



89

LETRAS

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

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 55, N° 89
2013

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



LETRAS (1958-2013)
55 Años

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Rector	Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves
Vicerrector de Extensión	María Teresa Centeno
Secretaria	Nilva Liuval Moreno

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Moraima Esteves
Subdirector de Docencia	Alix Agudelo
Subdirector de Investigación y Postgrado	Elizabeth Sosa
Subdirector de Extensión	Hernán Hernández
Secretario	Juan Acosta Bool
Coordinador General de Investigación	Marlene Fermín

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS “ANDRÉS BELLO”

Consejo Técnico:

Directora: Dulce María Santamaría
Subdirector: José Rafael Simón

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística: José Sánchez Barón
Área de Literatura: Ligia Yanira Yánez
Área Pedagogía de la Lengua
y la Literatura: Norma González de Zambrano

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia: Richard Silvera
Sección de Extensión: Rafael Rondón
Sección de Promoción y Difusión: Angélica Silva

Investigadores: Thays Adrián, Luis Alfredo Álvarez, Luis Álvarez, Clara Canario, Viktor Carrasquero, Miren de Tejada Lagonell, Sabrina Delgado, María Elena Díaz, Rosa Figueroa, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano, Norma González Vilorio, Einar Goyo, Claudia Jaimés, Rita Jáimez, Ingrid Krilewski, Élica León, Héctor León, Roberto Limongi, Álvaro Martín Navarro, Freddy Monasterios, Diana Nivia, Anneris Pérez de Pérez, Fanny Ramírez, Yonarki Ramírez, Rafael Rondón Narváez, Rafael Monges, José Sánchez Barón, Dulce Santamaría, Sergio Serrón, Angélica Silva, José Rafael Simón, Elizabeth Sosa, Anyomar Velazco, Minelia Villalba de Ledezma, César Villegas, Ana Vivas, Alejandro Useche, Ligia Yanira Yánez, Shirley Ybarra, Indira Zambrano,

Personal de secretaría: Benita Canache
Leyhool Méndez

Asistente de biblioteca: Francisco Urbina

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.
- Letras tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE (http://132.248.9.1:8991/F/9C-C53H7QGY2V52J8FS4PCE8QEMUTMMQIRD4LM6YQ8TH516R302617?func=file&file_name=base-info); Cleaninghouse on Languages and Linguistics (http://www.csa.com/c_products/databases-collections.php); DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE (www.iisue.unam.mx/iresie, <http://iisue.unam.mx/iresie>), el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT (<http://www.revencyt.ula.ve>) y SCIELO (<http://www.scielo.org.ve>).

- 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 Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Italia, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- © Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”
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 Postgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
PVP: 0,50 U.T.
- 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@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por:

e-mail:

Arte Final: Prof. José Rafael Simón
T.S.U. Leyhool Méndez

LETRAS, Vol. 55, N^o 89
(ISSN 0459-1283)

Directora: Dulce María Santamaría (dulsam6@hotmail.com)

Coordinador: José Rafael Simón (taller1976@gmail.com)

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (letras.ivillab@gmail.com, ivillab@est.upel.edu.ve)

Consejo de redacción: Dulce María Santamaría y José Rafael Simón

Consejo editorial: Thays Adrián (UPEL-IPC), Rita Jáimez (UPEL-IPC), Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), César Villegas (UPEL-IPC), Élide León (UPEL-IPC), Fanny Ramírez (UPEL-IPC), José Simón (UPEL-IPC), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (UPEL-IPC), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-Maracay), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (IP. “Siso Martínez”), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), Gregory Zambrano (ULA), Mariela Díaz (UDO), Godsuno Chela-Flores (LUZ), Luis Barrera Linares (USB), Iraida Sánchez (UCAB), Juan Francisco García (UNEG), Marisol García (ULA), Diana Castro (USB), Gregorio Valera Villegas (USR), Elba Bruno de Castelli (UCV), María Nélide Pérez (USB), Francisco Freites (ULA), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México), Gloria Balcarcel (Univ. de Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye Pedrosa (Univ. Federal de Sergype-Brasil), Angélica Tornero (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – México).

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), Rafael Monges (Francés), Luis Álvarez (Italiano), Alejandra Saavedra (Portugués)

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com - ivillab@est.upel.edu.ve

Página Web IVILLAB: http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121

Facebook: ivillab ipc

Twitter: @ivillabipc

LETRAS, VOL. 55
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 55 (88)

Rafael Rondón (UPEL-IPC)
Héctor León (UPEL-IPC)
Fanny Ramírez (UPEL-IPC)
Thays Adrián (UPEL-IPC)
Rita Jáimez (UPEL-IPC)
Ányomar Velazco (UPEL-IPC)
Luis Alfredo Álvarez (UPEL-IPC-UCAB)
César Villegas (UPEL-IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 55, Nº 89
(ISSN 0459-1283)

Conferencia:

*. La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación?
/ Leonora Simonovis

Análisis acústico de /r/ en posición final de palabra en el habla de Caracas
/ Marluis Ugueto, Jorge González

De la sala de maternidad al sanitario: Motivación de la expresión metafórica
'eres la cagada de tu mamá/papá' / Maikel Ramírez Álvarez

Patrones valorativos de los estudiantes frente al proceso de
la escritura: Un estudio del dominio semántico de la actitud
/ Nour Adoumieh Coconas

Los Conectores en Conversaciones entre Sordos en Lengua
de Señas Venezolana: el caso Y / Yolanda Pérez Hernández

RESEÑAS:

* Chulapos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez
/ Juan Manuel Romero

* La mirada femenina desde la diversidad cultural de Las Américas:
Una muestra de su novelística de los años sesenta hasta hoy Laura Febres
(compiladora) / María Elena Gozález

* Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza.
/ José Rafael Simón

Autores

Índices previos Vol. 54 (86 y 87) y Vol. 55 (88)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

TABLE OF CONTENT

Conferencia:

* La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación? / Leonora Simo-
novis

Acoustic analysis of /r/ in final position in the speech of Caracas / Marluis Ugueto
Jorge González

From maternity room to the toilet: Motivation of the metaphorical expression ‘eres la
cagada de tu mamá/papá’ (roughly translated as “you look like your mom’s/dad’s fecal
matter”) / Maikel Ramírez Álvarez

Appraisal patterns of students in regards to the process of writing: a study of the semantic
dominion of attitude / Nour Adoumieh Coonas

Conversation Connectors among Hearing-Impaired People in Venezuelan Sign Language:
the “Y” (AND) case / Yolanda Pérez Hernández

Reseñas:

* Chulapos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez / Juan Manuel Romero

* La mirada femenina desde la diversidad cultural de Las Américas: Una muestra de su
novelística de los años sesenta hasta hoy Laura Febres (compiladora) / María Elena
González

* Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza / José Rafael Simón

Autores

Índices previos Vol. 54 (86 y 87) Vol. 55 (88)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

INDEX

Conferencia:

* La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación / Leonora Simonovis

Analyses acoustique du /r/ en fin de mot dans le parler de Caracas / Marluis Ugueto
Jorge González

De la salle d'attente aux toilettes : Motivation de l'expression «methaphorique eres ka cagada de tu mamá / papá » (ton père / ta mère et toi vous ressemblez comme deux gouttes d'eau) / Maikel Ramírez Álvarez

Patrons d'évaluation des étudiants face au processus de l'écriture: Une étude du domaine sémantique de l'attitude / Nour Adoumich Coconas

Les connecteurs dans des conversations de sourds dans la langue vénézuélienne de sourds-muets: le cas "y" (et) / Yolanda Pérez Hernández

Reseñas:

* Chulapos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez / Juan Manuel Romero

* La mirada femenina desde la diversidad cultural de Las Américas: Una muestra de su novelística de los años sesenta hasta hoy Laura Febres (compiladora) / María Elena González

* Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza / José Rafael Simón

Autores.

Índices previos Vol. 54 (86 y 87) Vol. 55 (88)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

CONTENUTI

Conferencia:

* La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación? / Leonora Simonovis

Analisi acustica di /r/ in posizione finale di parola nella lingua parlata di Caracas / Marluis Ugueto
Jorge González

De la sala de maternidad al sanitario: Motivación de la expresión metafórica ‘eres la cagada de tu mamá/papá’ / Maikel Ramírez Álvarez

Patroni valutativi degli studenti di fronte processo della scrittura: uno studio della padronanza semantica dell’attitudime / Nour Adoumieh Coconas

I conettori nei colloqui tra sordi nella lingua dei segni Venezuelana: il caso -y / Yolanda Pérez Hernández

Reseñas:

*Chulapos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez / Juan Manuel Romero

* La mirada femenina desde la diversidad cultural de Las Américas: Una muestra de su novelística de los años sesenta hasta hoy Laura Febres (compiladora) / María Elena González

* Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza / José Rafael Simón

Autores.

Índices previos Vol. 54 (86 y 87) Vol. 55 (88)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

ÍNDICE

Conferencia:

* La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación? / Leonora Simonovis

Análise acústica em espanhol do fonema /r/ em posição final de palavra na fala de Caracas / Marluis Ugueto

Jorge González

Da sala de maternidade ao sanitário: Motivação da expressão metafórica em espanhol ‘você é a cagada da sua/seu mãe/pai’ / Maikel Ramírez Álvarez

Padrões de valoração dos estudantes em relação ao processo de escritura: um estudo do domínio semântico da atitude / Nour Adoumieh Coconas

Os conectivos em conversações entre surdos em Língua Venezuelana de Sinais: o caso do “e” / Yolanda Pérez Hernández

Reseñas:

*Chulapos Mambo, de Juan Carlos Méndez Guédez / Juan Manuel Romero

* La mirada femenina desde la diversidad cultural de Las Américas: Una muestra de su novelística de los años sesenta hasta hoy Laura Febres (compiladora) / María Elena González

* Las puertas ocultas, de José Napoleón Oropeza / José Rafael Simón

Autores

Índices previos Vol. 54 (86 y 87) Vol. 55 (88)

Normas para la publicación

Normas para los árbitros

La literatura (venezolana): ¿en vías de extinción o de recuperación?

Leonora Simonovis
(University of San Diego)
leosimonovis@gmail.com

I. La crisis

En el año 2012, la universidad estatal de Utah publicó un volumen titulado *Presumed Incompetent. The Intersections of Race and Class for Women in Academia* (*Se presume incompetente. Intersecciones de raza y clase en las mujeres académicas*). Este volumen contiene análisis cualitativos e historias personales de más de 40 mujeres que exponen las dificultades de trabajar en la academia en los Estados Unidos, los obstáculos que encuentran y las decisiones que han debido tomar para, bien sea conservar sus trabajos o buscar otras alternativas laborales. De los aspectos más importantes que se destacan, resaltan: 1. La crisis económica que enfrentan la mayoría de las universidades a raíz de la recesión y muy especialmente los departamentos de Humanidades; 2. La desigualdad salarial entre hombres y mujeres; 3. La falta de mecanismos que faciliten la transición para las mujeres luego de bajas de maternidad y por ende, el bajo porcentaje de mujeres que obtienen la permanencia (*tenure*) en sus universidades; 4. El porcentaje bastante alto de mujeres (y más recientemente de hombres también) que deciden dejar sus carreras académicas y buscar opciones más lucrativas o con parámetros claros en cuanto a las expectativas de su desempeño laboral.

El volumen antes mencionado tuvo tanto éxito, que recibió un sinnúmero de reseñas positivas e incluso se abrió una página en Facebook donde se cuelgan artículos relacionados con los temas tratados por las autoras. De los puntos anteriores, el que quiero tocar en esta primera parte de mi presentación es el primero, por ser el que atañe directamente al tema que exploro: la crisis económica en las universidades y departamen-

tos de Humanidades y por ende, la situación de la literatura (venezolana) dentro de este fenómeno.

En un artículo de junio de 2013 titulado “Humanities Fall from Favor” y publicado en el *Wall Street Journal*¹, Jennifer Levitz y Douglas Belkin aluden al bajo número de estudiantes inscritos en los departamentos de Humanidades de la Universidad de Harvard, así como en otras universidades, debido a que el mercado laboral no ofrece suficientes oportunidades para los graduados y privilegia mayormente las disciplinas científicas y tecnológicas. Esto ha tenido como consecuencia cambios en el curriculum universitario, en el sentido en que los profesores deben entonces preparar a los estudiantes para trabajar, mientras que a estos últimos les toca elegir entre su vocación y su supervivencia. Asimismo, a nivel de posgrado, el número de egresados es inversamente proporcional al número de vacantes existentes cada año. El país se está recuperando de una de las peores caídas económicas en su historia, cuyas consecuencias se han sentido en la academia principalmente en dos instancias: una abundancia de profesores mayores de 60 años que no ha podido jubilarse porque no puede vivir de sus pensiones y el desarrollo abrumador de avances científicos y tecnológicos, así como la importancia capital dada al mundo de los negocios, lo cual convierte a departamentos de literaturas, historia, arte y música, por ejemplo, en espacios obsoletos.

Sin embargo, existen otras posturas que defienden la vigencia e importancia de las Humanidades en el mundo de hoy. David Silvey critica la visión corporativa que ha invadido al mundo universitario, alegando que no se trata solamente de números, puesto que muchas de las estadísticas solamente muestran el número de estudiantes inscritos en una institución específica, pero no estudian el mercado laboral ni tampoco demuestran la influencia de las disciplinas humanísticas en el mercado laboral en general. Al respecto, comenta, “More people are majoring in humanities

1. http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887324069104578527642373232184?mod=WSJ_hps_LEFTTopStories&mg=reno64-wsj&url=http%3A%2F%2Fonline.wsj.com%2Farticle%2F%2FSB10001424127887324069104578527642373232184.html%3Fmod%3DWSJ_hps_LEFTTopStories

fields. More books are being published in them. Whatever problems we have, they're not really about quantity. A fixation on corporatist measures of market share as representing the success of these fields is completely contrary to their aspirations"², alegando que debe tomarse en cuenta los cambios que se han sucedido en las universidades a partir de la Segunda Guerra Mundial, así como el acceso a la educación de una gran parte de la población para quienes antes no existía esa posibilidad.

Entre estas dos posturas, puede percibirse que, efectivamente, existe una tendencia a nivel nacional en la que las humanidades han quedado relegadas a un segundo plano debido a la prominencia de avances tecnológicos y científicos, por lo que las universidades han debido adaptarse a los cambios para asegurar que sus graduandos sean exitosos en el mercado de trabajo. Esto, sin embargo, es una "narrativa", como afirma Silvey que no tiene nada de nuevo, puesto que las humanidades siempre han albergado disciplinas vocacionales que no generan el mismo tipo de remuneración que las carreras científicas o tecnológicas.

II. Percepciones y estructuras

En una encuesta realizada a estudiantes egresados del Departamento de Lenguas y Literaturas de la Universidad de San Diego para el proceso de acreditación en el 2013, se les pidió que resaltarán los aspectos positivos y negativos durante el tiempo en el que realizaron sus estudios, así como la influencia y practicidad de los conocimientos adquiridos. Un gran porcentaje de los estudiantes (90%) alabó la dinámica de las clases, el profesorado y el ambiente departamental. Sin embargo, un 70% destacó la poca utilidad de las clases tradicionales de literatura, aunque expresaron el valor de desarrollar capacidades críticas y analíticas. La mayoría de ellos optaron por carreras lucrativas: negocios, derecho, odontología, ciencia y tecnología, etc. Por tanto, no conciben qué papel puede tener la literatura en sus vidas, si es que tiene alguno. De más está decir que las lecturas

2. <http://chronicle.com/blognetwork/edgeofthewest/2013/06/10/the-humanities-crisis/>

realizadas en las clases contribuyeron, en algunos casos, a fomentar estereotipos negativos de la cultura hispana, lo cual se evidenció en comentarios que se refieren a los viajes de placer, las ayudas proporcionadas a comunidades rurales aisladas y la experiencia de estudiar en el extranjero a través de la universidad, lo cual implica actividades guiadas y contenidas, así como poco contacto verdadero con la cultura y los sujetos que habitan en los diferentes países.

La Universidad de San Diego tiene pocos programas en América Latina y los que existen son de corta duración. El programa de estudios en Guadalajara, México, se canceló debido a la ola de violencia que sacudió al país en los últimos 3-4 años. Así que la mayoría viaja a España para “practicar su español” y así lo prefieren. Es lo que más se asemeja a su mundo, es seguro –relativamente- y les permite viajar al resto de Europa y conocer lugares que forman parte del imaginario cultural e histórico de la humanidad.

En líneas generales, las clases en “español” están divididas en aquellas que estudian la literatura y cultura Peninsular –en general son la minoría- y otras que se dedican a lo latinoamericano. Brasil queda excluido de esta ecuación en muchos casos puesto que, de acuerdo a las demandas del mercado, se necesita una persona que solo se dedique a Brasil, lo cual por un lado es comprensible, pero por otro crea divisiones regionales que disecionan artificialmente el mundo literario y cultural y que no permiten establecer afinidades y conexiones entre las culturas. Además, no todos los administradores universitarios consideran que es necesario crear una línea de trabajo con el presupuesto que esto conlleva para contratar a un brasileñista, puesto que es difícil predecir si habrá suficientes estudiantes interesados que justifiquen la inversión.

Por otra parte y a nivel de posgrado y doctorado, los temas de tesis definen el futuro laboral de una persona y las expectativas que se tienen sobre su desempeño recaen en la puesta en práctica de diversas perspectivas pedagógicas sobre dichos temas. Hasta el día de hoy, recibo enlaces a Internet con canciones, artículos sobre música y publicaciones relacionadas con este tema, puesto que mi tesis doctoral versó sobre la literatura y la música del Caribe hispánico. No es un tema que trabajo actualmente pero es lo que me ha definido como docente. Y cambiar estas percepcio-

nes resulta una tarea titánica. Por otra parte, a los estudiantes que egresan de programas de doctorado se les recomienda “venderse” y para ello hay que seguir las tendencias populares del mercado: trabajar temas “sexy”, centrarse en regiones y no países específicos, así como en grupos de autores y no en sujetos individuales, etc. La visión corporativa y lucrativa entonces, es la que predomina a la hora de contratar a un especialista en literatura Peninsular o latinoamericana, así como también la permanencia de esta persona en la institución para la que trabaja.

III. ¿Y la literatura venezolana entonces, dónde queda?

Hace un par de meses, el escritor venezolano Israel Centeno publicó en su blog “Macchiato” una conferencia titulada “Venezuela: Al este de ninguna parte,”³ unos días después de haber moderado un foro con otros tres escritores venezolanos residentes en el exterior: Juan Carlos Chirinos, Liliana Lara y Juan Carlos Méndez Guedes, en el cual se habló sobre la percepción que tienen los autores de sí mismos como escritores venezolanos en la diáspora, así como la poca relevancia que ha tenido la literatura venezolana internacionalmente a lo largo de su historia (con la excepción, claro está, de escritores como De La Parra, Gallegos, Otero Silva o González León, entre otros, quienes aparecen en antologías de literatura latinoamericana y, en algunas universidades, se leen sus novelas).

