

LETRAS

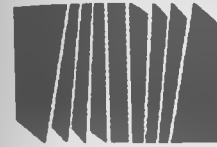
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO



71

LETRAS

ISSN: 0459-1283



71

LETRAS

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

CARACAS-VENEZUELA,
LETRAS N° 71 – Segundo Semestre, 2005

ISSN: 0459-1283



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Luis Marín
Vicerrector de Docencia	Francia Celis
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Pablo Ríos
Vicerrector de Extensión	Moraima Esteves
Secretaria	Rosa Olinda Suárez

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Cristian Sánchez
Subdirector de Docencia	Rosa Galvis
Subdirector de Investigación y Postgrado	Silvana Messori de Negrete
Subdirector de Extensión	Ángel Flores
Secretaria	Anselmo Mendoza
Coordinador General de Investigación	María Maite Andrés

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

Consejo Técnico:

Director:	César A. Villegas Santana
Subdirectora:	Anneris Pérez de Pérez

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:	Minelia de Ledezma
Área de Literatura:	Elizabeth Sosa
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura:	Sergio Serrón

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:	Dulce Santamaría
Sección de Extensión:	José Rafael Simón
Sección de Promoción y Difusión:	María Elena Díaz

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Anneris Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, Nellys Pinto de Escalona, María E. Díaz, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, José Cruz, Henry Rumbos, Roberto Limongi, Luislis Morales, Angélica Silva, Elizabeth Sosa, Rafael Rondón, Miren de Tejada Lagonell, José Sánchez Barón

Personal de secretaría:	Carmen Rojas Odalis Mata
-------------------------	-----------------------------

Asistente de biblioteca:	Leonel Muñoz
--------------------------	--------------

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- **INDEXADA** en: -Ulrich's International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC), Latindex y Clase.
- **REGISTRADA** en el Registro de Publicaciones de Publicaciones Científicas del Fonacit con el N° 19990212, y en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT.
- **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.
- **Depósito legal**: pp. 195202DF47
ISSN: 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Potgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 15.000,00
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares, o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Correspondencia:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela
- **Correo electrónico**: letras-ivillab@cantv.net

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por: Italgráfica, S.A.
Diagramación: Florencia Zabala

LETRAS No. 71 – Segundo Semestre 2005 (ISSN 0459-1283)

Director: César A. Villegas Santana (valladolid@cantv.net)

Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Correspondencia y canje: Odalis Mata (letras-ivillab@cantv.net)

Consejo de arbitraje: Fernando Azpurua (UPEL-IPC), Elizabeth Sosa (UPEL-IPC), Rosmar Brito (UPEL-IPMAR), Anneris de Pérez (UPEL-IPC), Francisco José Bolet (IUTRC Federico Rivero P.), Pablo Arnáez (UPEL-IPMAR), María Elena Díaz (UPEL-IPC), Ebelio Espinola (UPEL-IPC), Hilda Inojosa (Universidad Santa Rosa), Norma González de Zambrano (UPEL-IPC)

Consejo editorial: Luis Barrera (USB), Godsuno Chela (LUZ), Mariela Díaz (UDO), Lucía Fraca (UPEL), Juan García (UNEG), Marisol García (ULA), Rita Jáimez (UPEL), Élide León (UPEL), Luislis Morales (UPEL), Anneris Pérez (UPEL), Iraidá Sánchez (UCAB), Sergio Serrón (UPEL), José Simón (UPEL) y César Villegas (UPEL)

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

Traducción: Élide León (inglés) y Rafael Monges (francés)

TABLA DE CONTENIDO

Novela e historia	11
	José Cruz
Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios	33
	Marisol García Romero
Producción de textos argumentativos y metacognición	63
	Claudia Poblete Olmedo
La prefijación en el español hablado en Maracaibo	89
	Iraima Georgina Palencia

Reseñas	
Soldados de Salamina (de Javier Cercas)	125
José Rafael Simón Pérez	
El lenguaje de la pasión (de Mario Vargas Llosa)	129
Alí Rondón	
Autores	133
Índices previos 2003 (Letras 66 y 67) y 2004 (Letras 68 y 69)	135
Normas de publicación	139

TABLE OF CONTENT

NOVELAND HISTORY	11
José Cruz	
ANALYSIS OF DISCOURSE MARKERS IN ESSAYS WRITTEN BY UNIVERSITY STUDENTS	33
Marisol García Romero	
PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS AND METACOGNITION	63
Claudia Poblete Olmedo	
PREFIXATION IN THE SPANISH SPOKEN IN MARACAIBO	89
Iraima Georgina Palencia	
Reviews	
Soldados de Salamina (de Javier Cercas)	125
José Rafael Simón Pérez	
El lenguaje de la pasión (de Mario Vargas Llosa)	129
Alí Rondón	
Authors	133
Previous contents 2003 (Letras 66 - 67) and 2004 (Letras 68 - 69)	135
Guidelines for contributors	145

INDEX

ROMAN ET HISTOIRE	11
José Cruz	
ANALYSES DES MARQUEURS DISCURSIFS DANS DES ESSAIS ÉCRITS PAR DES ÉTUDIANTS	33
Marisol García Romero	
PRODUCTION DE TEXTES ARGUMENTATIFS ET MÉTACOGNITION	63
Claudia Poblete Olmedo	
LA PREFIXATION DANS L'ESPAGNOL PARLÉ À MARACAIBO	89
Iraima Georgina Palencia	
Notice bibliographique	
Soldados de Salamina (de Javier Cercas)	125
José Rafael Simón Pérez	
El lenguaje de la pasión (de Mario Vargas Llosa)	129
Alí Rondón	
Auteurs	133
Index préalable 2003 (Letras 66 - 67) et 2004 (Letras 68 - 69)	135
Règlement pour publier dans la revue "Letras"	151

NOVELA E HISTORIA

JOSÉ CRUZ
(UPEL-IPC)

Resumen

La historia y la literatura (específicamente la narrativa) comparten la esencia diegética. Se trata de manifestaciones textuales con estrategias comunicativas semejantes. Incluso históricamente, en ciertos casos una y otra se han confundido al punto de no saber, el lector, ante cuál de las dos se encuentra. La ficción, la verosimilitud, lo real y documentable son los elementos en cuestión por cuanto definen qué es historiografía y qué puede insertarse en el ámbito de la literatura. Ya Aristóteles se preocupó por esto en la *Poética*. Luego mucho se ha discutido. En las últimas décadas del siglo pasado en Latinoamérica algunos autores desataron polémica al restar importancia a los registros históricos (por la manipulación interesada de tales registros por parte de las esferas que detentan el poder) y atribuían a la literatura la facultad de reconstruir el pasado. Así, la utilidad de la literatura se expande más allá de los parámetros establecidos tradicionalmente.

Palabras clave: verosimilitud, verdad, historia, literatura, narrativa

NOVEL AND HISTORY

Abstract

History and Literature (specifically narrative) share a diegetic essence. Both represent textual manifestations with similar communicative strategies. Even historically, some cases have been confused to the extent to which the reader may not know whether they are dealing with History or with Literature. Fiction, credibility, the real and the recordable are the key elements, since they define what historiography is and, also, what can be inserted within the scope of Literature. Since Aristotle's *Poetics*, some concern on this topic has been shown. During the last decades of the XX century in Latin-America, some authors generated polemic discussion as they disregarded the importance of historic records (due to the manipulation of such records on the part of groups that exercised power) and conferred the faculty for reconstructing the past to Literature. In this way, the usefulness of Literature has been expanded beyond the traditionally established parameters.

Key words: credibility, truth, history, literature, narrative

ROMAN ET HISTOIRE

Résumé

L'histoire et la littérature (spécifiquement la narrative) partagent l'essence *diégétique*. Il s'agit de manifestations textuelles qui encadrent des stratégies communicatives semblables. Même historiquement, dans certains cas, elles ont été difficiles à dissocier c'est pourquoi le lecteur a parfois du mal à les différencier. La fiction, la vraisemblance, le réel et le documentaire sont les affaires en question étant donné qu'ils établissent ce qui est historiographie et ce qui peut être inséré dans le domaine de la littérature. C'est aspect a déjà été étudié par Aristote dans *La poétique*. Après cela, on en a beaucoup débattu. Pendant les dernières décennies du siècle passé, en Amérique latine, quelques auteurs ont soulevé des controverses pour avoir ôté l'importance aux registres historiques (dû à leur manipulation de la part des groupes qui détiennent le pouvoir) en attribuant à la littérature la faculté de reconstruire le passé. Ainsi, l'utilité de la littérature s'étend au – delà des paramètres traditionnellement établis.

Mots clé: vraisemblance, vérité, histoire, littérature, narrative

... temo que en aquella historia que dicen que anda impresa de mis hazañas, si por ventura ha sido su autor algún sabio mi enemigo, habrá puesto unas cosas por otras, mezclando una verdad con mil mentiras ... *El Quijote*, II, 8

Introducción

Al final de su novela *El siglo de las luces*, Alejo Carpentier incluye un apartado titulado: «Acerca de la historicidad de Victor Hugues». En él, el autor expone el carácter «real» y documentable de uno de los personajes principales de su célebre novela:

...su acción hipostática ... nos ofrece la imagen de un personaje extraordinario, que establece en su propio comportamiento, una dramática dicotomía. De ahí que el autor haya creído interesante revelar la existencia de ese ignorado personaje histórico en una novela que abarcara, a la vez, todo el ámbito del Caribe ... (1984, p.318).

Conoce así el lector que este personaje -y otros tantos de la novela- fue de carne y hueso. Tal hecho no es una novedad en la literatura. La historia ha sido de continuo algo más que una fuente de inspiración. Los hechos «verdaderos» han proporcionado a la

literatura abundantes referencias que fueron aprovechadas de distinta manera. Desde las grandes epopeyas hasta la novela moderna, el contenido histórico ha estado presente en una gran número de obras. También sucede lo contrario: la literatura aporta datos históricos. Por ejemplo, a propósito de una biografía de Miguel de Cervantes dice Martín de Riquer que ciertos datos pueden ser extraídos en ... “los relatos del propio escritor insertados en la *Galatea*, el *Quijote* y el *Persiles* y a sus comedias *Los tratos de Argel* y *Los baños de Argel...*” pero enseguida advierte: ... “aunque en estas versiones literarias no hay que buscar un rigor adecuado a los hechos, sino la perfecta captación del ambiente argelino y del espíritu de los españoles cautivos” (2000, p. xx). Es decir, los datos aportados por estos textos no pueden ser considerados exactos desde la perspectiva de la ciencia histórica. Son significativos en tanto trasladan al lector un mundo, una circunstancia, un “espíritu” que, sin duda, plasmará esa situación específica de la vida de Cervantes. Lo importante es destacar, desde ya, que aún tratándose de dos disciplinas distintas ambas se relacionan: la historia busca datos en la literatura para documentar el pasado lo más objetivamente posible; y ésta, por su parte, los busca en la historia para reelaborar estéticamente unas circunstancias determinadas. Sin embargo, este intercambio es posible porque hay entre una y otra una base común.

Hubo períodos cuando la historiografía, propiamente dicha, no se diferenciaba claramente de la literatura. Casos en los que hacer literatura era, de algún modo, hacer historia y viceversa. En España los cronistas medievales a menudo tomaron los cantares de gesta como fuente histórica. Del mismo modo, (como lo señaló Menéndez Pidal, 1975) el romancero fue a menudo un importante surtidor de información para los historiadores españoles aún después de la reconquista.

En el caso de Latinoamérica la práctica literaria y la práctica historiográfica a menudo se han mezclado en una especie de *sincretismo* con varios resultados -las Crónicas de Indias serían una muestra básica de esto. Las relaciones entre una y otra disciplina han generado lo que puede llamarse una especie de invasión de ámbitos de competencia. Sobre todo la literatura ha reclamado para sí, derechos que se han asignado a la historia. Ciertos sectores intelectuales han cuestionado los recursos de la historia para reconstruir el pasado y han vindicado el poder de la literatura para develar ese pasado de una manera más satisfactoria. Aunque no de manera exclusiva, esto se ha puesto de manifiesto en Latinoamérica donde mucha de la historia que se consume proviene de otros centros de poder.

En este artículo se exponen algunas precisiones teóricas en torno a la historia y a la literatura, así como a la relación entre ambas. También se plantea la visión particular de algunos escritores y críticos literarios en cuanto consideran la literatura como un sucedáneo de la historia canónica.

I

Como es sabido, la separación teórica entre la palabra histórica y la palabra literaria la plantea Aristóteles. La historia –sostiene el filósofo en su *Poética*- cuenta lo que pasó, usa la palabra para referir hechos, en el entendido de que se toman por verídicos. En cambio la Poesía es universal, sus referentes no son hechos consumados sino potenciales. La Poesía no reproduce lo que acontece en la realidad sino que aborda sus parámetros para imitarla, para crear una nueva realidad a partir del lenguaje. Por ello es que para él lo

universal es lo verosímil (*eikós*). Así, la ficción literaria es la puesta en práctica de esta imitación.

La *mimesis* representa mundos con base en la verosimilitud, esto es, referentes que parecen verdaderos aunque sean en esencia ficción. De tal manera la historia supone el tratamiento de contenidos «reales», acontecimientos que en realidad sucedieron en algún momento. En cambio, la literatura (o la literatura narrativa de ficción como se precisará adelante) atiende a contenidos que son fruto de la creatividad del escritor y, por lo tanto, son ficticios; es decir «no reales, no verdaderos». Esto podría resumirse en el hecho de que la literatura “inventa” sus referentes tomando como base los parámetros que le ofrece la realidad; en tanto que a la historia no le es dado inventar sino referir sucesos tal y como sucedieron. Es decir, la historia no imita sino que reseña eventos.

Al lado de esta *mimesis* hay que considerar la *diégesis*. Para Aristóteles, la primera tendería sobre todo a la representación escénica, es decir el Drama (Tragedia, Comedia), mientras que ... “sea en prosa o en verso, *diégesis* significa cuento, relato minucioso, historia pormenorizada” (Millán, 2003). Por lo tanto, la narrativa es eminentemente diegética. Por lo que el relato histórico, aun cuando no tiene un carácter mimético, si es diegético. En tal sentido, Gerard Genette (1988) asevera que la historia es diégesis y no *mimesis*; y agrega que esta (la historia) admite el *ethos* e inclusive la *hipotiposis*, más no el *pathos*, que es propio de la literatura. Precisar una distinción es importante para evitar confusiones.

La literatura tiene sus orígenes en el lenguaje y las posibilidades del lenguaje, ... El cosmos es un hecho, aun el tenue cosmos en el neuma del Idealista. La historia y lo histórico se originan en los hechos –hechos que dependen del lenguaje y de las

posibilidades del lenguaje para su concreción. En esa medida el hecho historiado es poética discursiva, es decir tropos. Para nuestra civilización y su inexorable dependencia de la palabra escrita, literatura e historia conjugan y conjugan (sic) en el ámbito de la escritura (Kadir, 1984, p. 297).

Ciertamente, lo histórico y lo literario se hacen patentes casi exclusivamente a través de la escritura. La historiografía es, precisamente, la escritura de la historia. Se hace, sin embargo, la salvedad de que puede existir una historia transmitida oralmente y lo mismo ocurre con la literatura. Ambas inclusive pueden sustentarse en otros soportes distintos al verbal, como las imágenes o la representación gestual, por ejemplo. Pero es la escritura el instrumento fundamental de expresión en estas dos disciplinas. Este hecho ha tenido como consecuencia que en ambas ostenten rasgos análogos a pesar de su distinta función social y cultural.

No obstante, hablar de escritura es muy general si se quiere mostrar las diferencias entre la historia y la literatura, prácticamente todo el conocimiento formal está escrito. ¿De qué tipo de escritura se habla, entonces? Lo que las relaciona es un tipo de escritura ya mencionado: la escritura narrativa, es decir diegética. Por lo que la historia se relaciona no con la literatura en general, sino con un género literario específico: la narrativa. Y narrar es algo tan común y cotidiano que en ocasiones su función en un contexto se extravía. Ya se observó que en algunas oportunidades la épica fue tomada como un índice histórico. Y no es de dudar que una de las intenciones de los juglares, al menos inicialmente, fuera la de ofrecer a su público episodios históricos. Pero en ciertos períodos se confundieron las finalidades del narrar y lo que se tuvo en un momento dado por «historia», devino en un relato que, más que informar ajustado a determinados hechos, terminó por convertirse

en un entretenimiento. El apego a los sucesos, acabó siendo menos importante que el hecho de relatarlos y de mantener la atención de la audiencia. Sin embargo, los avances en la obtención y manejo del conocimiento han cambiado la práctica historiográfica. Con el desarrollo de un rigor en el pensamiento y la comprensión del hombre y de su realidad, la historia se ha especializado, lo cual destaca su distinción de la narrativa literaria.

II

"El historiador no es un coleccionista ni un esteta: no le interesan la belleza ni la singularidad. Sólo le interesa la verdad" (Veyne, 1994, p. 19). Relatar la «verdad» marca el prestigio de un historiador, y es este el objetivo más difundido. Sin embargo, la irrupción de la imaginación en la relación de los acontecimientos es uno de los más viejos problemas que ha enfrentado la historia. Ya el mismo Tucídides (460 – 425 a.C) señalaba las necesidades de objetividad que se requerían. Lo ficticio y lo falso siempre han asediado esta disciplina, ya sea por la invención del propio autor o por la ilegitimidad de sus fuentes. El afán de exactitud en los hechos narrados es una de las aspiraciones de la historia moderna. Con la proximidad del movimiento renacentista la escritura de la historia fue separándose de las narraciones literarias. La historia quiso ser exacta, ser ciencia en la medida en que su rigor metodológico acercara sus procedimientos a los de otras áreas del saber. En el siglo XIX Leopold von Ranke, uno de los padres de la historia moderna, señaló la necesidad de estudiar con atención los documentos para desentrañar los hechos pretéritos con fidelidad. Se sabe que esto es acaso imposible puesto que los acontecimientos al pasar por el tamiz del historiador se refractan:

Especular acerca de la distancia que media siempre entre lo vivido y lo narrado, llevaría simplemente a comprobar que Waterloo no fue lo mismo para un veterano que para un mariscal; que esa batalla puede contarse en primera o en tercera persona; que podemos considerarla como batalla, como victoria inglesa o como derrota francesa; que podemos insinuar desde el principio cuál será su final o bien aparentar que lo vamos descubriendo. Tales especulaciones pueden suscitar experiencias estéticas gratificantes que para el historiador significan el descubrimiento de un límite. (Veyne, *op. cit.*, p.14)

Tal límite es el que exige una percepción más objetiva, pero también más rígida. Hoy día los procedimientos que sigue la investigación histórica quieren ser tan exactos como se pueda. Esto supone una adhesión a los acontecimientos aunque nunca podrá ser enteramente fiel. Michel de Certeau (1985, p. 24) sostiene, por ejemplo, que en todo trabajo historiográfico verdadero ... "el pasado nos resulta ficción del presente...". A esta altura conviene indicar que se puede distinguir entre una *ficción literaria* y una *ficción histórica*. La diferencia entre ambas residiría en la intencionalidad de quien escribe. Mientras la primera se atiene a requerimientos estéticos más o menos definidos, la segunda está orientada a maravillar a un lector, no sólo con una intención estética, sino en procura de retribuciones de índole social e incluso moral. Bernal Díaz del Castillo es un buen ejemplo: ... "puesto que los hubo muy esforzados, a mí tenían en la cuenta dellos, y el más antiguo de todos, y digo otra vez que yo, yo y yo, dígoles tantas veces que soy el más antiguo y lo he servido como muy buen soldado a Su Majestad ..." (Romero, 1993), el asunto es que, como se ve, el cronista desea que su relato sirva para enaltecer de algún modo su persona con varios fines, en el caso de Bernal Díaz del Castillo para sostener las prebendas otorgadas por la Corona, así como el reconocimiento de su sociedad.

Recomponer el pasado a través de la escritura deforma los sucesos porque es imposible instaurarlos, ante el receptor, exactamente tal como acontecieron. El proceso de reconstrucción que adelanta el historiador adolece del hecho mismo, es apenas eso: una reconstrucción, un reflejo formado de palabras que no pueden restaurar en todos sus aspectos lo acontecido. De algún modo se trata de la reinención del pasado, lo cual da cabida a muchos elementos que contaminan lo historiado. Esta contaminación ha dado pie a equívocos históricos, pero también ha sido clave en el desarrollo de una literatura basada en la historia —lo cual se analizará luego. Lo cierto es que tal posibilidad existe gracias a un rasgo inherente a la práctica historiográfica, su carácter fragmentario.

Claude Lévy-Strauss observó dicha fragmentariedad: ... "La historia es un conjunto discontinuo, formado de dominios históricos ..." (2003, p. 34). El historiador se ve en la necesidad de elegir de los documentos que maneja, aquello que considere más pertinente para su labor. La selección de unos hechos en detrimento de otros, además de la forzosa ignorancia de aspectos del suceso, genera la fragmentariedad. Normalmente, quien hace historiografía no cuenta sino con datos que debe articular en una versión de lo que pasó, jamás podrá contar con un devenir conexo análogo a la «realidad». Este hecho tiene un efecto sumamente importante: da la oportunidad al historiador de manipular el relato de lo sucedido, porque, además, el lector generalmente tampoco ha tenido acceso directo a los hechos. Otra vez, un ejemplo clásico es el de los cronistas de Indias, quienes a menudo no titubearon para incluir, en sus reportes «históricos», elementos que no podían surgir sino de su imaginación. Con respecto a lo que ellos contaban, dice González Echeverría: "No se trata de heroicas hazañas que confieren honra y renombre a cortesanos, ni conquistan la mano de esquivas doncellas ..., sino de heroicas hazañas que granjeaban oficios y prebendas en la

efervescente sociedad de la época (1984, p. 151). Se han revisado las motivaciones políticas, culturales y sociales de esta práctica, pero lo que interesa desatacar aquí es la maleabilidad del recurso histórico para analizar el pasado de acuerdo con las condiciones personales del historiador.

Para algunos autores esto no ha cambiado sustancialmente. El afán por controlar el conocimiento ha hecho de la historia un instrumento de dominación y poder. De modo que hacer historia es, en un sentido, presentar una perspectiva, un cariz más o menos deformado de acuerdo con los intereses del historiador o de las instituciones que representa. De Certau sostiene que a la historia no le importa una ... "verdad" oculta que sea preciso encontrar, se constituye en un símbolo por la relación que existe entre un nuevo espacio entresacado del tiempo y un *modus operandi* que fabrica 'guiones' capaces de organizar un discurso que sea hoy comprensible -a esto se le llama propiamente 'hacer historia' (*op. cit.*, p. 20). Es, pues, fácil entender el valor de la historia para controlar la percepción que tiene el individuo del pasado, lo cual, sin duda, incide en su propio presente. Es necesario advertir que este no es el caso de la literatura, cuya funcionalidad hay que buscarla en un rango estético que plantea un conocimiento distinto al de la historia, aunque adelante se verá como se intenta darle una función distinta dentro de la sociedad, sobre todo en Latinoamérica.

