrito a los que están expuestos diariamente los hispanohablantes, sobre todo con los datos suministrados por los artículos científicos y de prensa. En relación con este punto, cabe señalar que hoy en día el español escrito ofrece dos características en abierta oposición: por un lado se trata de una modalidad considerada prestigiosa (cf. Rosenblat 1977), pero, por el otro lado, abunda en usos del gerundio que la RAE considera explícita o implícitamente "incorrectos" (cf. 1.4).

A diferencia de la RAE, el tratamiento dado al gerundio por MFL es eminentemente descriptivo, lo cual justifica la inclusión del artículo en una obra denominada *Gramática descriptiva de la lengua española*. Consecuentemente, MFL no se pronuncia sobre la corrección o no de ciertos usos del gerundio. Dice, sí, que algunos de ellos se consideran poco aceptables pero lo dice desde la perspectiva de una observadora imparcial, ajena a las consideraciones de la RAE y de los gramáticos. El mérito de MFL es haber incluido en su descripción varios usos del gerundio realmente muy frecuentes en el español y que la RAE rechazaba o no tomaba en consideración.

Una vez concluida la comparación entre los trabajos de la RAE y de MFL cabe volver al título del presente artículo y repetir la pregunta sobre si ha habido cambios en el tratamiento del gerundio. En nuestra opinión, sí los ha habido: el simple hecho de que la RAE haya auspiciado una gramática descriptiva, basada en ejemplos reales del español actual, ya es un cambio que debe ser tomado en consideración. La profundidad con la que se aborda el tratamiento del gerundio en MFL, las diferencias de su definición y clasificación, la búsqueda de pruebas lingüísticas que permitan el reconocimiento de los distintos subtipos, la exhaustividad de la descripción, así como el señalamiento de vías para futuros estudios son razones más que suficientes para afirmar que sí hay cambios. En cuanto a las posibles normas prescriptivas, la situación parece ambigua porque MFL no se enfrenta a la Academia ni da argumentos a favor o en contra de ciertos usos; sin embargo, no es ambiguo el hecho de que la autora describe lo que observa: por un lado, las normas prescriptivas de la RAE, por el otro, los usos reales del gerundio actual. Compete ahora a los usuarios de la lengua seleccionar aquellos usos del gerundio que mejor reflejen sus necesidades reales, cualesquiera que éstas sean: eficiencia en la comunicación, "solvencia" lingüística (escritura ajustada a los cánones académicos) o mero "esnobismo" (se escribe como escriben los que parecen cultos, no importa si el uso se justifica funcionalmente o no).

## Referencias

- Agencia EFE. (1992). *Manual de español urgente* (9ª edic.). Madrid: Cátedra.
- Alarcos Llorach, Emilio (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Balza Santaella, Tito. (1996). *El gerundio*. Maracaibo: Ars Gráfica.
- Barrenechea, Ana María. (1969). Las clases de palabras en español, como clases funcionales. En Ana M. Barrenechea y Mabel V. Manacorda de Rosetti (eds.), *Estudios de gramática estructural*, 9-26. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, Andrés. (1847, 1972). *Gramática*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Bentivoglio, Paola y Mercedes Sedano (1993). Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana. *Boletín de Lingüística* 8.3-35.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vols. 1-3. Madrid: Espasa.
- Boves Naves, Mª del Carmen (1975). Sistema, norma y uso del gerundio castellano. *Revista Española de Lingüística* 5.1-34.
- Bouzet, Jean (1953). La gérondif espagnol dit de *posteriorité*. *Bulletin Hispanique* 55,3/4. 349-374.
- Donni de Mirande, Nélica (1983). Sobre el uso del gerundio en Rosario (Argentina). *Philologica Hispaniensia. In honorem Manuel Alvar*, 191-207. Madrid: Gredos.
- Fernández Lagunilla, Marina (1999). Las construcciones de gerundio. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol. 2, 3443-3503.
- Gili y Gaya, Samuel. 1976 (11ª ed.). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gutiérrez Araus, María Luz. 1992. Sobre el gerundio en función adjetival, en María Vaquero y Amparo Morales (eds.), *Homenaje a Humberto López Morales*, 205-220. Madrid: Arco/Libros.
- Hallebeek, Jos. 1998. Sintaxis y uso del gerundio en el español actual. *Lingüística Española Actual* XX,2.175-214.
- Lázaro Carreter, Lázaro. 1999. Preámbulo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol. 1, XII-XV.
- Luna Traill, Elizabeth. 1980. *Sintaxis de los verboides en el habla culta de la Ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Magallanes, Dulce Mª. 1970. Oraciones independientes de gerundio en el español de México. *Anuario de Letras* VIII.235.239.
- Moreno de Alba, José G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Otálora de Fernández, Hilda Inés. 1992. *Uso del gerundio en algunas muestras del habla bogotana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Romera C., José, Miguel Ángel Pérez P., Vidal Lamíquiz y María Luz Gutiérrez A. 1994. *Manual de estilo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rosenblat, Ángel. 1975. Curanderismo lingüístico. El terror al gerundio. *Anuario de Letras* XIII.17-31.
- Rosenblat, Ángel (1977). Fetichismo de la letra. En *Sentido mágico de la palabra y otros estudios*, 45-96. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Sedano, Mercedes (1998). El gerundio en la prensa caraqueña. *Lengua y habla* 4,1.66-84.
- Sedano, Mercedes (2000). Estudio contrastivo de las formas verbales del español -ndo y del inglés-ing en la prensa escrita. En Annick Englebert et al. (eds.), *Actes du XXII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (23-29 julio), vol IX, 305-314. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

---

## **Desarrollo de procesos cognoscitivos a través de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la lingüística del texto<sup>1</sup>**

---

**César A. Villegas Santana**  
UPEL-IPC-CILLAB

### **Resumen**

En este artículo se dan a conocer los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la macroestructura semántica influyó en el desarrollo de los procesos cognoscitivos implícitos en la escritura de textos organizados con argumentación, en estudiantes de Educación Superior. El estudio se circunscribe a los análisis textuales (van Dijk, 1983 y 1990) y en las didácticas cognoscitivas (Cassany, 1989) e integradoras (Fracca de B., 1994 y 2000) para la enseñanza de la lengua. La metodología empleada obedece a una investigación-acción, en la que se efectuaron dos sesiones de protocolos orales mientras el sujeto escribía un texto (una antes del ciclo de estrategias y otra después de él). Los datos fueron analizados según criterios estrictamente cualitativos. Se encontraron diferencias sustanciales entre los alumnos con mayores competencias escriturales y quienes tenían más bajo desempeño, tanto en los procesos mentales de los que se valían, como en los avances y beneficios logrados con las estrategias. Asimismo, las estrategias cognoscitivas que más se desarrollaron fueron las referidas a la organización de las ideas.