El título de la conferencia de Centeno resulta iluminador, puesto que señala, en primer lugar, esa necesidad que existe en la academia de establecer categorías totalizadoras: “la literatura latinoamericana” y que resultan, a todas luces, inútiles a la hora de exponer las especificidades y la diversidad de, en este caso, la literatura venezolana. Es decir, “Si alguien me pregunta, estando lejos de mi país, dónde queda Venezuela, lo primero que se me ocurre responder es “Al Este, sólo al Este”. Entonces comienzo a preocuparme. ¿Al Este de qué?” (Centeno). Centeno cues-

3. Le agradezco al escritor el haberme enviado su texto por correo electrónico.

tiona la situación de invisibilidad que la literatura venezolana tiene en el exterior, así como la falta de análisis significativos que no se centren en encasillar las obras dentro de movimientos y tendencias “latinoamericanas”. Centeno señala que a pesar de que en Venezuela existen entidades que son reconocidos promotores en el mundo literario, como el Premio Rómulo Gallegos, la Fundación Biblioteca Ayacucho, Monte Ávila Editores –al menos anteriormente–, la falta de conocimiento sobre la literatura venezolana, sigue existiendo y solo algunos autores representativos han trascendido nuestras fronteras y con suerte, han sido traducidos a otros idiomas. Pero siguen siendo pocos y en su mayoría anteriores a la década de los 80. Como apunta de manera aguda el autor, “A veces, cuando me hablan de estos cuatro autores, me he quedado esperando por otros.”

Interesantemente, Centeno resume el problema en una frase “fuimos buenos huéspedes y malos viajeros” refiriéndose a la importancia capital que ha tenido la renta petrolera en la definición de la identidad venezolana, así como al patrocinio del Estado y la presencia de Monte Ávila o de otras editoriales nacionales dispuestas a publicar las obras de autores venezolanos. Entonces, ¿Para qué salir si todo está allí? ¿Porqué no dejar que la editorial haga el trabajo de promoción y ver qué pasa? Y lo que ha pasado fue “la sensación de una promoción universal que nunca fue tal”. Es decir, se crearon espacios de difusión, discusión y promoción dentro del país, pero no se fomentó el interés por la lectura en la población aunque entiendo que esto ha cambiado y existe en el presente un interés en el venezolano por redescubrirse y reconocerse en su literatura. El hecho de que el Estado siga siendo el mayor patrocinante de libros también influye, especialmente si tomamos en cuenta la polarización que ha existido y cómo ella afecta todos los niveles de la sociedad.

Pero el problema sigue siendo el desconocimiento de la literatura venezolana en el exterior, así como la percepción de la misma como literatura menor frente a la de países como Argentina, México e incluso Cuba.

La perspectiva de Centeno es compartida por otros autores como Carmen Christina Wolf, Ana Teresa Torres y Rafael Cadenas, así como por una diversidad de críticos literarios y académicos. Sin embargo y de acuerdo con observaciones y reflexiones recientes (de los últimos cuatro años), las cosas parecerían estar cambiando. Héctor Torres, Gisela Kozak

y Arnoldo Rosas, entre otros, han señalado el creciente interés del venezolano por conocer su literatura y su historia en un intento por comprender los acontecimientos de los últimos quince años. En una entrevista realizada la semana pasada en El Nacional a tres escritores venezolanos residentes en Madrid,⁴ Juan Carlos Chirinos destacó que “Lo que ha pasado con la literatura venezolana –y está dejando de pasar– es que no había escritores venezolanos exiliados aquí en España. La literatura venezolana se autoabastecía porque teníamos muchas editoriales: Fundarte, Biblioteca Ayacucho, Monte Ávila, Pequeña Venecia. Escritores de gran calidad como Ednodio Quintero y Eduardo Liendo escribían para el país donde estaban. Mientras que escritores como Rodrigo Rey Rosa, Juan Villoro o Carmen Boullosa andaban por el mundo buscando dónde publicar” mientras que Karina Sáinz Borgo opina que el chavismo ha logrado que Venezuela se abra un espacio en el exterior “Siento que la literatura venezolana aún no ha salido a medirse afuera. Nuestra realidad era, antes del chavismo, prácticamente desconocida fuera de nuestras fronteras”, pero aún falta camino por recorrer.

Otros autores como Juan Carlos Méndez Guédez, tienen una visión más positiva de la literatura venezolana. En una entrevista con el escritor realizada por Patricia Valladares-Ruiz para la revista *Espéculo*, Méndez Guédez afirma que “La proyección cada vez es mayor. Ahora lo que hace falta es saber que la literatura no es como los juegos olímpicos. No competimos por ganar medallas de oro por equipos.” Con esto se entiende que el proceso de trascender fronteras para la literatura venezolana será lento y dependerá, cada vez más, de una desconexión sistemática entre la producción literaria y el Estado, así como de la búsqueda de otras formas de publicación. El autor subraya que “El verdadero escritor no debe esperar que las políticas culturales lo motiven”⁵ y esto se traduce en una búsqueda por parte de los autores de medios alternativos de publicación: cuadernos de bitácora (blogs), publicaciones de tipo gratuito en Internet (createspace/Amazon/itunes), el surgimiento de editoriales

4. http://www.el-nacional.com/papel_literario/Escritores-venezolanos-Madrid_0_383961677.html

5. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/jcmendez.html>

independientes y alternativas, concursos literarios en plataformas literarias virtuales.

Sin embargo, la academia en los Estados Unidos tiene una visión bastante estereotipada de la literatura venezolana que se encasilla dentro de tendencias como el realismo mágico o la vanguardia y que engloba a un número reducido de autores (mencionados anteriormente). Pocos profesores y universidades enseñan literatura venezolana porque simplemente no es rentable, así que, si acaso incluyen alguna novela o cuentos que resuenen con la temática del curso (la poesía usualmente no tiene popularidad). En las listas de lecturas para exámenes doctorales solo suelen aparecer Teresa de La Parra y Gallegos y si hay algún profesor/a venezolana en ese departamento en particular quizás se incluyan un par de autores más. Pero en general ningún autor contemporáneo porque como ya afirmé, las obras deben poder categorizarse de acuerdo a movimientos globales.

Con respecto a lo anterior, suscribo una anécdota: hace un par de años me encargaron que hiciera una bibliografía anotada sobre narrativa venezolana para un proyecto de bibliografías en línea que ha ido creciendo y que está destinado a servir de recurso sobretodo a estudiantes de pregrado y posgrado. Incluí una diversidad considerable de autores e intenté alejarme de categorizaciones tajantes. Incluí breves resúmenes y puntos de referencia. Como lectora, me es más fácil interesarme por una obra si sé de qué se trata, las perspectivas críticas vienen luego de las lecturas, pero los editores no pensaban así. Una vez entregado el primer borrador me fue devuelto a los pocos meses con comentarios de lectores. Los comentarios, bastante ofensivos por cierto, insinuaron que debía haberme centrado en Gallegos Otero Silva y Uslar Pietri y que las mujeres que había incluido eran “irrelevantes” para la literatura venezolana (entre estas se encontraban Silda Cordoliani, Ana Rosa Angarita y Mariela Arvelo).

Asimismo, son contadas las conferencias donde se presentan temas no políticos relacionados con Venezuela. Somos pocos los venezolanistas en Estados Unidos que nos concentramos en temas literarios y culturales porque no es rentable. Colocar una línea en el currículo que te señale como experto en literatura venezolana es un grito al vacío mercantil que supone la búsqueda de trabajo porque a fin de cuentas ¿Qué es Venezuela? Petróleo y gente linda, como han dicho muchos.

Ante este panorama concuerdo con Centeno y Méndez Guédez en que hay que establecer una separación con el Estado y buscar otros medios de promoción. También las perspectivas de Chirinos y Sáinz Borgo son iluminadoras, puesto que implican una transición, lenta pero visible, hacia una conceptualización de la literatura venezolana, no como literatura menor y supeditada a lo latinoamericano, sino independiente de ello como lo son Brasil, Argentina, México y Cuba. La literatura venezolana está creciendo y existen iniciativas recientes como la editorial Sudaquia, que han comenzado a publicar autores venezolanos y a distribuir su obra fuera de Venezuela. Por otra parte, el auge de redes sociales y publicaciones en línea, también contribuye a la expansión de la literatura contemporánea.

Termino con una reflexión del recientemente fallecido escritor colombiano Alvaro Mutis acerca de la poesía: “La poesía, ella misma, tiene una carga de verdad, una carga visionaria que le da una vida, una trascendencia, una trayectoria en el destino del hombre” (42)⁶. Y creo que el término poesía puede sustituirse por “literatura.” Una de las asignaturas que recuerdo más de mi carrera de Letras se llamaba Literatura y vida. El título lo dice todo y es esta conexión la que debemos transmitir a nuestros estudiantes para que comiencen a ver (se) a sí mismos de forma distinta. Cuando se critica nuestra profesión se dice que no salvamos vidas, como los médicos y quizás, desde un punto de vista literal, esto sea cierto. Pero metafóricamente hablando, la literatura y la vida no pueden desligarse una de otra.

Referencias

Centeno, Israel. “Venezuela: Al este de ninguna parte.” *Macchiato. Blog de Israel Centeno*. (17 de enero de 2014). <http://israelcenteno.blogspot.com/2014/01/venezuela-al-este-de-ninguna-parte.html> Consultado el 17/01/14.

6. Ruiz Portella, Javier, ed. Caminos y encuentros de Maqroll el Gaviero. Escritos de y sobre Álvaro Mutis. Barcelona, España: Ediciones Áltera, 2001 (Entrevista con Rómulo Ramírez Rodríguez).

- Levitz, Jennifer y Douglas Belkin. "Humanities Fall from Favor." *Wall Street Journal* (6 de junio de 2013). http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887324069104578527642373232184?mod=WSJ_hps_LEFTTopStories&mg=reno64-wsj&url=http%3A%2F%2Fonline.wsj.com%2Farticle%2F2FSB10001424127887324069104578527642373232184. Consultado el 30/04/14.
- Ruiz Portella, Javier, ed. *Caminos y encuentros de Maqroll el Gaviero. Escritos de y Sobre Álvaro Mutis*. Barcelona, España: Ediciones Áltera, 2001 (Entrevista con Rómulo Ramírez Rodríguez).
- Silvey, David. "A Crisis in the Humanities?" *The Chronicle of Higher Education* (10 de junio de 2013). <http://chronicle.com/blognetwork/edgeof-thewest/2013/06/10/the-humanities-crisis/>. Consultado el 30/04/14.
- Valladares-Ruiz, Patricia. "Es una historia que necesitaba contar. Entrevista a Juan Carlos Méndez Guédez." *Espéculo* No. 42. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/jcmendez.html>. Consultado el 22/02/14.
- Van Der Dys, Annie. *Escritores Venezolanos en Madrid. Papel Literario de El Nacional* (3 de abril de 2014). http://www.el-nacional.com/papel-literario/Escritores-venezolanos-Madrid_0_383961677.html. Consultado el 30/04/2014.
- V.V.A.A. *Presumed Incompetent. The Intersections of Race and Class for Women in Academia*. Utah: Utah State University Press, 2012.

Análisis acústico de /r/ en posición final de palabra en el habla de Caracas

Marluis Ugueto
(Universidad Simón Bolívar)

marluisuguetto@yahoo.es

Jorge González
(Universidad Simón Bolívar)

jgonza63@yahoo.com

Resumen

Los fonemas líquidos vibrantes del español, /r-r/, en posición no intervocálica se neutralizan en el archifonema vibrante /R/. En posición posnuclear, /R/ experimenta una inestabilidad fónica, característica de las consonantes españolas en este contexto y se manifiesta, de forma variable, en realizaciones de naturaleza acústica distinta. El objetivo de esta investigación es analizar las características acústico-articulatorias de las variantes de /R/ en posición final de palabra en el español caraqueño, a través de técnicas de fonética instrumental. El corpus constó de 720 casos de /R/ posnuclear, extraídos de una muestra de habla seleccionada del PRESEEA-Caracas 2004-2011. El análisis acústico se realizó con el programa Speech Analyzer 3.0.1. Las variantes de /R/, objeto de análisis, fueron: [r], [ɾ], ø y otras ([h], [r], [r̃]). Los resultados evidencian que la composición espectrográfica de [r] y [ɾ] puede constar de una o dos fases: la fase de cierre o aproximante y una fase vocálica; y que la variante [r] es la más frecuente en el español caraqueño.

Palabras clave: fonética acústica, archifonema vibrante, español de Venezuela.

Recepción: 02/12/2013 Evaluación: 27/03/2014 Recepción de la versión definitiva: 03/05/2014

Acoustic analysis of /r/ in final position in the speech of Caracas

Abstract

In Spanish, the liquid vibrant phonemes /r-r/, in a non-intervocalic position do not neutralize themselves into the vibrant archiphoneme /R/. In post nuclear position, /R/ experiences a phonic instability, which is a feature of the Spanish consonants in such context, and manifests itself in a variety of forms, in realizations of a different acoustic nature. In this study the variants [r], [ɾ], ø and others, ([h], [r], [r̄]) de /R/, are analyzed in an acoustic and articulator way, in word final position as they appear in Spanish from Caracas, by means of techniques drawn from instrumental phonetics. The corpus consisted of 720 cases of post nuclear /R/, extracted from the PRESEEA-Caracas corpus 2004-2011. The acoustic analysis was performed with the program Speech Analyzer 3.0.1. The results show that the spectrographic composition of [r] and [ɾ] can be made up of two phases: the closing or approximant phase, and a vocalic phase; and that the variant [r] is more frequent in the Spanish variety spoken in Caracas.

Key words: acoustic phonetics, vibrant archiphoneme, Venezuelan Spanish.

Analyses acoustique du /r/ en fin de mot dans le parler de Caracas

Résumé

Les phonèmes liquides vibrants de l'espagnol /r-r/ en position non intervocalique sont neutralisés dans l'archiphonème vibrant /R/. En position post nucléaire, /R/ subit une instabilité phonique caractéristique des consonnes de l'espagnol dans ce contexte-ci et se manifeste d'une façon variable dans des réalisations de nature acoustique différente. Dans cette recherche, on analyse d'après une perspective acoustique-articulatoire les variations [r], [ɾ], ø et d'autres ([h], [r], [r̄]) de /R/ en fin de mot dans l'espagnol de Caracas par le biais de techniques de la phonétique ins-

trumentale. Le corpus a compris 720 cas de /R/ post nucléaire extraits d'un échantillon sélectionné du corpus PRESEEA-Caracas 2004-2011. L'analyse acoustique a été faite avec le logiciel Speech Analyzer 3.0.1. Les résultats montrent que la composition spectrographique de [r] et [ɾ] peut comprendre une ou deux phases: la phase de clôture et la phase vocalique; et que la variation [r] est plus fréquente dans l'espagnol de Caracas.

Mots clé: phonétique acoustique, archiphonème vibrant, espagnol du Venezuela.

Analisi acustica di /r/ in posizione finale di parola nella lingua parlata di Caracas

Riassunto

I fonemi liquidi vibranti dello spagnolo, /r-r/, in posizione non intervocalica si sono neutralizzati nell'arcifonema vibrante /R/. Nella posizione post nucleare, /R/ presenta un'instabilità fonica, che è una peculiarità della consonanti spagnole in questo contesto e si manifesta in forma variabile, nelle realizzazioni con natura acústica diversa. In questa ricerca si analizzano, in maniera articolata e acústicamente, le varianti [r], [ɾ], /ø/ e altre ([h], [r], [r̄]) de /R/ in posizione finale di parola nello spagnolo di Caracas, attraverso tecniche di fonética strumentale. La mostra ha avuto 720 casi di /R/ post nucleare estratti da una mostra maggiore selezionata da PRESEA – CARACAS 2004 – 2011. L'analisi acústica é stata fatta col programa Speech Analyzer 3.0.1. Gli esiti mostrano che la composizione spettrografica di [r] e [ɾ] può avere una o due fasi: La fase di chiusura e una fase vocalica; e che la variante [r] è la più frequente nello spagnolo di Caracas.

Parole chiavi: fonética acústica, arcifonema vibrante, spagnolo de Venezuela.

Análise acústica em espanhol do fonema /r/ em posição final de palavra na fala de Caracas

Resumo

Os fonemas líquidos vibrantes do espanhol, /r-r/, em posição não intervocálica são neutralizados no arquifonema vibrante /R/. Em posição pós-nuclear, /R/ tem uma instabilidade fônica, característica das consoantes espanholas neste contexto e aparece variavelmente em realizações de tipo acústico diferente. Nesta pesquisa realiza-se uma análise acústico-articulatória das variantes [r], [ɾ], e de outras ([h], [r], [r̄]) de /R/ em posição final de palavra no espanhol da cidade de Caracas, mediante o uso de técnicas de fonética instrumental. O corpus esteve constituído por 720 casos de /R/ pós-nuclear, extraídos de uma amostra de fala selecionada do corpus PRESEEA-Caracas 2004-2011. A análise acústica foi realizada como programa Speech Analyzer 3.0.1. Os resultados mostram que a composição espectrográfica de [r] e de [ɾ] pode ter uma ou duas fases: a fase de fechamento, denominada também “aproximante” e uma fase vocálica; e que a variante [r] é mais frequente no espanhol de Caracas.

Palavras chave: fonética acústica, arquifonema vibrante, espanhol da Venezuela.

Introducción

Los fonos vibrantes son altamente inestables, no solo en español sino también en todas las lenguas naturales (Chela-Flores 1982). Esta inestabilidad es la causa de la neutralización de la oposición /r-r/ en el contexto no intervocálico, en el cual los fonemas vibrantes se neutralizan en el archifonema /R/ (D'Introno, del Teso y Weston 1995, Quilis 1999, Obediente 2005).

La variabilidad de /R/ ha sido estudiada en distintas variedades del español (Cedergren, Rousseau y Sankoff 1986 en Panamá; Blecua 2005 en España; Lastra y Butragueño 2006 en México, entre otros).

En el español de Venezuela, se han identificado al menos quince realizaciones del archifonema /R/, entre las que se pueden nombrar: [r] (vibrante simple), [ɹ] (aproximante), [l] (lateral), [h] (glotal o aspirada), ø (cero fonético), entre otras.⁷ Y se han hecho investigaciones en cuatro comunidades de habla: en Caracas (D'Introno, Rojas y Sosa 1979, Uguetto 2008 y Uguetto 2012); en Puerto Cabello (Navarro 1982 y 1995); en Mérida (Obediente, Mora y Rodríguez 1994, Obediente 2008, entre otros); en Maracaibo (Amesty 1990 y Manrique 1991).

Los estudios mencionados han proporcionado datos cuantitativos y cualitativos que permiten establecer importantes diferencias entre las distintas variedades del español. Sin embargo, la mayoría de estos estudios no analiza acústicamente las variantes encontradas mediante técnicas de fonética instrumental, lo cual dificulta ampliamente tanto el reconocimiento, descripción y delimitación de las variantes de /R/, como la comparación entre las variantes ofrecidas en las diferentes investigaciones.