III

Podría decirse que de los géneros narrativos la novela es la que ha invadido con mayor acierto y éxito los códigos manejados por la historia. Ha acometido desde muy diversas perspectivas las

propiedades de la disciplina histórica con motivaciones que en ocasiones se han tenido por estéticas, como se apuntó arriba. Se trata no tan sólo de la utilización de referentes históricos (lo cual dejaría el intento en un plano exclusivamente referencial, esto es, en el plano de la *historia*, que se opone al del *discurso* de acuerdo con la terminología propuesta por Tzvetan Todorov (2003, p. 167) sino de la asunción de estrategias discursivas propias de dicho quehacer. Por ejemplo, una tercera persona narrativa que jamás se comporta como un personaje y que, más que un narrador de relatos, se presenta como un riguroso repetidor de hechos observados, tal cual si fuera un «historiador». Esto deja una impresión de objetividad, requisito indispensable de la historia si quiere el rango de «ciencia»:

El novelar y el historiar son equivalencias del tramar, es decir, de decisión poética. En la consumación de su forma y geometría, entonces, novela e historia son artefactos que se consumen, cada una en sí y entre sí recíprocamente: la novela valiéndose del hecho histórico, la historia de la tramitación lingüística. (Kadir, *op cit.*, p. 298)

Conviene insistir en que no se pueden colocar la novela y la historia en un mismo nivel descriptivo por cuanto la primera es un género, una subdivisión de la literatura. La historia es una disciplina en sí. Que una intente abordar los códigos de la otra no implica una relación mutua: la tramitación lingüística de la historia no le viene de la novela sino del hecho narrativo que es mucho más general y que, según se ha determinado, es una de las variantes discursivas básicas que emplea el hombre para establecer comunicación. La importancia de la narración es tal que para algunos constituye la base de toda comunicación humana. Inclusive, en vista del nivel de importancia que ostenta el discurso narrativo, se ha llegado a plantear la premisa ... "de que lo narrativo esté sujeto en el ser humano a la

misma especificidad que la investigación lingüística le ha a tribuido a la facultad del lenguaje" (Barrera, 2000, p. 16). En consecuencia, podría decirse que la palabra en plan narrativo reviste tanta importancia como la activación del lenguaje verbal mismo. Aun cuando esto es muy discutible, ciertamente no se puede negar la preponderancia que lo narrativo tiene en el sistema de tipos de comunicación del hombre.

Los referentes históricos dentro de la narración podrían explicarse aludiendo a una noción de Barthes. Para el semiólogo hay en una narración ciertos componentes que él denomina *informaciones*. Las informaciones sirven para darle autenticidad al referente, para enraizar la ficción en lo verosímil. Las *informaciones* ostentan siempre significados explícitos, son datos puros, conocimiento ya elaborado. Es el caso de fechas o lugares determinados. Inclusive cuando se alude a ciertos sucesos verificables históricamente, se trata de estas *informaciones* que contribuyen a matizar al relato con referencias que se enclavan en los esquemas de la realidad. Ahora bien, la profusión de informaciones y, sobre todo, su interrelación puede ser paralela al de un esquema histórico determinado. Claro que este paralelismo no puede ser total por cuanto en literatura se persigue un objetivo distinto al de la historia, pero lo es tanto como sea necesario para que la ilusión de verosimilitud extraiga al lector del mundo real y lo inserte en ese mundo análogo sin que él (el lector) perciba con incomodidad su inserción en un universo ficticio. O que con la lectura se sienta en coordenadas que son homologables a las del mundo real. Este juego no es nada nuevo, pero podría decirse que una de las estrategias de la novela que consiste en «engañar» al lector y hacerlo «creer» que lo que está leyendo realmente sucedió. Es tal vez la manera que tiene al autor de vender como «real» el universo que ha logrado crear

a través de la palabra. Esta estrategia fue totalmente exitosa con Alonso Quijano, al menos.

El tratamiento la historia en la novela se verifica porque aquella se presta a ello. La literatura en general toma del mundo los materiales que le permiten elaborar una «obra». La esencia estética se conforma alrededor de los más diversos temas. El caso es que la historia particularmente ofrece una diégesis al novelista. Podría decirse que los hechos están parcialmente digeridos para cuando el novelista decide hacer de ellos una obra. Cualquier novela histórica valdría de ejemplo: *Boves, el urogallo* de Francisco Herrera Luque o *Ivanhoe*, de Walter Scott. La misma masa que deja el historiador en su texto contiene en sí la contingencia de ser reelaborada por el escritor literario. Una de las características que arriba se atribuyó a la historia, esto es la fragmentariedad, suscita posibilidades creativas de toda clase. La literatura, cuando sustenta sus referentes en la historia (la novela histórica) a menudo aprovecha los intersticios. Las oquedades que por su propia naturaleza tiene la historia, pueden ser rellenadas con «literatura», presunciones, postulados, conjeturas que en ese ámbito si serían válidas. Se trata de una propuesta planteada por escritores de relevancia, como el caso de Carlos Fuentes según se verá adelante.

Otra estrategia consiste en deformar intencionalmente algunos hechos con fines irónicos o paródicos. En tal sentido, la historia sería el paradigma a fracturar mediante la práctica literaria. Lo mismo podría decirse de la disolución de la progresión cronológica, para crear la sensación de que el devenir obedece a esquemas reñidos con «realidad». También la aparición de elementos o personajes ajenos a los sucesos, algo así como que Heráclito en persona aconseje al Mariscal Antonio José de Sucre en la batalla de Ayacucho,

o cosas por el estilo. Estas maniobras y muchas otras más, pueden ser empleadas en la novela porque la misma esencia de la disciplina literaria lo permite. No es así en la historia. La libertad de la creación discursiva es un patrimonio de la literatura, no de la historia. Aunque cabría considerar aquellos textos históricos que se inclinan a lo literario por la *forma* en que están relatados. El formalismo ruso determinó que la *literariedad* residía en los elementos formales del texto, no tanto en lo que él refiere. De este modo muchos textos históricos habrían de ser considerados literarios no por la manera de abordar la *historia* sino por la manipulación esteticista del *discurso*, de acuerdo con la ya aludida terminología de Todorov. Muchos manuales, sobre todo de historia de la literatura, incluyen los textos de naturaleza histórica. Generalmente, estos manuales no registran qué criterios se siguieron en la selección de las obras revisadas, por lo que no se conocen las razones puntuales de tal inclusión.

De cualquier modo todas estas variaciones y estrategias textuales exigen una investigación específica y pormenorizada en cada caso. Dentro de esta perspectiva, el presente trabajo alcanza a ser un esbozo inicial que luego deberá ampliado y matizado.

IV

En algunos sectores del pensamiento latinoamericano, sobre todo de parte de escritores renombrados, ha habido una tendencia a ubicar la literatura en el mismo nivel de validez de conocimiento funcional que ostenta la historia. Por su propia naturaleza, la literatura es una práctica que atenta contra los valores establecidos. De allí que Tzvetan Todorov (1996, p.49) afirme siguiendo a Maurice Blanchot que una de las características de las obras literarias trascendentes

la constituye precisamente el hecho de ser una «infracción» de las reglas establecidas.

Ahora bien, en cuanto a la relación entre novela e historia en el caso de Latinoamérica se observó, más que nada a partir de la segunda mitad del siglo pasado, una tendencia a «desafiar» los cánones históricos. Tal actitud no es enteramente original. Ya los románticos habían tenido una conducta semejante. Anota Amado Alonso (1984) que los románticos especularon con la novela histórica tratando de sintetizar el placer imaginativo y el placer informativo. Esto los llevó a manejar datos históricos en pos de ideales estético-sociales que bien podían deformar los verdaderos hechos. Pero —advierte Amado Alonso—: ... “cuando una de esas novelas discrepaba de la historia los románticos creían más en la verdad novelesca que en la histórica” (p. 374). Es pues claro que la historia como fuente de información ha sido desafiada y cuestionada desde el romanticismo, al menos. Y es en esta dirección que se alinean algunos autores latinoamericanos.

Esto no tendría tanta relevancia si no fuera por el hecho de que los autores mismos han destacado la trascendencia de tal propuesta. Se ha señalado que tales procedimientos no tiene una finalidad únicamente estética sino que pretenden hacer de la novela un instrumento de conocimiento real. Una cosa es apelar a referentes históricos para matizar —en distintas medidas— una obra, y otra muy distinta es pretender que esos referentes tengan de hecho valor para apreciar —en una dimensión más profunda y productiva— el devenir histórico.

La amenaza más abominable que representa la nueva novela para las instituciones normativas, formadoras y autoritarias, es el contagio que imparte la novela desde su autodesmitificación

y desde la desmitificación del lenguaje. El orden de la palabra, el ordenamiento de imagen y metáfora que culmina en el *topocosmos* de la literatura conduce a la ruptura y descoagulación del mito histórico. (Kadir, *op. cit.*, p.301)

En este lado del mundo la literatura vista como una alternativa para “darle voz a los silencios de nuestra historia” como quiere Carlos Fuentes (citado por Kadir, *ibid.*, p. 300), crea un problema insoslayable. En qué medida puede la literatura sustituir a la historia. Anteriormente se ha afirmado que el carácter fragmentario de la historia tiene entre sus causas las preferencias del historiador. Pues bien, otra cosa no hace el novelista, sobre todo si es novela histórica. Toma uno de esos fragmentos que le parece relevante y le da una vida literaria que antes que a la verdad, rendiría culto a una estética. Esa manera estética de tratar la «verdad» pretendería ser la verdad misma. La fragmentación que sufre la historia no sólo da cabida a la literatura para «rellenar» esos vacíos, sino que sirve para contradecir o versionar episodios ya tratados y conocidos. Basta para ello que el receptor acepte la novela como «verdad».

Conviene recordar aquí una idea que hace ya muchos años plasmaron Wellek y Warren con respecto al carácter didáctico de la literatura. Para estos autores existe el riesgo de “tomar en serio la novela pero de un modo equivocado, o sea como un documento o historial o como una confesión, como historia verídica, como historia de una vida y su época” (1985, p..254). Y en seguida advierten: “Hemos de tener un conocimiento que sea independiente de la literatura para saber cuál es la relación de una determinada obra con «la vida»” (*ibid.* p 255). El temor subyacente parece claro: confundir la “realidad” con la “ficción”. Es decir, forzosamente hay que distinguir entre una y otra instancia, y tener en cuenta que la primera prevalece sobre la segunda.

Pero para Alejo Carpentier (1976, p.9) la función "cabal" de una novelística:

...consiste en violar constantemente el principio ingenuo de ser relato destinado a causar "placer estético a los lectores", para hacerse un instrumento de indagación, un modo de conocimientos de hombres y de épocas –modo de conocimiento que rebasa, en muchos casos, las intenciones de su autor.

Aquí la perspectiva cambia. La condición de *útil* que Horacio asignaba a la Poesía (literatura) junto con el placer, en el caso de la novela adquiere dimensiones de valor didáctico independientemente de sus rozaduras con la historia.

Ya antes Julio Cortázar en su novela *Rayuela* había señalado la necesidad de que la novela fuera un medio de conocimiento. Aun cuando en este caso se tratara de un conocimiento más que histórico, ontológico (cft. Cortázar, 1982, p. 365), se trata de ver en la novela una herramienta que proporciona un conocimiento mucho más trascendental, cuyos asideros se hayan no en el saber institucionalizado sino en una comprensión más integral de la condición humana.

Como sostiene Carpentier, el placer estético (que viene siendo una experiencia personal y subjetiva), es una instancia «ingenua» comparada con la importancia que puede cobrar la novela al plantear la historia en perspectivas enmarcadas por la creatividad del autor. Cuando Carpentier en *El reino de este mundo*, distingue apreciablemente la sociedad negra de Haití, no niega, ni deforma la historia (todos los personajes de esta novela son históricos, con la excepción del esclavo Ti Noel), sino que la reconduce de manera que una etnia hartamente oprimida y por esto vilipendiada, sea vista con

ojos más dúctiles. Es así como la novela, la obra literaria permite ofrecer al lector una perspectiva distinta a la de la historia institucionalizada. Sirve de una especie de contrapeso porque trata de colocar todos los factores que intervinieron en determinado evento en una balanza más justa. En este sentido, hay que tener en cuenta que la objetividad tan deseada para la historia puede ser manipulada de manera que resulte ser sólo aparente. ¿Son los relatores de esa historia (o los relatores que prestigia determinada sociedad) los voceros autorizados para dar cuenta de unos hechos? La historia la escriben los vencedores, se dice. Lo cierto es que la relatan aquellos que son autorizados para ello. De cierto modo ocurre con la historia lo que con la literatura: sólo son conocidos aquellos autores que tienen la posibilidad de publicar sus trabajos. Aquellos que son reconocidos por ciertas esferas academicistas que normalmente atienden a una serie de intereses institucionalizados. Estos, por una serie de elementos que no viene al caso examinar, se establecen en un ángulo de apreciaciones que no contradiga las bases sobre las cuales se asienta nuestra sociedad, es decir en la que la clase dominante sostiene este saber y lo manipula. Carpentier al retratar épocas a través de la literatura no hace sino ampliar la percepción de modo que distintas visiones étnicas (negra, blanca, india y sus mezclas), resalten con sus costumbres e ideas. Claro está que este intento está lejos de ser una reproducción fiel de los sucesos. Tampoco es probable que quiera ser precisamente una mera reproducción de esta clase.

Lo que temían los pedagogos norteamericanos aludidos por Wellek y Warren, es un deseo en ciertas esferas latinoamericanas. Se diría que es incluso una esperanza para rehacer la historia, para reinventar el pasado. Porque como se ha dicho, la historia, tal cual llega a nuestras manos, es un objeto que muchas veces está

manipulado por una intencionalidad mucho más engañosa que la de la literatura: vender el documento de una «realidad» que, por desconocida, ha de ser aceptada e incorporada al esquema de creencias del individuo.

La literatura en tanto «instrumento de indagación» adquiere una dimensión funcional diferente. Así, se ofrece una perspectiva de sucesos históricos que bien pueden ser presentados de manera relajada, gracias a la permisividad del quehacer literario. La exactitud es un elemento secundario porque los datos históricos no constituyen sino una plataforma para estructurar una obra, cuya utilidad se resuelve en la percepción del lector.

Referencias

- Alonso, A. y G. Carnero. "Verdad y fantasía en la novela histórica", en Francisco Rico (comp.) *Historia y crítica de la literatura española*. (1982). Barcelona: Crítica.
- Barrera, L. (2000). *Discurso y literatura*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de la U.C.V.
- Barthes, R. "Introducción al análisis estructural de los relatos", en *Análisis estructural del relato*. (2001). México: Coyoacán.
- De Certau, M. (1985). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Riquer, M. (2000). *Don Quijote de la Mancha*. (Introducción). Bogotá: Planeta
- Carpentier, A. (1984). *El siglo de las luces*. Bogotá: Oveja Negra.

- Carpentier, A. (1976). *Tientos y diferencias*. Buenos Aires: Calicanto.
- Cortázar, J. (1982). *Rayuela*. Caracas: Ayacucho.
- González Echeverría, R. "Humanismo, retórica y las Crónicas de la conquista", en Roberto González Echeverría (comp.), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. (1984) Caracas: Monteávila.
- Genette, G. (1988). *Figuras II*. Barcelona: Lumen.
- Kadir, D. "Historia y novela: tramaticación de la palabra", en Roberto González Echeverría (comp.), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*. (1984) Caracas: Monteávila.
- Lévy-Strauss, C. (2003). *El pensamiento salvaje*. 13ª Ed. México: F.C.E.
- Menéndez Pidal, R. (1975). *Poesía juglaresca y juglares*. Madrid: Espasa -Calpe.
- Millán, R. (2003). *Literatura en breve*. Material mimeografiado. Caracas: IPC-UPEL.
- Romero, D. (1993). *Códice del nuevo mundo*. Caracas: Planeta.
- Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila.
- Todorov, T. (2001). "Las categorías del relato literario". En *Análisis estructural del relato* (pp.161-197). México: Coyoacán.
- Veyne, P. (1994). *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza.
- Wellek, R. y A. Warren. (1985). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.

ANÁLISIS DE MARCADORES DISCURSIVOS EN ENSAYOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*

MARISOL GARCÍA ROMERO
(UNIVERSIDAD DE LOS ANDES)

Resumen

En este trabajo nos proponemos mostrar, desde una perspectiva discursiva, cómo los estudiantes universitarios utilizan los marcadores discursivos, los cuales constituyen uno de los recursos empleados para establecer la interacción escritor – lector. El análisis fue realizado con una muestra de doce ensayos elaborados por alumnos del primer año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes-Táchira. Para la clasificación de los marcadores hemos aplicado la presentada por Calsamiglia y Tusón (1999). Los datos analizados revelan claramente que, en general, los marcadores se utilizan poco y, específicamente, los metatextuales son casi inexistentes. Por esta razón, los textos son menos interactivos con el lector. Nos parece que este resultado debería ser tomado en cuenta por quienes enseñan composición escrita en la universidad, pues creemos que los estudiantes requieren ser entrenados sobre el uso de los marcadores discursivos; en caso contrario, no los adquirirán o lo harán de manera más lenta y tardía.

Palabras clave: Escritura académica, análisis discursivo, marcadores discursivos.

Este artículo es una versión ampliada de un capítulo del trabajo de investigación "El ensayo escolar. Análisis de aspectos discursivos" (cf. García Romero, 2002). Quiero agradecer al Dr. César Villegas y al Prof. Francisco Morales las observaciones que realizaron a la versión preliminar de este artículo, así como también los señalamientos de los árbitros.

ANALYSIS OF DISCOURSIVE MARKERS IN ESSAYS WRITTEN BY UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The aim of this paper is to show, from a discursive perspective, the use of discourse markers by university students in written essays. The corpus gathered twelve essays written by first-year students of Journalism (Social Communication Studies) of Los Andes University-Tachira. For the classification of the markers, we have applied the model used by Calsamiglia y Tusón (1999). The analyzed data clearly show that markers are rarely used, and in particular, that metatextual markers are virtually inexistent, which makes the texts less interactive for the reader. We think this result should be taken into account by lecturers and teachers of written composition in college, for students must be trained in the use of discursive markers; otherwise, they will not acquire them, or will start using them later and less effectively.

Key words: Academic writing, discourse analysis, discursive markers.

ANALYSES DES MARQUEURS DISCURSIFS DANS DES ESSAIS ÉCRITS PAR DES ÉTUDIANTS

Resume

D'après une perspective discursive, dans cette dissertation on propose démontrer comment les étudiants utilisent les marqueurs discursifs qui constituent une des ressources employées pour établir l'interaction écrivain – lecteur. L'analyse a été faite avec un échantillon de douze essais réalisés par des élèves de la 1^{ère} année de Journalisme (Études de Communication Sociale) de l'Université des Andes – Táchira. Pour la classification des marqueurs, on a utilisé celle de Calsamiglia et Tusón (1999). Les données analysées dévoilent que, en général, les marqueurs sont peu employés et, notamment, les métatextuels sont presque inexistantes. C'est pourquoi les textes sont moins interactifs. Nous pensons que ce résultat devrait être étudié par ceux qui enseignent à l'université la composition écrite, étant donné qu'on doit enseigner aux étudiants l'emploi des marqueurs discursifs; dans le cas contraire, ils ne l'acquerront pas ou le feront plus lentement et tardivement.

Mots clé: écriture académique, analyses discursives, marqueurs discursifs.

Los problemas que encuentran los alumnos en la utilización de los medios de conexión son de dos tipos: o no los emplean jamás (o demasiado poco) o lo hacen con un criterio erróneo.
Bain y Schneuwly (1997:46)

En esta investigación abordamos la escritura universitaria de los estudiantes desde una perspectiva discursiva, es decir, nos interesa conocer cómo se manifiestan en los ensayos las marcas referidas al contexto y a la interrelación con el lector. Por ello, centramos el análisis en los marcadores discursivos, especialmente los metatextuales. Consideramos que este aspecto discursivo nos permite indagar sobre la conciencia de la audiencia que tienen los escritores novatos o inexpertos (como suelen ser los estudiantes que egresan de la educación secundaria). La finalidad es orientar, en el futuro, la intervención pedagógica — partiendo de un diagnóstico lingüístico— hacia la construcción adecuada de la interacción escritor-lector, en textos ensayísticos producidos por estudiantes que ejercerán profesionalmente como comunicadores sociales.

En nuestro estudio, presentaremos un inventario de los marcadores y conectores empleados por los estudiantes con el fin de determinar, sobre todo, si se emplea una gran variedad de estos recursos. Esto sería una demostración, por una parte, de que los estudiantes dominan prácticas discursivas elaboradas y formales de la lengua escrita, en las que “el foco de atención es predominantemente referencial y en las que se necesita precisar los elementos de enlace” (Calsamiglia y Tusón, 1999:249); y por otra parte, de que tienen conciencia de la audiencia, pues en el caso de los marcadores metatextuales, éstos orientan al lector sobre cómo se realiza el procesamiento de la información en el discurso.

Marco conceptual

Conviene comenzar este artículo mostrando la dificultad que existe en la sistematización del tratamiento de los *enlaces*, *conectores*, *conectivos*, *marcadores*, *operadores*, *reformuladores* y *estructuradores de la información*. Con estos términos suele denominarse a los elementos que permiten establecer relaciones entre distintas unidades, oraciones, proposiciones, enunciados, entre otros elementos, de un texto. Cabe mencionar que cada término apela a una definición distinta, enfocada a un nivel de análisis particular; por ejemplo, *conectivo* (Van Dijk, 1984) se relaciona con la semántica, mientras que *marcador*, lo hace con la pragmática. Además, cada denominación está enmarcada dentro de una determinada corriente teórica; por ejemplo, en los estudios de composición y retórica se utiliza el término *transiciones* (Barton, 1995).

No sólo el tratamiento terminológico presenta variedad, sino que también son diversos tanto los elementos que se incluyen dentro de la categoría *marcador*, como la correspondencia entre el conectivo y la clase de conexión:

a) Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4056) reconocen que la categoría "marcador de discurso" no se corresponde con una única categoría gramatical, es decir, podemos encontrar adverbios, locuciones adverbiales y ciertas interjecciones.

...los marcadores del discurso son muy difíciles de sistematizar. No estamos ante una clase uniforme de palabras (pretender establecer una relación biunívoca entre el concepto de 'marcador del discurso' y una categoría gramatical determinada es algo así como intentar ajustar el término 'deíctico' a una sola clase de palabras).

b) Van Dijk (1984:101) encuentra que no existe una única correspondencia entre un conectivo y una clase de conexión y viceversa.

Uno de los problemas de la semántica de los conectivos naturales es su posible ambigüedad: el mismo conectivo puede expresar diferentes clases de conexión, y una clase de conexión puede ser expresada por varios conectivos.

Hemos de aceptar, pues, la complejidad que engloba a este tipo de unidades de análisis. Debido a que no es nuestro objetivo profundizar en esta complejidad, nos limitaremos a aclarar que en nuestro análisis utilizaremos las denominaciones de *conector* y *marcador* por estar vinculadas con los aspectos discursivos. Según Calsamiglia y Tusón (1999: 245 y 246), los marcadores y los conectores tienen unos rasgos propios que los caracterizan:

Desde el punto de vista de su *forma* son muy variados: pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales.

Su *función* es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica.

Su *finalidad discursiva* se centra fundamentalmente en proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido.

Los marcadores del discurso en el texto escrito

En el discurso escrito de tipo expositivo y/o argumentativo, como lo es un ensayo, los conectores sirven no sólo para organizar el flujo de información, sino también como pistas para orientar la interpretación del destinatario. Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999: 245-247), hemos dividido el análisis de los marcadores discursivos según la función que cumplen en un espacio discursivo intratextual o extratextual de la siguiente manera:

- **Textuales:** ponen en relación lógico-semántica segmentos textuales sean enunciados o conjunto de enunciados. Se pueden llamar más propiamente *conectores*.
- **Metatextuales:** orientan sobre el desarrollo mismo de la enunciación. Ésta se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y en el tiempo.
- **Conectores de operaciones discursivas:** indican ya sea la posición del enunciador en relación con su enunciado o el tipo concreto de tratamiento de la información. Se conocen como.

1. Conectores textuales

Como exponíamos anteriormente, estos conectores (ver Cuadro n° 1) sirven para poner segmentos textuales en relación lógico-semántica.