---

<sup>1</sup> Una presentación oral de este trabajo se realizó en el Primer Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", en Barcelona, España, junio de 2000. A él asistimos junto con Lucía Fracca de Barrera, en otro momento más en el que se erigió como nuestra amiga y doctora profesional. Es un orgullo para nosotros participar en este tan merecido homenaje, con lo cual es evidente que le dedicamos este trabajo, por su inquietud para mejorar la investigación dentro de la Universidad, su esfuerzo por formar generaciones de docentes capaces, competentes, competitivos y comprometidos con su labor, y por su calidad académica y humana, evidenciada en un compromiso con su país y con sus amigos.

**Palabras claves:** lingüística, texto, cognición, metacognición, didáctica

### Abstract

In this article, we diffuse the results of research, its objective was to determine how the application of learning strategies based on the semantic macro-structure influenced the development of the cognitive process while writing argumentative texts, in university students. The study gives a basis to the textual analysis (van Dijk, 1983 and 1990), to cognitive didactics (Cassany, 1989) and integral didactics (Fracca de B., 1994 and 2000) for language teaching. The methodology is based on action-research; we took two sessions of oral protocols when the person wrote a text (The first before cycle of strategies, and the second, after cycle). The results were analyzed according to qualitative discernment. We found substantial differences between the students with greater competences to write and the students with lower competences; this happened in the cognitive process followed and in the advancement obtained with the strategies. Also, the cognitive strategies more developed were organization strategies.

**Key words:** linguistic, text, cognition, metacognition, didactics.

En trabajos anteriores (Villegas, 1996, 1998a, 1998b, 1999), hemos presentado los resultados de una línea de investigación cuyo objetivo general es determinar de qué manera la aplicación de estrategias de aprendizaje fundamentadas en la Lingüística del Texto mejora la competencia de alumnos de Educación Superior para la producción de textos de orden argumentativo. En este artículo, se exponen los resultados de una investigación-acción que buscaba determinar de qué manera la aplicación de estas estrategias contribuía con el desarrollo de los procesos cognoscitivos de los estudiantes, cuando tenían que ejecutar tareas de producción de textos desarrollados con argumentación.

### Modelo teórico

El modelo teórico que orienta la investigación es el propuesto por Van Dijk (1990). Entre las fases de procesamiento cognoscitivo del discurso que él propone, para los efectos de este estudio se consideró la formación de la macroestructura semántica.

De acuerdo con van Dijk (1983), para comprender o producir un texto es necesario que éste sea coherente con el marco de conocimientos —esquemas— del individuo, es decir, con el conocimiento previo que una persona tiene sobre el tema abordado. La memoria, almacén de los esquemas, es vital para el procesamiento de la información. Para este lingüista (p. 80), un texto se sustenta en una serie de proposiciones básicas que representan la información superficial, pero que no pueden conservarse en la memoria a corto plazo cuando son muy abundantes; por lo tanto, estas proposiciones se organizan y reducen. Para ello, el individuo deberá establecer relaciones entre tales proposiciones, y entre ellas y las informaciones que se hallan en su memoria a largo plazo, es decir, los marcos de conocimiento, los cuales contribuyen con la comprensión y la producción de la lengua escrita. Así se crea una estructura que muestra la integración de todas las proposiciones, que van Dijk llama macroproposición y que pasa a formar parte de la memoria a largo plazo.

Para esta investigación, también se trabajó con los modelos que explican la escritura desde el punto de vista cognoscitivo. Estos modelos se centran, según Cassany (1989, p. 127), en los procesos mentales implícitos en la producción de un texto, desde las estrategias para redactar (planificar, releer lo que se va escribiendo,...) hasta las operaciones intelectuales implicadas (memoria a corto plazo, a largo plazo,...). Cassany (p. 150) señala que Flower y Hayes conciben que el proceso de escribir se da en tres estadios: planificación, redacción y evaluación, regulados por un mecanismo de control que han denominado "monitor". Este es un recurso mental que establece el tiempo necesario para cada estadio, el momento para pasar al estadio siguiente, etc.; Klingler y Vadillo (1999) ubican el monitoreo como un elemento básico de la metacognición y lo definen como la necesidad del sujeto para "evaluar el estado de su sistema cognitivo en un momento dado" (p. 86). A los efectos del estudio que aquí se reporta, se consideraron como etapas: la planificación, la textualización (escritura propiamente dicha del texto) y evaluación; se incluye también la fase de resolución de problemas durante la escritura, la cual se concibió como "los procesos que una persona ejecuta para superar los obstáculos con que se encuentra en la ejecución de una tarea" (Ríos, 1999, p. 88).

En los modelos cognoscitivos, la memoria a largo plazo es la fuente de los conocimientos de la información sobre la audiencia y sobre las estructuras textuales, que hará falta en el momento de escribir. Como en este estudio abordamos los procesos mentales para la producción de la lengua escrita, es necesario destacar dos conceptos fundamentales: estrategias cognoscitivas y estrategias metacognoscitivas: "Las primeras son acciones cognitivas destinadas a cumplir el objetivo propuesto, las segundas, a evaluar el nivel de éxito alcanzado con la aplicación de las primeras" (Peronard, 1999, p. 46).