Las técnicas de la fonética instrumental permiten registrar la voz y digitalizar, visualizar y analizar la forma de la onda sonora. Estas representaciones de la voz proporcionan los valores numéricos de los distintos parámetros acústicos de frecuencia, intensidad y tiempo.

7. Hemos identificado cada una de las variantes con los símbolos usados, para cada caso, en el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), para más información sobre el AFI, Cf. International Phonetic Association 1993.

La presente investigación tiene como objetivo analizar las características acústicas que definen cada variante de /R/ y justifican su discriminación perceptiva, en posición final de palabra, en el español actual de Caracas, desde 2004 hasta 2011. El estudio se hizo en una muestra de habla seleccionada del corpus preseca, Caracas 2004-2011,⁸ conformada por 36 grabaciones de audio, de las cuales se extrajeron 720 casos de /R/ posnuclear. Nuestra intención es aportar datos que contribuyan a ampliar la información que se tiene sobre el archifonema vibrante /R/ en el español hablado en Caracas.

El análisis de los sonidos del habla

Las ondas de los sonidos del habla, como fenómeno físico, son de naturaleza compleja. En todo acto de habla, las condiciones acústicas de un sonido a otro varían continua y rápidamente en la laringe y en el tracto vocal. En consecuencia, el estudio acústico del habla exige un tipo de análisis que posibilite conocer los componentes de las ondas acústicas complejas en función del tiempo; es decir, un análisis que permita descomponer la onda compleja y calcular sus parámetros acústicos más importantes, a saber: el número (tiempo), la amplitud (intensidad) y la frecuencia de las vibraciones. Este tipo de análisis se puede realizar mediante tres procedimientos:

1. por medio de un instrumento natural, como el oído, para lo cual se necesitaría un oído muy perfeccionado, sutil y sensible que logre reconocer y separar cada uno de los componentes constitutivos de la onda sonora;
2. mediante procedimientos matemáticos manuales, como el Teorema de Fourier, según el cual cualquier onda compuesta puede ser analizada en un número de curvas sinusoidales, múltiplos de la fundamental;

8. Para más información sobre el preseca, consultar la página www.linguas.net/preseca. (Cf. Bentivoglio y Malaver 2006).

3. a través de un filtro acústico, el cual es un resonador cuyo objetivo es eliminar ciertos componentes de una onda compleja. Estos pueden dejar pasar todas las frecuencias inferiores a un valor determinado.

Analizar con precisión los componentes que constituyen la onda compleja a través del oído resulta muy difícil de conseguir,⁹ –aunque el análisis perceptivo sea imprescindible al momento de reconocer una variante fónica–. En este sentido, al restringir la determinación sobre el tipo de realizaciones encontradas en el corpus analizado a la agudeza del oído de los investigadores, se puede incurrir en subjetividades, y podría restársele, así, fidelidad a la investigación, ya que la percepción de una variante puede no corresponderse con la realidad acústica de esta. El segundo procedimiento, aunque puede ser más fidedigno que el análisis auditivo o perceptivo, es largo y engorroso. Gracias al avance tecnológico, los analizadores de habla se han perfeccionado. De aparatos como el espectrógrafo, desarrollado en la década de los años 1930, hemos pasado a sistemas computarizados, más rápidos, eficientes y de fácil manejo, que permiten registrar la voz y digitalizar, visualizar y analizar la forma de la onda sonora, los cuales brindan muchas posibilidades de medición. El procedimiento más viable para analizar acústicamente una onda compleja, sería, entonces, mediante un filtro acústico, de hecho, este es el procedimiento más utilizado en la actualidad, considerado el más preciso, exacto y menos complicado, ya que en él se presenta de manera automática todos los componentes de una onda acústica compleja, y se proporciona la representación visual de sus parámetros acústicos en un papel o en una pantalla de una computadora, suministrando así datos más estables y objetivos para el estudio científico (Borzzone 1980, Martínez Celdrán 1998, Obediente 2005, entre otros).

9. Destacados científicos como Helmholtz 1863; Stumpf 1926; Paget 1922, entre otros, aportaron valiosos datos sobre los componentes acústicos de algunos sonidos del habla, a pesar de contar, en algunos casos, solo con el oído como instrumento.

Problemas de transcripción y de terminología en la descripción de las variantes de /R/

El archifonema vibrante del español, como ya se mencionó, presenta realizaciones diferentes en posición final de palabra, como consecuencia del proceso de debilitamiento propio de las consonantes en este contexto fónico. Según los estudios variacionistas sobre el tema (D’Introno et alii 1979, Cedergren et alii 1986, Navarro 1982 y 1995, Blecua 2005, Lastra y Butragueño 2006, Obediente 2008, entre otros), la escala de realizaciones de /R/ comprende desde la variante vibrante simple ([r]) hasta el cero fonético (∅). En la mayoría de estas investigaciones, las realizaciones más estudiadas de esta escala son: la variante vibrante simple ([r]), la vibrante aproximante o vibrante fricativa ([ɹ]) y la elisión o cero fonético (∅). En la presente investigación se consideran estas tres variantes.

Tras una revisión bibliográfica sobre las vibrantes del español, se pudo evidenciar que no existen criterios uniformes en cuanto a la terminología ni a la simbología utilizada para representar los diferentes alófonos de estos fonemas, seguramente debido a las diferencias en las fechas de publicación de los textos y al tipo de alfabeto fonético utilizado para el momento. Esta falta de uniformidad se convierte en un problema cuando se comparan las variantes ofrecidas por las diferentes investigaciones. Por ejemplo, algunos autores han reportado una vibrante fricativa que simbolizan como [ɹ]; Navarro Tomás 1985 la describe como un sonido muy similar a [ð], pero articulada en los alvéolos. Otros autores, como Blecua 2005, reportan una vibrante aproximante, también representada por el símbolo [ɹ], en lugar de la variante fricativa.

Según la descripción suministrada por diferentes estudiosos sobre el tema (Gili Gaya 1921, Lope Blanch 1978, D’Introno, Rojas y Sosa 1979, Borzone 1980, Navarro Tomás 1985, Cedergren y Sankoff 1986, Quilis 1981, 1993, 1999, Martínez Celdrán 1984, 1997, 1998, Obediente, Mora y Rodríguez 1994, Obediente 2005, Blecua 2005 y Lastra y Butragueño 2006, Obediente 2008, entre otras) no existe una diferencia entre una vibrante fricativa y vibrante aproximante. Fonéticamente, la única característica que diferencia a un sonido fricativo de otro aproximante es el grado de constricción entre los órganos articuladores: en las consonantes fricativas este grado es mayor que en las aproximantes. Al

respecto, Obediente (2005, p. 123) afirma que los sonidos aproximantes son “producidos por un acercamiento de los articuladores pero en el cual el grado de constricción es menor que para la fricativas, de tal manera que no se produce fricción audible”; sin embargo, este autor clasifica a la variante aproximante de /R/ como vibrante simple fricativa y la representa por el símbolo [ɹ] (Obediente 2005, p. 334), ya que asegura que esta categoría *aproximantes*, establecida por la Asociación Internacional de Fonética, no es una categoría aceptada por todos los fonetistas (Obediente 2005, p. 123). Parece, por tanto, que se trata de un problema de terminología, y que las realizaciones fricativas vibrantes¹⁰ de estos autores son equivalentes a las realizaciones aproximantes de /R/ que aparecen en otros estudios más recientes. Por ello, se ha decidido categorizar como “vibrantes aproximantes” a las variantes que comparten los siguientes rasgos: fricativas, vibrantes y aproximantes.

Con el objetivo de facilitar la comparación entre las diferentes investigaciones, se han incluido, en el Cuadro 1, los símbolos fonéticos utilizados por cada uno de los investigadores, en los artículos sobre las vibrantes y en los manuales de fonética y fonología, considerados dentro del marco teórico de la presente investigación, para representar las variantes vibrante simple y vibrante aproximante de /R/.¹¹

-
10. Nos referimos a las vibrantes fricativas reportadas por varios autores, sin confundirlas con la variante fricativa (no vibrante), comúnmente llamada “r asibilada”, de la que mucho se ha hablado y estudiado. Lope-Blanch (1978, p. 259, nota 6) afirma, al referirse a las llamadas fricativas vibrantes y a las fricativas no vibrantes, que: “la distinción entre uno y otro grupo se basa en el hecho de que las primeras, además de fricativas son vibrantes, y, por ende, están constituidas por un número determinado de leves movimientos oscilatorios -constrictivos-, en tanto que las segundas, también fricativas, no son vibrantes y no requieren de ningún movimiento oscilatorio para su articulación.
11. La terminología y la simbología usada para representar la elisión de /R/ o cero fonético sí es uniforme; la única diferencia encontrada es que en algunas investigaciones (muy pocas) se representa el símbolo \emptyset entre corchetes; mientras que en otras (la mayoría), sin corchetes; en tal sentido, no se incluyen los datos correspondientes a este variante en el cuadro 1.

Cuadro 1. Símbolos y denominaciones utilizados para representar las variantes vibrante simple y vibrante aproximante o fricativa en diferentes estudios fonéticos

Autor (es)	Vibrante simple		Vibrante fricativa o aproximante	
	Símbolo fonético	Denominación	Símbolo fonético	Denominación
Navarro Tomás (1985)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	“r” fricativa
Gili Gaya (1921)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	Vibrante fricativa
Lope Blanch (1978)	[r]	Vibrante simple interrumpida	[ɾ]	Vibrante simple no interrumpida
D’Introno, Rojas y Sosa (1979)	[r]	[r]	[ɾ]	[ɾ]
Borzone (1980)	[r]	Vibrante simple	---	No se menciona
Cedergren y Sankoff (1986)	[r]	Vibrante	[ɾ]	Líquida fricativa
Quilis (1981, 1993, 1999)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	Vibrante simple fricativa
Martínez Celdrán (1984, 1997, 1998)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	Aproximante
Obediente, Mora y Rodríguez (1994)	[r]	Vibrante	[ɾ]	Vibrante fricativa
Obediente (2005)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	Vibrante simple (fricativa)
Blecua (2005)	[r]	Vibrante alveolar simple	[ɾ]	Vibrante alveolar aproximante
Lastra y Butragueño (2006)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	r Fricativa
Obediente (2008) (vibrante sin oclusión)	[r]	Vibrante simple	[ɾ]	Aproximante

Como se puede observar, existen diferentes denominaciones y símbolos para representar una misma variante. Algunos autores (Navarro Tomás 1985; D’Introno *et alii* 1979; Borzone 1980; Cedergren *et alii* 1986; Obediente *et alii* 1994; entre otros) usan el símbolo [r] para designar a la vibrante simple, símbolo que en el cuadro del AFI corresponde a la vibrante múltiple.

En la presente investigación se han utilizado los símbolos del cuadro del AFI para representar las variantes de /R/. En el cuadro 2 se

muestran estos símbolos, su denominación en esta investigación, su descripción fonética y sus equivalencias con la terminología y símbolos usados en la bibliografía:¹²

Cuadro 2. Símbolos utilizados en este estudio para representar las variantes vibrante simple y vibrante aproximante, su denominación y descripción fonética, y sus equivalencias con los símbolos y la denominación usados en la bibliografía

Símbolo usado en este estudio	Denominación en este estudio	Descripción fonética en este estudio	Equivalencias con los símbolos usados en la bibliografía		Equivalencias con la denominación usada en la bibliografía
[r]	Vibrante simple (vibrante con oclusión)	Vibrante, alveolar, simple, sonora	[r]	Martínez Celdrán (1984, 1997, 1998) Obediente (2005) Blecua (2005) Obediente (2008)	Navarro Tomás (1985) Gili Gaya (1921) Lope Blanch (1978) Borzone (1980) Cedergren y Sankoff (1986) Quilis (1981, 1993, 1999) Martínez Celdrán (1984, 1997, 1998) Obediente et alii (1994) Obediente (2005) Blecua (2005) Lastra y Butragueño (2006) Obediente (2008)
				Navarro Tomás (1985) Gili Gaya (1921) Lope Blanch (1978) D'Introno et alii (1979) Borzone (1980) Cedergren y Sankoff (1986) Quilis (1981, 1993, 1999) Obediente et alii (1994) Lastra y Butragueño (2006)	Vibrante Vibrante simple Vibrante simple interrupta

12. A partir de la tabla anterior se han agrupado las variantes con la misma denominación y con las mismas características bajo los símbolos del AFI que hemos utilizado.

Símbolo usado en este estudio	Denominación en este estudio	Descripción fonética en este estudio	Equivalencias con los símbolos usados en la bibliografía		Equivalencias con la denominación usada en la bibliografía	
[ɾ]	Vibrante aproximante (vibrante sin oclusión)	Aproximante, alveolar, vibrante, sonora	[ɹ]	Navarro Tomás (1985) Gili Gaya (1921) Lope Blanch (1978) D'Introno et alii (1979) Quilis (1981, 1993, 1999) Martínez Celdrán (1984, 1997, 1998) Obediente et alii (1994) Obediente (2005) Blecua (2005) Obediente (2008)	Aproximante Vibrante aproximante	Martínez Celdrán (1984, 1997, 1998) Blecua (2005) Obediente (2008)
					Vibrante fricativa	Navarro Tomás (1985) Gili Gaya (1921) Quilis (1981, 1993, 1999) Cedergren y Sankoff (1986) Obediente et alii (1994) Obediente (2005)
			[r̥]	Cedergren y Sankoff (1986)	"r" fricativa	Lastra y Butragueño (2006)
			[ɹ]	Lastra y Butragueño (2006)	Vibrante simple no interrupta	Lope Blanch (1978)

La decisión de usar los símbolos [ɹ] y [ɾ] para representar las realizaciones vibrante simple y vibrante aproximante, respectivamente, responde al hecho de que ambos aparecen en el cuadro principal de consonantes del AFI, lo cual evita la confusión y asegura su correcta identificación.

La confusión creada por la diversidad de terminología y la simbología de las variantes de los sonidos vibrantes, y de los sonidos en general, al menos en español, así como la falta de información más completa y detalla en las descripciones de las variantes reportadas por los diferentes autores, justifican la necesidad de estudios fonéticos basados en análisis espectrográfico.

Descripción articulatoria de las variantes alofónicas de /R/ consideradas en este estudio

A continuación se ofrece la caracterización fonético articulatoria de las variantes consideradas en este estudio.

4.1. *Vibrante simple* ([r]):

La variante ([r]) es una de las realizaciones de /R/ que más se menciona en los estudios sobre las vibrantes en español. Todos los autores consultados –entre ellos, D’Introno *et alii* 1979; Borzone 1980; Quilis 1981 y 1999; Obediente *et alii* 1994; Blecua 2005; Obediente 2005 y 2008; Lastra y Butragueño 2006–, coinciden en su descripción articulatoria; de tal forma que, se puede definir como una vibrante alveolar (o ápico alveolar),¹³ simple, sonora. Obediente *et alii* (1994, p. 12) describen el mecanismo de articulación de [r] como:

el ápice de la lengua se pega momentánea y brevemente a los alvéolos creando un cierre frontal. Los bordes de la lengua se pegan contra la cara interna de los molares superiores y la encía, impidiendo la salida del aire por los laterales. El mecanismo aerodinámico que interviene en el descenso del ápice y en el escape del aire, da como resultado el sonido característico de este alófono.

Los autores también coinciden en el hecho de que en la articulación de [r] se produce una oclusión breve (simple) de la salida del aire por el canal oral, producto del choche o encuentro del ápice de la lengua contra los alvéolos (un solo movimiento oclusivo apical); además, concuerdan en que esta característica define al sonido y lo diferencia de su par vibrante [r], múltiple, realizado por varias oclusiones apicales, es decir, por varios movimientos de choche entre el ápice de la lengua y los alvéolos.

Las características articulatorias de [r], en español, corresponden a los sonidos denominados *tap or flap* (golpe o sacudida) en el cuadro del

13. D’Introno *et alii* 1979 la describe como vibrante alveolar o postalveolar.

AFI. En español, el tipo de sonido correspondiente a la vibrante simple [r] es el *tap* (golpe).¹⁴

La mayoría de los autores (Borzone 1980; Obediente *et alii* 1994; Obediente 2005; y otros) solo describen articulariamente la fase oclusiva o de cierre y no especifican el mecanismo que realiza la lengua posterior a este contacto, ya que este gesto va a depender del contexto donde se encuentre la vibrante, ya sea en posición intervocálica, en grupos consonánticos, final de sílaba intermedia o final de palabra. Navarro Tomás (1985, p. 115) sí incluye esta descripción:

los bordes laterales de la lengua, apoyándose contra la cara interior y las encías de los molares superiores, cierran la salida del aire por ambos lados del paladar, la punta de la lengua, convenientemente adelgaza, se eleva con gran rapidez, recogándose al mismo tiempo un poco hacia adentro y tocando con sus bordes, sin detenerse, los alvéolos de los incisivos superiores; este contacto, aunque débil y momentáneo, forma, en pronunciación relativamente esmerada, una oclusión completa, después de la cual la lengua pasa a formar la articulación siguiente, o bien vuelve a su posición de reposo¹⁵

En el caso que nos ocupa, las realizaciones de /R/ en posición final de palabra, algunos autores (Navarro Tomás 1918 y 1985; Quilis 1981 y 1999; Gili Gaya 1921; Blecua 2005, entre otros) han observado un segmento vocálico breve después de la fase de cierre de la vibrante, con características similares a una vocal, el cual han llamado elemento esvarabático.¹⁶ Este segmento también ha sido reportado en el contexto final de sílaba intermedia, entre la vibrante y la consonante siguiente (como en *arte*, *parte*). Navarro Tomás (1985, p. 33) afirma que este elemento nunca se manifiesta en posición intervocálica (como en *paro*, *tira*).

14. El sonido denominado flap se corresponde con la pronunciación de los sonidos [t] o [d] en posición intervocálica postónica del inglés americano.

15. El subrayado es nuestro.

16. Para una descripción detallada sobre el elemento esvarabático, Cf. Quilis 1970.

Este *elemento vocálico parásito* (como lo denomina Quilis 1999) es característico, más propiamente, de las vibrantes en posición de ataque en grupos consonánticos, donde este elemento aparece entre la consonante oclusiva (con la que /r/ forma el grupo consonántico) y la vibrante, por ejemplo: *trabajo, cruz, brisa*; de hecho, la mayoría de los autores solo lo reportan en este contexto específico.

Blecua 2005 distingue dos tipos de vibrantes simples ([r]) según el mecanismo que realice la lengua, luego del choque contra los alvéolos; una, conformada por dos componentes, y otra, por un componente. La primera, producto del movimiento de la lengua desde los alvéolos a la posición de reposo, se caracteriza por presentar una fase de oclusión seguida de un elemento vocálico; y la segunda, consecuencia del paso de la lengua desde los alvéolos a la articulación siguiente, se caracteriza por presentar solo la fase de oclusión y carecer del elemento vocálico.

4.2. Variante [ɹ]

Como fue mencionado en el apartado 2.1., en la bibliografía existente los diferentes términos utilizados para esta variante pueden causar confusión, producto quizás del desacuerdo entre los fonetistas en aceptar la categoría de las consonantes *aproximantes*; los autores que no están de acuerdo con esta categoría resuelven el problema llamando a este tipo de vibrantes “fricativas”.