Cuadro n° 1:
Conectores textuales (Calsamiglia y Tusón, 1999: 248)

Aditivos o sumativos		Y, además, encima, después, incluso, asimismo, también, tal como, del mismo modo: ni tampoco.
Contrastivos o contraargumentativos		Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/ vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente... (sustitución); excepto si, a no ser que ... (restricción), de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aun así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso)... (concesión).
De base causal	• Causativos	A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...
	• Consecutivos	De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...
	• Condicionales	
	• Finales	Si, con tal que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...
Temporales		Para que, a fin de que, con el propósito/ objeto de, de tal modo que...
Espaciales		Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida...
Espaciales		Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima...

2. Conectores metatextuales

Los conectores metatextuales (ver Cuadro n° 2), como hemos mencionado anteriormente, son elementos lingüísticos orientados a la organización del discurso. Focalizan la atención del lector hacia el desarrollo de la enunciación, es decir, dan pistas sobre cómo el escritor ha organizado el discurso, desde el punto de vista de la distribución de la información, en relación con la estructura textual y con las nociones de espacio y tiempo.

Cuadro n° 2
Tipos de conectores metatextuales
(Calsamiglia y Tusón, 1999: 246 y 247)

Iniciadores Distribuidores Ordenadores De transición Continuativos Aditivos Digresivos		Para empezar, antes que nada, primero de todo
		Por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...
		Primero, en primer lugar, en segundo lugar...
		Por otro lado/ parte, en otro orden de cosas
		Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...
		Además, igualmente, asimismo
		Por cierto, a propósito...
Espacio-temporales	• Anterioridad	Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
	• Simultaneidad	En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...
	• Posterioridad	Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
Conclusivos Finalizadores		En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...
		En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...

2.1 En lo que respecta a los conectores que introducen operaciones discursivas (ver Cuadro n° 3), suelen colocarse en el inicio de un enunciado o como preámbulo al segundo miembro de la relación. Estos conectores indican la posición del enunciador en relación con su enunciado o bien un tipo concreto de tratamiento de la información.

Cuadro n° 3
Tipos de conectores que introducen operaciones discursivas (Calsamiglia y Tusón, 1999: 247)

Conectores	• de expresión de un punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta...
	• de manifestación de certeza	Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
	• de confirmación	En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
	• de tematización	Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...
	• de reformulación	Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...
	• de ejemplificación	Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...

Constitución del corpus

La muestra, constituida por veintitrés ensayos escolares¹, se recogió durante la primera semana de actividades académicas, en el aula de clase del Taller de Competencias Comunicativas 10. La sesión tuvo una duración de una hora durante la cual los estudiantes debían seleccionar un tema libremente y elaborar un ensayo² con la extensión que quisieran. Con esta muestra realizamos un análisis siguiendo la propuesta de Russotto (1989) para elaborar un ensayo escolar, y seleccionamos doce escritos que presentaban una estructura completa (introducción, desarrollo y cierre), y además se aproximaban a lo que, a nuestro juicio, debe ser un texto ensayístico, a saber, un texto en el que se trata un tema cualquiera desde una perspectiva personal.

Los ensayos que constituyen el corpus han sido codificados del siguiente modo: el primer número indica la ubicación en el corpus, y el segundo, el número de palabras por ensayo. Así, el ensayo codificado como 10/230 indica que es el texto n° 10 del corpus y posee 230 palabras. En relación con el número de palabras, vale decir que 60% de los ensayos poseen menos de 300 palabras.

¹ Vale aclarar qué entendemos por *ensayo escolar* en esta investigación y para ello citaremos a Sánchez (1990), quien lo define como "un tipo de discurso que se emplea en el ámbito académico con la finalidad de evaluar el aprendizaje y consiste en el desarrollo por extenso de un tema a objeto de demostrar conocimiento acerca del mismo" (p. 90)

² Reconocemos que el estudiante puede demostrar mejor sus habilidades lingüísticas si se le ofrecen las condiciones de producción de textos cercanas a las naturales, y si tiene plena conciencia del objetivo comunicacional de los mismos (Barrera, 1996:56). Por tanto, escribir para el profesor sin disponer de un marco de conocimiento específico podría considerarse una situación desventajosa para los estudiantes de nuestra investigación, que debían mostrar sus habilidades en la producción de textos expositivo-argumentativos.

Es importante mencionar que en la transcripción del corpus seleccionado para el análisis sólo hemos regularizado la ortografía, es decir, se ha dejado intacta la gramática, la puntuación y otros signos convencionales. Consideramos que corregir las faltas ortográficas afectaba muy poco la construcción del significado de los textos originales y nos permitía concentrarnos exclusivamente en los aspectos discursivos más que en los formales.

Participantes

La muestra está compuesta por estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Comunicación Social durante el año lectivo febrero 2002 - noviembre 2002. Estos estudiantes cursan el primer año de la carrera, que tiene un régimen de anualidad y cuya duración es de cinco años. En el primer año de la carrera hay cuatro secciones de, aproximadamente, veinticinco alumnos cada una (en total, hay unos setenta y cinco estudiantes cada año). La sección seleccionada está compuesta por veintiocho estudiantes, de los cuales veintitrés (un 82 % del total de alumnos del primer año) elaboraron ensayos (cinco estudiantes no asistieron el día de la recogida de la muestra, un 18%).

La mayoría de los alumnos tienen edades comprendidas entre 17 y 20 años, y provienen en su mayoría de centros de enseñanza públicos. Para el ingreso a la universidad han presentado una o, incluso, dos pruebas de selección (la prueba de la OPSU-Ministerio de Educación y la prueba PINA-Universidad de Los Andes).

Análisis de los marcadores discursivos

En la Tabla n° 1, hemos clasificado los conectores textuales aparecidos en la muestra de ensayos.

Tabla n° 1
Resultados de la distribución de los conectores textuales

Conectores	Aditivos	Contrastivos	Causativos	Consecutivos	Condicionales	Finales	Temporales	Espaciales
	21 y 5 también 1 además	11 pero 2 sino 1 mientras 1 mas 1 en cambio 1 aunque 1 otro	5 pues 4 ya que 3 debido a 3 entonces 2 dado que 2 por esto 1 porque 1 por tal motivo ¹	1 Así que 1 entonces 1 como consecuencia	15 si	2 en fin ² 1 al fin y al cabo ³ 1 otro	9 hoy en día 4 cuando 3 ahora 1 por los momentos ⁴ 1 en todo momento 1 mientras 1 de pronto 19 otros no especificados ⁵	1 en este mundo
Total 128	27 21 %	18 14 %	21 16,4 %	3 2,3 %	15 11,7 %	4 3,1 %	39 30,4 %	1 0,78 %

² Martín Zorraquino y Portolés (1999:4060) consideran que *por este motivo* no debe ser considerado marcador puesto que conserva su capacidad de flexión y de recibir especificadores y complementos, así como: *por ello, por eso, por esto, por esta razón, por esta causa, a causa de esto*. Nosotros hemos decidido incorporar como marcadores todas las piezas simples o complejas que cumplan la función de un marcador, por lo que hemos incluido *por esto* y *por tal motivo*.

⁴ Cabe mencionar que los dos casos del marcador *en fin* en el corpus están asociados con un uso más oral que escrito. En términos de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4136), se trata de "un uso frecuente en discursos pobremente planificados en los que después de una divagación o una exposición demasiado prolija, se utiliza este marcador para anunciar el término de una secuencia de discurso y presentar su conclusión".

³ Martín Zorraquino y Portolés (1999:4078) afirman que *al fin* y *al cabo* es un reformulador que fortalece como argumento el miembro en el que se encuentra. Ello favorece que se utilice frecuentemente para justificar una conclusión anterior.

⁶ La expresión temporal *por el momento* sólo se utiliza en singular, pero en el español hablado en Venezuela puede aparecer tanto en singular como en plural, *por los momentos*. Se podría considerar como un ejemplo de una huella de oralidad en la escritura.

¹ Incluimos en este grupo todas las frases adverbiales, tales como *desde el siglo pasado, entre los años 50 y 60, unos cien años atrás, en la actualidad, a mediados de los 70*, entre otras.

Los resultados registrados en la Tabla n° 1 muestran poca variedad en el uso de los conectores, si se compara con los existentes en el Cuadro n° 1, y excesivo uso de algunos, como *y*⁸, *pero* y *si*, que suelen ser de uso frecuente en la lengua oral. Ello nos permite afirmar que los estudiantes tienden a utilizar escasamente conectores más propios de la lengua escrita. En relación con la diferencia de distribución de los marcadores, según se trate de la lengua escrita o de la lengua oral, Portolés (1998: 126) afirma que unos pocos se utilizan más al hablar que al escribir, como por ejemplo, *bueno, claro, hombre, o sea, vamos* o el *pues* comentador. Pero en la mayoría de las ocasiones sucede lo contrario: marcadores que se hallan en cualquier texto escrito son poco habituales en el coloquio (v. gr., *ahora bien, por lo demás, por lo contrario, en consecuencia, en suma*, etc.). Este investigador considera que esta diferencia de uso se debe a que el contexto de la conversación es infinitamente más rico que el de la lectura.

Los tipos de conectores más utilizados en el corpus, son los temporales (30,4 %), los aditivos (21%) y los causativos (16,4 %). Estos conectores nos parecen más propios de un texto narrativo que de uno expositivo-argumental. En este sentido, vale mencionar a Sánchez y Barrera (1992:55,56), quienes afirman que las conexiones, que siguen un orden temporo-espacial o causal, se encuentran básicamente en los discursos narrativos y descriptivos, y las que son de naturaleza funcional se encuentran frecuentemente en el discurso expositivo y en el argumentativo. Estas relaciones funcionales permiten relacionar enunciados (o macroproposiciones), cada uno de los cuales cumple una función específica con respecto

⁸ Vilchez et al. (2002) encontraron, también, en su corpus de textos expositivos que el conector "y" fue el conector más utilizado por los estudiantes universitarios.

al que le precede o al que sucede. Según Sánchez (1993:77), los conectores difieren de un orden discursivo⁹ a otro, de lo que podríamos inferir que éstos contribuyen a definir el tipo de texto que se elabora. Por tanto, su descripción podría darnos pistas para determinar si se trata, por ejemplo, de un texto con predominancia expositiva o argumentativa.

En relación con la influencia de la lengua oral en los escritos de los estudiantes, Tusón (1991:17) opina que

La ausencia del uso –o el uso erróneo- de conectores es otra característica típica de los escritos de los estudiantes

Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación (la negrita es nuestra).

Es evidente, también, que los datos de la Tabla nº 1 demuestran el poco uso de conectores para establecer las relaciones sintácticas o semánticas en los textos, lo que supone que éstas se realizan de manera implícita¹⁰. La estructura sintáctica más abundante es la

⁹ La denominación *órdenes discursivos* se refiere a las distintas materias de que se componen los textos: narración, exposición, descripción y otras. Este término se inspira en una proposición del lingüística francés Patrick Charaudeau quien sostiene que la materia discursiva va cobrando forma en el momento del acto comunicativo a partir de ciertos ordenamientos que ejecutan los participantes (Sánchez, 1993:62)

¹⁰ En relación con la falta de explicitud, queremos traer a colación dos trabajos realizados por Rinaudo *et al.* (2001:38) y Albano *et al.* (2001) sobre elaboración de resúmenes por parte de estudiantes universitarios, en los que ponen de manifiesto que el escaso uso de conectores entre párrafos así como la escasa presencia de proposiciones que expresen relaciones causales, comparaciones o discriminaciones relativamente elaboradas, confiere a los resúmenes las características de una simple enumeración de hechos, objetos, situaciones, cuyas vinculaciones se expresan pero no se explicitan acabadamente. Es decir,

coordinación, tal como lo apunta Tusón, seguida por la subordinación causativa (introducida, sobre todo, por *pues* y *ya que*), la contrastiva (introducida, básicamente, por *pero*) y la condicional (introducida, únicamente, por *si*).

Es preciso mencionar la importancia que tiene la subordinación relativa en el establecimiento de las conexiones sintáctico-semánticas¹¹, pues creemos que el poco uso de conectores discursivos en el tejido textual se resuelve, aunque no adecuadamente, con el uso de este tipo de subordinación (véase, en la Tabla nº 2, los resultados de la presencia significativa (30,5%) de oraciones subordinadas relativas en los ensayos).

parece que las dificultades de los estudiantes universitarios con el uso de los conectores se evidencian, en general, en textos expositivos y argumentativos. ¹¹ Creemos pertinente mencionar que Páez Urdaneta (1990) considera "el problema de la baja capacidad para la transformación de las relaciones utilizadas (como es puesto de manifiesto por el grado de analiticidad estructural que emerge en oraciones de baja eficacia gramatical –de donde la preferencia del período yuxtapuesto o conjuntivo sobre el subordinativo–)" (p.17), como uno de los cinco grandes problemas encontrados en su investigación en relación con la producción escrita de los estudiantes universitarios de la Universidad Simón Bolívar.

Tabla n° 2
Distribución de las oraciones subordinadas
relativas por ensayo

N° de texto/ N° de oraciones	N° de oraciones relativas	%
1/30	10	33,3
2/27	11	40,7
3/23	9	39,1
4/25	8	32
5/25	8	32
6/35	12	34,2
7/61	12	19,6
8/14	9	64,2
9/25	7	28
10/20	6	30
11/46	11	23,9
12/69	19	27,5
/400	122	30,5 %

En la Tabla n° 3, constatamos, por un lado, la poca variedad de conectores metatextuales empleados y, por el otro, el uso relativamente escaso de este tipo de marcador (sólo catorce casos) en toda la muestra analizada. Este resultado pone en evidencia la dificultad o desconocimiento de los estudiantes en la utilización de este tipo de recurso lingüístico que contribuye a mejorar la organización de un discurso, en función de cooperar con el potencial lector.

Tabla n° 3
Resultados de la distribución de los conectores
metatextuales

Conectores metatextuales	Cantidad de textos	Total
Iniciadores	0	0
Distribuidores	0	0
Ordenadores ¹	1	3
De Transición	1	1
Continuativos	3	4
Aditivos	2	2
Digresivos	0	0
Espacio-Temporales	1	2
Conclusivos ²	0	0
Finalizadores	2	2
		14

¹² Vilchez *et al.* (2002) encontraron que, en algunos casos, los estudiantes utilizan formas verbales en gerundio y adverbios con el valor de un marcador ordenador. primero, en inicio, etc.; por ejemplo, "Comenzando por el sentido físico produce daños a nivel...". Según estos investigadores, estos casos son una muestra de la interferencia de la lengua oral en la escritura.

¹³ Con respecto a los conectores conclusivos, Sánchez (1993) afirma que este tipo de conector es bastante peculiar de la argumentación, "por cuanto la conclusión es una categoría inherente a la argumentación" (p.79). De manera que su ausencia en el corpus analizado podría interpretarse como un indicio de ausencia de argumentación.

A continuación veremos algunos ejemplos de los conectores metatextuales encontrados en los ensayos:

• Ordenadores

7. ...entonces es cuando se presentan dos inconvenientes básicos: **primero**, la guerra de intereses en los medios de comunicación, al éstos querer establecer una línea específica de opinión y **segundo** la pasividad y pereza mental del público al juzgar la información.

• De transición

8. Para solucionar este problema debemos empezar por educar a los niños desde que están pequeños, tanto en las casas, como en el colegio, informándolos sobre el efecto que causa esta sustancia en el organismo humano. Siendo esta solución la más factible por los momentos para erradicar el consumo de droga, ya que **por otra parte** existe tanta corrupción en nuestro país, que hasta los mismos organismos competentes se encargan de distribuir estas sustancias.

• Continuativos

12. Este preámbulo científico nos da pie a pensar que el origen de la materia no es nada, si dividimos más y más y más un átomo, la materia más pequeña del universo sería nada, **entonces**, la vida que gira a nuestro alrededor, los colores, las personas, las formas, todo es producto del pensamiento.

• Aditivos

1. El otro estilo una música fuerte en acordes y en letras algo profundas sigue representando **igualmente** a una superficial pero con cierto grado de ira hacia nada.

11. Es por tal motivo que todos debemos estar seguros de lo que vamos a decir, y procurar fijarnos una meta, **además** es

muy importante que lo que expresemos sea verdad y que usted crea en lo que está diciendo.

• Espacio-Temporales

Simultaneidad

7. Hagámonos algunas preguntas. ¿Damos por sentado que la información que recibimos es veraz? Si esto es así, la discusión acabaría **aquí**, pero si creemos que tal cosa es algo difícil de determinar, nos trasladamos al cuestionamiento de intereses hacia los medios.

7. Dada la importancia que tiene hoy en día la información, se ha venido cuestionando, a las personas que tienen a cargo la emisión de noticias en los diferentes medios de comunicación. **A este punto**¹⁴, sería plausible, hacernos algunos cuestionamientos serios acerca de este tema.

• Finalizadores

5. **A la conclusión que puedo llegar es que** no hay límites para lograr las cosas, porque si realmente se quiere hacer algo, uno busca la forma para lograr llegar a la meta.

11. **Finalmente**, creo, que un buen comunicador debe conocer y manejar estas técnicas a la perfección y combinarlas con su personalidad y estilo, acompañadas de una veracidad objetiva y enmarcada hacia un rumbo definido.

En la Tabla n° 4, comprobamos que, si bien se utilizan casi todos los conectores de esta clase, se hace en pocos textos, a excepción de los conectores de reformulación, cuyo uso destaca

¹⁴ Consideramos que en el marcador, *a este punto*, existe un uso incorrecto de la preposición *a*, pues en el uso canónico se utiliza la preposición *en*.

notablemente (35,2%). Es posible que el predominio de este tipo de conector se deba a la necesidad del escritor de asegurar la comprensión de sus ideas, lo que podría demostrar el hecho de que quien escribe está pensando que su lector requiere información más precisa. Cabe mencionar que seis de los diecisiete conectores (35,2%), que aparecen en los ensayos, pertenecen a un mismo texto, el n° 7. Este resultado nos remite nuevamente al desconocimiento o dificultad para utilizar recursos lingüísticos, como es el caso de este tipo de conector, que da indicaciones al lector sobre los movimientos, la puesta en escena, en el discurso del enunciador y su tratamiento de la información.

Tabla n° 4
Resultados de la distribución de los conectores que introducen operaciones discursivas

Conectores de	Cantidad de textos	Total
• Expresión de punto de vista	1	1
• Manifestación de certeza	2	3
• De confirmación	0	0
• De tematización	2	3
• De reformulación...	3	6
• De ejemplificación	4	4
		17

A continuación ilustraremos con ejemplos los conectores que introducen operaciones discursivas encontrados en los ensayos:

- De expresión de punto de vista
4. En fin existen muchas religiones; otras empiezan a crearse. Y **en mi opinión personal**, las gentes del mundo están tan

ocupados en estos asuntos de defender su religión que se matan mutuamente por una creencia que...

- De manifestación de certeza

7. ...si así lo hiciéramos, estaríamos vulnerando uno de los derivados de la libertad de prensa que sería la libertad de opinión, pues **está claro** que cada quien tiene el derecho de pronunciarse como mejor le parezca, acerca de cualquier tema.

9. Venezuela está viviendo grandes cambios por el presidente; tanto buenos como malos, pero en todo esto no es sólo el presidente Hugo Rafael Chávez Frías el que tiene la culpa. El venezolano **como bien se sabe** es muy perezoso e impuntual.

9. **Se está de acuerdo** en que no hay las suficientes fuentes de trabajo y por esto hay tanta delincuencia en el país...

- De tematización

7. **En cuanto al** inconveniente que se menciona primero, podemos decir que sería una labor titánica, tratar de descubrir qué intereses se mueven detrás de la maquinaria mediática de los grandes medios...

5. **A nivel del**¹⁵ transporte es muy grande y productivo lo que se ha obtenido, tal es el caso de los trenes, automóviles, metro bus, aviones, jets, submarinos, en fin, hay gran variedad, unos más rápidos que otros. **En cuanto a nivel de** telecomunicación también podemos citar algunos...

¹⁵ La locución prepositiva *a nivel de* significa propiamente 'a la altura de', pero se usa más en sentido figurado. Entre los sentidos traslaticios de esta locución están 'en el ámbito de', 'en el aspecto de', que son los que se emplean de modo abusivo con más frecuencia hoy en día. (Seco, 2000: 307).

- De reformulación, explicación o aclaración

11. Una persona de carácter visual, entiende mejor las ideas desde el punto de vista óptico, **es decir**, para manifestarle a esta persona una idea le diríamos -¿Cómo ves esto? de esta forma estamos activando una clave sensorial en su forma de comunicarse.

- De ejemplificaciones

4. En otras religiones se hacen algunas prohibiciones sociales, **por ejemplo**, no se debe tomar café, fumar o beber; se rinde culto a los animales, éstos son sagrados; no se puede comer carne.

5. A nivel del transporte es muy grande y productivo lo que se ha obtenido, **tal es el caso de** los trenes, automóviles, metro bus, aviones, *jets*, submarinos, en fin, hay gran variedad, unos más rápidos que otros.

12. ...generalmente sí, vivimos presa de una constante repetición de anhelos, circunstancias, emociones, reacciones y juicios que provienen de nuestro pasado, como una película a la cual se le da demasiada importancia. **Un ejemplo de esto es el siguiente:** si a una película de terror le diéramos una importancia tal que cuando saliera la gente de la sala tendría el vivo pensamiento de que todo lo que vieron es absolutamente verdad, sería un total caos y desorden.

3. Enfocadores de alteridad

Martín Zorraquino y Portolés (1999:4171) clasifican los enfocadores de alteridad¹⁶ dentro de los marcadores conversacionales. Para estos autores, se trata de un conjunto de unidades

¹⁶ Briz (1998) los denomina *marcadores de control de contacto* que entre otras funciones tienen la de apelar o exhortar al interlocutor a que se implique activamente. Consideramos que el marcador *por favor* cumple esta función.

que coinciden en que apuntan fundamentalmente, en su origen, al oyente (por ejemplo, *oye, mira*, etc.), y en alguna ocasión, a ambos interlocutores (*vamos*). Portolés (1998) afirma que esta captación de la atención del interlocutor se produce por su origen vocativo (*hombre, mujer*) o imperativo (*anda/ ande, mira/ miren, oye/ oigan*, entre otros).

7. Creo, estimado lector, que nuestro papel como personas de libre pensamiento está siendo manchado, lo que quiero decir es que juegan con nosotros como marionetas de circo. Nos han hecho pensar que el problema es de ellos y nosotros nos hemos sentado a esperar que lo solucionen, cuando, históricamente sabemos que la guerra gobierno-medios ha sido eterna. Queda mucha tela por cortar, pero, **por favor, juzgue usted.**

La partícula *por favor* es un enfocador de alteridad que se ajusta a las condiciones establecidas para un marcador del discurso, entre ellas, que no desempeña una función oracional, sino que se mantiene en el ámbito extrapredicativo. En el caso del ejemplo antes citado, se usa para significar una petición o propuesta para el lector (*juzgue usted*), de modo que con este recurso se apela a la participación del destinatario.

En la Tabla nº 5 presentamos el uso de los marcadores en cada uno de los ensayos analizados. Nos parece evidente el predominio del uso de los marcadores textuales sobre el resto de marcadores (80,5 % versus 8,8% y 10,6%). En términos generales, todos los ensayos tienen marcadores textuales, pero sólo la mitad de los textos tienen marcadores metatextuales o de operaciones discursivas. Es decir, los autores parecen centrarse más en establecer relaciones textuales que metatextuales. Sería conveniente abordar la importancia

de la introducción de los marcadores metatextuales o de operaciones discursivas para establecer la relación con los destinatarios o posibles lectores, si se desea hacer una intervención pedagógica que tenga entre sus fines el concienciar al estudiante sobre la importancia de integrar al lector en el texto. Esto es especialmente importante en el caso de los textos argumentativos, en los cuales el interés por convencer sobre la tesis que plantean insta a que utilicen recursos persuasivos, entre los que se encuentra el incorporar al lector dentro del argumento (Hyland, 2001).