La metacognición se lleva a cabo a través de dos procesos, según Cheng (citado por Klingler y Vadillo, 1999). El primero tiene que ver con el conocimiento de los sujetos sobre las exigencias en la ejecución de un trabajo, sobre las operaciones que se emplean para llevarlo a cabo y sobre los recursos mentales de cada sujeto para enfrentar la tarea. El segundo proceso tiene que ver con la autoadministración de la cognición para obtener un producto eficaz y exitoso; se involucran en él las etapas de planificación, revisión, evaluación y monitoreo. Pero la metacognición no se queda allí, sino que conglomerada tres tipos de conocimiento (Poggioli, 1998; Peronard, 1999): declarativo (qué se sabe de la estrategia mental), procedimental (cómo ejecutar la estrategia) y condicional (finalidad y momento oportuno para aplicarla).

### **Situación Investigada**

Este trabajo se sustentó en las deficiencias presentadas por los estudiantes en la producción de la lengua escrita, situación evidenciada en la práctica docente, en las denuncias que se hacen en todos los ámbitos sociales y en las distintas investigaciones diagnósticas que han llevado a cabo profesores de Educación Superior, estudiantes de postgrado, instituciones diversas y universidades (González, Escalona y González, 1983; Barrera, 1990; Sánchez, 1990; Páez, 1990; Morles, 1994; Palencia, 1997). Sobre los problemas que se evidencian en los textos escritos de los alumnos, hay muchos especialistas que se centran en el aspecto formal de la escritura, quizá el menos importante, desde nuestra perspectiva. Sin embargo, hay una tendencia cada vez mayor

por denunciar que en el problema se involucran aspectos que son más bien de fondo: constituyen un fenómeno de coherencia, tal como lo señala Sánchez (1992, p. 87). Esta autora propone que el conocimiento de lo que es la coherencia y de cómo se logra puede ser un recurso útil para mejorar la redacción de los alumnos. Muestra de ello son las investigaciones llevadas a cabo en el Pedagógico de Caracas. Sánchez y Barrera (1992, p. 57) proponen como alternativa de solución, entre otras, que se ponga en contacto a los estudiantes con textos expositivos-argumentativos, propiciando su lectura, con lo cual el alumno se apropiará de sus estructuras textuales características; además sugieren que se propongan ejercicios que permitan internalizar «nociones prácticas» sobre la coherencia global o local. Trabajos aplicados demuestran la efectividad de estas perspectivas. Fraca de Barrera (1994 y 2000) ha elaborado y validado un modelo pedagógico en el que evidencia que desde etapas iniciales se puede emplear un enfoque textual para que el niño desarrolle la lengua escrita. Palencia (2000) propone estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicativa. Jáimez (1998) demostró que la manipulación de las categorías superestructurales ayuda a los aprendices en la construcción de sus discursos. Villegas (1996, 1998a, 1998b, 1999) evidenció que el abordaje de la macroestructura y el de la progresión temática coadyuva sustancialmente con el proceso de composición textual. En una primera investigación, Fraca y Villegas (1995) indagaron cuáles podrían ser los procesos mentales implícitos en la producción escrita de alumnos de Educación Superior, manipulando la macroestructura y la progresión temática textuales. En esta oportunidad, se busca determinar cómo estrategias de aprendizaje fundamentadas en la Lingüística del Texto influyen en los procesos cognoscitivos de los sujetos.

### **Metodología**

El estudio se sustentó en una investigación-acción. Como su interés residió en un problema práctico cotidiano (Elliot, 1984, p. 1), se buscó perfeccionar la calidad de la acción dentro de una situación conflictiva (1986, p. 23), entendida ésta como la carencia de competencias por parte de los estudiantes, para la producción de textos de orden argumentativo. Los pasos que se siguieron fueron: a) diagnóstico inicial



a través de la técnica de protocolos orales; b) diseño y aplicación de estrategias; y c) diagnóstico final, con la misma técnica.

Se abordó una muestra definitiva de dieciséis (16) alumnos del Instituto Pedagógico de Caracas, quienes participaron en todas las actividades previstas para la investigación. Este grupo estaba formado por doce (12) hembras y cuatro (4) varones y sus edades oscilaban entre 17 y 33 años, siendo la edad promedio 21 años y las edades más frecuentes 18 y 19 años; la mitad de los estudiantes estaba por debajo de los 20.

La selección de la muestra obedeció a la investigación cualitativa (Martínez, 1993, p. 54). Los criterios que privaron fueron conceptuales y situacionales, pues no fue una selección aleatoria, sino que se trabajó con un grupo asignado al docente en las condiciones normales en las que estos actos ocurren, lo cual propició la observación en contextos reales, no afectados por las preconcepciones ni las manipulaciones del investigador. El estudio se llevó a cabo en un ambiente propio de la educación formal; esto permitió conservar las condiciones normales de aprendizaje, aspecto que contribuyó con la validez ecológica de los resultados.

Durante la fase de recolección de la información, se aplicaron dos instrumentos complementarios a la técnica de protocolos orales:

a) Uno estaba formado por un texto que los alumnos debían leer y sobre la base de sus opiniones, debía elaborar una composición sobre la privatización de la educación superior. Mientras iban redactando, debían expresar oralmente todo lo que pensaban y todo lo que hacían para escribir sus ideas y elaborar su texto. El tiempo del que disponían era bastante flexible. La actividad se realizó de manera individual, pues cada estudiante asistía a una sesión con el profesor-investigador, quien en la medida que el alumno iba escribiendo, tomaba apuntes o hacía observaciones sobre los procesos evidenciados. Cuando era necesario, le hacía preguntas al participante, sobre algún aspecto que resultara de importancia.