Lope Blanch (1978, p. 248) considera que el concepto de vibrante no implica necesariamente oclusión y que por ello la realización aproximante es propia de cualquier sonido vibrante:

La oscilación lingual puede también limitarse a aproximar el ápice a los alvéolos, estrechando una o más veces el canal espiratorio, con lo cual la articulación –sin dejar de ser oscilatoria, vibrante,- resulta ser no interrupta.

D’Introno *et alii* 1979 consideran que la realización vibrante aproximante es una variante relajada de /R/. Para Obediente 2005, la característica principal de esta realización (a la que llama “vibrante simple fricativa”) es que se realiza como fricativa y a la vez como vibrante, y, por ende, es articulada mediante un número determinado de leves movimientos oscilatorios constrictivos.

Algunas descripciones de la articulación de [ɹ] encontradas en la bibliografía son:

- Obediente *et alii* (1994, p. 13): (“vibrante simple fricativa”) “el ápice no llega a tocar los alvéolos; en efecto, el ápice efectúa un leve movimiento hacia la zona alveolar dando lugar a una constricción que no impide la salida del aire. Este alófono, fricativo (por tanto [+continuo]), es al mismo tiempo vibrante pues en su articulación el ápice de la lengua ejecuta un movimiento oscilatorio”.
- Navarro Tomás (1985, p. 118): (“r” fricativa) “el movimiento de la lengua es más lento y suave que en la vibrante; la tensión muscular es menor; la punta de la lengua se aproxima a las alvéolos, sin llegar a formar con ellos un contacto completo”.

En estas citas parece claro que, a pesar de clasificar a [ɹ] como fricativa, los diferentes autores se refieren a lo que se ha decidido llamar “aproximante” en el presente estudio. En ninguno de los casos se describe un roce entre los articuladores sino, más bien, se indica un acercamiento o aproximación de estos, sin llegar a tocarse. Este hecho parece sugerir que entre las vibrantes fricativas y las vibrantes aproximantes, las diferencias más que fonéticas serían de terminología.

Obediente 2008 llama a [ɹ] –a la cual denominó fricativa vibrante en Obediente 2005– aproximante (vibrante sin oclusión) y sostiene que el movimiento oscilatorio no es oclusivo, sino constrictivo.

Blecua (2005, p. 99) distingue en esta realización dos componentes (aproximante con elemento vocálico), como en el caso de la articulación de la vibrante simple; uno, que corresponde a la fase de “cierre” en la cual los órganos articuladores no se encuentran, como en el caso de la vibrante simple, sino se aproximan y otro, correspondiente a la fase de abertura con elemento esvarabático en la que la lengua desciende a una posición más alejada de los alvéolos.

4.3. Variante ø (elisión)

La variante ø (elisión) comprende todas aquellas realizaciones en las que “no es posible apreciar a partir de los documentos espectrográficos ningún segmento que corresponda a la vibrante” (Blecua 2005, p.102).

En el caso de la elisión de la *r*, en la mayoría de los manuales de fonética y fonología aunque se hace mención de esta variante (\emptyset), no se describen los mecanismos articulatorios que causan la pérdida de la vibrante en este contexto.

Quilis (1999, p. 345), al hablar sobre las vibrantes del español, solo menciona:

si el descenso del ápice de la lengua va acompañado de un descenso completo de la misma, no queda ninguna constricción; puede ocurrir: (...) que la lengua descienda completamente y no se produzca ninguna articulación.

En este estudio se considera como casos de elisión aquellos en los que no se percibe ni auditiva ni espectrográficamente un segmento correspondiente a /*r*/

Antecedentes

Obediente, Mora y Rodríguez 1994 describen las características acústico-articulatorias de los distintos alófonos de los fonemas líquidos en el español de Mérida (Venezuela). Para su análisis los autores usaron una muestra del Corpus Sociolingüístico de Mérida 1995, CSMd'95.¹⁷ Los autores encontraron que el fonema /*r*/ presenta tres alófonos principales: i) vibrante simple en posición intervocálica, en los grupos líquidos y a final de sílaba (como variante individual o pronunciación cuidada); ii) vibrante fricativo a final de sílaba; y iii) fricativo (*r* asibilada) a final de sílaba, sobre todo a final de palabra y después de *s*, *l* o *n*.

Blecua 2005 estudia la variación de la consonante vibrante en posición posnuclear en el español de España. Su corpus de análisis está constituido por dos grabaciones de habla, cada una de las cuales consiste en una lectura (realizada por dos hablantes hombres) de una serie de párrafos cortos, en los que fueron insertadas 300 palabras con *r*. A pesar de que

17. (Cf. Domínguez 1996)

este estudio no se realizó sobre una muestra de habla venezolana, se incluye por la naturaleza de los análisis acústicos a los que fueron sometidas las realizaciones de /R/. Las grabaciones fueron hechas en una cámara insonorizada, con equipos acústicos especializados. Entre los resultados, Blecua establece una escala de seis categorías fonéticas de vibrantes que se relacionan con distintos grados de relajación, que van desde la variante múltiple hasta la elisión, que sería el caso de total relajación.

Lastra y Martín Butragueño 2006 estudian la variación de las vibrantes de /R/ en el habla de la ciudad de México en el corpus de preseea, México, razón por la cual este estudio forma parte importante de los antecedentes de la investigación propuesta. En esta investigación se analizan acústico-articulatoriamente las variantes de /R/ encontradas. Lastra y Butragueño encuentran que la vibrante simple es la más frecuente en el habla de México.

Obediente 2008, en un estudio más reciente sobre las vibrantes en el español de Mérida (Venezuela), ofrece una caracterización acústica de las variantes de /r/. Esta investigación es parte de un estudio previo realizado por el autor sobre las consonantes vibrantes en el español de Mérida, por ello no se especifica la información sobre la recolección y la selección de la muestra. Obediente encuentra cuatro fonos principales de los fonemas vibrantes: i) vibrante múltiple; ii) vibrante simple; iii) aproximante (comúnmente llamada *fricativa*); y iv) fricativo (*r asibilada*). Obediente centra su interés en la r asibilada, porque en Mérida esta variante fónica tiene un rasgo [+ marcado], tanto fonética como socialmente.

Metodología

Muestra

El análisis de esta investigación se basó en el corpus preseea, Caracas 2004-2011.¹⁸ Los hablantes de este corpus están distribuidos equitativamente por sexo; en tres grupos generacionales (Grupo I: de 20 a 34 años;

18. El corpus fue recogido como parte del Proyecto PRESEEA, el cual fue financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), identificado con el código PG.07.00.5760.2004, y estuvo coordinado por las profesoras Paola Bentivoglio, Irania Malaver y María José Gallucci de la UCV. Este corpus está compuesto por ciento ocho (108) muestras de habla.

Grupo 2: de 35 a 54; y Grupo 3: de 55 años en adelante); y en tres grados de instrucción (Grado 1: hasta 5 años de escolarización o analfabetas; Grado 2: hasta 10-12 años; y Grado 3: 15 o más años de escolarización o universitarios).

Del Corpus presea, Caracas 2004-2011 se seleccionó de forma aleatoria y equitativa, según las variables sociales inherentes al corpus (sexo, edad, nivel de instrucción), una muestra conformada por treinta y seis (36) grabaciones de habla. Cada una de estas grabaciones consiste en una entrevista semidirigida¹⁹ con una duración mínima de cuarenta y cinco (45) minutos.

La distribución de la muestra analizada puede observarse en el cuadro 3:

Cuadro 3. Distribución de los hablantes

Grado de instrucción	Grupo Generacional						TOTAL
	Grupo 1 (de 20 a 34 años)		Grupo 2 (de 35 a 54 años)		Grupo 3 (de 55 años en adelante)		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Grado 1	2	2	2	2	2	2	
Grado 2	2	2	2	2	2	2	
Grado 3	2	2	2	2	2	2	36
Total	12		12		12		

El corpus

De las 36 grabaciones que conforman la muestra, se extrajeron, transcurridos los primeros 10 minutos de audio, 20 casos de /R/ en posición final de palabra por cada hablante,²⁰ para ser sometidos al análisis es-

19. Cf. Moreno Fernández (1990, pp. 95-105).

20. En § 5.4.1. se describe más detalladamente este procedimiento.

pectrográfico con el programa *Speech Analyzer 3.0.1.* (SIL International 1996-2007), para sumar un total de 720 producciones de /R/; es decir, se obtuvieron 720 espectrogramas de /R/, distribuidos como se muestra a continuación:

Cuadro 4. Distribución de los casos de /R/ por casilla

Grado de instrucción	Grupo Generacional						TOTAL
	Grupo 1 (de 20 a 34 años)		Grupo 2 (de 35 a 54 años)		Grupo 3 (de 55 años en adelante)		
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Grado 1	40	40	40	40	40	40	
Grado 2	40	40	40	40	40	40	
Grado 3	40	40	40	40	40	40	720
TOTAL	240		240		240		

Delimitación del contexto de /R/ en los casos analizados

Se ha excluido de la selección los casos de /R/ en posición final de palabra en el contexto prevocálico, ya que en este contexto las consonantes no suelen ser posnucleares, sino que se unen a la vocal para formar el ataque de la sílaba siguiente. Este fenómeno es conocido con el nombre de *resilabeo*,²¹ y se explica por la tendencia en español a formar sílabas del tipo CV (consonante-vocal). Los ejemplos de este caso son los siguientes:

- a. todo el mundo me conoce por_allá (CARA_h11_001)²²
- b. la Plaza Bolívar era_muy fina (CARA_m31_031)

21. Cf. Obediente 2005.

22. El código alfanumérico que identifica al hablante se lee de izquierda a derecha de la siguiente manera: i) ciudad: CARA = Caracas; ii) sexo: h= hombre, m= mujer; iii) grupo generacional: 1= de 20 a 34 años, 2= de 35 a 54 años, 3= de 55 años en adelante; iv) grado de instrucción del hablante: 1= 5 años aproximadamente de escolarización o analfabetas, 2= 10-12 años aproximadamente de escolarización, 3= 15 años aproximadamente de escolarización o universitarios; y v) ubicación del hablante en su casilla (Bentivoglio y Malaver 2006).

Procedimientos de análisis

Selección de los casos

Para conseguir las variantes fónicas de /R/ que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación, se escucharon las grabaciones de cada uno de los hablantes (36 grabaciones en total, como se mencionó en el apartado 5.1) y una vez transcurridos los primeros 10 minutos de conversación, se extrajeron, de forma aleatoria, 20 casos de palabras terminadas en r en sus contextos inmediatos²³. Estos casos fueron copiados, separadamente, de las grabaciones originales y guardados en otros archivos de audio, con el fin de facilitar la búsqueda futura, revisión, codificación y análisis.

Análisis acústico de las variantes /R/ estudiadas

El análisis acústico se llevó a cabo mediante el programa de análisis de voz *Speech Analyzer* (3.0.1) para obtener los espectrogramas y otras formas de representación acústica de cada uno de los casos seleccionados (720 casos de /R/). Los valores correspondientes a la duración y frecuencia de los segmentos analizados se han obtenido principalmente de los oscilogramas y espectrogramas de banda ancha y a través de otras técnicas facilitadas por el programa.

Resultados y Análisis

Sobre el análisis fonético acústico

En este estudio se consideraron tres variantes de /R/: vibrante simple ([r]), aproximante ([ɹ]), elisión (∅) y el grupo “otra”, en la cual se incluyeron otros tipos de realizaciones distintas a las ya mencionadas, como: [h], [r], [r̥].

Como fue señalado en el apartado 3., acústicamente, la realización vibrante simple presenta un elemento que la caracteriza y la distingue de

23. He considerado como “contexto inmediato” el conjunto de palabras anteriores y posteriores a /R/, entre pausas absolutas.

las otras variantes: el elemento oclusivo sonoro (oclusión o *tap*), el cual se manifiesta en los espectrogramas como una barra de oclusión con resonancia en las zonas de baja frecuencia; mientras que la variante aproximante se caracteriza y se distingue por presentar estructura formántica, la cual tiene menor intensidad que la de las vocales. Por su parte, la elisión se refiere a una ausencia de sonido; es decir, una variante sin manifestación acústica.

A través del análisis acústico, se pudo evidenciar, tal como se ha señalado en las referencias citada en el apartado 3, que la composición espectrográfica de las realizaciones vibrantes simples y de las aproximantes puede constar de una o dos fases. En las manifestaciones de dos fases, se pueden distinguir dos elementos: el primero, corresponde a la fase de cierre, durante la cual los órganos articuladores —el ápice de la lengua y los alvéolos, por tratarse de un sonido ápicoalveolar —entran en contacto o se aproximan, en [ɾ] se manifiesta acústicamente como una breve fase de silencio sonora (oclusión con barra de sonoridad) y en [ɹ], como un componente con estructura formántica; y el segundo, es un elemento vocálico (llamado elemento esvarabático) con características análogas a la de una vocal, producto del momento en el que la lengua desciende a una posición más alejada de los alvéolos. Por su parte, en las manifestaciones de una fase, solo aparece la fase de cierre: elemento oclusivo en [ɾ] y elemento con estructura formántica en [ɹ].

En el análisis acústico realizado, ambos tipos de manifestaciones: las de una fase, es decir, con elemento vocálico, y las de dos, sin elemento vocálico,²⁴ fueron considerados como vibrantes simples o aproximantes, según las características de la fase de cierre de la vibrante. Si la fase de cierre de /R/ se podía ver en el espectrograma como oclusiva, se clasificó como vibrante simple ([ɾ]), independientemente de si esta manifestación constaba de un elemento vocálico o no; mientras que si, por el contrario, esta fase presentaba estructura formántica, se consideró como una aproximante ([ɹ]).

24. En adelante, nos referiremos a las manifestaciones de /R/ de una fase y dos fases como: “con elemento vocálico” y “sin elemento vocálico”, respectivamente.

Además de las tres variantes de /R/ claramente definidas, también se encontraron otras realizaciones de /R/ distintas, las cuales hemos incluido en el grupo “otra”: aspirada ([h]), vibrante múltiple ([r]) y hasta un caso de la llamada r asibilada ([r̥]).

Luego de estudiar cada uno de los espectrogramas obtenidos como representación de los segmentos analizados, comparar las características gráficas de estas manifestaciones y delimitar, a partir de estos datos, cada una de las variantes de /R/ encontradas, se procedió a medir los parámetros acústicos de frecuencia, intensidad y tiempo con el objetivo de definir y discriminar sistemáticamente las variantes de /R/ estudiadas.

Resultados del análisis acústico de las variantes de /R/

Un primer análisis de las vibrantes en posición posnuclear permite afirmar que los hablantes de Caracas producen el archifonema vibrante /R/ más frecuentemente como una vibrante simple. En el cuadro 5 se indica el número de casos de cada tipo de manifestación y el porcentaje que esto supone en el total de realizaciones de /R/ en posición final de palabra:

Cuadro 5. Distribución de los casos de /R/ final de palabra

Variantes	[r]	∅	[ɹ]	OTRA	TOTAL
Nº	532	146	37	5	720
%	74	20	5	1	100

Como puede observarse en el cuadro 5, del total de casos de /R/ final de palabra analizados, 74% de estos fueron realizados como un sonido vibrante simple, 20% fueron casos de elisión, 5% fueron producidos como aproximantes y un 1% se pronunciaron como otro tipo de realización.

Luego de calcular la frecuencia de aparición de cada una de las variantes en el corpus, se pudo constatar que dentro del grupo de las realizaciones vibrantes simples y aproximantes, las variantes con elemento vocálico son las más frecuentes, estos datos se presentan en el cuadro 6:

Cuadro 6. Distribución de las manifestaciones de la vibrante simple y aproximante: sin elemento vocálico y con elemento vocálico

Variantes	sin elemento vocálico		con elemento vocálico		Total
	Nº				
[r]	Nº	239	293	532/720	
	%	45	55	74/100	
[ɾ]	Nº	15	22	37/720	
	%	41	59	5/100	

Como puede verse en el cuadro 6, a pesar de que predominan las variantes con elemento vocálico, menos de la mitad de los casos de vibrantes simples y aproximantes encontrados en la submuestra se realizan sin el elemento vocálico.

Al considerar todas las variantes en conjunto como realizaciones de un mismo fonema, /R/, se han calculado los valores medios globales que caracterizan a este segmento en posición final de palabra; estos datos se muestran en el cuadro 7:

Cuadro 7. Valores acústicos medios globales de /R/ en posición final de palabra

	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar
Duración (ms)	72,7	17,6	145,1	43,9
Intensidad (dB)	-12,63	-2,7	-23,4	5,9
	663,46	432	987,3	163,7
Frecuencia (Hz)	1.577,97	1.010,5	2.018,3	290,1
	2.364,9	1.999,1	2.722,9	241,9

Según los datos del cuadro 7, la duración media de /R/ en posición final de palabra es de 72,7 ms (los valores oscilan entre 17,6 a 145,1 ms) y presenta una intensidad media de -12,63 dB (los valores oscilan entre -2,7 a -23,4 dB); con respecto a la frecuencia de los formantes de las variantes de /R/ con estructura formántica (vibrante simple con elemento vocálico, aproximante sin elemento vocálico o con este), el F1 aparece en una frecuencia media de 663,46 Hz; el F2, 1.577,97 Hz; y F3, 2.364 Hz.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis acústico para cada variante. En cada caso, primero se describen y clasifican las manifestaciones acústicas observadas y luego se presentan los resultados correspondientes al análisis de los parámetros acústico, de duración, frecuencia e intensidad.

Variante [r]

Características acústicas:

Como se explicó en el apartado 5.1., dentro de la categoría fónica vibrante simple se han incluido todas aquellas manifestaciones en cuyo espectrograma se observa una barra de oclusión o fase de silencio; se dijo también que en algunos casos esta fase de cierre puede estar acompañada de una fase de apertura o elemento vocálico (elemento esvarabático) y que ambas manifestaciones, con o sin elemento vocálico, se han considerado como vibrante simple, siempre y cuando la fase de cierre esté caracterizada gráficamente por una barra de oclusión. En la figura 1 se muestra un caso de vibrante simple de una fase y en la figura 2, un caso de vibrante simple de dos fases, encontrados en el corpus analizado:

En la figura 1 se muestra el espectrograma de la secuencia los voy a querer, pronunciada por una mujer caraqueña del grupo generacional 1 y perteneciente al grado de instrucción 3. En este gráfico, /R/ se realiza como una vibrante simple; puede verse en el espectrograma que el segmento vibrante que se encuentra al final de la secuencia solo presenta la fase de oclusión, evidenciada por una barra vertical de menor negror en relación con los segmentos contiguos. Es entonces un caso de [r] sin elemento vocálico.