Tabla n° 5
Distribución de los tipos de marcadores por ensayo

N° texto/	Tipos de marcadores		
	A) Textuales	B) Metatextuales	B.1) De operaciones discursivas
1	19	1	0
2	7	0	0
3	8	1	0
4	8	0	2
5	11	1	3
6	7	0	0
7	19	5	6
8	6	2	0
9	9	0	0
10	9	0	2
11	10	2	2
12	15	2	2
Total de marcadores	128	14	17
	159		
%	80,5	8,8	10,6

Conclusiones

En suma, el uso de los marcadores discursivos en el corpus analizado de ensayos escolares pone en evidencia:

1. El uso excesivo de determinados marcadores textuales (cf. Cuadro n° 1), por ejemplo, *y, también, pero, pues y si*. Esto demuestra el predominio de la utilización de marcadores frecuentes en la lengua oral; es decir, no suelen utilizarse marcadores más propios de la modalidad escrita, sino los mismos que ya se usan en la modalidad oral. Cabe añadir que también se encuentra poca variedad en el empleo de los marcadores; por ejemplo: *y* se emplea veintiuna veces; *pero*, once; *si*, quince; *hoy en día*, nueve y el resto se usa muy poco (menos de cinco veces). Esta debilidad en la conexión informativa trae como consecuencia, en algunos casos, la frustración del escritor-estudiante al ser consciente de que su composición resulta poco atractiva. Así mismo, tal debilidad puede causar el aburrimiento del lector-profesor al enfrentarse a la tarea de evaluar estos textos (Martínez, 1997:57).
2. El uso escaso de conectores metatextuales (incluidos los operadores discursivos) que favorecen la interrelación escritor - texto- lector.

Nos parece que este resultado puede tener implicaciones para intentar mejorar, sobre una base más sólida, aquella didáctica del texto escrito en la que, por una parte, el docente es el único destinatario del texto que se produce y, por otra, el estudiante desconoce qué conectores son más adecuados según el tipo de texto que se elabora. Bain y Schneuwly (1997:46) afirman que

El trabajo con estas unidades es a la vez tipológico (comparación de los tipos de texto y de sus organizadores), clasificador (inventariar los organizadores en los diferentes textos) y funcional (análisis de las funciones asumidas por los organizadores en los diferentes lugares del texto).

Es indudable que hay una tarea pendiente si se emprende la enseñanza de los textos escritos tomando en cuenta unidades textuales, como los *conectores* (en nuestro caso). Hemos de presentar un inventario de estas unidades según cada tipo de texto y también mostrar cómo funcionan para señalar el "camino" al lector.

En lo concerniente al inventario, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4079) afirman que "los marcadores son un medio de la lengua para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto". Es decir que a un contexto distinto le corresponde un diferente uso de estas unidades. Por ejemplo, existen marcadores más frecuentes en la lengua oral que en la escrita; tal es el caso de *bueno, claro, hombre o vamos*; y viceversa, como *así las cosas, por lo demás, por el contrario o en consecuencia*. Esta distinción de marcadores según la modalidad y el registro reafirma la necesidad del inventario con miras a una enseñanza de los textos escritos más acorde con los aspectos textuales. En esta dirección, Ventola (1995) afirma que es posible enseñar a los estudiantes a utilizar los conectores para estructurar sus textos haciéndoles conscientes de que, cuando usan conectores metatextuales, están guiando al lector a través del texto; mientras que si no los usan o los usan poco, están dejando al lector la responsabilidad de descubrir la organización lógica del texto.

En relación con la evaluación didáctica del uso de los conectores en el ensayo, Lintermann-Rygh (1985: 349) nos dice que la diversidad en el empleo de los conectores, especialmente de

algunos tipos refinados como *por lo tanto*, es un indicador claro de la calidad del texto. Por ello, sugerimos que en la didáctica y evaluación de los textos escritos se tome en consideración el uso de conectores propios de la lengua escrita.

Por último, consideramos que los resultados de esta investigación ratifican los resultados de otras investigaciones realizadas anteriormente (Paéz Urdaneta, 1990 y Vílchez *et al.*, 2002) y nos conducen a insistir en la necesidad de atender este problema en las aulas universitarias¹⁷. En este sentido, vale retomar los aportes de Sánchez y Barrera (1992), y de Vásquez y Pérez (1998), quienes proponen enseñar al estudiante, de una manera simplificada, los aspectos más relevantes de la lingüística del texto en relación con el fenómeno de la coherencia, es decir, enseñar la lengua a partir de un modelo discursivo y textual.

Referencias

- Albano, H.; Giammateo, M. y Zamudio, B. (2001). La reducción de la información textual: Un problema cognitivo. *Jornadas de intercambio de experiencias La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias* [Actas en versión electrónica]. Universidad Nacional de Luján: Buenos Aires, 42-47
- Álvarez, L. y Russotto, R. (1996). Cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. *Clave*, 5, 11-37.

¹⁷ Cf. las propuestas metodológicas sobre la enseñanza de la composición escrita de Arnáez (1996), Álvarez y Russotto (1996) y, en particular, la de Martínez (1997) que está centrada en la enseñanza de los conectores.

- Arnáez, P. (1996). El discurso expositivo. Algunas propuestas metodológicas. *Clave*, 5, 39-53.
- Bain, D. Y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos*, 20, 42-49.
- Barrera, Luis (1996). Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB. *Clave*, 5, 53-64.
- Barton, E. (1995). Contrastive and Non-Contrastives. Metadiscourse Functions in Argumentation. En *Written Communication*, 12 (2), 219-239.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Ariel: Barcelona.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader. En *Written Communication*, 18 (4), 549-574.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- García Romero, M. (2002). *El ensayo escolar. Análisis de aspectos discursivos*. Trabajo de investigación inédito. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lintermann-Rygh, I. (1985). Connector density – an indicator of essay quality? *Text*, 5 (4), 347-357.
- Martín Zorraquino, M. Y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, III, Madrid: Espasa-Calpe, 4051- 4213.

- Martínez, Roser (1997). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Octaedro: Barcelona.
- Páez Urdaneta, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB. *Argos*, 12, 7-23.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Ariel: Barcelona.
- Rinaudo, M.; Vélez, G.; Squillar, R. y Bono, A. (2001). Lectura y aprendizaje en la universidad. *Jornadas de intercambio de experiencias La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias* [Actas en versión electrónica]. Universidad Nacional de Luján: Buenos Aires, 36-41.
- Russotto, R. (1989). La técnica del ensayo: Un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*, 46, 83-91.
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes? *Tierra Nueva*, 1, 87-93.
- Sánchez, I. (1993). "Coherencia y órdenes discursivos". *Letras*, 50, 61-81.
- Sánchez, I. y Barrera, L. (1992). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. *Tierra Nueva*, 4, 50-59.
- Seco, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 10ª. edición, revisada y puesta al día. Madrid: Espasa-Calpe.

- Tusón, A. (1991). "Las marcas de la oralidad en la escritura". *Signos*, 2 (3), 14-19.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- Vásquez, D. Y Pérez, A. (1998). Gramática textual y gramática oracional: Un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de Educación Superior. *Letras*, 57, 53-70.
- Ventola, E. (1995). What's in an (Academic) Text? *Organization in discourse. Proceedings from the turku conference*. Warvik, B. et al. (Eds.) *Anglicana Turkuensia* 14, 109-128.
- Vílchez, M.; Manrique, B.; Fuenmayor, G.; Delgado, Á. y García, D. (2002). *Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional y Cuarto Nacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos, Hermosillo, México.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y METACOGNICIÓN

CLAUDIA ANDREA POBLETE OLMEDO
(PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO-CHILE)

Resumen

La presente investigación empírica, enmarcada en la psicolingüística, aborda como tema central la relación entre metaproducción y calidad de los textos producidos por alumnos textualmente competentes, siendo el objetivo comprobar si existe correlación entre ambas variables. El universo de la muestra está conformado por estudiantes de los treinta establecimientos educacionales que imparten enseñanza media diurna en la ciudad de Valparaíso, Chile, a partir del cual se determinó una muestra aleatoria de 172 estudiantes, hombres y mujeres de entre 15 y 16 años de edad y de características socioculturales disimiles. Para la recolección de los datos se utilizaron tres instrumentos: tarea de escritura de un texto argumentativo, pauta para evaluar la competencia textual y cuestionario de selección múltiple para medir el conocimiento metaproductivo. El análisis de los datos se desarrolló sobre la base de los 43 alumnos que mostraron ser textualmente competentes, comprobándose que no existe una relación determinante entre las variables estudiadas.

Palabras clave: metacognición, proceso de escritura, metaproducción

PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS AND METACOGNITION**Abstract**

The present empirical investigation, framed in Psycholinguistics, approaches the relationship between metaproduction and quality of the texts produced by textually competent students. The aim was to ascertain whether there was a correlation between both variables. The research universe was students from the thirty daytime high school institutes in Valparaiso city, Chile, from which a random sample was selected. This sample gathered 172 students, male and female, 15 and 16 years old and of dissimilar sociocultural characteristics. Data were collected by means of three instruments: the writing assignment of an argumentative text, a guideline to evaluate the textual aptitude and a multiple choice questionnaire to measure the metaproductive knowledge. The analysis of the data was developed on the basis of the 43 students that showed to be textually competent. The results proved that there is no determining relationship between the variables considered.

Key words: metacognition, writing process, metaproduction

PRODUCTION DE TEXTES ARGUMENTATIFS ET MÉTACOGNITION**Résumé**

Cette recherche empirique, encadrée dans la psycholinguistique, fait notamment référence au rapport entre méta production et qualité des textes produits par des élèves textuellement compétents, ayant comme but vérifier s'il existe une corrélation entre ces deux variables. L'univers de l'échantillon est conformé par des élèves des trente établissements d'enseignement secondaire diurne de la ville de Valparaiso, Chili, dont on a aléatoirement prélevé 172 lycéens, garçons et filles, âgés de 15 et 16 ans avec des caractéristiques socioculturelles dissemblables. On a utilisé trois instruments ou stratégies pour recueillir les données : production d'un texte argumentatif, critères pour évaluer la compétence textuelle et questionnaire de sélection multiple pour mesurer la connaissance métagénérative. L'analyse des données a été faite sur la base des 43 élèves qui ont démontré avoir des compétences textuelles, ce qui a permis de constater qu'il n'existe pas de rapport déterminant entre les deux variables étudiées.

Mots clé: métacognition, processus d'écriture, métagénérative.

Introducción

Desde los inicios de las investigaciones en el ámbito de la psicolingüística y de los fenómenos relacionados con la conciencia, los mecanismos de conocimiento y regulación de la propia cognición han cautivado a numerosos expertos que sostienen una hipótesis implícita, a saber: potenciar niveles altos de conocimiento y regulación metacognitiva en los alumnos está directamente relacionado con la mejoría de competencias en diversas áreas:

El aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para auto-regular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz (Mateos, 2001: 20).

En el ámbito lingüístico, la comprensión de textos ha avanzado en el tema, llevándolo al plano educativo. Sin embargo, creemos que la investigación de la metacognición y la **producción** de textos es aún un terreno poco explorado en nuestro contexto local (Chile); por esto, nos parece necesario estudiar la relación para poder, en definitiva, ayudar a nuestros jóvenes a escribir mejor.

Esta investigación¹ aborda como tema central la descripción y el análisis del conocimiento que reconocen o tienen los alumnos textualmente competentes sobre el proceso personal de composición escrita o proceso de textualización. El objetivo es comprobar si existe correlación entre la cantidad de conocimiento metaproductivo y la calidad de la producción de textos. En otras palabras, se trata de un trabajo empírico que pretende comprobar que el buen escritor es aquél que conoce y controla de manera consciente, deliberada y reflexiva sus procesos cognitivos en la producción de un texto. Por

otra parte, se considera que el proceso de escritura supone el acceso consciente del sujeto a la materia sobre la que va a escribir y, llevando a cabo este acceso o exploración, un escritor mejora su competencia en dicha materia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Odell, 1988; Mateos, 1999).

Para sentar las bases teóricas de nuestra investigación, fue fundamental reflexionar acerca de los conceptos de escritura, metacognición y metaproducción.

De manera muy sintética podemos decir que consideramos la escritura como un proceso cognitivo complejo que implica la capacidad para construir adecuadamente un texto, esto es, coherente en los diversos niveles discursivos: el superestructural (presencia de un esquema textual básico), el macroestructural (coherencia global del texto) y el microestructural o coherencia local (Morán, 1999).

Se desprende de lo anterior que un escritor textualmente competente es, en el contexto de nuestra investigación, el alumno que es capaz de producir un texto que responde a una tarea de escritura propuesta. En el caso de esta investigación se trató de un texto argumentativo que debía incluir una tesis clara, un argumento válido y bien construido y una conclusión explícita. El estudiante debía, además, planificar y evaluar su acción discursiva mediante la consideración de una audiencia, es decir, también debe tomar en cuenta lo pragmático (Morán, 1999).

¹ Este trabajo es parte de la tesis "Relación entre competencia textual argumentativa y metacognición" para optar al grado de Magíster en Lingüística y se inserta dentro del proyecto de investigación Fondecyt 1020791.

En cuanto a la **metacognición**, la entendemos como los pensamientos conscientes y deliberados que tienen otras cogniciones como sus objetos (Flavell, 1977) y reconocemos en ella, al menos, dos componentes: el conocimiento y el control de la propia actividad cognitiva. El primer componente es de naturaleza declarativa, es decir, concientizable y comprende el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que pueden ser usadas. Por su parte, el control metacognitivo constituye el componente procedimental e incluye los procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión del uso que se hace de las mismas y la evaluación de los resultados obtenidos (Baker y Brown, 1984).

En relación con el conocimiento relativo a las estrategias, además de la distinción ya mencionada entre declarativo y procedimental, Paris, Lipson y Wixson (1994) sugieren agregar el conocimiento condicional. El primero es un conocimiento factual o "saber qué"; el segundo, que se pone en juego durante la regulación de la cognición, consiste en "saber cómo", las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea y, el tercero, el conocimiento condicional, se refiere a saber para qué utilizar cierta estrategia o cuándo utilizar una estrategia en lugar de otra.

Para los efectos de este trabajo, nos hemos centrado en la dimensión del **conocimiento** metacognitivo declarativo referido a la producción de textos escritos, por considerar que es un primer nivel de aproximación necesario y, principalmente, porque evaluar o aproximarse a la regulación metacognitiva es una tarea compleja dado la dificultad de acceder a la información pertinente (Peronard, 1999).

Al referirnos a un conocimiento metacognitivo declarativo referido a la producción de textos escritos, estamos abordando la reflexión acerca del propio proceso de composición, es decir, la **metaproducción**. Ésta incluye aspectos relacionados con el conocimiento acerca de los subprocesos de escritura tales como: planificación, textualización, texto, revisión y monitoreo.

Es necesario tener en cuenta que la metaproducción es un fenómeno que aparece en diferentes modelos cognitivos de escritura bajo diversas denominaciones, a saber, monitor, reflexión, monitoreo, metacognición, etc. (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1987; Kellogg, 1994; Hayes, 1996; García, 2002; etc.).

El Estudio

Hipótesis

Los alumnos textualmente competentes, es decir, los estudiantes que elaboran textos argumentativos de buena calidad (coherentes en los niveles superestructurales, macroestructurales y microestructurales) se caracterizan por tener un alto nivel de conocimiento metacognitivo acerca del proceso de escribir.

Objetivo

La investigación tuvo como objetivo correlacionar los textos argumentativos de buena calidad escritos por estudiantes de enseñanza media con el nivel de conocimiento metaproductivo de los autores de dichos textos.

Tamaño y sujetos de la Muestra

El universo corresponde a estudiantes de los treinta establecimientos educacionales que imparten enseñanza media en jornada diurna, de la ciudad de Valparaíso, Chile, de diferentes estratos socioeconómicos: particulares (establecimientos pagados por los padres), subvencionados (colegios que reciben aporte del Estado y, por ende, los padres pagan una cantidad de dinero menor que los anteriores) y municipalizados (establecimientos gratuitos que son financiados por las municipalidades) y que poseen al menos un segundo año de educación media o de secundaria.

Del universo anterior se determinó una muestra aleatoria de seis colegios² que abarca 172 estudiantes, hombres y mujeres. En general, se trata de jóvenes que están entre los 15 y 16 años con características socioculturales disímiles pues, como se señaló, están insertos en realidades escolares y familiares diversas.

En estricta relación con nuestro objetivo de trabajo, del corpus inicial de 172 estudiantes sólo se consideró para nuestra investigación a aquéllos que fueron capaces de producir textos de buena calidad (lo que se determinó luego de aplicar el instrumento de evaluación para determinar la calidad de los textos argumentativos). Por lo anterior, la muestra final quedó conformada por **43** estudiantes textualmente "competentes".

² A solicitud de los directivos de los establecimientos, sólo los denominaremos como: A (municipalizado), B (particular), C (particular), D (subvencionado), E (municipalizado) y F (municipalizado).

Los Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para la investigación fueron: una tarea de escritura de un texto argumentativo, una pauta para evaluar la competencia textual alcanzada por los estudiantes y un cuestionario de selección múltiple de 39 preguntas para medir el conocimiento de metaproducción³.

a) Tarea de escritura:

Actividad de Escritura

El Centro de Alumnos de tu Colegio le ha pedido a las autoridades que eliminen el uso del uniforme escolar y lo reemplacen por el buzo deportivo.

Las autoridades quieren conocer la opinión de todos los estudiantes antes de tomar una decisión.

Te pedimos que escribas una plana como mínimo donde expreses tu opinión respecto del tema. Ella servirá para que el establecimiento tome una decisión.

³ Dada la extensión del cuestionario, sólo se adjunta en Anexo una selección de preguntas para ejemplificar cada campo evaluado de la metaproducción.

b) Pauta para evaluar la competencia textual argumentativa⁴:

NIVEL SÚPER Y MACROESTRUCTURAL	
TÓPICO	
EL TÓPICO RELACIONADO CON LA TAREA SE MANTIENE DURANTE EL DESARROLLO DEL TEXTO ARGUMENTATIVO 4	ÓPTIMO
EL TÓPICO RELACIONADO CON LA TAREA SE MANTIENE PARCIALMENTE, PRODUCIÉNDOSE UN DESVÍO SIN RETORNO A ÉSTE 3	BUENO
EL TÓPICO NO ESTÁ EN RELACIÓN CON LA TAREA 2	REGULAR
NO EXISTE UN TÓPICO DISCERNIBLE 1	BAJO
TESIS	
TESIS EXPLÍCITA EN RELACIÓN CON EL TÓPICO 4	ÓPTIMO
TESIS IMPLÍCITA EN RELACIÓN CON EL TÓPICO 3	BUENO
TESIS EXPLÍCITA O IMPLÍCITA SIN RELACIÓN CON EL TÓPICO 2	REGULAR
AUSENCIA DE TESIS 1	BAJO
ARGUMENTO	
UN ARGUMENTO DE ACUERDO CON EL TÓPICO, APOYA LA TESIS CON INFORMACIÓN ACEPTABLE A TRAVÉS DE UN MODO DE RAZONAMIENTO 4	ÓPTIMO
UN ARGUMENTO DE ACUERDO CON EL TÓPICO CON APOYO DE INFORMACIÓN ACEPTABLE, PERO SIN UN MODO DE RAZONAMIENTO 3	BUENO
UN ARGUMENTO DE ACUERDO CON EL TÓPICO SIN APOYO DE INFORMACIÓN ACEPTABLE NI UN MODO DE RAZONAMIENTO 2	REGULAR
AUSENCIA DE ARGUMENTO 1	BAJO
CONCLUSIÓN	
SE DESPRENDE DE LA TESIS Y DEL ARGUMENTO EN FORMA EXPLÍCITA, APORTANDO UNA SOLUCIÓN, RECOMENDACIÓN O PREDICCIÓN 4	ÓPTIMO
SE INFIERE (O ESTA IMPLÍCITA) A PARTIR DE LA TESIS Y DEL ARGUMENTO 3	BUENO
NO SE DESPRENDE DE LA TESIS NI DEL ARGUMENTO 2	REGULAR
AUSENCIA DE CONCLUSIÓN 1	BAJO
NIVEL MICROESTRUCTURAL	
REFERENCIA	
MANTENIMIENTO SIN ERROR DE LOS REFERENTES A TRAVÉS DE LA REPETICIÓN O SUSTITUCIÓN LÉXICA O GRAMATICAL 4	ÓPTIMO
MANTENIMIENTO CON UNO O DOS ERRORES DE LOS REFERENTES 3	BUENO
MANTENIMIENTO CON TRES O MÁS ERRORES DE LOS REFERENTES 2	REGULAR
AUSENCIA DE MARCAS DE CORREFERENCIA 1	BAJO
CONECTIVIDAD	
INCORPORACIÓN DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS EXPLÍCITOS 4	ÓPTIMO
INCORPORACIÓN DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS EXPLÍCITOS CON UNO O DOS ERRORES 3	BUENO
INCORPORACIÓN DE CONECTORES ARGUMENTATIVOS EXPLÍCITOS CON TRES O MÁS ERRORES 2	REGULAR
AUSENCIA DE CONECTORES CORRECTOS 1	BAJO

De acuerdo con este instrumento, un texto de calidad óptima es aquél que, luego de ser aplicada la pauta por un corrector experto, obtiene entre 21 y 24 puntos, siendo 24 puntos el máximo que puede sumar si el resultado es óptimo en cada nivel textual. Cabe señalar que también se consideraron “buenos textos” aquéllos que reunieron

⁴ Pauta elaborada en el Proyecto Fondecyt 1990752 (Marinkovich et al.)

21, 22 ó 23 puntos, dada la complejidad del tipo textual escogido para la tarea (argumentativo) y considerando que tal sumatoria podría darse en un texto con dos errores de referencia y de conectividad en el nivel microestructural, pero cumplir cabalmente con los aspectos macro y superestructurales .

c) Cuestionario para medir la metaproducción:

El instrumento corresponde a un cuestionario de 39 preguntas (ver selección en Anexo), las que se agrupan en diferentes ítemes, siguiendo las etapas del proceso de escritura de modelos cognitivos como el de Flower y Hayes, 1980, 1981; De Beaugrande, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1987; Hayes, 1996; García, 2002; y otros).

Las preguntas son de selección múltiple con cinco alternativas (a, b, c, d y e) de respuesta, cada una de las cuales representa un nivel metacognitivo: 1, 2, 3, 4 y 5. Para reflejar las distancias entre las alternativas en relación con el óptimo **ideal**, estos puntajes fueron convertidos tal como muestra la Tabla I, donde 46 es el máximo y la mayor diferencia se da entre las alternativas asignadas a los niveles 3 y 4 y la menor, entre los niveles 1 y 2.

Tabla I
Conversión de nivel metacognitivo a puntaje

Nivel metacognitivo	Equivalencia estadística para el nivel metacognitivo
1	1
2	8
3	18
4	36
5	46

Campos del cuestionario de metaproducción

A continuación se detallan los cinco campos del cuestionario⁵ con sus respectivos ítemes (cada ítem corresponde a una etapa del proceso de escritura) y los niveles de alternativas. Como se podrá inferir de la descripción del nivel cinco en cada campo, es prácticamente imposible alcanzar el máximo en todas las preguntas, ya que éste es sólo un valor de referencia que correspondería a un escritor ideal.

a) Planificación

Incluye diez preguntas referidas al acopio de información, a la generación y a la organización de ideas. (Ver pregunta N° 2 del cuestionario en Anexo)

En el nivel metacognitivo más alto (cinco) de este campo, el escritor realiza una representación mental del texto que quiere elaborar, para lo cual busca información en diferentes fuentes, genera todas las ideas relacionadas con el tema que considera suficiente, luego las selecciona y las organiza y, además, siempre establece objetivos claros para su texto; por otra parte, reflexiona acerca de la intención final de éste, es decir, considera el aspecto comunicativo o pragmático del texto que está elaborando.