b) El investigador poseía una guía de observación sobre lo que el alumno hacía. Para su elaboración, se revisó bibliografía sobre procesos cognoscitivos y metacognoscitivos de la lectura y de la escritura. Además se revisaron otros instrumentos parecidos (Palencia, 1997), luego se hizo un banco de datos sobre algunas de estas estrategias. Se procedió a añadir otras (según las bases del procesamiento discursivo fundamentadas en la Lingüística del Texto), a adaptar a escritura algunas que se referían a lectura y a eliminar otras que no se relacionaban con el tema. Esta guía de observación se entregó a especialistas, con la finalidad de que la validaran. Para poder diseñar y aplicar este instrumento, también fue necesario consultar preliminarmente, bibliografía sobre las técnicas respectivas. La entrevista es uno de los instrumentos básicos de la investigación cualitativa. Las características más resaltantes tomadas en cuenta para este estudio fueron las siguientes (Debus Porter/Neville, s/f, p. 7; Elliot, 1986, pp. 35-36; Martínez, 1993, p. 68):

- i. Era un diálogo bastante libre (el alumno podía orientar la conversación hacia lo que él pensaba o hacía mientras escribía), aunque el profesor-entrevistador contaba con una guía que contenía un conjunto de aspectos que se esperaba podían ser observados (no se preguntaba sobre ellos). En consecuencia, era una entrevista semiestructurada; no se hizo una estructurada porque eso preconcebía al investigador sobre lo que debía buscar en la entrevista y no permitía que descubriese algunos factores intervinientes que él no conocía o no consideraba como importantes.
- ii. El entrevistador buscaba que el alumno evidenciara sus experiencias, sus competencias, procesos cognoscitivos y metacognoscitivos para escribir un texto y, además, que se percatara de sus limitaciones y de lo que debía hacer para solventarlas. Para confrontar cambios respecto a estos procesos, se aplicó la entrevista antes y después de las estrategias de aprendizaje.

- iii. No se interrumpía el pensamiento del entrevistador para evitar respuestas sesgadas por la pregunta misma; las interrogantes se emplearon cuando el participante parecía evidenciar que se le había agotado lo que tenía en mente.
- iv. La entrevista era grabada, de esta forma se pudo tomar apuntes de aspectos resaltantes que ocurrieron durante su ejecución y que pudieron pasar desapercibidos en el momento en que el investigador registraba sus observaciones.
- v. Se tomaron en cuenta rasgos lingüísticos y no lingüísticos, por ejemplo, si el alumno estaba confundido ante lo que hacía.

Como ya se dijo, tanto el texto para que los alumnos oralizasen sus pensamientos como la entrevista semiestructurada para registrar y orientar este proceso de oralización son complementarios a la técnica de los protocolos orales. Ésta se define como la determinación de las competencias y oportunidades, así como las estrategias más efectivas, por medio de la verbalización en voz alta de todo lo que el sujeto va pensando (acciones, dudas, preguntas, inquietudes) durante la ejecución de una tarea (Klingler y Vadillo, 1999). Aunque esta técnica ha recibido muchas críticas, como subjetiva, carente de confiabilidad y no replicable (Nisbett y Wilson, 1977, citados por Ríos y Ruiz Bolívar, 1992), se asumió en esta investigación, primero por constituir uno de los pocos mecanismos para estudiar los procesos cognoscitivos (más que preguntarle al sujeto mismo que diga qué hace al escribir) y porque sus resultados se asumieron con precaución (como sugiere la literatura especializada), por lo cual se los comparó con otras fuentes de información (primero, con los (macro)procesos mentales que se perseguía desarrollar con las estrategias de aprendizaje; y segundo, con los datos que evidenciaron las competencias reales de los sujetos para producir textos escritos de orden argumentativo).

### Estrategias de aprendizaje

A continuación se expondrá un resumen de las estrategias de aprendizaje en atención al (macro)proceso cognoscitivo que se perseguía que los estudiantes desarrollasen.

- a) (Macro) proceso cognoscitivo: elaboración. Este proceso mental consiste en formular una construcción simbólica sobre la base de la información que se está procesando (Poggioli, 1989, p. 2289). En esta investigación se implementaron actividades como:
  - a.1) Reconstrucción de la macroestructura semántica de un texto, por vía oral, en la medida que se iba leyendo (se reconstruían las macroproposiciones más relevantes).
  - a.2) Comparación de las macroproposiciones elaboradas sobre la base de cada párrafo de una lectura, con el texto original, a fin de establecer cómo había sido el proceso de reconstrucción.
  - a.3) Reconstrucción de la macroestructura semántica en textos, por vía escrita.
- b) (Macro)proceso cognoscitivo: organización. Este proceso mental implica utilizar algunos procedimientos que transformen la información procesada en formas más fáciles de comprender y, en consecuencia, de producir. En este proceso cognoscitivo se destaca la construcción de conexiones internas (Poggioli, 1989, p. 293). En este estudio se llevaron a cabo actividades como:
  - b.1) Discusión sobre la organización jerárquica de las macroproposiciones de una lectura, a través de su representación en un mapa textual.
  - b.2) Elaborar mapas textuales, sobre la base de lecturas hechas, a fin de establecer la vinculación jerárquica entre las macroproposiciones.

b.3) Analizar textos para determinar el desarrollo lineal de los argumentos (la progresión temática macroproposicional), a fin de percatarse de que las macroproposiciones pueden estar vinculadas lineal y/o jerárquicamente.

b.4) Escribir ensayos sobre la base de los mapas textuales elaborados en b.2, empleando macroestrategias de producción (adjunción, particularización y especificación).

b.5) Identificar en lecturas dadas la tesis del autor y compararla con cada uno de los argumentos que la respaldan. También analizar textos con argumentos y contraargumentos sobre una tesis, para determinar la conclusión a la que se llega.

b.6) Comparar las ideas de distintos ensayos sobre un mismo tema, pero con perspectivas distintas u opuestas, en función de sus diferencias, de la tesis, los argumentos y la conclusión que componen cada texto.

Todas estas actividades cerraban con la producción de un texto que incorporaba el procedimiento textual analizado.