Figura 1. Espectrograma de vibrante simple sin elemento vocálico en la secuencia los voy a querer (CARA_M13_080) ²⁵

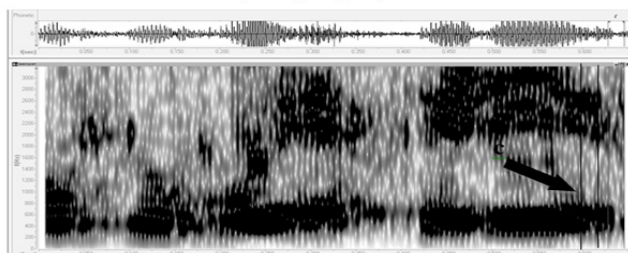
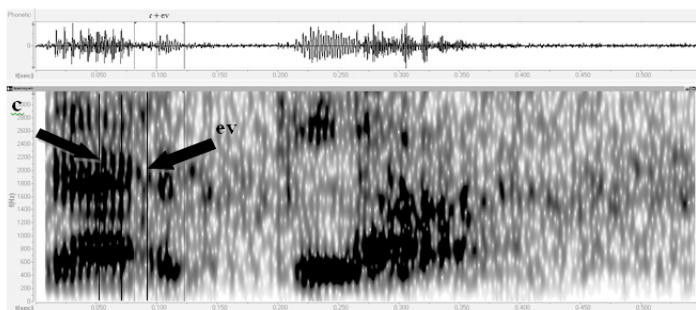


Figura 2. Espectrograma de vibrante simple con elemento vocálico en la secuencia dar clases (CARA_M13_079)



En el espectrograma de la figura 2, /R/ también se realiza como una vibrante simple; puede verse una breve oclusión sonora luego de la vocal abierta [a] que corresponde a la fase en la que los articuladores entran en contacto; después de la fase de cierre de la vibrante (c), se puede observar un segmento (ev) con estructura formántica que no corresponde al sonido consonántico oclusivo velar sordo ([k]) siguiente y que supone una especie de vocal breve entre dos sonidos consonánticos. Se trata de una realización vibrante simple con dos fases: la fase de cierre y la fase de

25. En las figuras siguientes, se ha señalado la fase de cierre (o aproximante) con la letra “c” y el elemento vocálico, con las letras “ev”.

abertura con elemento vocálico. En la representación acústica, se observa que el elemento vocálico de la vibrante tiene una mayor intensidad que la fase de cierre, pero menor que la vocal con la que forma sílaba ([a]).

Parámetros acústicos:

Los parámetros acústicos de [r] (con o sin elemento vocálico) se muestran en el cuadro 8:

Cuadro 8. Valores acústicos de [r] (con o sin elemento vocálico) en posición final de palabra

	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar
Duración (ms)	36,1	22,2	51	13
Intensidad (dB)	-12,6	-6,6	-15,2	4

En el cuadro 8, se observa que la vibrante simple (con o sin elemento vocálico) tiene una duración media de 36,1 ms y una intensidad de -12,6 dB.

Los valores acústicos de las fases que componen a [r] cuando consta de dos elementos (fase de cierre y elemento vocálico) se muestran en el cuadro 9:

Cuadro 9. Valores acústicos de las fases que componen a [r] con elemento vocálico en posición final de palabra

	Fase de cierre				Elemento vocálico			
	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar
Duración (ms)	17,9	12,1	23,7	5	27,9	23,1	30,6	3,3
F1	----	----	----	----	521,8	412	652,9	99,5
F2	----	----	----	----	1.581,9	1.302	1.773,7	200,2
F3	----	----	----	----	2.178,6	2.041	2.336,6	123,9

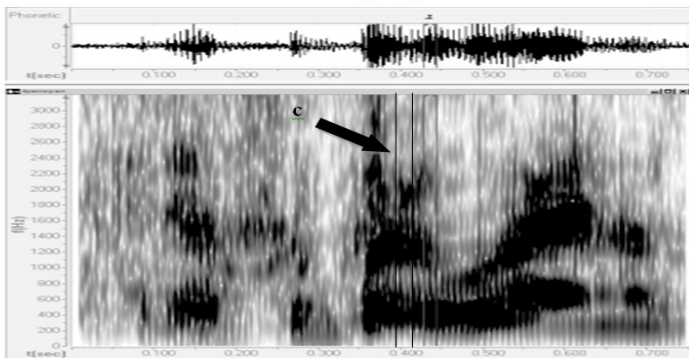
En el cuadro 9 se observa que la duración media de la fase de cierre de [r] con elemento vocálico es de 17,9 ms (entre 12,1 y 23,7 ms), mientras que la duración media del elemento vocálico es de 27,9 ms; según estos datos la fase de cierre de [r] es más breve que el elemento vocálico; con respecto a la frecuencia de los formantes del elemento vocálico, puede verse en el cuadro 8 que: el primer formante aparece en una frecuencia media de 521,8 Hz; el segundo en una de 1.581,9 Hz; y el tercero en una de 2.178,6 Hz.

Variante [ɹ]

Características acústicas:

Como fue explicado en el apartado 4.2., durante la fase de cierre de /R/ la lengua entra en contacto con los alvéolos, lo cual da lugar a una breve oclusión, pero esto no siempre ocurre así; en algunos casos solo se produce una aproximación entre los órganos articulatorios, sin llegar a cerrar por completo el paso del aire expulsado por los pulmones; acústicamente, esto origina un sonido con estructura formántica, [ɹ]. De igual forma que con la variante [r], la representación acústica de la realización aproximante puede constar de un componente solo la fase aproximante, o, de dos, una fase de cierre (en este caso de aproximación) y otra fase que corresponde al elemento vocálico. En la figura 3 se muestra un espectrograma de la variante aproximante de /R/ de una fase:

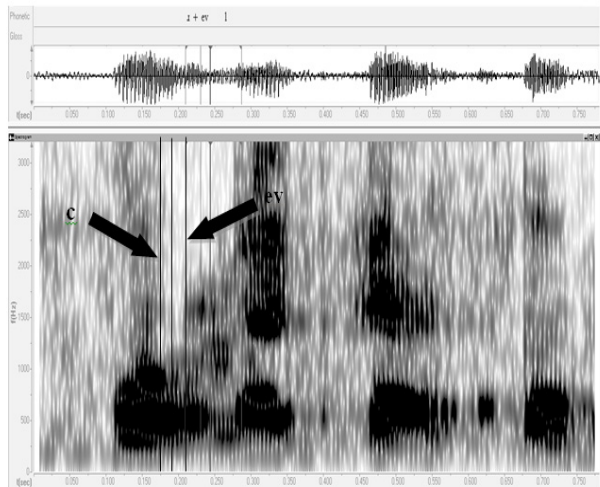
Figura 3. Espectrograma de vibrante aproximante sin elemento vocálico en la secuencia era súper bueno (CARA_H23_085)



En la figura 3, /R/ se realiza como un sonido aproximante, ya que no está presente la barra de explosión característica de las realizaciones vibrantes simple o múltiple; además, aparece sin interrupción la transición entre este sonido y el contiguo, de naturaleza fricativo [β]. Esta realización puede ser descrita acústicamente como una consonante continua sin interrupciones. En este caso, [ɹ] está constituida solo por una fase, la aproximante (c). Como se puede notar en el espectrograma (figura 3), los formantes de [ɹ] tienen una menor intensidad que los de la vocal anterior [e], con la que forma sílaba.

En la figura 4 se presenta un espectrograma de la variante [ɹ] de dos fases:

Figura 4. Espectrograma de vibrante aproximante con elemento vocálico en la secuencia por la casa (CARA_H13_074)



En el espectrograma de la figura 4, junto a la fase aproximante (c) del segmento vibrante, se puede observar el elemento vocálico (ev), el cual se reconoce por las concentraciones de energía a diferentes frecuencias, correspondientes a los formantes que lo constituyen. En este tipo de variante, aproximante, la fase de cierre también presenta formantes, pero estos son de menor intensidad que los del elemento vocálico y de menor intensidad aún que los de la vocal que la precede ([o]).

Parámetros acústicos:

Los resultados del cálculo de los parámetros acústico de [ɾ] se ofrecen en el cuadro 10:

Cuadro 10. Valores acústicos de [ɾ] en posición final de palabra

	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar
Duración (ms)	52,6	14	85	30,1
Intensidad (dB)	-12,5	-7,7	-17	3,6

Los valores medios observados en el cuadro 10 indican que [ɾ] en posición final de palabra tiene una duración media de 52,6 ms (los valores oscilan entre 14 y 85 ms) y una intensidad de 12,5 dB.

El cálculo de los valores medios de las fases que componen a [ɾ] cuando consta de dos componentes proporciona los resultados que se ofrecen en el cuadro 11:

Cuadro 11. Valores acústicos de las fases que componen a [ɾ] con elemento vocálico en posición final de palabra

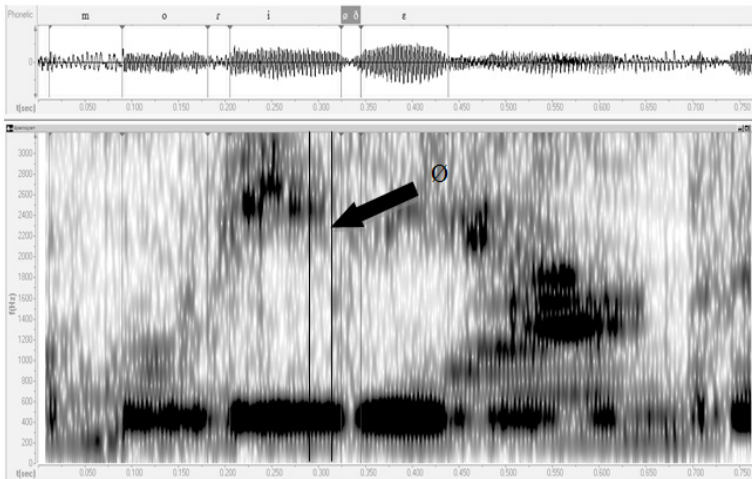
	Fase de cierre				Elemento vocálico			
	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar	Valor medio	Valor mínimo	Valor máximo	Desviación estándar
Duración (ms)	21,8	10	36	9,8	28,6	13,3	56	16,2
F1	672,7	450	889,9	192	588	534	687	61,7
Frecuencia (Hz)	1.441,6	1.100	1.697,2	242,3	1.501,6	1.360,3	1.600	96,2
F3	2.223,9	1.966	2.508,1	229,3	2.283,4	2.150	2.362	83,7

Los resultados muestran que la primera fase de [ɾ] con elemento vocálico, la fase aproximante, tiene una duración media de 21,8 ms, valor menor que la duración media del elemento vocálico (28,6 ms). El F1 de la fase de cierre de [ɾ] aparece a una frecuencia media de 672,7 Hz; el F2, a una de 1.441,6 Hz; y el F3, a una de 2.223,9 Hz. Estas frecuencias son muy parecidas a la de los formantes del elemento vocálico (F1: 588 Hz; F2: 1.501,6 Hz; F3: 2.283,4 HZ).

Variante ø

La figura 5, que corresponde a un espectrograma de la voz de una mujer caraqueña del grupo etario 2, grado de instrucción 3, es un caso de elisión, es decir, no es posible apreciar en la imagen espectrográfica ningún segmento correspondiente a /R/.

Figura 5. Espectrograma de elisión de /R/ en la secuencia *morir* de hambre (CARA_M23_092)



En este espectrograma se puede apreciar que en el lugar de la palabra morir donde debería aparecer la realización de /R/, no hay sustancia fónica alguna; la transición entre la palabra morir y la palabra siguiente, de, se presenta entre la vocal alta anterior ([i]) y sonido consonántico fricativo dental sonoro ([ð]); esta transición se realiza sin interrupción, lo cual se evidencia en el espectrograma por la ausencia de blancos entre ambos sonidos.

Otras variantes

Como ya fue mencionado, hemos encontrado otras realizaciones de /R/ distintas a [r] y a [r]. En el corpus solo se encontraron cinco (5) casos pertenecientes a este grupo, de los cuales cuatro (4) son variantes aspiradas ([h]) y uno es un caso de vibrante múltiple ([r]). Con el fin de

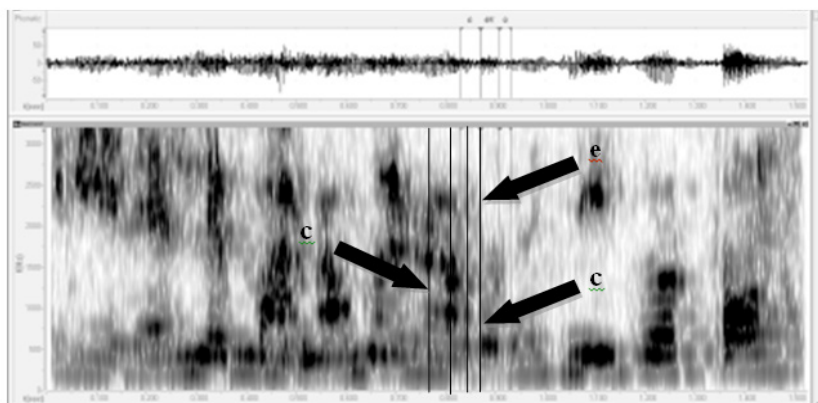
mostrar las características acústicas de todas las realizaciones que hemos incluido en el grupo “otras”, hemos seleccionado de la muestra total un caso de cada una de estas variantes, a saber: vibrante múltiple, aspirada y asibilada, las cuales hemos identificado perceptivamente para luego analizarlas acústicamente. A continuación se muestran las manifestaciones acústicas de cada una de estas variantes:

a) Vibrante múltiple [r]:

Características acústicas:

En la figura 6 se muestra una secuencia (*el hermano menor de mi papá*) en la que /r/ final de la palabra menor se realiza como una vibrante múltiple:

Figura 6. Espectrograma de vibrante múltiple en la secuencia el hermano menor_de mi papá (CARA_M23_092)



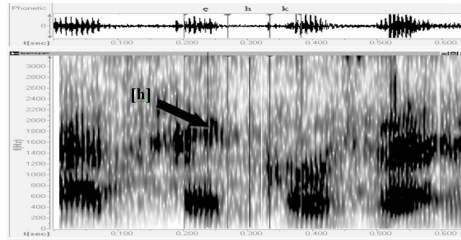
En el espectrograma anterior (figura 6), se puede observar una composición espectrográfica de tres elementos: se inicia con una fase de cierre, seguida por un elemento vocálico, correspondiente a la fase de apertura, y termina con otra fase de cierre. Al analizar las fases de cierre de este caso de vibrante múltiple, se evidencia que estas se realizan como aproximante; es por esta razón que en vez de un silencio, aparecen zonas de resonancia casi formánticas; la última fase de cierre se continua con el sonido fricativo dental sonoro ([ð]) siguiente.

b) *Variante aspirada [h]:*

Características acústicas:

La figura 7 ilustra un caso de variante aspirada de /R/:

Figura 7. Espectrograma de aspiración de /R/ en la secuencia hacer cosas (CARA_H23_085)



El espectro de la variante [h] está caracterizado por la inarmonicidad, es decir, por presentar un ruido turbulento a lo largo de la composición; a pesar de esta turbulencia, puede verse en la parte media de la aspiración una concentración de energía paralela al F2 de su vocal silábica ([e]).

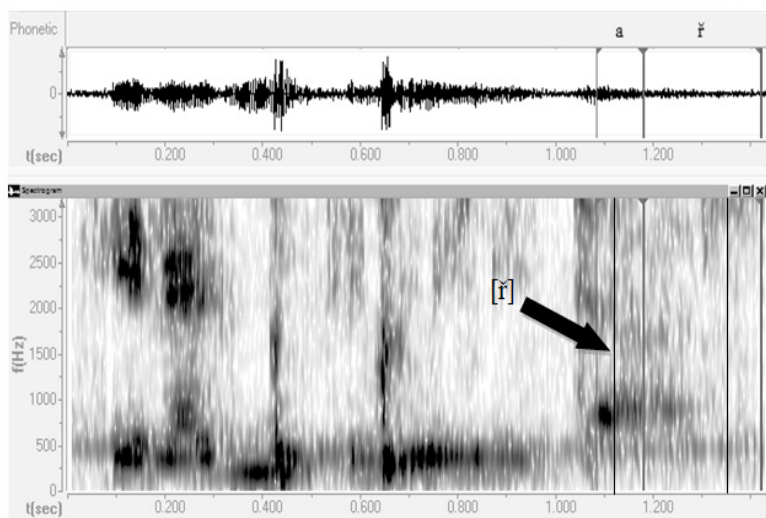
En este punto es importante hacer referencia a algunos casos interesantes encontrados en el corpus en los que, al hacer una discriminación perceptivo-auditiva, se podría considerar que la vibrante había sido elidida, pero al ver la manifestación mediante el analizador de habla, se pudo distinguir un segmento correspondiente a /R/. En la mayoría de estos casos, se observó en el espectrograma una variante aspirada ([h]). Este hecho evidencia, una vez más, la importancia del análisis acústico en los estudios fonéticos.

c) *Variante asibilada [r̥]:*

Características acústicas:

En la muestra analizada hemos encontrado una variante de /R/ que parece ser una realización asibilada ([r̥]). El espectrograma de este único caso encontrado se muestra en la figura 8

Figura 8. Espectrograma de vibrante asibilada en la secuencia era mi tío militar_(CARA_M23_092)



En la figura 8 puede verse, luego de la vocal abierta ([a]), un segmento que parece ser una vibrante asibilada; nótese la concentración de energía a lo largo de su espectro, predominando las zonas de altas frecuencias.

Conclusiones

En la presente investigación se analizó acústico-articulatoriamente el archifonema vibrante /R/ en posición final de palabra en el corpus PRESEEA, Caracas 2004-2011, con el objetivo principal de describir detalladamente las variantes de /R/ en el español caraqueño.

Se analizaron las variantes de /R/ más estudiadas del fenómeno de variación de las vibrantes españolas: vibrante simple ([r]), aproximante ([ɾ]), elisión (∅) y otras realizaciones (aspirada [h], vibrante múltiple [r], asibilada [r̄]). Estas variantes se estudiaron desde dos tipos de análisis: el perceptivo-auditivo y el acústico (mediante la lectura de espectrogramas). Para ello se usó sobre un corpus (aleatorio) conformado por un total de

setecientos 720 casos de /R/ en posición final de palabra. Para el análisis acústico se empleó el programa de análisis de voz *Speech Analyzer 3.0.1*.

Los resultados del análisis acústico muestran que la composición espectrográfica de las realizaciones [r] y [ɾ] puede constar de una o dos fases (o elementos): la fase de cierre o aproximante y una fase vocálica (elemento vocálico). En la muestra estudiada, las variantes con elemento vocálico, las de dos fases, son las más frecuentes. Estos resultados también indican que /R/, en posición final de palabra en el habla de Caracas, tiene una duración media de 72,7 ms y una intensidad de -12,63 dB; el F1 de las variantes con estructura formántica se sitúa a una frecuencia media de 663,46 Hz; el F2, a 1.577,97 Hz; y el F3, a 2.364 Hz; con respecto a los valores acústicos de las variantes [r] y [ɾ], se puede concluir que: la variante aproximante tiene una duración mayor que la variante vibrante simple: la intensidad media de ambas variantes es muy parecida y los formantes (F1, F2 y F3) de [r] y [ɾ] están situados a frecuencias medias más o menos relativas. En las manifestaciones de [r] y [ɾ] de dos fases, la fase de cierre dura menos que el elemento vocálico.