En el nivel cuatro, si bien el estudiante considera algunos aspectos del nivel anterior, los objetivos del escritor se limitan a producir un texto con significado, sin considerar la audiencia. En el

⁵ Además, se remite a una pregunta específica del cuestionario (en Anexo) para ejemplificar cada campo.

nivel tres, el escritor no planifica, es decir, una vez que ha activado el conocimiento relacionado con el tema de la tarea comienza a escribir de inmediato; no busca información fuera de su memoria a largo plazo, sino que vierte sobre el papel todo lo que sabe sobre el tema. A causa de lo anterior, no hay elaboración de borradores y, si los hace, éstos son muy similares al texto final.

El nivel dos se caracteriza por reflejar una preocupación en cuanto a elementos externos, superficiales, de espacio, de forma o de ortografía (dependiendo de la etapa del proceso). La alternativa que se propone en el nivel uno refleja ausencia de metacognición.⁶

b) Textualización

Considera preguntas relacionadas con las estrategias de escritura utilizadas por el escritor cuando elabora su texto, corresponde al proceso de escritura propiamente tal. (Ver pregunta N° 1 del cuestionario en Anexo).

En el nivel de metacognición cinco, el escritor manifiesta reflexionar acerca de la coherencia global del texto construido en cuanto al tema o tópico y tiene en cuenta, además, a quién y para qué escribe su texto. En el nivel siguiente, cuatro, el autor se concentra en la textualización a nivel de coherencia global sin pensar en los aspectos pragmáticos. En el nivel tres el estudiante reflexiona sobre su texto, pero sólo a nivel de coherencia local o frase a frase.

⁶ Cabe señalar que estos dos niveles se dan de manera similar en todos los ítems del cuestionario, debido a que no son niveles metacognitivos, sino que constituyen distractores a las alternativas anteriores; por esto no se volverán a describir en los siguientes campos.

c) Texto

Este ítem considera las características más lingüísticas dentro del proceso; se intenta indagar en los requerimientos que tiene en cuenta el estudiante cuando piensa en un texto de calidad. (Ver pregunta N° 3 del cuestionario en Anexo).

En el nivel cinco, el escritor es capaz de reflexionar acerca de la coherencia global, la cohesión en función del tema o tópico. Además, tiene en cuenta aspectos pragmáticos y comunicativos del texto. El nivel cuatro no considera la audiencia y finalidad de su texto; en el tres, el autor se preocupa por la coherencia a nivel frases y su texto no se dirige a nadie en particular (sin audiencia).

d) Revisión

Las preguntas de este ítem se orientan a conocer qué hace el escritor cuando cree terminada una primera versión de su texto. (Ver pregunta N° 4 del cuestionario en Anexo).

El estudiante con un alto nivel de metacognición lee su texto, modifica párrafos completos, añade o quita elementos en función de los objetivos planteados en la planificación. Hace cambios profundos si es necesario y, además, corrige los elementos gramaticales si es pertinente, teniendo en cuenta la audiencia y propósito del texto. El nivel cuatro considera los elementos anteriores, pero no el elemento pragmático o finalidad del texto, es decir, se "descuidan" los objetivos del texto. En el siguiente nivel, el escritor corrige la ortografía del texto, añade algunas palabras o elimina otras, es decir, se concentra en el nivel oracional y no hace modificaciones profundas en el texto, más bien, la versión final es muy similar a la primera pero sin "errores".

e) Evaluación o Monitoreo

Consiste en aquellas preguntas que indagan acerca de lo que el escritor dice que realiza o piensa mientras está en el proceso de escritura o cuando lo suspende. (Ver pregunta N° 5 del cuestionario en Anexo).

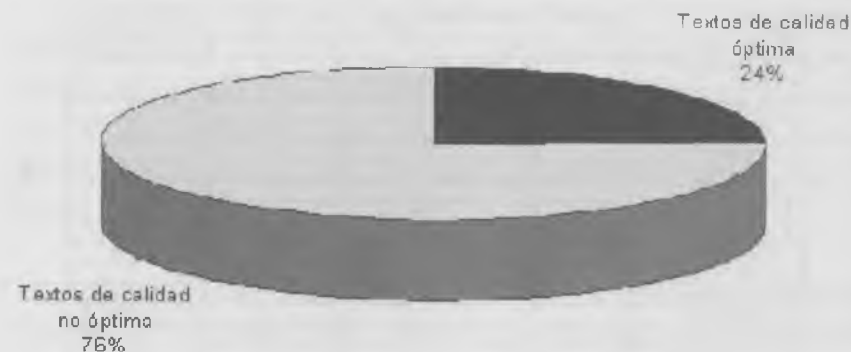
En el nivel cinco, el escritor es capaz de detenerse en cualquier momento de su actividad cognitiva, evaluar y, según esto, decidir cambiar o continuar con el subproceso que está llevando a cabo en función de la coherencia global y de los aspectos comunicativos del texto. En el siguiente nivel, cuatro, el monitoreo se da a nivel de la coherencia global, pero no en función de la finalidad del texto. El tres se restringe a lo microtextual, sin considerar lo global ni la intención con que se está escribiendo el texto.

Análisis e Interpretación de los Resultados

Relación entre la competencia textual y nivel de Metaproducción

Como señalábamos al inicio, para nuestra investigación seleccionamos a los estudiantes que son capaces de producir textos de calidad (21, 22, 23 ó 24 puntos), por esta razón, en la Tabla II presentamos sólo a los alumnos que elaboraron textos que cumplen con este requisito y que suman 43 estudiantes (ver *Figura 1*).

Figura 1
Porcentaje de textos de calidad óptima.



En la segunda columna de la Tabla II, se muestra el promedio obtenido por los estudiantes textualmente competentes en el cuestionario de metaproducción (ver Anexo). Además, se incluyen cinco columnas en cursiva que indican el promedio alcanzado por el alumno en las preguntas del instrumento agrupadas por ítems (planificación, textualización, texto, revisión y monitoreo) con el objetivo de profundizar en el análisis de los resultados. Cabe recordar que el promedio máximo de la prueba es **46**

Tabla II

Alumnos textualmente competentes de la muestra y nivel de metaproducción⁷ global y por subprocesos

Registro	Competencia textual	Metaproducción	subproc. Planific.	subpro. Textualiz.	subproc. Texto	subproc. Revisión	subproc. Monitoreo
6. (Establecimiento A)	21	26	23	23	32	26	31
9. (Establecimiento A)	23	26	26	24	21	35	28
12. (Establecimiento A)	23	32	28	27	29	43	40
13. (Establecimiento A)	22	24	26	21	26	24	24
14. (Establecimiento A)	21	32	26	35	21	43	38
15. (Establecimiento A)	22	35	22	39	36	40	41
16. (Establecimiento A)	22	31	27	29	38	38	30
17. (Establecimiento A)	23	34	32	34	35	36	35
1. (Establecimiento B)	23	36	32	38	40	39	34
4. (Establecimiento B)	23	30	28	30	26	38	32
9. (Establecimiento B)	21	35	32	32	39	36	43
17. (Establecimiento B)	22	35	29	41	38	40	29
18. (Establecimiento B)	23	29	26	27	28	40	29
25. (Establecimiento B)	22	29	27	26	26	32	38
27. (Establecimiento B)	22	35	35	29	32	40	44
29. (Establecimiento B)	24	32	27	32	26	38	43
35. (Establecimiento B)	21	34	29	34	35	33	38
40. (Establecimiento B)	21	31	27	29	33	40	33
41. (Establecimiento B)	22	36	27	37	36	37	44
42. (Establecimiento B)	22	35	28	36	33	43	36
43. (Establecimiento B)	22	34	32	33	30	43	38
44. (Establecimiento B)	24	28	27	26	25	27	36
6. (Establecimiento C)	22	19	14	18	18	13	27
7. (Establecimiento C)	21	27	27	25	26	30	29
18. (Establecimiento C)	22	31	20	34	40	28	29
24. (Establecimiento C)	23	26	20	25	28	24	26
25. (Establecimiento C)	21	22	16	18	24	26	24
31. (Establecimiento C)	21	25	21	19	27	31	36
2. (Establecimiento D)	20	30	31	22	33	38	24
12. (Establecimiento D)	23	30	33	26	25	44	36
26. (Establecimiento D)	22	21	28	35	36	35	40
3. (Establecimiento E)	21	25	23	19	33	29	29
12. (Establecimiento E)	21	27	28	27	25	24	29
6. (Establecimiento F)	21	31	29	27	37	28	36
7. (Establecimiento F)	21	29	27	28	30	29	35
11. (Establecimiento F)	22	35	29	38	36	38	33
13. (Establecimiento F)	23	32	23	30	36	38	40
17. (Establecimiento F)	21	37	32	40	38	38	40
18. (Establecimiento F)	21	30	34	22	36	36	25
19. (Establecimiento F)	22	36	34	33	41	38	38
23. (Establecimiento F)	22	25	15	26	28	31	31
26. (Establecimiento F)	23	34	31	30	32	38	44
30. (Establecimiento F)	22	32	33	28	33	35	32
Promedio	22	30	27	29	31	35	34

⁷ Se incluye el promedio global obtenido en el cuestionario completo (en negrita) y el promedio obtenido en cada subproceso (en cursiva) dentro de la metaproducción.

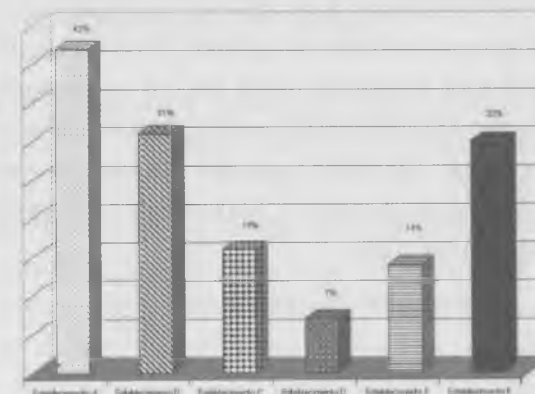
⁸ Se conserva el registro original de los estudiantes separados por establecimientos: A, B, C, D, E y F.

Los resultados presentados en la Tabla I señalan algunas conclusiones cuantitativas como las siguientes:

- del total de estudiantes que elaboraron un texto para nuestra investigación (172 alumnos) sólo cuarenta y tres son capaces de construir un texto argumentativo de calidad óptima; esto equivale a un 24% de la muestra inicial. Es decir, de cada cuatro estudiantes, sólo a uno podemos definirlo como *textualmente competente* (ver figura 1).

Si bien nuestro trabajo no considera la variable socioeconómica, los datos obtenidos nos indican que no existe una diferencia significativa entre los establecimientos educacionales particulares (pagados) y los municipalizados (gratuitos), ya que la distribución de los porcentajes es similar en colegios de características muy diferentes (ver figura 2).

Figura 2.
Porcentaje de alumnos competentes textualmente por establecimiento educacional



Los resultados presentados en la tabla II nos muestran que el promedio alcanzado por los estudiantes en el cuestionario de metaproducción no alcanza el puntaje máximo de 46 puntos, sino que se ubica en los treinta, siendo el puntaje máximo 37 puntos. En este sentido, la **hipótesis inicial no se cumple**, ya que los alumnos que son buenos escritores en nuestra investigación no poseen niveles altos de metacognición (46 puntos). Ahora bien, este nivel de 30 puntos corresponde o representa un 65% de logro, si pensamos en un máximo de 46 puntos como el 100%.

A lo anterior se suma que de los estudiantes competentes que obtienen 23 puntos en la pauta de evaluación del texto argumentativo, once, siete (más de la mitad) superan los *treinta puntos* promedio en el cuestionario, es decir, pareciera que el nivel de metaproducción óptimo está cercano a estos índices (30) y no al ideal de 46. Se suma a lo anterior el que un escritor con puntaje 24 en la competencia textual argumentativa (elabora un texto "perfecto" en el contexto de nuestra investigación), obtiene sólo 28 puntos promedio en el cuestionario de metaproducción.

Relacionado con el logro en la metaproducción, es interesante destacar que los 16 alumnos que obtienen puntajes bajo el promedio, que es 30, si elaboran un texto de calidad. Esto tal vez se explique al ver que, en general, alcanzan entre los 34 y 40 puntos en áreas específicas de la metaproducción; específicamente en las de Texto, Revisión y Monitoreo. Tal vez lo anterior les permite compensar las áreas descendidas (Planificación y Textualización) y elaborar de igual manera un texto de calidad.

Un intento de descripción de la metaproducción

Si bien la hipótesis inicial de nuestro trabajo no se cumplió, los resultados globales y separados por ítemes nos permiten describir la metaproducción de este grupo de estudiantes textualmente competentes en los siguientes términos:

- El subproceso de escritura sobre el cual los alumnos reflexionan más es el de Revisión, que alcanza un promedio de 35 puntos (cinco puntos más que el promedio global del cuestionario).
- El subproceso de escritura que alcanza menor reflexión metacognitiva es el de Planificación, con un promedio de 27 puntos (bajo el promedio global que es 30). Pese a lo anterior y a la luz de los datos de los alumnos con menor nivel de metaproducción (menos de 30 promedio), pareciera ser que si alguno de los otros ítemes está en un nivel alto, cercano al ideal, le permite al estudiante de igual manera elaborar un texto de calidad.
- La jerarquización de las diferentes etapas que implica el proceso de composición se ordena de la siguiente manera: Revisión (35 puntos), Monitoreo (34 puntos), Texto (31 puntos), Textualización (29 puntos) y Planificación (27 puntos).

A modo de síntesis, podemos decir que los estudiantes competentes de la muestra reflexionan acerca del proceso de escritura, principalmente, en relación con los subprocesos de *Revisión* y de *Monitoreo*. En cuanto a la primera, ésta se considera fundamental, pero no sabemos si en términos de una revisión profunda que implique cambios de objetivos del texto, por ejemplo, o sólo como corrección ortográfica.

La Planificación es la etapa menos abordada del proceso de escritura, elemento inquietante si pensamos en la propuesta de Bereiter y Scardamalia (1987) al referirse a escritores expertos, ya que éste permite establecer los elementos claves de todo texto como objetivos, destinatario y propósito, aspecto primordial si pensamos en los elementos pragmáticos y comunicativos del texto que se escribe. Si tal es el caso de los escritores competentes de la muestra, sería interesante revisar y contrastar lo que sucede con este ítem en los alumnos menos competentes de la muestra.

Conclusiones

El análisis de los datos de este estudio nos permite afirmar que el proceso de escritura posee características que le son propias y que la enseñanza del mismo, al parecer, no pasa sólo por mejorar los niveles metacognitivos.

Creemos que las investigaciones sobre los procesos de composición más allá de lo cognitivo no han hecho más que empezar y que es urgente potenciar los aspectos motivacionales, psicosociales y la contextualización sociocultural del proceso de escritura con el fin de aumentar la competencia textual de los estudiantes. Para esto, resulta fundamental, por un lado, acercarnos a un modelo de escritura que considere tanto el componente metacognitivo como los aspectos afectivos del joven que escribe y, por otro, rescatar las nuevas líneas de investigación en esta área.

En este sentido, las palabras de Mateos (2001) nos parecen un buen punto de partida para futuras investigaciones:

Durante mucho tiempo las investigaciones sobre el aprendizaje y la cognición se han llevado a cabo separadamente de las

investigaciones sobre la motivación. Uno de los principales cambios que ha experimentado la investigación cognitiva en los últimos años, en nuestra opinión, es el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas. Este cambio, que se ha descrito de manera gráfica como el paso de la "cognición fría" (*cold cognition*) a la "cognición caliente" (*hot cognition*) (...), ha llevado a incorporar y a integrar en el estudio de los procesos de aprendizaje un conjunto de constructos generados desde diferentes modelos teóricos sobre la motivación. (Mateos, 2001: 45).

Por otra parte, dada la complejidad del fenómeno en estudio, es imprescindible complementar instrumentos que permitan mejorar la observación y la descripción del buen escritor, en este aspecto, reconocemos que no es suficiente la aplicación de un cuestionario de metaproducción para llegar a una mejor descripción de la misma, sino que se debe agregar una instancia en la cual el estudiante pueda dejar registro, en forma espontánea, de su actividad; tal vez un cuestionario semiestructurado o una pauta de observación, opciones planteadas por algunos autores como Sanz de Acedo, M. et al. (1993). Tan sólo recordemos, por ejemplo, el hecho de que existen autores que cuestionan, e incluso no aceptan, el carácter consciente del conocimiento metacognitivo procedural, puesto que a este conocimiento sólo se podría acceder a través de la acción, resultando muy difícil, o casi imposible, verbalizarlo (Peronard, 1999).

Finalmente, nuestros datos son un aporte inicial, pero queda una fuente de información interesante, el conjunto de textos de todos los alumnos de la muestra y sus cuestionarios de metaproducción, para nuevos análisis e interpretaciones.

Referencias

- Baker, L. y Brown, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. En Flood, J. (Ed.), *Understanding reading comprehension*. (pp. 353-394). New York: Plenum.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Camps y Milian (Comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. New Jersey Ablex: Norwood.
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo* (3ª ed.) (Pozo, M. Y Pozo, J., trads.). Madrid: Visor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- García, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona. Ariel.

- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy y Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, 1ª versión en Español.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En Pozo y Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 123-129). Madrid: Santillana.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morán, P. (1999). Hacia el perfil de una competencia textual argumentativa: una perspectiva pragma-retórica. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 121-134). Valparaíso: Universitarias.
- Odell, L. (1988). El proceso de la escritura y el proceso de aprendizaje. En Tate, G. et al. (Eds.), *The Writing Teacher's Sourcebook* (pp. 103-110). New York: Oxford University Press, 1988.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 43-53). Valparaíso: Universitarias.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1994). Becoming a strategic reader. En Ruddell, y Singer (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (pp. 788-810). Newark, Delaware: Erlbaum Associates.

Sanz de Acedo, M. et al. (1993). Evaluación de estrategias metacognitivas: un análisis comparativo de tres instrumentos. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 5, 277-295.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Anexo

Cuestionario de Metaproducción⁹

1. Si me invitaran a escribir un cuento para participar en un concurso yo:
 - 5¹⁰ e) dejaría en claro los motivos y las consecuencias de las acciones de los personajes.
 - 4 b) me preocuparía de identificar bien a cada personaje para que siempre se sepa de cual de ellos estoy hablando.
 - 3 c) buscaría nombres que representen a los personajes.
 - 2 d) comenzaría a escribir con tiempo.
 - 1 a) encontraría una buena disculpa para decir que no.

2. Antes de empezar a escribir una carta de reclamo por unas zapatillas que se me rompieron a los 15 días de compradas, ¿qué hago?
 - 5 c) me concentro en buscar ideas y palabras que destaquen mi molestia.
 - 4 e) pienso muy bien qué voy a poner en la carta.
 - 3 b) anoto varias ideas para expresar mi molestia al gerente.
 - 2 a) averiguo el nombre de la persona a la que tengo que escribirle.
 - 1 d) le pido a un amigo que tiene buena redacción que la haga.

⁹ Versión reducida por consideraciones de espacio.

¹⁰ Los números (1,2,3,4 y5) indican el nivel de metaproducción asignado a cada alternativa de las preguntas.

3. Si tengo que escribir una carta al Alcalde de mi ciudad para pedirle que construya juegos infantiles en mi sector, yo me preocuparía de:
 - 5 d) que mis razones lo convenzan.
 - 4 b) que las ideas estén bien organizadas.
 - 3 c) que esté escrita en un lenguaje formal.
 - 2 a) que tenga una correcta ortografía y una excelente presentación.
 - 1 e) entregarla personalmente.
4. Si tuviera que revisar un informe de un compañero para la clase de historia, me fijaría en que:
 - 5 c) exponga los hechos de manera clara para los lectores.
 - 4 e) esté escrito de manera clara y coherente.
 - 3 b) no tenga errores de ortografía.
 - 2 d) lo haya copiado bien del original.
 - 1 a) esté sin borrones.
5. Mientras escribo un aviso publicitario para el colegio, me detengo para:
 - 5 b) comprobar si el aviso está claro y se entiende.
 - 4 d) ver si está toda la información que necesito.
 - 3 c) buscar una imagen que tenga relación con el aviso para pegarla.
 - 2 a) comprobar si tengo espacio suficiente para seguir.
 - 1 e) comprobar si se ve de lejos.

LA PREFIJACIÓN EN EL ESPAÑOL HABLADO EN MARACAIBO

IRAIMA GEORGINA PALENCIA
(UNIVERSIDAD DEL ZULIA)

Resumen

En este trabajo se analiza la prefijación del español de Maracaibo por primera vez, lo cual contribuye con la delineación del perfil dialectal de la región. Se abordan los problemas de la segmentación y lexicalización que originan la falta de consenso en los inventarios afijales y la definición de este proceso de formación léxica como derivación o composición. Se analizan críticamente las investigaciones previas sobre el tema en el español general y en el español de Venezuela. La muestra proviene del corpus del habla de Maracaibo recolectado por Chela-Flores, B. y Gelman, J. (1988) y digitalizado por Sánchez Díaz et al (2000). El inventario inicial fue de 151 prefijos elaborado sobre la base de trabajos anteriores, pero la investigación reveló que sólo 65 tienen vigencia en el habla de Maracaibo. Se determina la productividad de cada prefijo en términos de voces y apariciones y se describen sus significados. Finalmente se comparan los resultados con los del habla de Caracas.

Palabras clave: prefijación, español de Maracaibo, productividad

PREFIXATION IN THE SPANISH SPOKEN IN MARACAIBO

Abstract

This dissertation presents an analysis of prefixation for the first time in the Spanish spoken in the city of Maracaibo. We approach the problems of morphological segmentation and lexicalization, which cause a lack of consensus regarding affix inventories and the definition of this lexical formation process as derivational or compositional. Previous research on general Spanish and Venezuelan Spanish is critically analyzed. The sample was extracted from the corpus of Maracaibo speech gathered by Chela-Flores, B. and J. Gelman (1988) and digitalized by Sánchez-Díaz et al (2000). The research revealed that from the original list of 151 prefixes, only 65 are currently productive in this area. The productivity of each prefix from this new list is analyzed as well as their semantic content. Finally, the results are compared to those of a previous study of Caracas prefixes.

Key words: prefixation, Maracaibo Spanish, productivity.

LA PREFIXATION DANS L'ESPAGNOL PARLÉ À MARACAIBO

Résumé

Dans cette dissertation, on étudie pour la première fois la préfixation de l'espagnol parlé à Maracaibo ce qui contribue à déterminer le profil dialectal de la région. On étudie les problèmes de la segmentation et de la lexicalisation qui surgissent du manque de consensus dans les inventaires affixaux et la définition de ce processus de formation lexical comme dérivation ou composition. On analyse aussi les recherches préalables de la préfixation aussi bien dans l'espagnol général que dans celui du Venezuela. L'échantillon provient du corpus du parler de Maracaibo recueilli par Chela - Flores, B. et Gelman, J. (1988) et digitalisé par Sánchez - Díaz et al (2000). Cette recherche a permis d'établir que des 151 préfixes qui composent l'inventaire initial et qui ont été empruntés aux recherches préalables, seulement 65 sont employés dans cette région. De la même manière, on détermine, d'un côté, la productivité de chaque préfixe et, d'un autre, on décrit leurs significés. Finalement, on compare les résultats avec ceux du parler de Caracas.

Mots clé: préfixation, espagnol de Maracaibo, productivité

Introducción

Todo estudio sobre prefijación se enfrenta a dos problemas fundamentales:

La falta de consenso en los inventarios por dificultades de segmentación, producidas principalmente por la lexicalización, vale decir, el significado composicional se pierde con el trajín del vocablo en la vida de la comunidad y la evolución de la lengua. Es prudente en este contexto, introducir la diferencia entre derivación sincrónica y derivación diacrónica: tomemos el ejemplo de la palabra *desvencijado* en la cual *des-* no es prefijo en la competencia del hablante actual, aunque el morfólogo sepa que esa voz sea el resultado de la concatenación de *des + vencejo*.