### Discusión de resultados

Durante la entrevista inicial, dos alumnos (cuadro n° 1) no evidenciaron poner en práctica ninguna estrategia cognoscitiva para la producción de la lengua escrita. La mitad (mediana) del grupo se ubicó por debajo del manejo de tres (3) estrategias apenas; la otra mitad se disgregó así: 3 sujetos evidenciaron seis (6) estrategias mentales, el resto manejó cantidades distintas: 1 alumno cinco (5) estrategias, otro siete (7), otro empleó ocho (8), otro nueve (9) y el que más evidenció usó once (11). Estos datos dan a entender que este grupo poseía un conocimiento muy superficial de lo que escribir implica.

Luego del ciclo de estrategias de aprendizaje, en la entrevista final, el conocimiento de los alumno pareciera haber cambiado en cierta proporción. La mediana del curso se ubicó por debajo del manejo de

nueve (9) estrategias (seis más que en la primera entrevista). La otra mitad se dispersó así: tres sujetos manejaron diez (10), once (11) y doce (12) procesos mentales; dos estudiantes usaron catorce (14), otros dos evidenciaron dieciséis (16) y quien más empleó usó dieciocho (18).

En lo concerniente al incremento de estrategias cognoscitivas reflejadas en la entrevista final, se observó que todos los alumnos aumentaron el número de estrategias manifestadas, inclusive aquellos que no habían reflejado ninguna en la entrevista inicial. La mayoría de los estudiantes incrementó notablemente el número de estrategias manejadas. Sin embargo, a pesar de este desarrollo, la mitad de los alumnos no llegó a manifestar en la entrevista final más de la mitad de estrategias evidenciadas en el estudio.

### Cuadro 1

#### N° de estrategias efectivamente evidenciadas (por alumno)

Alumno	Entrevista inicial	Entrevista final	Diferencia (Incremento)
A	7	10	+3
B	3	6	+3
C	0	8	+8
D	6	8	+2
E	5	16	+11
F	6	12	+6
G	2	4	+2
H	9	14	+5
I	1	11	+10
J	0	5	+5
K	1	6	+5
L	3	9	+6
M	11	16	+5
N	6	18	+12
Ñ	8	3	+5
O	2	14	+12

Siguiendo una evaluación basada en la norma, se discriminaron tres grupos sobre el desarrollo de los procesos cognoscitivos para la

producción de la lengua escrita<sup>2</sup>, evidenciado en el incremento de estrategias cognitivas entre la entrevista inicial y la final.

**Cuadro 2**  
**Grupos de desarrollo de procesos cognoscitivos**

Grupo	N° de alumno	Promedio de incremento de estrategias evidenciadas	Resultados del instrumento sobre macroestructura	
			Categoría	N° alumnos
Alto desarrollo	4	11	Alta	3
			Suficiente	1
Desarrollo satisfactorio	1	8	Baja	1
Desarrollo suficiente	7	5	Alta	1
			Satisfactoria	5
			Baja	1
Bajo desarrollo	4	3	Suficiente	2
			Baja	2

En relación con el total del grupo (cuadro n° 2), cuatro sujetos se ubicaron como quienes lograron un alto desarrollo de procesos cognoscitivos, al incrementar en un promedio de once sus estrategias mentales efectivamente empleadas. Ocho participantes se localizaron en el grupo medio, dividido entre quien desarrolló sus procesos mentales satisfactoriamente (1 solo sujeto incrementó en ocho sus estrategias) y quienes lo hicieron suficientemente (7 estudiantes lograron aumentar en un promedio de cinco sus procesos cognoscitivos). Siempre en relación con el resto del grupo, cuatro sujetos se fijaron como de bajo desarrollo, pues sólo incrementaron en un promedio de tres sus estrategias mentales.

Al comparar estas categorías con las competencias de los sujetos para producir un texto de orden argumentativo (4ta. columna en el cuadro n° 2), se encontró que, de los individuos ubicados como con alto desarrollo

<sup>2</sup> Para este análisis se consideró la media como estadístico de referencia para delimitar el grupo intermedio: su límite superior era la media (6.12) más 1/3 de media (2.04) y el inferior la media menos 1/3 de ella. Así quedaban automáticamente constituidos los otros grupos: el alto incluía a los alumnos que estuvieron por encima de 8.16 y el bajo contemplaba a quienes tuvieran menos de 4.08. A su vez, el grupo intermedio estaba dividido en dos subgrupos, por la media misma.

de procesos mentales, la mayoría también evidenció altas competencias para la producción de la lengua escrita. Quienes fueron catalogados como con suficiente desarrollo de estrategias cognitivas, lograron en general un nivel satisfactorio de competencias para componer un texto con argumentación. A su vez, aquellos que fueron localizados como con bajo desarrollo de procesos mentales se ubicaron en niveles bajos de competencias para la elaboración de la composición argumentativa (bajo y suficiente)<sup>3</sup>.

En todo caso, este análisis evidencia un desarrollo de las competencias de los alumnos para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo y, paralelamente, un incremento de sus estrategias cognitivas para la lengua escrita.

Ahora bien, cabría preguntarse en qué medida las estrategias de aprendizaje determinaron el desarrollo de los procesos cognoscitivos.

Para ello, se organizó estos procesos en atención a su grado de evolución. Es decir, en función de la frecuencia con la que fueron empleados por los estudiantes en la entrevista final, se discriminaron cuatro categorías: a) procesos cognoscitivos altamente desarrollados, b) satisfactoriamente desarrollados, c) suficientemente desarrollados, y d) no desarrollados.

#### a) Procesos cognoscitivos altamente desarrollados

Este grupo estuvo constituido por las estrategias mentales más empleadas en la entrevista final, en comparación con su aparición en la inicial.

<sup>3</sup> Dos casos llaman la atención; el primero resulta de la ubicación de un sujeto como con alto desarrollo de procesos mentales en tanto que suficientes competencias para la producción escrita; y el otro de la categorización de un participante como con satisfactorio desarrollo de estrategias cognitivas pero con bajas competencias. Estas circunstancias parecieran explicarse por el hecho de que existían otros factores que determinaban la producción de la lengua escrita en estos estudiantes, que no eran sus procesos mentales. La escritura es un proceso complejo. No resulta realmente extraño el tercer caso, del alumno ubicado como con bajo desarrollo de procesos mentales y suficientes competencias, porque ésta es la categoría inmediata superior a aquella; en consecuencia, muy próxima.