Se ha considerado necesario describir acústica y articulatoriamente estas manifestaciones de /R/; ya que, como se ha venido afirmando en este estudio, analizar acústicamente los segmentos que se estudian y presentar una descripción de los parámetros acústicos que los caracterizan es de mucha utilidad para la investigación fonético-fonológica, sobre todo, al comparar los resultados con los de otras investigaciones, y debería ser esta la tendencia de los estudios que se dedican al tema.

Finalmente, se espera que los resultados de la presente investigación constituyan un aporte significativo, pues se basan en datos derivados del corpus más reciente sobre el habla de Caracas (2004-2011), específicamente se espera que los datos procesados sobre /R/ posnuclear en el habla caraqueña, según los métodos de la fonética acústica experimental, contribuyan a enriquecer los estudios sobre variación sociofonológica en Venezuela.

Referencias

- Amesty, J. (1990). *Comportamiento de las líquidas en el español de «Santa Lucía», en Maracaibo*. Trabajo de grado de maestría en Lingüística, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Bentivoglio, P. y Malaver, I. (2006). La lingüística de corpus en Venezuela: un nuevo proyecto. *Lingua Americana*, (19), 39-46.
- Blecua, B. (2005). Variación acústica de la vibrante en posición implosiva. En *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, Vol. I, 97-111, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Nacional a Distancia, Universidad de Valladolid.
- Borzzone, A. (1980). *Manual de fonética acústica*. Buenos Aires: Hachette.
- Cedergren, H.; Rousseau, P. y Sankoff, D. (1986). La variabilidad de /r/ implosiva en el español de Panamá y los modelos de ordenación de reglas. En R. Núñez Cedeño, I. Páez y J. Guitart (eds.), *Estudios sobre la fonología del español del Caribe*, 75-94. Caracas: La Casa de Bello.
- Chela-Flores, G. (1982). Las teorías fonológicas y los dialectos del Caribe Hispánico. *Phonos*, (1), 28-48.
- D'Introno, F.; Rojas, N. y Sosa, J. M. (1979). Estudio sociolingüístico de las líquidas en posición final de sílaba y final de palabra en el español de Caracas. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española* VII, (2), 59-100.
- D'Introno, F.; del Teso, E. y Weston, R. (1995). *Fonética y Fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.
- Domínguez, C. L. (1996). El habla de Mérida: un corpus de estudio. *Lengua y Habla* (2), 46-55.
- Gili Gaya, S. (1921). La r simple en la pronunciación española. *Revista de Filología Española* VIII, (2), 17-180.
- Helmholtz, H. (1983). *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*. New York: Dover Publication.
- International Phonetic Association. (1993). Council actions on revisions of the IPA. *Journal of the International Phonetic Association*, (23), 32-34.
- Lastra, Y. y Butragueño, P. M. (2006). Un posible cambio en curso: el caso de las vibrantes en la ciudad de México. En A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.), *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*, 35-68. Madrid: Arco Libros.
- Liberman, A. (1957). Some results of research on speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America*, (29), 117-123.
- Lope Blanch, J. (1978). Una nota sobre los sonidos vibrantes. *ALM*, XVI, 247-250.

- Manrique, B. (1991). Correlaciones entre /s/, /r/ y /l/ en el área urbana de El Saladillo. Trabajo de grado de maestría en Lingüística, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Martínez Celdrán, E. (1984). *Fonética*. Barcelona: Teide.
- Martínez Celdrán, E. (1997). El mecanismo de producción de la vibrante apical múltiple. *Estudios de Fonética Experimental VIII*, 85-97.
- Martínez Celdrán, E. (1998). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Navarro, M. (1982). El tratamiento de los fonemas líquidos implosivos en Puerto Cabello. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, X, (2), 83-97.
- Navarro, M. (1995). *El español hablado en Puerto Cabello*. Valencia (Venezuela): Universidad de Carabobo.
- Navarro Tomás, T. (1918). Diferencias de duración entre las consonantes españolas. *Revista de Filología Española*, (V), 367-393.
- Navarro Tomás, T. (1985). *Manual de pronunciación española*. 22^a ed. Madrid: CSIC.
- Obediente, E. (2005). *Fonética y Fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Obediente, E. (2008). Más sobre variación y cambio fonológico: el caso de los fonemas vibrantes en el español de Mérida (Venezuela). En E. Herrera y P. M. Butragueño (eds.). *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*, 151-170. México (DF): Colegio de México.
- Obediente, E.; Mora, E. y Rodríguez, M. (1994). Caracterización articulatoria y acústica de las líquidas en el español de Mérida (Venezuela). *Boletín Antropológico*, (30), 7-32.
- Paget, R. (1992). *Vowel Resonances*. Internacional Phonetic Association.
- Quilis, A. (1970). El elemento esvarabático en los grupos [pr, br, tr...]. *Phonétique et linguistique romanes: Mélanges offerts à M. Georges Straka*, I, 99-104.
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonética y Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (1999). *El comentario fonológico y fonético de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- Stumpf, Carl. (1926). *Die Sprachlaute*. Berlin: Springer-Verlag.
- Ugueto C., M. M. (2008). Estudio sociolingüístico del archifonema vibrante en el español de Caracas 2004-2008. *Lengua y Habla*, (11), 91-106.
- Ugueto, M. (2012). *Estudio sociolingüístico de /R/ en posición final de palabra en el español de Caracas 2004-2011*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela. Caracas.

De la sala de maternidad al sanitario: motivación de la expresión metafórica 'eres la cagada de tu mamá/papá'

Maikel Ramírez Álvarez
(Universidad Simón Bolívar)
maramirez@usb.ve

Resumen

Se busca demostrar que la expresión metafórica 'ser la cagada de tu mamá/papá' es motivada por la imagen del parto. Teóricamente, nos orientan Johnson (1987); Lakoff y Johnson (2007), Kövecses (2010); Cuenca y Hilferty (1999) y Turner (1992) (1996). El corpus se tomó del registro que hace el DRAE (2001) acerca del uso metafórico de "cagada", y, para corroborar su uso en Español, se consultó el grupo de Facebook "Marisc@ eres la cagada de tu mama/ papa". Resultados: (a) la orientación del acto de defecar tiene correspondencia con la orientación del acto del parto, (b) el centro de energía del acto del defecar y el del acto del parto tienen correspondencia, (c) lo expulsado en el acto del parto tiene correspondencia con lo expulsado en el acto de defecar, (d) un momento del acto de defecar es seleccionado. Se evidencia así que 'ser la cagada de tu mamá/papá' es motivada por el acto del parto.

Palabras clave: metáfora, imagen esquemática, cagada.

**From maternity room to the toilet:
motivation of the metaphorical expression
'eres la cagada de tu mamá/papá' (roughly translated
as "you look like your mom's/dad's fecal matter")**

Abstract

The purpose of this paper is to demonstrate that the metaphorical expression "you look like your mom's/dad's fecal matter" (meaning "you look like your mom/dad") is motivated by the act of giving birth image. The theoretical orientation has its bases on Johnson (1987), Lakoff and Johnson (2007), Kövecses (2010); Cuenca and Hilferty (1999) and Turner (1992) (1996). The corpus was taken from the register by the DRAE (2001) about the metaphorical use of the expression "cagada" ("excrement"), and in order to corroborate its use in Spanish, the Facebook group "Marisc@eres la cagada de tu mama/ papa". Results: (a) the orientation of the act of defecating corresponds to the orientation of the act of giving birth; (b) the center of energy involved in the act of defecating matches the one in the act of giving birth; (c) the matter expelled in both acts match; (d) a moment in the act of defecating is chosen. There is evidence to prove the idea that the expression "you look like your mom's/dad's fecal matter" is motivated by the act of giving birth.

Key words: metaphor, schematic image, defecation.

**De la salle d'attente aux toilettes :
motivation de l'expression methaphorique
« eres la cagada de tu mamá / papá » (ton père / ta mère
et toi vous ressemblez comme deux gouttes d'eau)**

Résumé

On vise de démontrer que l'expression métaphorique '*ser la cagada de tu mamá/papá*' est inspirée de l'image de l'accouchement. Théoriquement, Johnson (1987); Lakoff y Johnson (2007), Kövecses (2010); Cuenca et

Hilferty (1999) et Turner (1992) (1996) nous ont guidés. Le corpus a été pris du registre fait par le DRAE(2001) à propos de l'usage métaphorique de « *cagada* ». Pour corroborer son usage en Espagnol, on a consulté le groupe Facebook « *Marisc@ eres la cagada de tu mama/papa* ». Résultats : (a) l'interprétation de l'acte de déféquer correspond à l'interprétation de l'acte d'accoucher, (b) le centre d'énergie de l'acte de déféquer et celui de l'acte d'accoucher ont une correspondance, (c) ce qui est expulsé lors de l'acte de l'accouchement correspond à ce qui est expulsé lors de l'acte de déféquer, (d) un moment de l'acte de déféquer est choisi. On met en évidence de cette façon que l'expression '*ser la cagada de tu mamá/papá*' est inspirée de l'acte d'accouchement.

Mots clé : métaphore, image schématique, « *cagada* ».

Da sala de maternidade ao sanitário: motivação da expressão metafórica em espanhol 'você é a cagada da sua/seu mãe/pai'

Resumo

Pretende-se demonstrar que a expressão metafórica 'ser a cagada da sua/seu mãe/pai' que em espanhol quer dizer que a pessoa é igualzinha à sua/seu mãe/paié motivada pela imagem do parto. Teoricamente, o trabalho está baseado nos preceitos de Johnson (1987); Lakoffe Johnson (2007), Kövecses (2010); Cuenca eHilferty (1999) e Turner (1992) (1996). O corpus foi tomado da informação dada pelo DRAE (2001) em relação ao uso metafórico do termo "cagada" em espanhol, y, para confirmar seu uso nesta língua, o grupo de Facebook denominado "Marisc@ eres la cagada de tu mama/ papa" foi consultado. Resultados: (a) a orientação do ato de defecar corresponde com a orientação do ato de parir, (b) o centro de energia do ato de defecar e do ato de parir tem correspondência entre eles, (c) o expulsado no ato de parir corresponde também com o expulsado no ato de defecar, (d) um momento do ato de defecar é selecionado. Assim, pode se evidenciar que a expressão 'ser a cagada de seu/sua mãe/pai' em espanhol é motivada pelo ato de parir.

Palavras chave: metáfora, imagem esquemática, cagada

1. Introducción

La teoría del lenguaje realizativo de Austin (2005) enseña una lección simple: los hablantes hacen cosas con las palabras. Enunciar un acto de habla, nos instruyen, equivale a llevar a cabo una acción misma. Con todo, este notable énfasis en el uso puede verse reñido con la dimensión semántica del lenguaje, pues se conocen actos de habla que son indirectos. Un ejemplo ilustrativo es el individuo que le dice a otro que es un día hermoso, pero cuya intención es hacer una invitación indirecta a pasear, mas no expresar una condición sobre el estado del tiempo.

Searle (2005) obra la tipología sobre los actos de habla más completa hasta la fecha. En esta, este filósofo del lenguaje aglutina un conjunto de actos realizativos bajo el nombre de asertivos o representativos, actos de habla mediante los cuales los hablantes afirman un estado de cosas. Ahora bien, si tomamos en cuenta la teoría de actos de habla austiniana, reconocemos que la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’, se emplea, al margen de su significado literal, para afirmar un parecido marcado entre un (a) hijo (a) y uno de sus padres, lo que, según se sabe, connota una tenor positivo o tributario.

No obstante, es ostensible que si nos aproximamos al referente empírico que la voz ‘cagada’ designa, obtenemos un insulto que, sin sobreactuaciones o hiperbolización alguna, se podría esgrimir como una de las mayores afrentas que se le pueda infligir al hijo de alguien, puesto que no es una simpleza que se trate lingüísticamente a un niño como excremento, como un desecho corporal, como la sustancia más escatológica que expulsa el cuerpo humano, muestra fehaciente de su naturaleza animal, pese al orden simbólico que construye a su alrededor para olvidarse de esta.

Esta brecha entre el enunciado y su condición de verdad (afirmo que eres la cagada de tu mamá/papá, pero sé muy bien que eres un ser humano de carne y hueso, por consiguiente, sé que lo que afirmo es completamente falso) ha llevado a que algunos filósofos del lenguaje, entre ellos Searle (2005) y, con mayor reticencia, Davidson (2005), declaren que la metáfora se constriñe estrictamente al uso y no contiene significado alguno, uno cuya estabilidad aplique recurrentemente y en múltiples casos.

La posición que sostenemos en este estudio es, en cambio, que la metáfora, en efecto, aporta contenido conceptual a un dominio cognitivo, y, más aún, significa de acuerdo a la experiencia de los hablantes en el mundo. Se trata específicamente, entonces, de un dominio fuente que permite conceptualizar y entender un dominio meta hacia el que se proyecta un conjunto de correspondencias, producidas en la base corporal y experiencial de los individuos. Planteado esto, se nos impone desvelar el porqué existe un acuerdo en el significado de la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’, o, en otras palabras, el porqué existen unas correspondencias contenidas en esta expresión que los hablantes que la emplean dan por sentado, correspondencias que les resultan significativas y comportan sentido común, al punto que esta producción lingüística no ofende a quienes la intercambian entre sí. Por tal motivo, el objetivo de este estudio se centra en demostrar que la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’ es motivada por la imagen esquemática del parto.

Para cumplir con este objetivo, nos sustentaremos en los avances obtenidos en la lingüística cognitiva. Principalmente, atenderemos la investigación apoyados en la teoría conceptual de la metáfora.

2. Fundamentos Teóricos

Las teorías que sustentan esta investigación son: (a) sobre imagen esquemática: Johnson (1987); (b) sobre metáfora conceptual: Lakoff y Johnson (2007) Pinker (2007) y Kövecses (2010); (c) sobre metáfora de imagen: Cuenca y Hilferty (1999) y Turner (1992) y (1996); y (d) sobre metonimia: Kövecses (2010).

Johnson (1987), y junto a él toda la lingüística cognitiva, refuta la arbitrariedad del signo lingüístico que ha dominado los estudios lingüísticos desde que Ferdinand de Saussure la postulara en sus consabidas clases de lingüística, doctrina recogida en la obra póstuma *Curso de lingüística general*. Contrariamente, Johnson demuestra la existencia de una base corporal y experiencial para el significado, la imaginación y el razonamiento. Según esta perspectiva teórica, la interacción del cuerpo del individuo con su entorno recoge una serie de patrones abstractos que le sirven al

ser humano para extenderlos a experiencias similares y nuevas con el fin de entenderlas. Un caso ejemplar es el de una fuerza física que impacta contra un objeto y termina en un movimiento, situación que puede ser experimentada por un niño cuando lanza una pelota contra otra. Este patrón le servirá al niño cada vez que encare eventos con un patrón similar y, en consecuencia, podrá extenderlo a dominios diferentes de manera metafórica, como puede ejemplificarse con la expresión: “el dolor por la muerte de su madre lo derrumbó”, en el que una experiencia abstracta (la muerte) es representada como una fuerza física que, a su vez, impacta sobre otro objeto físico (estado emocional).

Uno de los argumentos que suele acompañar esta teoría del significado manifiesta que la naturaleza metafórica de algunas expresiones es indiscernible para los hablantes. De acuerdo a Pinker (2007), uno de los defensores de esta posición, los individuos no cuestionan o analizan cada metáfora conceptual (o sus elementos compositivos) a la que son expuestos, sino que, antes bien, la emplean de manera automática. Esta condición implica que el proceso cognitivo de una metáfora conceptual, explica Kövecses (2010), tiene lugar a destiempo. En otros términos, los hablantes no recurren a ella para entender en tiempo real. Si alguien, pongamos por caso, se pone en contacto con los enunciados: “Hayden White nos dio luces sobre como acometer un análisis sobre historia y literatura”, “¿Acaso no ves que esa teoría no explica el fenómeno que estudias?” o “no hay peor ciego que el que no quiere ver”, no necesita reconocer que ellas operan con base en la metáfora conceptual ENTENDER ES VER, en el que el dominio ‘ver’ conceptualiza el dominio ‘entender’. En consecuencia, una metáfora conceptual nos debe interesar por cuanto presenta una proyección entre dos dominios que fue operada en algún momento de la historia de la lengua.

Las metáforas literarias, en cambio, dividen las posiciones teóricas, puesto que, por un lado, investigadores como Pinker (2007) aseveran que una metáfora literaria obliga a los hablantes a fijarse en su condición de metáfora en la medida en que, por decirlo con Jakobson (1974), es notable que para entenderlas el hablante debe dejar a un lado el uso común del lenguaje. Por otro lado, investigadores como Kövecses (2010) afirman que las metáforas literarias no son más que variaciones de las metáforas conceptuales fosilizadas, lo que implica que, aun cuando parecen

ser novelas, evocan unas proyecciones convencionales. Para precisar ambos argumentos, nótese la siguiente línea extraída de una de las novelas de la escritora Wendy Guerra: “Mi sexo: un pequeño tulipán resucitado” (2011. P. 114). Siguiendo el primer argumento, debemos concluir que la condición de metáfora en el fragmento elaborado por la novelista es evidente, porque los hablantes del español no se refieren comúnmente a la vagina en esos términos, mientras que, si nos apoyamos en la segunda formulación teórica, debemos estimar ‘tulipán’ como una variación de la metáfora conceptual según la cual la vagina es una flor. De allí que el hecho de que una mujer pierda la virginidad sea expresado como ‘desflorar’, y un hombre mujeriego sea registrado en el diccionario Academia Manual (1985) como ‘picaflor’.

Kövecses (2010), igualmente, advierte que una metáfora conceptual puede comportar un proceso cognitivo en tiempo real cuando se emplea a nivel de discurso o, si se quiere, en un contexto específico. No obstante todas estas aproximaciones teóricas, para fines de esta investigación, nos sustentamos en la corriente que mantiene que las metáforas conceptuales no dejan entrever su condición metafórica sine qua non, puesto que los hablantes la dan por descontado y, en su lugar, la toman como un producto ya dado, lo cual, por consiguiente, no exige un proceso cognitivo ejecutado en tiempo real.

Retomando el ejemplo sobre la motivación acerca de una fuerza que ejerce presión sobre otro elemento, se entiende por qué un hablante de lengua inglesa puede hablar de dar una orden severa en términos de ‘push around’, una expresión metafórica cuyo dominio origen es una fuerza física (empujar) y cuyo dominio meta es un mandato que debe acatarse. Este ejemplo, como se observa, supone que hablantes de lenguas distintas pueden tener expresiones similares en razón de que los cuerpos de los individuos, sean de donde sean, interactúan con su entorno de manera similar.

En rigor, acá, la arbitrariedad del signo lingüístico es sustituida por la motivación o base corporal del lenguaje. Kövecses (2010) puede ser complementario al dar cuenta de las diferentes formas como se originan las metáforas conceptuales. Estas, nos indica, pueden surgir de la correlación de dos eventos, como, pongamos por caso, ver que un vaso se llena

de agua, acción en la que se activan dos dominios: uno para cantidad y otro para verticalidad. Posteriormente, la verticalidad metaforizará la cantidad, como sucede en la expresión “subieron los precios de los productos de línea blanca” o “bajaron las apuestas a favor del Real Madrid”.