El segundo problema presente principalmente entre morfólogos hispánicos, es el de la naturaleza prefijal: ¿se trata de derivación o composición? La tradición hispánica, parece tener su origen en la "Gramática Histórica del Español" de Ramón Menéndez Pidal (1904), quien establece tres procesos de formación léxica: a) derivación: "añadiendo al radical de una palabra un sufijo o terminación nominal". b) prefijación: "anteponiendo a una palabra un elemento que determina su significado". y c) composición: "juntando dos palabras en una para expresar una idea única" (todas las citas son de la pág. 222) Sin embargo, cuando Menéndez Pidal habla de prefijación, siempre utiliza el término "compuestos" (ver por ej. pág. 235).

En este trabajo, además de abordar los problemas expuestos con los datos extraídos del corpus del habla de Maracaibo, se analiza

la prefijación del habla de esta región y se compara con los resultados del estudio de la prefijación en el habla de Caracas (Sánchez Lollett 2000). Estas son las dos únicas áreas dialectales de Venezuela en las cuales se ha estudiado el proceso prefijal del español.

Antecedentes

1. Diversos puntos de vista sobre los problemas para abordar un análisis lingüístico de la prefijación.

En el estudio hecho por José Alemany Bolufer en 1920 resulta contradictorio que este autor considere composición a la formación hecha con prefijos, y que al mismo tiempo en su definición de los mismos, diga que éstos son partículas que no tienen existencia independiente en la lengua, por lo que deben anteponerse a sustantivos, verbos y adjetivos¹(p.173). Entendemos por composición el proceso mediante el cual dos lexemas se unen para dar lugar a una expresión nueva; a partir de esta idea resulta insostenible que el proceso de prefijación permanezca dentro del concepto de composición.

Bolufer hace una amplia exposición diacrónica de los prefijos usados en el castellano, y de la extendida lista de 94 prefijos vemos que desde la fecha de su inventario hasta la actual, ésta ha disminuido notablemente, no variando de igual forma los significados adjudicados a los mismos. Bolufer detalla la desaparición de algunos prefijos como

¹ Estaría en esta definición negando a las preposiciones como prefijos y aceptándolas sólo a ellas como tales al decir que es un proceso composicional.

apo-, *sota-*, *miria-*, *pen-*, los significados de algunos resultantes, las lexicalizaciones, las modificaciones de algunos prefijos como *vanguardia* por *avanguardia*, y las preferencias sobre las formas de otros como *des-* por *dis-*; al igual que las apariciones simples mencionadas por el autor que actualmente sólo subsisten como complejas, por ejemplo, *abastecer* por *bastecer* o *agradecer* por *gradecer*, de las que aún existen formas alternantes de este tipo como *planchar* y *aplanchar* o *percibir* y *apercibir*, presentes en nuestro corpus.

Naturalmente y por influencia de Bolufer, dentro del menudo capítulo sobre morfología en la Gramática de la Real Academia Española publicada en 1931, la prefijación nuevamente se inserta en el apartado de la composición; la derivación la consideran la creación de palabras nuevas a partir de la sufijación, únicamente. No ofrecen ninguna definición del prefijo como para ubicarlo consistentemente en un proceso o en otro. En la Gramática de 1973 se insiste en incluir a los prefijos dentro de la formación de palabras por composición, y la posición sobre este punto en la Gramática de la Lengua Española de Alarcos Llorach de 1994 no podemos comentarla, puesto que la atención a la morfología es nula.

Durante ese tiempo (1973 con una segunda edición en 1995) Manuel Seco comienza a ver aspectos en común entre prefijos y sufijos –afijos que bordean la base– y por ello incluye a los prefijos en el capítulo de afijos y no en el de composición.

Más adelante Manuel Alvar y Bernard Pottier en “Morfología Histórica del Español” (1983) desarrollan un capítulo dedicado a la prefijación. En él realizan un estudio diacrónico explicando, entre otros aspectos, que no sólo hay una coincidencia de forma, sino también

semántica entre prefijos y preposiciones, y que tanto ellas como otros morfemas sirven de elementos prefijales; entendiendo como prefijación la anteposición a la palabra de un elemento de relación que queda integrado a ella. Consideran, una vez definido el proceso, que se trata de composición (págs. 348-349).

Marvin Lang en *Formación de Palabras en Español* (1992) considera la prefijación como un tipo de derivación, aun cuando reconoce que el prefijo no altera la acentuación de la base a la cual se adjunta, ni suele cambiar la categoría gramatical, aunque asoma la posibilidad referida por otros autores (Menéndez Pidal, Tekavcic por ejemplo: pág. 222, nota 3) de una función sintáctica al indicar que en la parasíntesis el lexema cambia de categoría, pero comulgamos con él al satisfacerse con que este cambio más que con la prefijación es el resultado del proceso parasintético (pág. 222). Una de las razones ofrecidas a favor de la derivación es que la conexión semántica entre el prefijo y la base es bastante menos rígida, pudiendo algunos de estos morfemas independizarse y funcionar como preposiciones y otros como adverbios. En ambos casos mantienen el mismo significado o admiten una polisemia limitada.

Con respecto a la señalización de algunas lexicalizaciones hechas por Lang no convenimos, como las formadas por anti+bases nominales: anticristo, antipapa; o las voces formadas con de-/dis-. En este sentido *discapacitado* no puede considerarse lexicalizada como *disculpar*. Acusa la existencia de dobles con prefijos del mismo valor como en *deshabitado/ inhabitado, interarticular/ entrearticular*, determinando que la elección de un prefijo sobre otro se debe a consideraciones estilísticas o léxicas más que a cualquier otro argumento morfológico.

Otro estudio sincrónico de nuestro interés es el realizado por José Moreno de Alba (1996) "La prefijación en el habla de México". Reconocemos vital todo su marco conceptual, puesto que convenimos con él en unos aspectos y discordamos en otros bastante relevantes. El principal acuerdo que notamos es considerar la prefijación un proceso derivativo. Moreno de Alba hace un listado de argumentos que apoyan bien nuestra versión del problema y agrega –aspecto que compartimos– que la única duda vendría dada por la existencia de prefijos autónomos como en el caso de las preposiciones separables, a diferencia de los ligados –prefijos propiamente dichos y preposiciones no separables–; en todo caso por aparecer éstas siempre en posición prefijal –una vez adjuntadas ortográficamente a la base– parece inconsistente no agruparlas junto con los restantes elementos prefijales.

Cuestionamos –como también lo hace Moreno de Alba– el hecho de pensar que las preposiciones que tienen dos sílabas (ante, contra, entre, desde) son más independientes que las de menor volumen fónico (de, con, en), es evidente que las segundas son mucho más empleadas, lo que sí es cierto es que las del primer grupo suelen verse –incluso gráficamente– como de mayor autonomía.

Sobre los criterios de selección de prefijos o de formaciones y la relación con la productividad, Moreno de Alba (pág. 26) dice:

“Es evidente que el proceso y la existencia misma de los prefijos y de la formación de palabras “nuevas” no es percibido de la misma manera por un hablante cualquiera que por un lingüista o filólogo, incluso, por un hablante curioso y observador. Podría pensarse, por tanto, que sólo habría prefijos vivos, en el español

actual, en los casos de voces complejas en que el hablante está consciente del valor que en ellas tiene el prefijo. Sin embargo, no sólo la derivación, sino cualquier otro proceso lingüístico puede escapar a la conciencia del hablante común, y ello no debe llevar a la conclusión de que tal proceso no existe. De otra manera se estaría negando la existencia de la ciencia, de la lingüística en este caso. Una primera conclusión es, por tanto, que no es necesaria, para hablar de formación de palabras complejas, la conciencia del hablante sobre este fenómeno”.

Con esta afirmación diferimos notablemente, y aun cuando exponemos en un apartado posterior nuestra posición sobre el asunto, creemos que es la que lleva a Moreno de Alba a incluir entre las voces encontradas en su estudio numerosas formaciones que nosotros no hemos considerado o que, sin encontrarlas en nuestro corpus, las cuestionamos, sobre todo por tratarse de una valoración sincrónica del problema (declarar, invertir, perdonar, influir, comprender, detener, informar, proporcionar, conversión, disparar, congeniar, soporte, reprender).

Probablemente, otra razón para la elección de estas formaciones en las que el resultado no es la suma de los aportes de los dos elementos que la constituyen (prefijo y base) sea la relación que de diacronía y sincronía hace Moreno de Alba, explicando que existen palabras de mayor empleo en otra época o actualmente en la competencia de muy pocos hablantes (caso: *vencejo*) que corresponden a la familia de derivados que sí tiene un mayor número de usuarios (caso: *desvencijado*) y que no contarla como derivado sincrónico sería un error; lo que nosotros apoyamos, aclarando que hay casos de derivados que por su pareja no ser empleada o su base independientemente de la formación, ya están registradas en el léxico con mayor cohesión. La información de si existió “*vencejo*”

o no –aun cuando en el habla actual no esté vigente– nos es útil sólo al momento de atender el significado, porque no creemos que podamos predecir el uso de “*vencejo*” dado a partir del actual “*desvencijado*”.

Moreno de Alba, intenta despejar las dudas que reconoce existentes, basándose en un principio (pág. 30): si la palabra base de la voz supuestamente prefijada aparece como entrada en el Diccionario de la Academia (DRAE 1992) o en algún otro léxico, la palabra en que intervenga con un prefijo, la considerará, en su investigación, voz compleja, prefijada. Nosotros rechazamos esta posición pues carece de la condición de que esa voz compleja sea el resultado semántico, o en todo caso relacionado en su sentido, con los significados aislados de los elementos constitutivos. Es por ello que al no atender este aspecto Moreno de Alba incluye también: *agachar*, *apoyar*, *relevar*, *agotar*, *insitar*, *ineptitud*, *acabar*, *obligatorio*, *enseñanza*, *disregar*.

La densa discusión y por ende el aporte realizado por Soledad Varela y Josefa Martín en “*La Prefijación*” (1999) –sobre los problemas de los inventarios, la clasificación, la segmentación y si es o no la prefijación un proceso de derivación– es vital; reconocemos que la descripción de los prefijos por ellas hecho es quizás el más detallado y explicativo², aunque no siempre acordamos con lo que ellas argumentan; por ejemplo, agregan a la definición del proceso la adjunción de morfemas a temas o a raíces ligadas (*anti-geno*, *inerte*) nosotros no lo hacemos pues es evidente que el hablante no

² Estudio que nos invita a extender el nuestro posteriormente –basándonos en los resultados obtenidos en éste– para analizar lingüísticamente más a fondo lo relativo a la prefijación, lo cual –en esta primera fase del estudio– no corresponde a nuestros objetivos.

reconoce en este caso no al prefijo sino a la base, por lo tanto tampoco está conciente de la suma de sus significados ni de la derivación hecha. Donde sí está conciente de la función prefijal –y ellas no los incluyen en el inventario– es en el empleo de muchos prefijoides y raíces prefijas; siempre que estén antes de la base para nosotros deben valorarse en un estudio de este tipo.

Por otro lado, no se satisfacen con incluir a la prefijación en la derivación, pero niegan que pueda hacerse en la composición así que prefieren –como también lo hacen otros autores– pensar que debe explicarse como un fenómeno diferentes de los anteriores pues posee características semejantes³ y distintas⁴ de cada uno.

A diferencia de Moreno de Alba, Varela y Martín coinciden con nosotros al descartar o considerar opacas formaciones como: adverbio, admirar, perseguir, adaptar; y alegan que hay formas antiguas que ya no se reconocen como prefijos sea porque se hayan fundido con la base léxica sea porque son alomorfos ya no identificables con el que les dio origen⁵. Además compartimos que una palabra puede ser compleja diacrónicamente pero sincrónicamente puede archivarse como una entidad unitaria.

Con relación a los estudios sincrónicos sobre la prefijación en Venezuela debemos citar a Ledezma M. y Obregón H. en Gramática del Español de Venezuela (1990); trabajo que ya nos adentra al uso

³ Por ejemplo en cuanto a la composición la independencia de las preposiciones separables, y a la derivación la no nuclearidad semántica.

⁴ Por ejemplo que la mayor parte de los prefijos no tienen vida propia como los elementos de la composición y con relación a la derivación sufijal que los prefijos nunca son núcleos categoriales (excepto en la parasíntesis).

⁵ Más adelante comentaremos cuáles de los prefijos aparecidos en nuestro corpus se hacen opacos por estas razones.

de la lengua en Venezuela, por ejemplo con relación a las lexicalizaciones, como *automercado*, *autosuficiente*, *poliedro*; a la independización de algunos prefijos, como *contra*, *ex*, *extra*, *ultra*; o a la cohesión de los prefijos *ab-*, *abs-*, *anfi-*, *equi-*, *epi-*, *ad-*, *ob-* (pág. 105) con sus bases; en estos casos los lindes morfémicos se oscurecen y el hablante parece no atreverse a manipularlos.

Irma Chumaceiro en "Morfología" (1998), hace otro importante estudio de morfología del español de Venezuela en el cual también se incluyen los procesos prefijales en la derivación, siguiendo, en líneas generales, los mismos patrones que en el resto de los dialectos hispánicos (pág. 60-61). Señala Chumaceiro que el carácter diferenciador de la prefijación en Venezuela con relación a otras variedades hispánicas es: el mayor arraigo, productividad y frecuencia; la elección de una forma determinada en detrimento de otras que expresan el mismo significado; la utilización en el coloquio de prefijos correspondientes a la lengua escrita y a registros formales.

Jeannette Sánchez Lollett (2000) se dedica rigurosamente a examinar –en un estudio semejante al nuestro– la prefijación en el habla de Caracas. Luego de revisar e interpretar los antecedentes teóricos del problema sobre los procesos derivacionales y afirmar que la prefijación es uno de ellos, realiza una lista de 151 prefijos, unificando los diversos inventarios presentados por los autores que aquí citamos, para identificar el uso que de ellos hacen los hablantes caraqueños; finalmente obtiene una muestra de 42 prefijos registrados en su corpus, con los cuales hacemos la comparación de nuestro trabajo.

2. *Un punto de vista y de partida para el análisis sincrónico de la prefijación.*

2.1 Definición de prefijación y de prefijo

Tengamos la prefijación como el proceso mediante el cual uno o más morfemas anteceden a una base que, teniendo vida independiente o siendo un derivado de una, sirve de núcleo léxico semántico para, que sumados los significados de ésta y del morfema que se ha unido a ella, crear una nueva palabra que sea la suma de los significados de esos dos elementos.

Llamemos prefijos a los morfemas que aparecen en diversos vocablos, antepuestos a una base, agregando un significado de forma más o menos regular y haciendo posible, casi siempre, *predecir* el significado o sentido de la palabra que formará según sea el significado de la base. Estos prefijos pueden contener desde una sílaba (*de-*, *ad-*, *in-*, etc.) hasta números más elevados, dando lugar a expresiones como *requetecontrasuperes-mollejado*⁶, y no por ello debe pensarse que los más extensos son más autónomos (*requetecontrasuperes-* no tiene vida sin la base a la cual calificar).

Algunas preposiciones se unen también a bases cumpliendo la función de prefijos; cuando esto ocurre notamos muchas veces cambios de valor semántico, dejando de ser ya preposiciones propiamente dichas, ya que el proceso de prefijación se adueña de dicha categoría y no lo contrario (*a-* tiene más veces valor privativo que de dirección, *de-* lo tiene más de contrariedad que de procedencia, etc.) y son muy pocos –en comparación con el número total– los prefijos que coinciden en forma y significado con las preposiciones.

⁶ Por lo general los prefijos intensificadores son los más extensos.

Esta definición es el sustento para un estudio que, como éste, contemple una posición estructural y funcional al mismo tiempo, para llegar a conformar un inventario cercado por una visión psicolingüística, con base en el usuario, ni únicamente en la estructura –de la diacronía lingüística– ni en la pragmática, basada sólo en los contextos de uso, y los significados y sentidos.

2.2 Derivación y composición

Nos unimos a los morfólogos que incluyen la prefijación en la derivación como proceso de formación de palabras; no creemos que el argumento acerca de las preposiciones separables sea suficiente para considerar la prefijación como composición, ni creemos que existan suficientes razones como para excluirla de los derivativos y describirla aisladamente. Lo que debemos puntualizar es que la derivación prefijal –morfema que se añade antepuesto a la base– posee características diferentes a la derivación sufijal –morfema que se añade pospuesto a la base–.

Agregamos a los análisis teóricos de los autores que se manifiestan a favor de la derivación que además de la fusión ortográfica de las preposiciones separables, existe en la voz prefijada una dependencia del elemento prefijal para con la base –en el momento de la función prefijal–, esto es, aún cuando en otro contexto pueda manifestarse independientemente, en el estudio de la nueva formación no lo es semánticamente pues el mayor aporte semántico al nuevo producto generalmente lo hace la base y es ella quien diferenciará a esa nueva voz de las otras en donde ese prefijo coexista.

2.3 Productividad, lexicalización y segmentación

La percepción de los fenómenos lingüísticos no es la misma desde los ojos de un lingüista, que desde la visión utilitaria de un hablante no especializado en el área. Como mencionamos al citar el trabajo de Moreno de Alba, la evidencia de los procesos de formación de palabras y entre ellos la existencia de los prefijos no siempre es transparente, pero cuando lo es, vale decir cuando el hablante está consciente del valor que en la palabra tiene el prefijo, él se considera competente para crear con ese elemento nuevas léxias, y esto es lo que hace que un morfema de este tipo sea más o menos productivo. Sin embargo, reconocemos que cualquier proceso lingüístico puede escapar a la conciencia del hablante común y no por eso debemos considerarlo inválido o lo que es peor inexistente; considerar estos últimos o no, dependerá de los objetivos que se persigan.

La conclusión de Moreno de Alba sobre la innecesidad de la conciencia del hablante acerca de la conformación de palabras prefijadas, para un estudio sincrónico como el nuestro, no la compartimos; nosotros creemos, y de esa premisa partimos, que sí lo es, pues es lo que le permite al hablante hacer uso del elemento adjuntándolo a diversas bases, prediciendo los significados esperados, y es así, además, como reconocemos y prevemos la productividad de algunos prefijos, entendiendo como productividad, la capacidad y disponibilidad de un elemento para formar nuevos recursos léxicos.

Debemos prestar siempre una atención muy especial a aquellos procesos —en este caso la prefijación— que el usuario emplea con frecuencia y forma con ellos nuevas palabras, ya que existe otro grupo de prefijos que por ser opacos —aun cuando el hablante los emplee— no incrementará con ellos la lista de formaciones derivadas,

por lo tanto aun cuando aparezca numerosas veces (como el caso de *per-seguir*) no debe entenderse como un recurso muy productivo. Consideramos aquí las palabras posibles y las no posibles, a través de las palabras existentes.

Moreno de Alba (pág. 11) cita a Varela 1990 al decir que “los morfemas (...) componen significados que el hablante nativo suele reconocer fácilmente e interpretar acertadamente cuando se ajustan a la norma general. Por ejemplo, si oigo por primera vez el enunciado “ese vocablo es imparafraseable”, puedo entender en seguida que se trata de un vocablo “que no puede ser *x*” o “que no se puede *x*”, por más que no conozca la voz “parafrasear”. *In-/i-/im-* es muy productivo pues su significado es altamente transparente.

La opacidad semántica puede darse por el origen, la alomorfía, y las formaciones no motivadas poco usadas en el habla general lo que la hace poco productiva para el léxico común, contrario a las formaciones no motivadas identificables y manipulables por el hablante común: *mono- bi- seudo-*.

- a) Opacidad semántica: *per-seguir*, *di-secar*, *ad-mirar*⁷.
- b) Opacidad formal o morfofonológica: *arz-obispo*; donde *arz-* ya no alude fácilmente a *archi-*.
- c) Opacidad tanto formal como semántica: *en-fermo* (*in-* -*neg-* +*firm*e). (Varela y Martín op.cit: 4999).

⁷ Ejemplos todos extraídos de nuestro corpus, en donde la no aparición de otros como *apo-*, *dia-*, *epi-*, *iso-* dan muestra de que la relación directa entre forma y significado —transparencia morfofónica— propicia la vitalidad y productividad de los prefijos.

La menor o mayor *frecuencia* en la aparición de los prefijos es la pauta para considerarlos más o menos naturales o menos o más marcados, y la preferencia siempre será hacia los menos marcados; así que mientras más se emplee un elemento prefijal menor será el uso dado a su alternante y por ende este quedará relegado, oscureciéndose a causa del poco uso, llevando esto a la *mayor posibilidad de errores* en el empleo de las formas marcadas y a la *mayor resistencia* de las formas inmarcadas en situaciones de neutralización.

En cuanto a la *mejor perceptibilidad* de las formas y elementos inmarcados podemos decir que se da en dos fases o en dos vías: 1) hay la posibilidad de que el uso recurrente de un prefijo con una misma base vocabular lo conduzca a la lexicalización y posteriormente pasa a ser menos perceptible y menos manipulable; 2) hay la posibilidad de que el hablante promueva la creación de lexías manteniendo la unidad semántica del prefijo, en este caso sería más fácil la perceptibilidad, por *la transparencia en la estructuración vocabular* –correspondencia visible y formal entre cada elemento constitutivo de la palabra y su función dentro de ella– lo cual le otorga un mayor grado de naturalidad.

Además del uso, el distanciamiento semántico entre los alomorfos y las formas que los originaron, es otra de las razones para considerar una derivación prefijal dudosa, lo que continúa confirmando que la transparencia morfotáctica redundante en productividad. La relación podría expresarse así:

+transparente +productivo (caso *in-*, *re-*, etc.)

+transparente –productivo (caso *ante-*, *bien-*, etc)

–transparente –productivo (caso *per-* *ad-*, etc.)... pero nunca:

–transparente +productivo

Esta visión –casi subjetiva– teóricamente fundamentada por cada autor sobre la segmentación y la selección de prefijos y formaciones prefijadas para ser consideradas en los inventarios, da lugar a un desacuerdo entre los mismos, así como entre las clasificaciones presentadas por cada uno. Nosotros nos regiremos por los patrones que antes señalamos para, orientados por los aportes de nuestros antecesores, realizar la elección más conveniente, la clasificación y descripción de los prefijos, así como la del proceso prefijal en Maracaibo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Luego de describir los estudios más relevantes que se han realizado sobre prefijación y definir una posición teórica sobre el debate, procedimos a inventariar y describir los prefijos empleados en el habla de Maracaibo para determinar la productividad y la frecuencia de los mismos y comparar nuestros resultados con los obtenidos en el habla de Caracas.

En cuanto a la muestra y el procedimiento

El corpus empleado en este estudio fue el recogido por Bertha Chela-Flores y Jeannette de Gelman en 1988 en Maracaibo, y digitalizado por un equipo encabezado por Carlos Sánchez en el 2000. La muestra consiste en ochenta entrevistas grabadas, en la cual buscamos, con el programa Clan de MS-DOS, los prefijos listados por Sánchez Lollett, para luego con el programa Excel 2000, contar los prefijos encontrados y elaborar los cuadros según la productividad y la frecuencia de los prefijos encontrados. Posteriormente, analizamos los prefijos hallados (en este artículo

sólo describiremos los prefijos más productivos) y los comparamos con el estudio realizado sobre la prefijación en el habla de Caracas.

RESULTADOS

Se encontraron 2075 apariciones correspondiente a 521 voces de los diferentes prefijos registrados en el corpus del habla de Maracaibo; 1135 correspondientes a voces verbales, 590 a sustantivos, 262 a adjetivos, 31 a adverbios (adjetivos+mente) y 57 a lo que hemos llamado misceláneas.

1. Resumen de la descripción y clasificación de los prefijos empleados en Maracaibo.

Indica dirección: *a-*, *ad-*.

Indican procedencia: *ab-*, *des-*, *ex*, *es-*, *ob-*, *tele-*.