Al confrontar con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje, se obtuvo:

### Cuadro 3

#### Procesos cognoscitivos altamente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	1) <u>Delimitar</u> el tema del texto
II Organización	2) Organizar mentalmente las ideas a desarrollar
	3) Hacer esquemas escritos con las ideas a desarrollar
	4) Detenerse a evaluar la vinculación entre las ideas expresadas en los distintos párrafos escritos
	5) Establecer la vinculación entre las distintas ideas, cuando se tienen problemas al redactar
	6) Evaluar el escrito final para establecer si las ideas que se desarrollaron están relacionadas unas con otras

Como podrá verse, pareciera ser que las estrategias de aprendizaje más efectivas para desarrollar procesos cognoscitivos fueron las de organización, con las cuales los alumnos se apropiaron de cinco (5) procesos mentales. Cabe señalar que todos estos procesos abordaban el orden de la macroestructura textual; además, 2 y 3 se referían a la fase de planificación, 4 al proceso de textualización, 5 a la resolución de problemas durante la textualización y 6 a la fase de revisión del escrito. Las actividades referidas al (macro)proceso de organización abarcaron todas las fases del proceso de escritura.

Dos procesos mentales fueron altamente desarrollados pero no se relacionaban con las estrategias de aprendizaje propuestas, al menos no de manera directa: a) pensar en la superestructura, y b) hacer una revisión global del texto, para ver cómo había quedado en su versión definitiva. Sin embargo, sí puede intuirse la ayuda de las estrategias pedagógicas para que estas operaciones pudiesen llevarse a cabo.

#### b) Procesos cognoscitivos satisfactoriamente desarrollados

Este grupo estaba constituido por las estrategias mentales que luego del grupo anterior, resultaron más frecuentemente empleadas en la entrevista final, en comparación con su aparición en la inicial.

Al confrontarlas con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje se obtuvo:

### Cuadro 4

#### Procesos cognoscitivos satisfactoriamente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	7) <u>Redactar</u> apuntes o notas antes de escribir el texto
	8) <u>Añadir</u> detalles, ejemplos y casos específicos a una idea principal
	9) <u>Añadir</u> ideas secundarias a una principal
	10) Establecer cuál es la idea precisa que se quiere desarrollar, cuando se tienen problemas al redactar
	11) Revisar el texto al final para <u>reformular</u> las partes que no están claras
II Organización	12) Pensar antes de escribir cada frase para organizar la vinculación de las ideas

En este grupo de estrategias cognoscitivas, también bastante desarrolladas por los alumnos, aunque en segundo lugar, las estrategias de aprendizaje más efectivas fueron las de elaboración, con las cuales los sujetos se apropiaron de cinco (5) procesos mentales; todos ellos abordaban la construcción de la macroestructura textual. El proceso 7 se refiere a la fase de planificación; 8 y 9 al proceso de textualización; 10 a la resolución de problemas durante la textualización; y 11 a la fase de revisión del escrito. Nuevamente se abarcaron todas las etapas del proceso de escritura, pero esta vez de las actividades referidas al (macro)proceso de elaboración.

Dos procesos mentales se ubicaron en esta categoría, pero no se relacionaban con las estrategias de aprendizaje propuestas: a) pensar en el posible lector, y b) supervisarse para saber qué procesos mentales se estaban ejecutando.

### c) Procesos cognoscitivos suficientemente desarrollados

Este grupo estaba constituido por las estrategias mentales que, aunque mejoradas, lo fueron en menor proporción que en las categorías anteriores.

Al compararlas con el (macro)proceso cognoscitivo que se buscaba desarrollar con las estrategias de aprendizaje, se obtuvo:

#### Cuadro N° 5

##### Procesos cognoscitivos suficientemente desarrollados

(Macro)proceso cognoscitivo de la estrategia de aprendizaje	Proceso cognoscitivo
I Elaboración	13) Asegurarse de tener en mente todas las ideas que se desean desarrollar 14) Estar atento a "si se habla mucho sin decir nada", cuando se tienen problemas al redactar 15) Percatarse de que se están repitiendo innecesariamente las ideas, cuando se tienen problemas al redactar 16) Evaluar si se desarrollaron todas las ideas que se tenían planificadas y que resultaron necesarias para redactar el texto
II Organización	17) Percatarse de si se ha cambiado bruscamente de una idea a otra, cuando se tienen problemas al redactar

En este grupo de procesos cognoscitivos, las estrategias de aprendizaje que parecieron resultar más efectivas fueron las de elaboración, con las cuales se abordó la conformación de la macroestructura. En esta categoría se abarcaron las etapas de escritura referidas a la planificación (proceso mental 13), a la resolución de problemas durante la textualización (14 y 15), y revisión del escrito (16).

Un proceso mental, que no se relacionaba con las estrategias de aprendizaje propuestas, al menos de manera evidente, se ubicó en esta categoría: al percatarse de un error en el texto escrito, el sujeto reformulaba lo que había ido escribiendo.

### d) Procesos cognoscitivos no desarrollados

En este grupo de estrategias mentales, se decidió ubicar aquellas que conforme a la literatura especializada constituyen procesos mentales inherentes a actividades de escritura, pero que en esta experiencia no se evidenciaron. Estos procesos cognoscitivos fueron: a) comprobar si lo que se está haciendo para redactar es efectivo, b) cambiar por otra actividad lo que se está haciendo para escribir pero que no funciona, c) percatarse de que se está confundiendo una idea con otra, cuando se tiene problemas al redactar; y d) determinar que, ante una dificultad al escribir, alguna idea no ha quedado claramente redactada. Los procesos a y b pertenecen a la fase de textualización, mientras que c y d a la de resolución de problemas durante la textualización (estas últimas abordarían el (macro)proceso de elaboración de la macroestructura).