Otras metáforas conceptuales, en cambio, se originan de la propia naturaleza biológica del cuerpo humano, como cuando alguien se enfurece y la temperatura aumenta. Eso se extenderá a la metáfora conceptual *LA RABIA ES CALOR*, como en la expresión: “me hierve la sangre”. Otro grupo de metáforas tiene una raíz cultural, como en *ARGUMENTAR ES UNA GUERRA*, de la cual se derivan expresiones como “blinda tus argumentos” y “no supo defenderse en el interrogatorio”, metáfora que parece originarse del paso de una cultural bélica a una que dirige sus diferencias en la exposición de las ideas y la persuasión. Por último, puede considerarse un grupo de metáforas que se derivan de metáforas de nivel general, como *LA VIDA ES UN VIAJE* que está contenida en la más general *LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS*.

Lakoff y Johnson (2009) son referenciales en cuanto a su constatación de que las metáforas no se restringen ni a las producciones literarias ni a la persuasión retórica. Por contra a esta asunción dominante en los estudios de la metáfora, estos investigadores sentencian que las metáforas son cotidianas porque el sistema conceptual humano es de naturaleza metafórica. De lo que se desprende que pensamos en metáforas y, desde luego, actuamos en conformidad a esos conceptos que condicionan nuestra razón. Una metáfora conceptual permite, sobre todo, comprender dominios abstractos, los cuales no tienen existencia tangibles, sino, antes bien, una existencia cognitiva. Lakoff y Johnson, desde estos presupuestos, elaboran una tipología que divide las metáforas conceptuales en estructurales, ontológicas y orientacionales.

Una metáfora conceptual estructural se compone de un dominio origen concreto que proyecta toda una estructura hacia el dominio meta abstracto. Pensemos en la metáfora *EL AMOR ES UNA GUERRA*, en la que el dominio concreto ‘guerra’ permite entender a la abstracción ‘amor’, dado que establece correspondencias que dotan de estructura este dominio abstracto. En consecuencia, conquistar corresponde a lograr el amor del ser amado, los dos enemigos corresponden a los dos amantes,

rendirse corresponde a dejarse amar, entre otras correspondencias que se establecen. Manifestaciones lingüísticas de esto son: “la conquisté” y “se rindió a mi amor”.

Las metáforas conceptuales de tipo ontológicas tienen un dominio meta al que el dominio origen le proporciona una nueva condición de existencia. Paradigmáticas son las realizaciones lingüísticas: “me la saqué del corazón” y “sácate esos malos pensamientos de la cabeza”, en las que se metaforizan el corazón y la cabeza como si fuesen recipientes de los cuales las personas enamoradas o con malos pensamientos pudiesen sacar cosas, como el exhorto indica. Siguiendo a Kövecses (2010), cabe incluir a la personificación en este grupo. Ejemplos paradigmáticos de esta tipología las encontramos en Sontag (2003), quien anota abundantes usos de las enfermedades como representaciones del enemigo en el discurso político.

Las metáforas orientacionales se constituyen de un dominio origen relacionado con las coordenadas espaciales que deben transitar los cuerpos en el espacio y un dominio meta abstracto. Considérese como ejemplar de este tipo de metáfora conceptual el par *LO BUENO ES ARRIBA/LO MALO ES ABAJO*, que se materializan lingüísticamente en expresiones como: “el cine de Luís Estrada y el de Lucía Puenzo son altamente recomendables”, “ese producto es de baja calidad” y “su música ha decaído”.

En otro orden de ideas, Cuenca y Hilferty (1999) aseveran que una metáfora de imagen proyecta el esqueleto del dominio origen sobre el dominio meta, como por ejemplo, las desaparecidas Torres Gemelas de la ciudad de New York, llamadas así porque se creía que compartían rasgos físicos similares, como un par de gemelas pueden tenerlos. Por otro lado, Turner (1992) advierte que hay un tipo de metáfora de imagen, que no consiste en la proyección de unas similitudes físicas objetivas, sino un comportamiento. Se puede ejemplificar esto con los llamados ‘policías acostados’, obstáculos colocados horizontalmente sobre las calles para que los vehículos disminuyan la velocidad. Nótese que acá, salvo la horizontalidad, no se impone un esquema físico, sino lo que se asume como el comportamiento de un policía, a saber, velar por la velocidad adecuada. Cabe añadir que las metáforas de imagen pueden ser de un instante (*one-shot image*) o una imagen de una secuencia o desarrollo temporal complejo.

Por último, debemos considerar la metonimia, en palabras de Kövecses (2010), como una instancia por medio de la cual se tiene acceso a otra instancia dentro del mismo dominio. En una palabra, decimos “hay muchas bocas que alimentar” por “hay muchas personas que alimentar” (parte del cuerpo por el todo), “pásame el agua” por “pásame el agua que está dentro de ella” (contenido por recipiente), o “acabo de ver el mejor Lynch” por “acabo de ver el mejor filme de Lynch” (productor por producto). En cualquier caso, dada la numerosa cantidad de metonimias, nos centramos acá en las llamadas de “evento complejo de un modelo ideal cognitivo”, que tiene como vehículo un momento para entender el evento más complejo del que forma parte. Casos ejemplares son las expresiones: “él la llevó al altar ayer”, en la que un momento (pararse frente al altar) representa la totalidad del acto de casarse por la iglesia, o “ella y su amante se acostaron ayer”, donde el acto de acostarse representa un evento que, como se sabe, es más complejo, pues los amantes se desnudan, se acuestan, tienen relaciones sexuales y se vuelven a poner la ropa.

3. Metodología

La investigación está apoyada en los lineamientos del enfoque cualitativo en razón de que nos centramos en describir e interpretar un fenómeno del lenguaje. Igualmente, en vista de lo complejo del fenómeno discursivo, el enfoque se complementa con las diversas teorías lingüísticas que sirven para dar respuesta al tema discursivo/cognitivo, ya que, como mantiene Moreno (2005): “en la actualidad el estudio del lenguaje ha tomado otras dimensiones, otro rumbo en relación con los aspectos cognitivos y experienciales” (p. 45) Asimismo, el estudio se caracteriza por ser documental e interpretativo, debido a que se acuden a los registros del uso que se hace de la expresión ‘eres la cagada de tu mamá/papá’ a fin de poder interpretar la motivación de la que se origina.

Como corpus, se toma el registro que hace el Diccionario de la Real Academia Española (2001) acerca del lema “cagada”, el cual comporta, según se lee en su segunda entrada, una metáfora en la variación del español hablado en Cuba. Por otra parte, a fin de corroborar que este

lema es incorporado en diversas expresiones y unidades fraseológicas del Español (otras latitudes de hispanohablantes), se revisaron foros y redes sociales que hicieran uso de tal expresión, lo que dio como resultado que acudiésemos al grupo “Marisc@ eres la cagada de tu mama/ papa. Pagina creada: para los que nos parecemos a nuestros padres” de la red social Facebook, grupo que tiene 1113 seguidores registrados hasta la fecha, miembros de una comunidad variopinta que se identifica con la expresión metafórica.

Para el desarrollo del presente estudio, y siguiendo los preceptos teóricos alcanzados por Cuenca y Hilferty (1999) y Turner (1992) y (1996), contamos con la metáfora conceptual de imagen como categoría de análisis, cuya naturaleza responde al objetivo que nos formulamos al inicio. Para dar fin a este apartado, huelga mencionar que la unidad de análisis empleada en este estudio es la expresión metafórica ‘eres la cagada de tu mamá/papá’, pues, como se evidencia en la siguiente sección, ella cifra una conjunto de elementos básicos para lograr demostrar que está motivada por la imagen esquemática del parto.

4. Discusión de los Resultados

En primera instancia, toda vez aclarado el hecho de que un principio fundamental para la teoría de la metáfora conceptual es la motivación del lenguaje, sugerimos que la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’ se origina en la metáfora de imagen del acto de dar a luz, debido a un conjunto de correspondencias entre la imagen esquemática de este evento y el acto de defecar, como pasaremos a explicar en detalle.

- (a) la orientación corporal del acto de defecar o expeler las heces fecales (dominio origen) tiene correspondencia en la orientación corporal del acto del parto (dominio meta). En otras palabras, ambos actos consisten en la expulsión de un contenido que se dirige hacia la parte inferior del cuerpo humano, hacia abajo, donde, además, se evidencia el postulado teórico que sostiene que una experiencia temprana (defecar) puede ayudar a entender o conceptualizar y, por tanto, a expresar en un plano lingüístico, una experiencia tardía de

la vida del individuo (dar a luz). Este primer paso implica que la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’ no es en modo alguno arbitraria, sino motivada en la base corporal y experiencial de los hablantes del español. De ahí que producciones lingüísticas que indican la orientación contraria, esto es, hacia arriba, como, imaginemos, “eres el vómito de tu mamá”, “eres el escupitajo de tu papá”, “eres la saliva de tu mamá”, “eres los mocos de tu papá”, “eres el sudor de tu papá”, resultarían estériles y poco productivas para comportar el significado de parecerse a los padres, que tiene la expresión ‘ser la cagada de tu mamá/papá’, y hasta dejarían en evidencia su carácter escatológico.

- (b) el centro de energía del acto del defecar tiene correspondencia en el centro de energía el acto del parto. En primer lugar, esto quiere decir que tanto las mujeres que han dado a luz (base corporal) como quienes conocen en qué consiste el parto, aunque aún no lo hayan experimentado en su propio cuerpo, saben que el vientre tanto contiene al feto como acumula su energía durante su desarrollo, lo que incluye intensos dolores, movimientos por las llamadas patadas que la sapiencia popular creen que se llevan a cabo y un aumento del volumen de esa parte del cuerpo femenino. Análogamente, una persona que tenga necesidad de defecar siente dolores en el vientre; puede experimentar el aumento del volumen de esa parte del cuerpo, sobre todo si presenta flatulencia o sufre del colon, lo que al mismo tiempo puede causar movimientos intensos y discontinuos. Continuando este razonamiento, fijémonos en que los actos referidos arriba, que van desde el vómito hasta el sudor en el cuerpo de una persona, no tienen estas correspondencias con el acto del parto.
- (c) el elemento expulsado en el acto del parto tiene correspondencia en el elemento expulsado en el acto de defecar. Conviene percatarse de que, semánticamente, las voces ‘excremento’, o la escatológica ‘mierda’, no son iguales a ‘cagada’, porque mientras las dos primeras denotan una sustancia líquida, ‘cagada’ significa una totalidad expulsada. Se dice que una persona maloliente huele a excremento o a mierda, no a cagada. Esto refuerza el hecho de que la expresión metafórica ‘ser la cagada de alguien’ no es arbitraria, sino motivada. Por eso, los hablantes del español usan sin inconveniente ‘caga-

da', pero no 'excremento' o 'mierda', aún cuando semánticamente hagan referencia al mismo objeto empírico. En otros términos, lo que cuenta acá es la imagen esquemática de la cagada (un cuerpo uniforme, mas no la sustancia) y la imagen esquemática de un bebé (un cuerpo uniforme, una totalidad)

- (d) finalizada la proyección de la imagen esquemática del acto de defecar sobre el acto del parto, se procede a seleccionar un momento del acto complejo de defecar. Es así como la metonimia 'cagada', ese único elemento, el resultado, representa la totalidad de un acto que conlleva bajarse la ropa, agacharse, defecar, limpiarse, y, por último, volverse a subir la ropa. Reparemos, entonces, en que el feto que sale del cuerpo de una mujer corresponde a la masa de excremento o, para decirlo en el término hasta acá usado, la cagada. Por lo demás, 'cagada' resulta un cuño de igual motivación, ya que significa no tanto la sustancia, como acabamos de exponer, sino la masa, aspecto ostensible si apostáramos por su sustitución por otras de sus variantes léxicas, como, digamos: "esa muchacha es el excremento de su mamá/papá", "Lisbeth es la mierda de su mamá/papá" o "este niño es las heces tuya". En otros contextos, por igual, se palpa la diferencia entre 'cagada' y sus sustitutos: "el médico sugirió un examen de cagada", "se hizo cagada en los pantalones", "¡qué asco! Huele a cagada en este cuarto", o "sin notarlo, se llenó los zapatos de cagada". Se constata así que todos estos usos son pocos probables en el uso corriente del español. La focalización sobre la cagada que se logra con esta metonimia, esto es, sobre el hijo, puede ser la razón del porqué los hablantes del español no hablan de querer cagar para indicar que desean tener un niño, ya que esto último se centra en el acto y no en el producto.
- (e) es por extensión metafórica también que los hablantes del español adjudican que un niño es la cagada de su papá, puesto que si bien solo la mujer tiene las condiciones físicas para dar a luz a un bebé, la razón que parece primar en este caso es que un niño tiene la sangre y otros factores genéticos de su padre. De ahí que igualmente aplique esta expresión metafórica en el caso de los hombres. En todo caso, tengamos a bien considerar que esta no es la única expresión metafórica en el habla cotidiana del español, acaso de otros idiomas,

en la que el acto de parir se extiende a los hombres. Recordemos que ya en la antigua civilización griega el filósofo Sócrates impartía entre sus discípulos el arte de parir ideas, cuya correspondencia con el acto de dar a luz es el gran esfuerzo que realiza la mujer por expulsar al bebé de su cuerpo. Cabe notar que una vez parida la idea, el pensador puede convertirse en el padre de ella. Por eso, nada hay de extraño en afirmar que Freud es el padre del psicoanálisis.

En resumen, la expresión metafórica “ser la cagada de tu mamá/papá hace hincapié en el parecido físico o de comportamiento que un (a) hijo (a) tiene en relación con su mamá o su papá, hallazgo cónsono con los alcanzados por Turner (1996), quien prodiga abundante casos en los que la narrativa del parto se usa metafóricamente para hablar de cómo algo pasa a existir y posee rasgos físicos y de carácter de quien la origina, una relación causa-consecuencia o se relaciona eventos contiguos en una secuencia de tiempo. Consideremos: “El latín es la madre del italiano”, “George Washington es uno de los padres fundadores de Estados Unidos”, “es un hijo de la era moderna”, “la necesidad es la madre de las invenciones” o como ocurre en el film *Hugo*, de Martin Scorsese, donde la búsqueda del padre se solapa con la búsqueda de Georges Méliés, el padre del cine de ficción, entre algunos casos que se pueden citar. De manera que, y para ir precisándolo de una vez, si DAR A LUZ ES CAGAR, la cagada (el hijo) se parece físicamente, o en cuanto a carácter, a la mujer que la expulsó de su cuerpo e, igualmente, al hombre con quien esta tuvo el bebé, por vía extensión metafórica, como ya se ha explicado.

5. Consideraciones finales

En conclusión, se evidencia que la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’, cuyo dominio origen es el acto de defecar, en tanto que su dominio meta es el acto del parto, no es arbitraria, sino motivada por la experiencia corporal de quienes pueden dar a luz, del conocimiento enciclopédico que sobre este acto tienen los demás y la experiencia compartida por los seres humanos del acto de defecar. De modo que los hablantes del español proyectan ciertas correspondencias de un acto sobre el otro. Esta base común implica que estos hablantes están de acuerdo en usar la expresión metafórica sin mayor problema y que logran entender

su significado, pues esta expresión metafórica se encuentra en su sistema conceptual.

De conformidad con los resultados obtenidos, una constatación palmaria es que no existe discordia entre el componente semántico de la escatológica ‘cagada’ y su uso en la expresión metafórica “ser la cagada de tu mamá/papá”, por cuanto que el significado motivado determina un uso comprensible y de base común entre los hablantes del español. Basta contrastar estos resultados con otras expresiones metafóricas usadas para poner de relieve la coherencia de lo que ha sido expuesto hasta acá. Considérese las expresiones metafóricas ‘se cagó’ o ‘eres una mierda’, en las que ‘cagar’ es una forma peyorativa de indicar miedo, mientras que ser una mierda habla de un comportamiento socialmente inaceptable.

Una pregunta que se impone es por qué no se metaforiza el acto de parir directamente como ‘cagar’. Según este cuestionamiento válido, debería haber una expresión metafórica como: “voy a cagar dentro de nueve meses” o acaso “cagó antes de tiempo”. En ese caso, debemos enfatizar que la expresión “ser la cagada de tu mamá/papá” es posible porque focaliza el asunto del parecido físico o de carácter que un (a) hijo (a) hereda de sus progenitores. Para reforzar este argumento, centrémonos en el uso del ‘ser’ y del adjetivo posesivo ‘tu’ en la expresión metafórica en cuestión, donde, el primero, refiere la condición de ser de la persona, lo ontológico, en tanto que el segundo especifica de cuál de los dos padres la persona heredó la personalidad o las características físicas.

Para finalizar, la expresión metafórica ‘ser la cagada de tu mamá/papá’ prueba los hallazgos encontrados en el campo de la lingüística cognitiva, en la medida que trasluce que los hablantes hacen uso de ella de forma inconsciente, refleja y automática. Se trata de una expresión metafórica cuyas correspondencias entre dominios fueron realizadas por algún hablante del español en un momento indeterminado de la historia de esta lengua. Esto quiere decir, a no dudar, que nos referimos a una expresión metafórica fosilizada, muerta, que ha pasado a significar directamente que una persona es igual físicamente, o en lo que concierne al carácter, bien a su mamá o bien a su papá.

6. Referencias

- Academia Manual* (1985). [diccionario en línea]. Disponible: <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>. [consulta: 2014, junio 23]
- Austin, J. (2005). Emisiones realizativas. En L. M. Valdés Villanueva (comp). *La búsqueda del significado*. (pp 415-430). Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel
- Davidson, D. (2005). Lo que significan las metáforas. En L. M. Valdés Villanueva (comp). *La búsqueda del significado*. (pp 448-474). Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Guerra, W. (2011). *Posar desnuda en La Habana*. México: Alfaguara.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, M. (2005). *La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico: configuración y niveles de descripción*. Trabajo de doctorado publicado. Logroño: Universidad La Rioja.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: language as a window into human nature*. London: Penguin Books
- Searle, J. (2005). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. En L. M. Valdés Villanueva (comp). *La búsqueda del significado*. (pp 448-474). Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Sontag, S. (2003). *La enfermedad y sus metáforas/El sida y sus metáforas*. Buenos Aires: Taurus.
- Turner, M. (1992). *Language is a virus*. The porter Institute for poetics and semiotics. [Documento en línea]. Disponible en: http://papers.ssrn.com/cfm?abstract_id=1394387. [Consulta: 15 de marzo de 2012.]
- Turner, M. (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.