Indican posición: *ante-*, *anti-*, *contra-*, *en-*, *es-*, *inter-*, *para-*, *per-*, *peri-*, *post-*, *pre-*, *pro-*, *re-*, *sobre-*, *sub-*, *trans-*, *tras-*.

Indican causatividad: *a-*, *auto-*, *di-*, *em-*, *en-*.

Indican modalidad: *bien-*, *bio-*, *co-*, *con-*, *com-*, *mal-*.

Indican iteración: *re-*, *sobre-*.

Indican valores de la cualidad: *arz-*, *infra-*, *extra-*, *hipo-*, *pan-*, *equi-*, *homo-*, *intro-*, *neo-*, *proto-*, *re-*, *semi-*, *sobre-*, *su-*, *sub-*, *super-*, *vice-*.

Indican valores de la cantidad o del tamaño: *bis-*, *mono-*, *poli-*, *tri-*, *hiper-*, *kilo-*, *micro-*, *mini-*, *sobre-*, *super-*.

Indican intensificación: *re-*, *res-*.

Indican negación: por contrariedad: *a-*, *i-*, *im-*, *in-*, *de-*, *des-*, *o-*; por reversión: *de-*, *des-*, *di-*, *dis-*; por privación: *a-*, *an-*, *des-*, *i-*, *im-*, *in-*, *sin-*.

2. Descripción de los prefijos más empleados en el habla de Maracaibo.

A:

El origen de este prefijo es la preposición latina *ad-*.

Fueron 359 las apariciones de *a-* (el 17,3 % del total), 247 verbales, 20 sustantivas, 39 adjetivas, cuatro adverbiales y 49 misceláneas (*adentro*, *aparte*, *adelante*, *atrás*).

En su sentido locativo "a, hacia" ya no es productivo, mientras que en la formación de verbos parasintéticos⁸ sí lo es. De 42 voces, 28 son parasintéticas (66,6 %): 24 con bases sustantivas, dos con adjetivas y dos adverbial. La significación de este prefijo en las estructuras parasintéticas puede clasificarse en tres tipos: a) Locación: *adentrar* (único parasintético locativo encontrado); b) Adición: *amontonar*, *agrupar*, *asociar*, *ajuntar*, *abrazar*, entre otros; c)

⁸ Hemos usado el término 'parasíntesis

' para indicar las unidades léxicas formadas por prefijación y sufijación simultáneamente.

Causatividad: apartar, asegurar, acondicionar, alumbrar, avergonzar, etc. En la mayoría de las formaciones no parasintéticas el significado composicional no es discernible; en nuestra muestra son ejemplos de esta afirmación asombrar, asaltar y apagar. Particularmente en el habla popular se encontraron dobles del tipo bajar/abajar, percibir/apercebir, lo que muestra que el significado locativo de *a-* se ha perdido; sobre esto coincidimos con Varela y Martín (op. cit: 5017) al llamarlos vulgarismos, sin embargo, con respecto a la indicación que hacen sobre la carga meramente intensiva del prefijo *a-* no concordamos, pues el uso de los dobles en nuestro corpus es indistinto.

Las voces halladas fueron⁹: adentrar, atraer, apenar*¹⁰, apartar, asegurar, adelantar, afianzar, acostumbrar, asociar, acondicionar, apreciar, agrupar, alocar*, agarrar(se), aconsejar, arrodillar(se), pegar, atener(se), aprovechar, amontonar, ajuntar, ahorcar, alumbrar, atravesar, aislar*, acompañar, acostar, amoldar, aproximar, abrazar, alejar, aflojar, aboyar, abajar, aprobar, anotar, asustar, apoderar, aclarar, adinerar*, atrasar*, apaciguar*, avergonzar, acomplejar, ahijar*, ablandar, apercebir, asaltar, apagar, asombrar, afortunadamente, aproximadamente.

Ejemplos de expresiones registradas en nuestro corpus: "... postes con alumbrado eléctrico..." (M311039) "... cuando él se murió ya era apoderado de la Casa París..." (M322078) "...porque uno le tenía rabia a la gente adinerada..." (M323070)

⁹ En este apartado sobre descripción de los prefijos presentamos las listas de las voces prefijadas agrupadas según las bases preferidas con todos sus derivados; si no existiera la formación en dicha clase gramatical y aparece en alguna otra será mencionada posteriormente.

¹⁰ Los asteriscos indican que la derivación apareció mas no en la formación verbal.

DES:

Es uno de los prefijos más productivos del habla de Maracaibo y en nuestro corpus se encontraron 83 voces diferentes haciendo un total de 233 apariciones (11,22 % del total), 148 apariciones verbales, 40 nominales, 44 adjetivas y una adverbial (adjetiva+mente). Las diferentes voces fueron: descansar, desayunar, desaparecer, desfigurar, descuidar, desplazar, desordenar, descubrir, desesperar, desvestir, desviar, desvirtuar, desconectar, desarmar, descargar, desagradar, desocupar, desvalijar, desenvolver, desatar, descontaminar, desconocer, desligar, desahogar, despreocupar, descomponer, destapar, desalojar, despegar, desprestigiar, despreciar, desnublar, destrozar, desaprovechar, desavenir, desempeñar, despedir, descontrolar*, desdoblar*, desbandar*, desunir*, desemplear*, desechar*, desajustar*, desacordar*, descontentar*, desequilibrar*, desagradecer*, desquitar*, desaguar*, desventaja, desdicha, despelote.

Ejemplos de su uso en el habla de Maracaibo: "... a mí me da un desespero..." (M412069) "... y no habían estos despelotes que hay ahora..." (M313045) "...cuando iba pa'l colegio me desataba y hablaba..." (M224012) "... él quizás se desahoga comprando lo americano..." (M223005)

EN:

Tiene el mismo origen que *em-*, descrito anteriormente. Como en todas las variedades del español, este prefijo es el más productivo de formaciones parasintéticas. Baldonado y Allen citados por Moreno de Alba (op. cit: 74, nota 150) en relación con el corpus del DRAE (edición 1970) presentan la siguiente lista decreciente de prefijos españoles involucrados en formaciones parasintéticas: 1) *en-*: 105

(55%); 2) *a-*: 35 (18%); 3) *de(s)-*: 19 (10%); 4) *e(s)-*: 17 (9%); 5) *re-*: 9 (4,5%); 6) *com-*: 7 (3,5%). Se observa un significado de que "alguien o algo se haga o vuelva" como en nuestros ejemplo: enamorar, engordar, envejecer, enviudar, etc. Moreno de Alba indica que en los parasintéticos formados por *en-* "pueden distinguirse... tres significados esenciales: "hacer que esté": encabezar,... ensuciar... "hacer que sea": enamorar... enviudar..."meter en": "encaminar...enfocar" (op.cit.: 75).

En nuestra muestra este prefijo tuvo 59 apariciones (2,8 % del total); ocurrieron dieciocho voces con once derivados: engordar, encargar, enfriar, enamorar, encerrar, enrollar, encaminar, encharcar, enviudar, envejecer, enseriar, ensuciar, ensartar, enfocar, encoger, envolver, enramar*, enmontar*, encebar*, encabezar*, enlosar*, enfiebrar*. Este prefijo se adjunta con facilidad a bases verbales y adjetivas (las señaladas con asterisco fueron apariciones con realizaciones adjetivas).

Ejemplos: "Pero olvídate que vuelvo a engordar." (M222037) "¿Usted es la que se encarga de la casa?" (M325063) "...y cuando llovía se encharcaba mucho..." (M423053)

IN:

Proviene del latín *in-* y es un prefijo negativo, privativo.

Nuestra muestra incluye 44 voces diferentes que hacen un total de 133 apariciones (6,4 % del total). Este prefijo forma en su mayoría adjetivos (31 voces con 61 apariciones en nuestra muestra), luego sustantivos (58 apariciones de 17 voces) y finalmente verbos (cinco apariciones de dos voces) y adverbios (cinco voces en nueve apariciones): independiente, inseguro, insuperable, incómodo,

inválida, incivilizada, inútil, insustituible, invalorable, insignificante, indiferente, inadecuado, informal, inconveniente, incrédulo, inquieto, indocumentado, inhóspito, increíble, intocable, incompleto, insatisfecho, injusto, interminable, insuficiente, incapaz, incapacitada, involuntario, inolvidable, infiel, inexperiencia, inmadurez, inconciencia, inestabilidad, insolación, inconsistencia, incongruencia, infinidad, intranquilidad, inmoralidad, ininterrumpido, ingeniar, indudablemente, indiscutiblemente.

Ejemplos de su uso en Maracaibo son: "¿Cómo ves tú el problema de la inseguridad?" (M112026) "...y con el ruido que hicieron más inexperiencia demostraban..." (M111031)

RE:

Procede del latín *re-* "de nuevo, hacia atrás, contra". El significado más frecuente de este prefijo en todas las variedades del español es el "de nuevo, otra vez". Ocurrieron 30 voces y 14 derivados, con un total de 312 apariciones (14,55 % de la totalidad). Es relevante indicar que el significado mencionado antes es el único que ocurre en nuestra muestra y a diferencia de otros significados que encuentra Moreno de Alba en el habla de Ciudad de Méjico: "hacia atrás" (reacción, recorrer), "detrás" (recámara) "cabalmente" (recortar, refinamiento) y "muy" (renombrado) (op. cit.: 91). Este prefijo crea en su mayoría voces verbales (223 apariciones de 30 voces). Las voces encontradas en las diferentes categorías fueron: reproducir, recoger, rematar, repasar, repartir, recorrer, reunir, reaccionar, recelar*, representar, recolectar, remodelar, reconocer, reinaugurar, recapacitar, resentir, reactivar, rellenar, renacer, realzar, remojar, rebuscar, remontar(se), rebajar, reformar, recaer, reincorporar*, recalar, retrasmitir, reencontrar*, recortar, recostar(se), reforzar.

A continuación una muestra de su uso: “¿Y cómo reaccionan tu papá y tu mamá?” (M112036) “¿Y nunca has tenido ningún resentimiento?” (M125066) “Dios logró las dos cosas, la coronación y la remodelación del templo de San Juan...” (M413059)

3. Análisis de los resultados

3.1 Análisis gráfico

Lista de prefijos buscados			
a-	deca-	mega-	requecontra-
ab-	deci-	meta-	retro-
abs-	di-	micro-	sa-
ad-	dia-	mili-	satis-
ambi-	dis-	mini-	se-
an-	e-	miria-	semi-
ana-	em-	mono-	sesqui-
anfi-	en-	multi-	seudo-
ante-	endo-	neo-	sin-
anti-	entre-	o-	so-
apo-	epi-	ob-	sobre-
arc-	equi-	omni-	son-
archi-	es-	pan-	sor-
arce-	ex-	para-	sos-
arci-	extra-	pen-	sota-
arz-	filo-	penta-	soto-
arre-	hecto-	per-	su-
auto-	helio-	pen-	sub-
baio-	hemato-	pluri-	subs-
ben-	hemi-	poli-	subter-
bene-	hetero-	por-	super-
bi-	hexa-	pos-	supra-
bis-	hiper-	post-	sus-
bien-	hipo-	pre-	tele-
blo-	homo-	preter-	tetra-
cata-	i-	pro-	tra-
centi-	im-	oroto-	tran-
circun-	in-	pseudo-	trans-
circum-	infra-	quili-	tras-
cis-	inter-	quilo-	tn-
citra-	intra-	re-	ultra-
co-	intro-	red-	uni-
com-	iso-	rede-	v-
con-	kili-	requete-	vice-
contra-	kilo-	res-	viso-
cuadru-	macro-	rete-	vz-
de-	mal-	rerre-	
des-	maxi-	recontra-	

Lista de prefijos buscados y no encontrados			
abs-	e-	plun-	sota-
ambi-	endo-	oor-	soto-
ana-	entre-	pos-	subs-
anfi-	epi-	preter-	subter-
apo-	filo-	pseudo-	supra-
arc-	hecto-	quili-	sus-
archi-	helio-	quilo-	tetra-
arce-	hemato-	red-	tra-
arci-	hemi-	rede-	trans-
arre-	hetero-	requete-	ultra-
baio-	hexa-	rete-	uni-
ben-	intra-	rerre-	v-
bene-	iso-	recontra-	viso-
bi-	kili-	requecontra-	vz-
deca-	macro-	retro-	
deci-	maxi-	sa-	
dia-	mega-	satis-	
cata-	meta-	se-	
centi-	mili-	sesqui-	
circun-	miria-	seudo-	
circum-	multi-	so-	
cis-	omni-	son-	
citra-	pen-	sor-	
cuadru-	penta-	sos-	

Lista de prefijos no encontrados existentes en el habla de Maracaibo		
ambi-	maxi-	rete-
anfi-	mega-	recontra-
archi-	meta-	requecontra-
bi-	mili-	retro-
deca-	multi-	seudo-
endo-	omni-	tetra-
hetero-	penta-	trans-
intra-	plun-	ultra-
macro-	requete-	uni-
so-		

*Muchos de ellos son lexicalizaciones, lenguaje muy técnico o muy informal.

Registro de prefijos en el español de Maracaibo

Prefijos	Casos		Voces		
	N°	%	N°	%	
1	re-	359	17.3	76	14.58
2	ap-	2	0.09	2	0.38
3	ad-	8	0.38	7	1.34
4	an-	1	0.04	1	0.19
5	ante-	6	0.28	2	0.38
6	anti-	4	0.19	2	0.38
7	arz-	1	0.04	1	0.19
8	auto-	31	1.44	9	1.72
9	bien-	5	0.24	2	0.38
10	bio-	2	0.09	1	0.19
11	bis-	6	0.28	2	0.38
12	co-	12	0.57	4	0.76
13	com-	34	1.63	8	1.53
14	con-	102	4.91	13	2.49
15	contra-	6	0.28	5	0.95
16	de-	39	1.87	7	1.34
17	des-	233	11.22	84	16.12
18	di-	9	0.43	5	0.95
19	dis-	20	0.96	8	1.58
20	em-	34	1.63	13	2.49
21	en-	59	2.84	30	5.75
22	e-	25	1.20	6	1.15
23	equi-	3	0.14	2	0.38
24	ex-	4	0.19	2	0.38
25	extra-	17	0.81	3	0.57
26	hiper-	3	0.14	1	0.19
27	hipo-	1	0.04	1	0.19
28	homo-	7	0.33	1	0.19
29	im-	3	0.14	3	0.57
30	in-	14	0.67	8	1.58
31	intra-	133	6.40	54	10.36
32	inter-	9	0.43	4	0.76
33	infra-	3	0.14	1	0.19
34	intro-	5	0.24	1	0.19
35	kilo-	2	0.09	2	0.38
36	mal-	19	0.91	8	1.58
37	micro-	3	0.14	3	0.57
38	mini-	2	0.09	1	0.19
39	mono-	3	0.14	2	0.38
40	neo-	2	0.09	1	0.19
41	o-	3	0.14	2	0.38
42	ob-	6	0.28	1	0.19
43	pan-	2	0.09	2	0.38
44	para-	8	0.38	3	0.57
45	per-	24	1.15	7	1.34
46	poli-	2	0.09	1	0.19
47	peri-	2	0.09	2	0.38
48	post-	4	0.19	2	0.38
49	pre-	87	4.19	12	2.3
50	pro-	19	0.91	5	0.95
51	proto-	2	0.09	1	0.19
52	re-	302	14.55	48	9.21
53	res-	2	0.09	2	0.38
54	semi-	1	0.04	1	0.19
55	sin-	4	0.19	2	0.38
56	sobre-	11	0.53	6	1.15
57	sos-	9	0.43	2	0.38
58	su-	122	5.87	2	0.38
59	sub-	8	0.38	6	1.15
60	super-	25	1.20	10	1.91
61	te-	131	6.31	7	1.34
62	trans-	62	2.98	7	1.34
63	tras-	3	0.14	2	0.38
64	tr-	1	0.04	1	0.19
65	vce-	4	0.19	1	0.19
TOTAL		2075	100	521	100

**Productividad total jerarquizada
(promedio de casos/voces)**

	Prefijos	Promedio
1	a-	15.94
2	des-	13.67
3	re-	11.88
4	in-	8.38
5	en-	4.29
6	tele-	3.82
7	con-	3.7
8	pre-	3.24
9	su-	3.12
10	trans-	2.16
11	em-	2.06
12	de-	1.6
13	auto-	1.59
14	super-	1.55
15	dis-	1.27
16	per-	1.24
17	mal-	1.2
18	es-	1.17
19	im-	1.12
20	pro-	0.93
21	ad-	0.86
22	sobre-	0.84
23	sub-	0.76
24	di-	0.69
25	extra-	0.69
26	co-	0.66
27	contra-	0.61
28	inter-	0.59
29	com-	0.53
30	para-	0.47
31	sos-	0.4
32	i-	0.35

31	sos-	0.4
32	i-	0.35
33	micro-	0.35
34	ante-	0.33
35	bis-	0.33
36	bien-	0.31
37	anti-	0.28
38	ex	0.28
39	post-	0.28
40	proto-	0.28
41	sin-	0.28
42	homo-	0.26
43	mono-	0.26
44	o-	0.26
45	tras-	0.26
46	ab-	0.23
47	kilo-	0.23
48	ob-	0.23
49	pan-	0.23
50	peri-	0.23
51	res-	0.23
52	intro-	0.21
53	equi-	0.19
54	vice-	0.19
55	hiper-	0.16
56	infra-	0.16
57	bio-	0.14
58	mini-	0.14
59	neo-	0.14
60	poli-	0.14
61	an-	0.11
62	arz-	0.11
63	hipo-	0.11
64	semi-	0.11
65	tri-	0.11

Productividad por casos: Maracaibo Productividad por casos: Caracas

a-	32.9
des-	15.4
re-	12.2
in-	10.2
tele-	5
en-	4.8
pre-	2.9
super-	2
ex	1.5
co-	1.3
tras-	1.1
dis-	1
em-	1
sobre-	1
inter-	0.9
sub-	0.9
ante-	0.9
mal-	0.7
es-	0.6
post-	0.6

a-	17.3
re-	14.55
des-	11.22
in-	6.40
tele-	6.31
su-	5.87
con-	4.91
pre-	4.19
trans-	2.98
en-	2.84
de-	1.87
com-	1.63
em-	1.63
auto-	1.44
es-	1.20
super-	1.20
per-	1.15
dis-	0.96
mal-	0.91
pro-	0.91

Productividad por voces: Maracaibo **Productividad por voces: Caracas**

des-	16.12
a-	14.58
in-	10.36
re-	9.21
en-	5.75
con-	2.49
em-	2.49
pre-	2.3
super-	1.91
auto-	1.72
dis-	1.58
im-	1.58
mal-	1.58
com-	1.53
ad-	1.34
de-	1.34
per-	1.34
tele-	1.34
trans-	1.34
es-	1.15

a-	19.4
des-	19.4
en-	10.8
super-	7.4
in-	6.9
re-	6.7
em-	2.4
pre-	2.2
sobre-	2.2
sub-	2.2
ante-	1.9
auto-	1.7
inter-	1.7
co-	1.2
ex	1.2
i-	1.2
mal-	1.2
tras-	1.2
tele-	1
anti-	0.7

Productividad total: Maracaibo **Productividad total: Caracas**

a-	15.94
des-	13.67
re-	11.88
in-	8.38
en-	4.29
tele-	3.82
con-	3.7
pre-	3.24
su-	3.12
trans-	2.16
em-	2.06
de-	1.6
auto-	1.59
super-	1.55
dis-	1.27
per-	1.24
mal-	1.2
es-	1.17
im-	1.12
pro-	0.93

a-	26.2
re-	18.9
des-	17.4
in-	8.6
en-	7.8
super-	4.7
tele-	3
pre-	2.6
em-	1.7
sobre-	1.6
sub-	1.6
ex	1.4
ante-	1.4
co-	1.3
inter-	1.3
tras-	1.2
auto-	1.1
mal-	1
dis-	0.9
i-	0.8

3.2 Análisis textual

1. El estudio de la prefijación en el habla de Maracaibo fue hecho sobre la base del inventario de 151 prefijos de Sánchez (2000), de los cuales 65 mostraron tener vigencia en esta región. La muestra fue analizada por número de formaciones por prefijo y la frecuencia de cada una de ellas, lo que condujo a una visión rigurosa de la productividad prefijal en esta área dialectal.
2. La productividad de cada prefijo por número de voces formadas reveló que 49 de los 65 prefijos produjeron 2 o más voces. Los cinco prefijos más productivos fueron los siguientes: des- (84 voces: 16,12%); a- (76 voces: 14,58%); in- (54 voces: 10,36 %); re- (48 voces: 9,21%); en- (30 voces: 5,75%). Ver cuadro "Productividad por voces".
3. La productividad por casos coincide con la de voces en que cuatro de los cinco más productivos son los mismos aunque en un orden diferente: (i) a- (359 casos: 17.3%); (ii) re- (302 casos: 14.55%); (iii) des- (233 casos: 11.2%); (iv) in- (133 casos: 6.40%); (v) tele- (131 casos: 6.31%). El prefijo en- que ocupa el quinto lugar en productividad por voces desciende al décimo lugar en número de casos y es reemplazado por el prefijo griego tele-, cuyos derivados inevitablemente aparecen con gran frecuencia en esta época de intensa necesidad de comunicaciones televisivas (ver cuadro "Productividad por voces").
4. Al comparar los resultados descritos con los del español hablado en Caracas, notamos que en ambos dialectos los resultados tienden a ser casi los mismos en cuanto a productividad total (listados de mayor a menor frecuencia): a-, des-, re-, in-, en- (Maracaibo); a-, re-, des-, in-, en- (Caracas). (Ver cuadro

"Productividad Total"), siendo en ambos los más productivos los prefijos de valor intensivo, negativo y reiterativo, con características de prefijos intercategoriales y polisémicos.

5. Las diferencias entre las hablas de Caracas y Maracaibo afloran con mayor claridad cuando examinamos la productividad más detalladamente:
 - (a) La productividad por voces en Maracaibo indica la siguiente escala (de menor a mayor productividad): super-, pre-, em-, con-, en-, re-, in-, a-, des-.
 - (b) En cambio la productividad por el mismo concepto en Caracas difiere: sobre-, pre-, em-, re-, in-, super-, en-, des-, a-.
 - (c) La productividad por casos en el español de Maracaibo revela que los cinco primeros casos son iguales y aparecen casi en el mismo orden, mientras que el prefijo en- cae al undécimo lugar: en-, de-, trans-, con-, tele-, in-, des-, re-, a-.
 - (d) La productividad por el mismo concepto en el habla caraqueña indica que en- no sufre el mismo descenso: co-, ex-, super-, pre-, en-, tele-, in-, re-, des-, a-
6. En cuanto a la categoría gramatical preferida por cada prefijo, nuestra investigación indica que los derivados prefijales más frecuentes son los verbales (207), seguidos por los sustantivales (177) y adjetivales (120). La diferencia crece significativamente cuando consideramos el número de apariciones: las verbales llegan a 1135, casi duplicando las sustantivales (590) y cuatriplicando las adjetivales (262).

7. En definitiva, los cinco prefijos más productivos de Maracaibo son: a- (con un promedio de 15.94%); des- (con un promedio de 13.67%); re- (con un promedio de 11.88%); in- (promedio de 8.38%) y en- (promedio de 4.29%). Los cinco más productivos en Caracas son los mismos, con la excepción de que des- y re- intercambian lugares.