También resultó curioso que no se evidenciara ninguna estrategia cognoscitiva referida a la inclusión de juicios del escritor sobre los argumentos presentados, correspondientes al (macro)proceso cognoscitivo de integración (incorporar el sistema axiológico del escritor al texto), sobre todo porque en la ejecución, en la redacción de la composición argumentativa, sí aparecieron las opiniones del autor.

### Conclusiones

De esta investigación se pueden derivar las siguientes consideraciones:

1. Las estrategias cognoscitivas se incrementaron notablemente en todos los sujetos, al comparar los datos entre la entrevista inicial y la final.

2. En la misma medida en que se desarrollaron competencias para la producción de la macroestructura semántica de textos de orden argumentativo, hubo un perfeccionamiento de las estrategias cognoscitivas para la lengua escrita. Muestra de ello es la coincidencia general entre las categorías sobre macroestructura semántica y sobre procesos cognoscitivos, en las que fueron catalogados los sujetos estudiados.
3. Hubo un notable progreso en los procesos mentales involucrados en ordenar la macroestructura semántica. Esto conduce a pensar que las estrategias de aprendizaje de organización contribuyeron sustancialmente: Los alumnos construyeron relaciones entre las macroproposiciones de sus textos.
4. También hubo progresos en cuanto a los procesos mentales referidos a la construcción de la macroestructura. Las estrategias de aprendizaje de elaboración colaboraron con ello: Los sujetos identificaron y elaboraron las macroproposiciones necesarias para escribir sus textos.
5. Los procesos mentales desarrollados abarcaron todas las fases de la escritura: planificación, textualización, resolución de problemas durante la textualización y revisión del escrito.
6. A pesar de que hubo desarrollo de los procesos cognoscitivos, la mitad de los estudiantes no llegó a manifestar en la última entrevista más de la mitad de todas las estrategias evidenciadas en el estudio. Esto podría explicarse porque no había un plan explícito de entrenamiento en el desarrollo del proceso mental, sino que este hecho ocurrió como posible consecuencia de la aplicación de estrategias de aprendizaje para desarrollar competencias para la producción de la lengua escrita.
7. Estrategias de aprendizaje de base textual mejoran la competencia comunicativa de los estudiantes; si éstas son explícitamente complementadas con un plan de desarrollo de procesos cognoscitivos se tendrán alumnos creativos, autónomos y capaces

de resolver sus propios problemas de comprensión y producción textuales.

8. Con las reservas que impone la investigación cualitativa, este estudio conduce a pensar que cuando los individuos mejoran su competencia escrituraria, perfeccionan a su vez el manejo de sus procesos mentales. Conclusión similar apuntan Ríos y Ruiz (1992), en un estudio sobre la relación entre cognición y ejecución de tareas.
9. No se espera que los resultados aquí reportados sean generalizables a todos los fenómenos escriturarios ni a grandes poblaciones. Sólo se desea generar hipótesis que orienten nuevas investigaciones, y sobre todo, que motiven a los docentes a poner en práctica estrategias como las sugeridas.

#### Bibliografía

- Barrera, L. (1990). *Cómo evaluar el discurso escrito: texto y contexto*. En *Argos* N° 12. Miranda: USB.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Debus y Porter/Neville (s/f). *Manual para la excelencia en investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development.
- Elliot, J. (1984). *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. España: Málaga.
- Elliot, J. (1986). *Investigación-acción en el aula*. España: Generalitat Valenciana.
- Fraca de B., L. (1994). De la oralidad a la escritura: una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita. En César Villegas (comp.). *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna, en homenaje a Minelia de Ledezma y Nellys de Escalona*. Caracas: ASOVELE.

Fraca de B., L. (2000). **Propuesta para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva integradora. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, N° 1.** Caracas: UPEL-IPC.

Fraca de B., L. y C. Villegas (1995). **Hacia la indagación de los procesos cognoscitivos para la producción de la lengua escrita.** Ponencia leída en la IV JAI del IPC. Caracas: UPEL-IPC.

González, Escalona y González (1983). **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.** En **Actas del IV Encuentro Nacional de Lingüística.** Mérida: ULA.

Jáimez, R. (1998). La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. En **Letras 56.** Caracas: UPEL-IPC.

Klingler, C. y G. Vadillo (1999). **Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente.** Caracas: Mc. Graw Hill.

Martínez, M. (1993). **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Caracas: Trillas.

Morles, A. (1994). **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica.** Caracas: FEDUPEL.

Norman, D. (1995). **El aprendizaje y la memoria.** Madrid: Alianza.

Páez, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB. En **Argos N° 12.** Miranda: USB.

Palencia, Y. (1997). **El docente de la tercera etapa de la Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura.** Caracas: FEDUPEL.

Palencia, Y. (2000). **Enseñanza de la lengua. Cuaderno Pedagógico del CILLAB, N° 3.** Caracas: UPEL-IPC.

Peronard, M. (1999). **Metacognición y conciencia.** En G. Parodi (editor). **Discurso, cognición y educación.** Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Poggioli, L. (1989). **Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica.** En Puente, Poggioli y Navarro (comp.). **Psicología cognoscitiva.** Caracas: Mc. Graw Hill Interamericana de Venezuela.

Poggioli, L. (1998). **Estrategias metacognoscitivas.** Caracas: Fundación Polar.

Ríos, P. (1999). **La aventura de aprender.** Caracas: Cognitus

Ríos y Ruiz Bolívar (1992). **Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades.** En **Investigación y Postgrado.** Vol. 7, N° 1. Caracas: UPEL-VIP.

Sánchez y Barrera (1992). **Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes.** En **Tierra Nueva.** Año I, N° 4. Caracas: Editorial Tropykos.

Sánchez, I. (1990). **¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben nuestros estudiantes?** En **Tierra Nueva.** Año I, N° 1. Caracas: Editorial Tropykos.

Sánchez, I. (1992). **Hacia una tipología de los órdenes del discurso.** Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular. Caracas: UPEL-IPC.

van Dijk, T. (1983). **Estructuras y funciones del discurso.** México: Siglo XXI.

van Dijk, T. (1990). **La noticia como discurso.** Barcelona: Paidós.



- Villegas, C. (1996). **Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo.** Tesis de maestría sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.
- Villegas, C. (1998a). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. En **Letras 56**. Caracas: UPEL-IPC.
- Villegas, C. (1998b). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática: una validación de estrategias de aprendizaje. En **Lengua y habla**. Mérida: ULA.
- Villegas, C. (1999). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. En **Lectura y Vida**. Año 20, N° 3. Argentina: IRA.

### Autores

**Minella Villalba de Ledezma.** Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Miembro correspondiente a la Real Española. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lingüística del IPC. Es autora de varios libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Enseñanza de la Lengua y español de Venezuela. Es investigadora acreditada por el Sistema de Promoción del Investigador, PPI-CONICIT. Es en la actualidad, la Secretaria Ejecutiva de la Comisión Nacional Organizadora del Centenario del Nacimiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa.

**Nelly Pinto de Escalona.** Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Se desempeña como profesora del Postgrado en Lectura y Escritura del IPC y es asesora de la Coordinación Nacional del Programa de Promoción y Difusión de la Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL. Es autora de libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Español de Venezuela y Enseñanza de la Lengua.

**Manuel Navarro Correa.** Profesor Titular jubilado de la Universidad de Carabobo, donde actualmente es investigador adscrito al Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (CELAC). Licenciado Universidad de La Laguna (España), Profesor de Castellano, Literatura y Latín – UPEL, Ph D Universidad de La Laguna. Ha publicado: *En torno a un atlas lingüístico venezolano, El español hablado en Puerto Cabello* y artículos en el Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua; Actas del VII Congreso de ALFAL, *Letras, Lingüística Española Actual, Español Actual, Thesaurus, Boletín de Lingüística, UCV, Contribuciones al Estudio de la Lingüística Hispánica. Homenaje a Ramón Trujillo, Anuario de Lingüística Hispánica. Homenaje a Germán de Granda, Valladolid y Clave.* Participa regularmente en eventos especializados en el país y en el exterior.

**Iraida Sánchez de Ramírez.** Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Magister y Ph. D. en Lingüística. Profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de postgrado de las Maestrías en Lingüística y en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas. Docente de pregrado en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello. Entre otros cargos, ha sido Coordinadora del Programa de Lengua y de la Maestría en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas, Coordinadora del Equipo tecnicopedagógico de Lengua en el Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación, y Secretaria General de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

**Nathalle Álvarez Niño.** Licenciada en Psicología egresada de la Universidad Central de Venezuela y Magister en Lingüística. Psicóloga de niños con dificultades de lenguaje en el Centro de Rehabilitación del Lenguaje de Catia. Ha sido profesora en la Escuela de Bibliotecología de la Universidad Central de Venezuela y formó parte del equipo tecnicopedagógico de Lengua del Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

**Godsuno Chela-Flores.** Coordinador de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje (LUZ). Editor-Jefe de LINGUA AMERICANA. Catedrático invitado permanente de Lingüística Iberoamericana de la Universidad de Helsinki, Finlandia. Investigador invitado del CILLAB (UPEL). Miembro Correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Vicepresidente de la International Society of Phonetic Sciences (1983-1987) y Fellow de la misma desde 1982. Sus Líneas de investigación son: Teoría fonológica. Fonología polisistémica del español del Caribe. Dialectología.

**Mercedes Sedano.** Es Licenciada en Letras y Magister en Lingüística de la Universidad Central de Venezuela; también es Doctora en Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Actualmente combina su cargo de directora del Instituto de Filología «Andrés Bello» de la Universidad Central de Venezuela con el de docente de la Maestría en Lingüística de dicha universidad, de cuyo comité

académico forma parte. Su principal área de investigación es la sintaxis del español de Venezuela. Desde 1999 dirige el *Boletín de Lingüística*, publicación periódica del Instituto de Filología y de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Ha ofrecido charlas y conferencias, y dictado cursos y talleres en distintas universidades del país y del extranjero. Es autora de un libro y coautora de dos más. Ha publicado más de cincuenta artículos en revistas y libros especializados.

**César Villegas,** Profesor en la Especialidad de Lengua Materna (IPC), Maestría en Lingüística (IPC), cursa estudios de doctorado en España, investigador del Cillab, coordinador de la Revista Letras y del Postgrado en Lectura y Escritura, tiene un importante número de participaciones en eventos especializados y de artículos publicados.

### NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **Letras** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista. Debe contener información sobre: a) título del artículo; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones otorgantes, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas); y d) compromiso para fungir como árbitro en su especialidad.
3. El artículo debe poseer título y resumen en español e inglés. La extensión del mismo debe ser de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y debe especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
4. Deben enviarse original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberán estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas a doble espacio (más 3 para bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la revisión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

5. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.
6. En lo que respecta a las citas, debe seguirse el sistema de la APA.
7. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el Trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen los juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede demorar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Window 3.0 (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En esta versión, no debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo), es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
8. En el diskette, se deben seguir las siguientes orientaciones tipográficas: sin adorno de impresión (subrayado, negrilla, cursiva, tamaños, fuentes), sin tabulaciones ni sangrías, evitar mayúsculas continuas y centrados, sin espacios doble ni interlineados especiales. La Coordinación se encargará de darle coherencia a la presentación del número de la revista a ser publicado.

9. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar separados del texto y numerados. En el desarrollo debe especificarse el lugar donde deben aparecer (por ejemplo, aquí gráfico 1).
10. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (4) meses más.
11. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación sólo manifiesta que los artículos no fueron aceptados. No se devolverán originales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN  
CENTRO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS  
"ANDRÉS BELLO"

Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres de  
**Servi-k, C.A.**  
**Servicio Gráfico Digital**  
Teléfono / 693.69.50  
en el mes de julio de 2002  
Caracas - Venezuela