Conclusiones

El estudio de la prefijación en el habla de Maracaibo se inició con un inventario de 151 prefijos elaborado sobre la base de trabajos anteriores y culminó con 65, prefijos éstos que demostraron tener vigencia en esta área dialectal. Sin embargo, este inventario productivo de 65 es significativamente mayor que la mayoría de los inventarios prefijales producto de investigaciones previas: por ejemplo, Seco (1973-1995: 34) Ledezma y Obregón (1990: 33), Lang (1990: 30), Moreno de Alba (1996: 50), Chumaceiro (1998: 17, aunque ella aclara que se limita a los más productivos) y Sánchez Lollett: 42). Si eliminamos los prefijos con un número de apariciones de hasta tres¹¹ en búsqueda de un inventario más depurado, la lista queda en 41 items, lo que revela un uso prefijal significativamente mayor que, por ejemplo, el de Caracas, única área dialectal analizada en Venezuela hasta ahora (Sánchez Lollett, 2000). Si aplicamos el mismo criterio depurador al inventario de Caracas¹² —42 prefijos en total— la lista se vería reducida a 27. Esta diferencia en uso prefijal parece indicar una preferencia por este tipo de derivación en el habla de Maracaibo.

¹¹ Ab, an, arz, bio, equi, hiper, hipo, homo, i, infra, kilo, micro, mini, mono, neo, o, pan, poli, peri, proto, res, semi, tras, tri.

¹² Anti, bi, bien, con, de, hiper, hipo, homo, infra, micro, mini, multi, poli, so, ultra, uni.

Los prefijos más productivos, tanto en el habla de Maracaibo como en la de Caracas son —de mayor a menor— a-, des-, re-, in-, en-, con la excepción de que en Caracas re- ocupa el segundo lugar. Esto nos lleva a la conclusión de que en ambas áreas dialectales, los más productivos son los de valor negativo, reiterativo e intensivo.

En cuanto a la naturaleza de la prefijación, nuestra posición sigue siendo que se trata de un proceso derivacional, ya que sólo a un muy escaso número de los prefijos presentes en el habla de Maracaibo se les podría considerar como autónomos (aunque tal autonomía es cuestionable en la mayoría): a-, en-, con-, su-, de-, mal-, bien-, ante-, ex-, kilo-, o-, sin-, sobre-; es decir, inicialmente 13 de un total de 65, pero como en realidad la relevancia prefijal de su-, ante-, kilo-, o- y sin- es casi nula, el número es aún más bajo (8 de un total de 65).

Además del recuento de un debate sobre los dos problemas fundamentales acerca de la prefijación: consenso en los inventarios de prefijos, y naturaleza del proceso, en el cual proponemos una posición; este trabajo, sin duda, conforma una base de datos, que inicialmente pueda parecer cargada de mera porcentualidad, pero que da pie a estudios posteriores cuyos objetivos sean analizar los prefijos en determinados contextos comunicativos, para definir nuevas formas de encarar los mismos dos problemas y comprender además las nuevas producciones lingüísticas desde ópticas también estructurales y a su vez pragmáticas.

Referencias

- Alemany Bolufer, J. (1920). *Tratado de la Formación de Palabras en la Lengua castellana. La Derivación y la Composición*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Alvar, M.Y B. Pottier (1983). *Morfología Histórica del Español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1995). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española .
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Chela-Flores, G. (1992). *Dos Problemas de la Morfología Teórica Contemporánea*. *Letras* 49.51-61 . Caracas: UPEL/IPC.
- Chumaceiro, I. (1998). *Morfología*. *Español Actual* N° 69. Madrid: Arco Libros.
- Dressler, W., W. Mayerthaler, O. Panagl, y W. Wurzel (1987). *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lang, M. (1992). *Formación de Palabras en Español*. Madrid: Cátedra.
- Ledezma, M. Y H. Obregón (1990). *Gramática del Español de Venezuela*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Menéndez Pidal, R. (1962). *Manual de Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa Calpe.

- Moreno de Alba, J. (1996). *La Prefijación del Español de México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Real Academia Española (1931) *Esbozo para una Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1977). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez Lollett, J. (2000). *La Prefijación en el Habla de Caracas*. Tesis de maestría inédita. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Seco, M. (1995) *Gramática Esencial de la Lengua Española*. *Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Varela, S. Y J. Martín (1999). *La Prefijación*. En el volumen III de la Gramática de la Lengua Española. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe.

Reseña

SOLDADOS DE SALAMINA

Cercas, Javier. (2001). Barcelona:
Tusquets Editores.
Colección Andanzas. 209 páginas.

JOSÉ RAFAEL SIMÓN PÉREZ

...»-Para escribir novelas no hace falta imaginación-dijo Bolaño-.
Sólo memoria. Las novelas se escriben combinando recuerdos»...
...»La realidad siempre nos traiciona; lo mejor es no darle tiempo
y traicionarla antes a ella»...

Roberto Bolaño, en *Cita en Stockton*,
la tercera parte de **Soldados de Salamina**.

Soldados de Salamina, un éxito editorial que ha alcanzado más de medio millón de ejemplares vendidos, se divide en tres partes: *Los amigos del bosque*, *Soldados de Salamina* y *Cita en Stockton*. Está dedicada, sin mayores detalles, a Raúl Cercas y a Mercè Mas. Cuenta con un epígrafe de Hesíodo, tomado de **Los trabajos y los días**: «Los dioses han ocultado lo que hace vivir a los hombres». Después de este preámbulo, veamos ahora de qué va la historia para que usted, amigo lector, pueda interesarse en el libro.

Un periodista, cuyo nombre nunca sabemos, está pasando por un momento poco halagador: ha dejado de escribir por diversas

razones; se ha divorciado recientemente; su padre, un recuerdo constante y nostálgico a lo largo de más de 200 páginas, acaba de fallecer; y por si fuera poco mantiene una relación sentimental, que parece no tener mucho futuro, con una mujer llamada Conchi, quien tiene un programa de corte esotérico en una televisora local. A raíz de un artículo publicado en el periódico y de cartas recibidas en respuesta al artículo publicado, el periodista decide retomar su carrera de escritor a través de un libro, que no es otro que **Soldados de Salamina**, relato real (según el escritor chileno Roberto Bolaño ...»todos los buenos relatos son relatos reales, por lo menos para quien los lee, que es el único que cuenta«...) que hablaría del famoso fusilamiento de presos franquistas del Collell, en las postrimerías de la cruenta guerra civil española.

Lo cierto del caso es que Rafael Sánchez Mazas, escritor, fundador e ideólogo del movimiento conocido como Falange, logra escapar milagrosamente del mencionado fusilamiento, orquestado como ya se dijo por las tropas republicanas que se retiraban hacia Francia, camino del exilio, luego de las derrotas sufridas. Inmediatamente, se emprende un rastreo por las zonas aledañas al santuario del Collell y un soldado republicano ubica a Sánchez Mazas, pero sin decir absolutamente nada, al menos con las palabras, no lo delata y le perdona la vida. El escritor y también ideólogo de Falange vaga unos días por el bosque, hasta que es encontrado y catapultado a las filas del nuevo gobierno.

El acontecimiento relatado de la guerra civil español, permite al periodista sin nombre reconstruir los detalles del fusilamiento, el encuentro de Sánchez Mazas con los amigos del bosque (los hermanos Figueras y Angelats) a través de entrevistas sostenidas con los mismísimos sobrevivientes del suceso y, por supuesto, de muchas lecturas muy bien documentadas sobre el tema.

Luego de escribir **Soldados de Salamina**, el periodista regresa a su trabajo en el diario. Se encuentra poco satisfecho con el libro escrito, piensa que falta algo y que ese algo podría ser investigar quién era aquel soldado y qué lo llevó a perdonarle la vida a Rafael Sánchez Mazas. El director del periódico le asigna un nuevo trabajo: realizar entrevistas a personajes públicos de la región. Es así como el fablistán conoce y entrevista al escritor chileno Roberto Bolaño, ganador del Premio de Novela Rómulo Gallegos con el libro **Los detectives salvajes**, quien entre muchas otras cosas le habla de Miralles, un hombre lleno de cicatrices debido a las guerras en las que ha participado y al que conoció años atrás en un campamento de verano.

Creyendo, luego de atar cabos aquí y allá, que Miralles podría haber estado en el fusilamiento del santuario del Collell, el periodista emprende su búsqueda. Lo localiza en una casa de ancianos, la Résidence de Nimphéas, en la ciudad francesa de Dijon, solo y bajo el cuidado de una monja llamada Françoise. Más que a un soldado que pudo haber estado en el Collell, el fablistán encuentra a un hombre triste y enfermo, pero lúcido. Un hombre incluso resentido porque «no hay ni va a haber nunca ninguna calle miserable de ningún pueblo miserable de ninguna mierda de país que vaya a llevar el nombre de ninguno de ellos». Para Miralles, «ellos» son todos los soldados de España y del mundo que dan la vida por una causa que muchas veces ni conocen ni les atañe. Más que al soldado del Collell que perdonó a Sánchez Mazas, el periodista-hombre encuentra a otro hombre que ha enterrado a una hija y que fuma a escondidas de todos en la residencia de ancianos de Dijon. Encuentra a un viejo con olor a verduras y a viejo que tiene tiempo sin abrazar a nadie, que le pide un gesto de cariño, que vuelva, que quisiera —si ella supiera y se le permite— bailar un pasodoble, podría ser *Suspiros de España*,

con la hermana Françoise. Que le pide, le implora casi, que lo recuerde, que es una forma de no morir nunca. Se topa también con el padre muerto, pensado siempre. A fin de cuentas, ...»uno no encuentra lo que busca, sino lo que la realidad le entrega».

Para concluir esta reseña, quisiera agregar algunos datos biográficos de Javier Cercas, un autor poco conocido por estos lados del charco. Cercas, quien desde 1989 se desempeña como profesor de literatura española en la Universidad de Gerona y quien también trabajó durante dos años en la Universidad de Illinois, nació en Ibahernando (Cáceres, provincia de Extremadura), en el año 1962. Es asiduo colaborador del diario **El País**, uno de los más influyentes de España, y ha publicado diferentes textos: **La obra literaria de Gonzalo Suárez** (1994, ensayo), **Una buena temporada** (1998, artículos), **Relatos reales** (2000, crónicas), **El inquilino** (1989 y 2000), **El vientre de la ballena** y **El móvil**. (Los tres últimos títulos son novelas).

La consagración definitiva la obtuvo con la obra aquí brevemente reseñada, publicada en 2001 y que ya en 2004 va por la edición trigésimo tercera, lo que habla muy bien de la acogida que ha tenido. El libro también fue adaptado con gran éxito al cine y ha merecido diferentes premios concedidos por sociedades de lectores, de libreros, de escritores y de críticos (Premio de la Crítica de Chile, por ejemplo).

Que hay unanimidad, pues, entre unos y otros y que **Soldados de Salamina** es un libro que hay que leer.

EL LENGUAJE DE LA PASIÓN

Mario Vargas Llosa

Madrid: ediciones El País, S.A.

2001. 336 pp.

2002.

ALÍ E. RONDÓN

Una voz individual, parcial e independiente que toma en cuenta las limitaciones de su propio medio ambiente y que emite opiniones atrevidas y controvertidas hasta el punto de permitirse el riesgo de estar equivocada, es exactamente lo que Mario Benedetti buscaba en los críticos literarios. Así lo afirmaba en su artículo sobre **El escritor y sus fantasmas** de Ernesto Sábato: «En todo caso, para el lector es estimulante disentir con alguien que no es simplemente un registro de opiniones ajenas, un títere de dogmas, sino un ser vivo y creador, un hombre que pone sus cartas sobre la mesa y asume una actitud de coraje intelectual» (**Letras del continente mestizo**, 1967). Tanto es así en el caso de Mario Vargas Llosa que después de habernos obsequiado estudios coherentes como **García Márquez: historia de un deicidio**, **La orgía perpetua: Falubert y Madame Bovary** y **Carta de batalla por Tirant lo Blanc** nos sorprende ahora con esta compilación de artículos periodísticos publicables por **El País** entre los años 1992 y 2000.

Vargas Llosa sabe ponerse en el ojo de la tormenta. Colección igualmente heterogénea en cuanto al origen de sus páginas **El lenguaje de la pasión** conforma una vertiente de escritos donde se

estudia en profundidad la historia y la teoría de la comunicación, el arte y la economía, la literatura y el pensamiento político. Tomando debida cuenta de ello, valdría la pena inventariar ahora sus notas dedicadas a la desaparición del escritor como padre de una obra inmortal; la reclusión de Nelson Mandela en Roben Island durante casi tres décadas; la ventana por la que Shakespeare contempla al mundo tras crear **El mercader de Venecia**; la auténtica personalidad rastafari de Bob Marley; un acercamiento erudito al legado de la Corín Tellado de Somerset, Inglaterra; la sarta de incoherencias, absurdos e idioteces de la postmodernidad y el enfoque deconstruccionista en crítica literaria; su complicidad como furibundo lector e **Santa Evita**; la literatura como arte predatorio en el **match** Paul Theroux versus V.S. Naipaul; el abanico de sensualidad, locura y miseria desplegado en los carnavales de Río de Janeiro; la noción de mexicanidad suscrita con puntos y comas en la prosa y poesía de Octavio Paz; la situación de las letras y el pensamiento de Francia; el estremecedor testimonio de la condición humana en los lienzos de Frida Kahlo; el choque Iglesia –Estado en Baviera por el fallo de un Tribunal Constitucional; los problemas de la inmigración cuando soplan los vientos del racismo y la xenofobia; la tragicomedia del balserito cubano Elián González, etc.

Que la literatura no da soluciones sino que plantea preguntas, lo sabemos; que en lugar de dar explicaciones las exige, también lo sabemos. Y es que las grandes interrogantes humanas no claman por respuestas artísticas sino por una factura de la historia. Sin aptitudes de profeta pero sabiendo -pese a todo- que el destino de la humanidad no puede terminar en el pasado, que el pensamiento económico y político del hombre no puede naufragar en las turbias aguas de ideologías trasnochadas, Vargas Llosa aprovecha y nos propone temas como desembocaduras en la modernidad para

constatar si, de golpe, nos atrevemos a ser contemporáneos de nosotros mismos. Como un tanto ligera, frívola y hasta superficial podrían catalogar nuestra actitud quienes disienten de sus pareceres, pero ¡qué importa nadar contra la corriente si ello implica asumir valores en los que también creemos! Thoreau resultaría más elocuente a estas alturas de la reseña. Solía decir: «Una persona que tiene razón contra las demás constituye ya una mayoría de un voto». He aquí el voto de un ensayista estimulante que plantado frente al mundo apocalíptico que nos tocara vivir cataliza sus aplausos y censura para argumentar sobre la variedad de posturas y estrategias que dignifican al ser humano en lo concerniente a libertad política, creación artística y derechos civiles. **El lenguaje de la pasión** resume pues a cabalidad lo que prescindiendo de tanta palabrería muchos no logramos esbozar con claridad cuando encaramos a la vida con nuestras preguntas más difíciles.

Colaboradores de la revista *LETRAS*

José Cruz. Egresado como Profesor de Lengua (IPC, 1991). Magíster en Literatura Latinoamericana (IPC, 1998). Docente adscrito al Instituto Pedagógico de Caracas desde 1991. Desde 1998, se desempeña como Jefe de la Cátedra de Análisis Literario desde 1998.

Marisol García Romero. Profesora de la Universidad de Los Andes-Táchira. Ha publicado varios artículos sobre enseñanza de la lengua materna en revistas del país relacionados con la escritura académica. Cursó el Doctorado de Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona (España), en el que elaboró su tesis doctoral sobre «Análisis discursivo de ensayos estudiantiles». Actualmente dicta clases en la Especialidad de Promoción de la Lectura y la Escritura de la ULA en San Cristóbal.

Iraima Georgina Palencia. Licenciada en Comunicación Social, mención audiovisual, con Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje en la Universidad del Zulia. Docente del área de Lenguaje, Psicolingüística, en la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Pertenece al nivel candidato del PPI. Ha publicado diversos trabajos y presentado ponencias en sus áreas de investigación. Recibió el Premio Regional de Periodismo «Ciro Urdaneta Bravo» (2002), Mención Docencia. Premio Estatal de Periodismo 2002, Mención Investigación y Docencia «Ignacio de La Cruz». Premio Regional de Periodismo, Mención Radio, 2005.

Claudia Poblete Olmedo. Profesora de Castellano y Magister en Lingüística Aplicada. Ejerció la docencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) en las áreas de lingüística general,

semántica, lexicografía, y comprensión y producción de textos. Ha participado en investigaciones en el ámbito de la producción y comprensión textual. En la actualidad, se desempeña como docente en la Universidad de Valparaíso (Chile) en las cátedras de Lingüística y de Fonética y Fonología del español.

Ali Rondón. Profesor de pre y postgrado en el Instituto Pedagógico de Caracas, de donde es graduado en Idiomas Modernos (inglés). Colaborador en diversas publicaciones del país, es especial como reseñista vinculado activamente a distintos medios de comunicación social.

José Rafael Simón Pérez. Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el 1995. Magíster en Lingüística de la misma Institución. Actualmente se desempeña como profesor asistente, tiempo completo, en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del IPC. Ha publicado en la revista **Letras**. Es autor del libro de cuentos **Los prisioneros de Masala y otros relatos** (UPEL-IPC-CILLAB, 2000), así como de dos textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

ÍNDICE ACUMULADO 2003 – 2004

Letras 66 – Primer semestre de 2003

Autor	Artículos	Páginas
Jorge Rueda C.	Cultura popular en <i>Árbol Viejo</i> , texto dramático de Antonio Acevedo Hernández.....	9 – 30
Marlene Arteaga y Yaritza Cova	Un estudio de onomástica descriptiva. ¿Qué sucede con los nombres propios en Venezuela?.....	31 – 80
Juan F. García	Natitextualidad: construcción textual del acta de nacimiento (1875 – 1910).....	81 – 106
José R. Simón	Las dimensiones textuales: un acercamiento tipológico.....	107– 138
Lucía M. Pocoví	El mito de Eros y Tánatos en la novelística donosiana.....	139– 174
Diana Medina	Las identidades del criollismo.....	175– 204
Lourdes Díaz	Textos expositivos más allá de la superestructura.....	205– 220
	Reseñas	
Luislis Morales	El misterio del solitario de Josten Gaarder.....	221– 225
Ali Rondón	De Apure, Achaguas y otras etimologías de Edgar Colmenares del Valler.....	227– 229

Letras 67 – Segundo semestre de 2003

Autor	Artículos	Páginas
Juan Pascual Gay	Tomás Segovia: hacia una poética del Fuego y la piedra.....	9 – 45
Godsuno Chela	Globalización y cambio lingüístico: nuevas dimensiones del español hablado en Venezuela.....	47 – 71
Stella Serrano	Estrategias para la construcción del resumen. Un estudio con docentes en servicio.....	73 – 112
Einar Goyo	La travesía expresiva: Concierto Barroco, de Alejo Carpentier y el problema cultural del criollo americano.....	113– 141
Luis Oquendo	Algunas variaciones lingüísticas en las lenguas en contacto: guajiro – español	143– 160
Luislis Morales	Una lectura mítica de La mano junto al muro, de Guillermo Meneses.....	161– 174
Raúl D. Motta	Postulados para una estrategia institucional educativa en América Latina y El Caribe. Una visión desde el pensamiento complejo.....	175– 196
Reseñas		
Alí Rondón	Los funerales de Garciamárquez y otros relatos, de José Adames.....	197– 199
José Simón	Y Latinoamérica inventó la telenovela, de José Ignacio Cabrujas.....	201– 203

Letras 68 – Primer semestre de 2004**Commemoración XL Aniversario del CILLAB y XXVIII Aniversario del Taller Literario «Marco Antonio Martínez»**

Autor	Artículos	Páginas
César Villegas	Presentación.....	9 – 13
Anneris Pérez	Del Boletín de 1958 a Letras 2004 y más allá....	15 – 45
Sebastiana de Golik y Lucía Fraca de B.	Estrategias cognitivas utilizadas por los niños preescolares en la elaboración de resúmenes orales.....	47 – 76
Jorge González y Gladys Romero	Patrones de la alternancia español – inglés en el contexto estudiantil universitario.....	77 – 96
Luis J. Hernández	Doña Bárbara fuera de su tiempo: una relectura desde las paradojas del cuerpo y las metáforas del amor.....	97 – 119
Reseñas		
Alí Rondón	Cómo leer y por qué, de Harold Bloom.....	121– 123
José Simón	Vivir para contarla, de Gabriel García Márquez.	125– 127

Letras 69 – Segundo semestre de 2004

Autor	Artículos	Páginas
Luis Álvarez	Ciclos y alteridades en la poesía de Tulio Durán Vegas.....	9 – 24
Rita Jáimez	La diversidad lingüística a través de refranes hispanoamericanos.....	25 – 55
Emilia Faye Pedrosa, Cleide	El género textual 'frase' y su aplicación en el aula.....	57 – 78
José Beria y Marlene Socorro	Las variaciones fonológicas en el sistema verbal del Kariña (Caribe).....	79 – 108
	Reseñas	
Beatriz Valles	Habla pública: de lo pragmático a lo fónico, de Berta Chela, Godsuno Chela y Iraima Palencia.	109– 110
Anneris Pérez	Sekesekeima. El violín mágico (Monte Ávila Editores).....	111– 113

Normas para la Publicación

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo a otras revistas. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. **Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales.** En la misma, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico.
3. El envío se hará a la siguiente dirección:

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

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Asimismo, puede enviarse una copia a la siguiente dirección electrónica: letras-ivillab@cantv.net

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, impresas por una sola cara en hojas tamaño carta.
5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
6. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.
7. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué

partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

8. Las reseñas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.
9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).
10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA (o el Manual de tesis de la UPEL); véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

Libro de un solo autor

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Libro de varios autores ?

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Capítulo incluido en un libro

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Artículo incluido en revista

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Tesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Fuentes electrónicas

Cabrujas, J. I. (1995, enero). La viveza criolla: destreza, mínimo esfuerzo o sentido del humor [Documento en línea]. Conferencia dictada en el Ciclo la Cultura del Trabajo, organizado por Fundación Sivena, Caracas. Disponible: <http://www.analítica.com/bit.htm> [Consulta: 24 de febrero de 1998]

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.
12. 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 sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora

un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Windows (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 tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.
15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su 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 (04) meses más.
16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.
17. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration by LETRAS should meet the following requirements. Otherwise, they will not be admitted for the refereeing process. Also, contributors submitting papers compromise on the financial obligations hereby established in case of infringement.

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.
3. Papers will be sent to the following address:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: letras-ivillab@cantv.net

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be «Times New Roman» 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.
5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.
6. Authors must submit an electronic copy in diskette, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.
7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.
9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).
10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle **References**, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

Book by a single author:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Book by several authors:
Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Chapter included in a book:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Paper included in a journal:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.
12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. The final version will be handed in diskette 3 ½, using programs compatible with Word for Windows (please specify in the tag), together with a printed version. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.
13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors
14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.
15. Approved papers become part of future numbers. Their printing could take time, approximately three (03) months. This is due to

a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two numbers per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.

16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.
17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Les articles envoyés à la revue "LETRAS" devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d'arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s'engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication. L'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage, c'est – à – dire, à la révision de l'article de trois experts dans le cas où l'on constate l'envoi simultané à d'autres revues. S'il existe d'autres versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.
2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l'on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d'arbitre dans sa spécialité au cas où l'on serait admis. Il est clair que l'auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l'adresse de l'auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.
3. L'envoi doit être fait à :
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

On peut même envoyer une copie à l'adresse électronique suivante : letras-ivillab@cantv.net.

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres "Times New Roman", taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.
5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.
6. L'article doit être envoyé sur une disquette. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.
7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductive, son but ; dans le corps de l'article,

on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.
9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de "p." et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).
10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre "Referencias" en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :

Livre d'un seul auteur:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Livre de plusieurs auteurs:

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Chapitre inclus dans un livre:

Hernández, C. (2000). *Morfología del verbo. La auxiliaridad*. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Article inclus dans une revue :

Cassany, D. (1999). *Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica*. *Letras*, (58), 21-53.

Thèse

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination

assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de "LETRAS".

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

Esta revista se terminó de imprimir en los talleres de Italgráfica S.A.
en Caracas en el mes de mayo de 2006.