Patrones valorativos de los estudiantes frente al proceso de la escritura: un estudio del dominio semántico de la actitud

Prof. Nour Adoumieh Coconas
(Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”)
nouradoumieh@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los cambios de los patrones valorativos de estudiantes universitarios frente al proceso de la escritura después de una intervención pedagógica. El trabajo se apoya en la Teoría de la Valoración y en la escritura bajo un enfoque de procesos. Metodológicamente, se fundamenta en el paradigma cualitativo a través del estudio de casos. El corpus está conformado por cinco (05) entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de Lengua Española. Se diseñaron tres (03) matrices de análisis, una para cada uno de los subsistemas: afecto, juicio y apreciación del dominio semántico de la actitud. Después de la aplicación de estrategias metalingüísticas, se notaron cambios en la escritura y también en las actitudes hacia esta habilidad productiva, lo cual fue evidenciado, en su mayoría, a través de apreciaciones emitidas en relación a la toma de conciencia, uso de borradores, presencia de audiencia, lectores externos y revisión.

Palabras clave: actitud, teoría de la valoración, escritura.

**Appraisal patterns of students
in regards to the process of writing:
a study of the semantic dominion of attitude**

Abstract

The purpose of this study is to analyze the changes in the appraisal patterns of university students in regards to the writing process after a pedagogical intervention. The paper has its bases on the Appraisal Theory and on writing as a process approach. Methodologically it is founded on the qualitative paradigm, by means of a case study. The corpus is made of five (05) in depth interviews conducted with students of the course *Lengua Española*. Three (03) analytical matrixes were designed, one for each of the subsystems: affect, judgment and appreciation of the semantic domain of attitude. After applying metalinguistic strategies, there were noticeable changes in the writing products, as well as in the attitudes towards this productive skill, which mostly manifested itself as appreciation comments about awareness raising, use of drafts, presence of audience, external readers, and revision.

Key words: attitude, Appraisal Theory, writing.

**Patrons d'évaluation des étudiants
face au processus de l'écriture:
une étude du domaine sémantique de l'attitude**

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'analyser les changements des patrons d'évaluation des étudiants face au processus de l'écriture après une intervention pédagogique. Le travail s'appuie sur la Théorie de l'Évaluation et sur l'écriture d'après une approche de processus. Du point de vue méthodologique, il repose sur l'approche qualitatif par le biais de l'étude de cas. Le corpus est compris de cinq (05) entretiens en profondeur faits à des étudiants de Langue Espagnole. On a développé trois (03) matrices

d'analyses, une pour chacun de sous-systèmes: attachement, jugement et appréciation du domaine sémantique de l'attitude. Après la mise en pratique des stratégies métalinguistiques, on a remarqué des changements dans l'écriture ainsi que dans les attitudes vers cette habilité de production. Cela a été manifeste à travers des appréciations émises par rapport à la prise de conscience, l'usage de brouillons, la présence du public, les lecteurs externes et la révision.

Mots clé: attitude, théorie de l'évaluation, écriture.

Patroni valutativi degli studenti di fronte processo della scrittura: uno studio della padronanza semantica dell'attitudine

Riassunto

Lo scopo di questa ricerca consiste nell'analizzare i cambi dei patroni valutativi degli studenti universitari di fronte al proceso della scrittura dopo un intervento pedagógico. L' articolo è basato nella Teoria della Valutazione en ella scrittura sotto processi. Metodologicamente si basa nella ricerca qualitativa, attraverso lo studio dei casi. La mostra è composta da cinque interviste in profondità realizzate agli studenti della materia di Lingua Spagnola. Furono disegnatte tre matrici dell'analisi, una per ogni sottosistema di analisi: affetto, giudizio e apprezzamento della padronanza semántica dell'attitudine. Dopo l'applicazione delle strategie metalinguistiche, si sono visti cambi nella scrittura e anche nelle attitudini verso quest'abilità produttiva, che é stata evidenziata, nella sua maggioranza, attraverso apprezzamenti emessi in relazione alla presa di consapevolezza, L'uso dei cancelletti, presenza di una udienza, lettori esteriori e una revisione.

Parole chiavi: Attitudine. Teoria della valutazione. Scrittura.

Padrões de valoração dos estudantes em relação ao processo de escritura: um estudo do domínio semântico da atitude

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças nos padrões de valoração de estudantes universitários em relação ao processo de escritura após uma ação pedagógica. O presente trabalho está baseado na Teoria da Valoração e na escritura, tendo como alvo principal os processos. Metodologicamente, está fundamentado no paradigma qualitativo por ser um estudo de casos. O corpus está constituído por cinco (05) entrevistas detalhadas, realizadas a estudantes de Língua Espanhola. Foram criadas três (03) matrizes de análise, uma para cada um dos subsistemas: afeto, juízo e apreciação do domínio semântico da atitude. Depois da aplicação de estratégias metalinguísticas, observaram-se mudanças na escritura e também nas atitudes em relação a esta habilidade de produção, o que foi evidenciado, principalmente, por causa das apreciações que eles davam sobre a tomada de consciência, o uso de rascunhos, a presença de audiência, de leitores externos e a realização de uma revisão.

Palavras chave: atitude, teoria da valoração, escritura.

Introducción

La expresión escrita se concibe como proceso (Cassany, 1996, 1998, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Arnáez, 1998; García Sánchez y Marbán, 2002; entre otros), pero este proceso no suele ser abordado por los estudiantes por una multiplicidad de razones. Entre las cuales se destaca la formación mecanicista recibida en las escuelas tradicionales, en las que escribir es sinónimo de copiar y no de producir y reflexionar sistemáticamente sobre lo escrito. La función epistémica de la escritura es, a menudo, suprimida en las prácticas académicas, lo que conduce a un enfoque de producto acabado y listo. También, se puede decir que los docentes tienen una cuota de responsabilidad, pues no se debe inferir que los estudiantes ya poseen la competencia consolidada. Es conveniente diseñar estrategias para afianzar esa nueva cultura que supone el escribir en contextos académicos universitarios. Las exigencias son otras y por lo tanto se les debe enseñar a ser partícipes de esa comunidad académica y a aprender a aprender.

Son constantes las quejas por parte del profesorado en general acerca de las habilidades escriturarias de los estudiantes en casi todas las especialidades. Así lo develan investigaciones como: Arnaéz (1998), García (1999), Carlino (2005), entre otros. Se espera que el ingreso al nivel de Educación Superior garantice el dominio o la apropiación de competencias en comprensión y producción, tanto escrita como oral (Carlino, 2003, 2006; Becerra, 1999; Bono y De La Barrera, 1998). La realidad demanda otra visión, las prácticas pedagógicas demuestran que existen muchas dificultades, pese a que frente a esta necesidad, muchos han sido los autores que, desde distintas perspectivas y enfoques, han venido realizando estudios para optimizar la apropiación de la habilidad escrita en los distintos niveles, aunque no desde la teoría de la valoración (Díaz, 2000; Bruzual, 2002; García Romero, 2005; Vílchez y Figueroa (2009); entre otros)

Esta realidad condujo a la autora a tomar medidas y diseñar una programación pedagógica dirigida a estudiantes de la asignatura de Lengua Española de la Especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (Adoumieh, 2010). Las estrategias pretendían guiar al estudiante en torno a la escritura de un texto. Se optó

por realizar una reseña, lo cual apunta hacia la necesidad de familiarizarlos con este texto, a menudo olvidado en las actividades de pregrado del Sistema Educativo Venezolano. Dicho conocimiento sería de gran utilidad para transferirlo a la escritura de antecedentes en los proyectos de investigación educativa y de esta manera fomentar el potencial crítico del estudiante. La concepción de la lengua manejada fue como sistema vivo, abordado desde la enunciación y no sólo como un conjunto normativo. La formación estuvo constantemente relacionada con las actividades de los participantes, con los géneros y los modos de organización adecuados al texto seleccionado, a la intención comunicativa y a los destinatarios.

Se comenzó con la escritura de reseñas de películas. Se infiere que por ser este tipo de texto más cercano a las prácticas sociales de los jóvenes, el interés pudiese ser mayor, lo cual así fue. Luego, se transfirieron elementos en común de la reseña de película a la reseña académica para facilitar el proceso de escritura. Se empleó un wiki, el cual representó una alternativa atractiva que está a la vanguardia de una comunidad que ha nacido bajo una tradición tecnológica. Asimismo, la colaboración entre pares académicos es determinante para el desarrollo de las habilidades comunicativas y metacognitivas. A través del wiki, se tiene la posibilidad de contar con lectores reales y escritores públicos, lo que se relaciona directamente con la noción de hablante público descrita en Barrera Linares (2009), de esta manera los estudiantes podrían desarrollar “una responsabilidad lingüística” al escribir en un espacio público (p. 111). Los ejercicios de la intervención pedagógica se presentan en un wiki diseñado para tal fin y se estructuran en: actividades previas, proceso de escritura y proceso post escritura²⁶.

Lo anteriormente descrito arrojó una serie de datos que daban cuenta de las variaciones en la actitud de los estudiantes frente al proceso de escritura, lo cual motivó el inicio de la presente investigación, cuyo objetivo es analizar los cambios de los patrones valorativos de estudiantes universitarios frente al proceso de la escritura.

26. Para observar el wiki, seguir el siguiente URL www.escrituracooperativa.wikispaces.com.

El estudio se fundamenta en la valoración, a modo de teoría desarrollada desde el modelo de la Lingüística Sistémica Funcional. Se entiende como un sistema evaluativo encargado de explicar los recursos lingüísticos que expresan la actitud de los locutores del mensaje. Sus fines son de índole semántica y pragmática, pues busca construir, desde las interacciones comunicativas, la apreciación del hablante sobre determinado elemento, fenómeno, situación o proceso; es decir, pretende inferir, incluso desde lo no dicho, la visión o actitud del sujeto hablante o escritor (White, 2001). Desde esta perspectiva, se busca hacer una construcción teórica de la actitud de los estudiantes universitarios frente al proceso de escritura. Especialmente de los cambios actitudinales que pudieran presentar después de aplicaciones pedagógicas. La investigación en valoración ha sido el medio teórico a través del cual se puede llegar a describir y analizar la actitud sobre el lenguaje (Martin, 2003; White 2003; Martin y White 2005, Kaplan 2007).

Para muchos sociólogos, economistas, educadores, analistas políticos y analistas del discurso, la importancia de la evaluación del lenguaje, la pertinencia del estudio científico y de su impacto en la sociedad son obvias. La valoración ha sido estudiada desde distintos ámbitos. No obstante, a través de una revisión exhaustiva se nota que son escasos los estudios hechos desde el campo educativo. Lo que resulta paradójico, puesto que la teoría de la valoración surge en este contexto. Los trabajos encontrados sobre la teoría de la valoración, con estudios sobre escritura, unos se dirigen más hacia las estrategias empleadas por los escritores en sus discursos para persuadir al otro (Pascual y Unger, 2008; Xinghua y Thompson 2009; Mizusawa, 2010, entre otros) y otros tienen como base el dominio semántico denominado compromiso. Éste hace referencia a los recursos lingüísticos que permiten posicionar las voces de los productores del mensaje, esto quiere decir que se establece una relación heteroglósica para abordar procesos actitudinales frente a lo escrito, no así frente al proceso de escritura. (Kaiser, 2002a; Kaiser, 2002b; Savio; 2010; Víchez; 2004).

Esta teoría desarrollada en la Escuela de Sidney se centra, principalmente, en explicar el sistema evaluativo del lenguaje. Debido a su naturaleza se relaciona con el significado en contexto, en uso; por lo tanto, también la pragmática genera aportes como lo son la modalización, la

visión dialógica del discurso, la relación del discurso con el contexto, las implicaciones, la cortesía, el contrato comunicativo, entre otros aspectos. Finalmente, lo que se espera es la construcción de la visión del sujeto evaluado sobre determinados hechos o fenómenos, creencias, percepciones, entre otros, es decir, estudiar la generación de significados interpersonales (Halliday, 1985, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004). Esta tendencia proviene de la noción hallidayana, la cual conjuga los usos evaluativos del lenguaje con una visión dialógica del discurso. Nieto y Otero (2007) reportan la nominalización que distintos autores hacen: Conrad y Biber (2001), afecto; Martin (2003), appraisal; Stubbs (1996) modalización; Bolívar (1986) evaluación, entre otros. Con ellos, se han generado distintos enfoques para el análisis de sistemas y subsistemas de formas léxicogramaticales y sus correlaciones semántico-discursivas.

Esta teoría ha llamado la atención de lingüistas y analistas del discurso en diversas lenguas, lo cual se puede constatar a través del grupo en línea de *Appraisal Analysis*, debido a que los recursos empleados para construir o referir personas discursivas o situaciones en particular permiten evaluar las posiciones, al tiempo que se puede estudiar el rol ejercido por cada hablante dentro de los enunciados para negociar relaciones entre los interlocutores reales o potenciales. En este sentido, Kaplan (2004) define la valoración como “la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva” (p. 58). Por consiguiente, la concepción implica una amplia gama de usos evaluativos.

Según White (2001), la teoría de la valoración está compuesta por un sistema integrado por tres dominios semánticos: la actitud, el compromiso y la gradación. Cada uno de ellos compone las opciones disponibles para el locutor en cuanto a la elección de sistemas o su integración según sus propios intereses. Para ello, el locutor o hablante dispone tanto de una serie de significados que puede ajustar a las intenciones y el contexto, como de los recursos lingüísticos para efectuar dicha expresión.

El dominio de la actitud se relaciona con respuestas emocionales, así como con los valores que cada cultura demanda, mientras que el compromiso hace referencia a los recursos lingüísticos que permiten posicionar las voces de los productores del mensaje, esto quiere decir que se establece una relación heteroglósica. La gradación se relaciona con el modo de intensificar o mitigar la fuerza de los enunciados.

La meta en este estudio es abordar específicamente la actitud debido a que se pretenden estudiar los cambios de los patrones valorativos de los estudiantes frente al proceso de la escritura. El estudio del dominio citado representa un papel determinante en la construcción actitudinal de los estudiantes. Por lo tanto, en este artículo, se obviarán los dos últimos dominios.

Procedimiento Metodológico

Metodológicamente, se fundamenta en el paradigma cualitativo a través del estudio de casos (Taylor y Bogdan, 1986). El corpus está conformado por cinco (05) entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de Lengua Española. El corpus de este estudio resultó de las transcripciones de las mismas, las cuales fueron analizadas bajo los fundamentos de la Teoría de la Valoración, según la propuesta de Martin y Rose (2003), y Martin y White (2005). Aún cuando la Valoración se compone por tres sistemas: actitud, compromiso y gradación, para este análisis, se empleó el sistema de la actitud únicamente con sus tres (03) subsistemas: afecto, juicio y apreciación. Este sistema permitió realizar una construcción semántica sobre el proceso escritural. También, se abordaron elementos relacionados con la gradación debido a la presencia de indicadores de fuerza que intensificaban algunas apreciaciones.

Las matrices se identificaron con los literales *A* para *afecto*, *B* para *juicio* y *C* para *apreciación*. Se realizó el estudio en los niveles de análisis de la enunciación y el pragmático, dada la estrecha vinculación existente entre los dos niveles. Además, se considera el contexto lingüístico del enunciado y el co-texto. Todas las matrices se basan en la teoría de la valoración. Para la *Matriz A*, se establecen los indicadores de *felicidad*, *seguridad* y *satisfacción* desde la perspectiva positiva y negativa y formas de presentación autoral y no autoral. En la segunda, la *Matriz B*, se aborda el juicio con los indicadores de: *estima social* y *sanción social*. La *Matriz C* permitió analizar la apreciación a través de la *reacción*, *composición* y *valuación*. Además de lo antes señalado, se seleccionaron las marcas gramaticales (adjetivos, verbos modales, adverbios y locuciones adverbiales)

Cabe destacar que la unidad de análisis establecida fue el enunciado. Se vació la información en las matrices según las evidencias encontradas. Se codificaron de la siguiente manera: el literal *A* para los enunciados de la matriz de afecto; el literal *J* para juicio y *Ap* para apreciación y su número secuencial. Por ejemplo: *Ap11* se refiere al enunciado once (11) presente en la matriz de *apreciación*.

Presentación y Discusión de los Resultados

Las entidades lingüísticas evaluadas en este estudio se relacionan con las fases del proceso escritural. Se estudiaron un total de 54 enunciados, de los cuales ocho (08) son de afecto, cuatro (04) de juicio y cuarenta y dos (42) de apreciación. Es importante destacar que la discusión de los recursos evaluativos se hace desde las siguientes entidades lingüísticas: a) toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo, b) presencia de lectores externos (considerar a los destinatarios), c) uso de borradores y escritura según la planificación del texto, y d) revisión. Dichas categorías permiten, estratégicamente, construir la actitud de los estudiantes frente al proceso escritural y explicar los cambios de los patrones valorativos logrados después de la intervención pedagógica.

Actitudes frente al Proceso de Escritura

Categoría 1: Toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo

La toma de conciencia es un elemento determinante en toda actividad intelectual estratégica, puesto que implica la activación selectiva de los procesos cognitivos para realizar un trabajo (Fracca y Maurera, 2006). La toma de conciencia de las necesidades que subyacen en la planificación de un texto permite que los estudiantes conciban la escritura como un acto de producción que amerita esfuerzos cognitivos de parte del escritor y no como inspiración divina, creencia firme de muchos escritores novatos.

El análisis reveló que los estudiantes habitualmente no están conscientes de la activación de los procesos cognitivos. Esta realidad suele ge-

nerar en los estudiantes un rechazo hacia las actividades escritas solicitadas por los docentes y esto a su vez repercute en la disposición para ejecutar un trabajo.

Flower y Hayes (1981), y Bereiter y Scardamalia (1992) describen estos escritores como inmaduros o novatos, dado que no poseen las competencias para concebir la escritura como proceso de producción. Los datos arrojan que en el subsistema apreciación se encuentra la tendencia mayor de todas las entidades lingüísticas estudiadas. Esto se debe a que la apreciación está orientada hacia la unidad evaluada y el tópico central de esta investigación gira en torno al proceso escritural. En esta categoría, no se hallaron enunciados correspondientes a los subsistemas afecto, ni juicio. Algunas de las evidencias de apreciación se reflejan seguidamente:

Ap3. Confieso que al inicio de mis estudios no me gustaba escribir, incluso no hacía planificaciones, porque lo consideraba absurdo... (Inf. 1)

Esta apreciación de impacto negativo revela que al estudiante no le importaba el proceso de escritura, se basaba en un modelo de producto. El verbo de emoción también sugiere que existe una manifestación de afecto hacia la expresión escrita, por lo tanto, al no sentir empatía con un proceso termina catalogándolo como *absurdo*. Esta realidad es muy frecuente en los contextos educativos venezolanos, lo que se ha podido constatar a través de la experiencia docente. La apatía de los estudiantes hace que no se involucren en las actividades y por consiguiente el desinterés les va generando predisposición hacia la escritura. En torno a ello se tiene el siguiente enunciado:

Ap5. Al principio sentí miedo porque decían mis compañeros que es muy compleja la materia y que todos la raspan. (Inf. 1)

Ese sustantivo quizás surja porque hay una preferencia de lo simple y se sitúan como sujetos con predisposición negativa por lo complejo. Además, probablemente exista un manejo de conocimiento compartido que les indica que las asignaturas complejas no suelen ser aprobadas. Al mismo tiempo, se aprecia una implicatura que refleja incapacidad o más bien falta de creencia en sí mismos. No obstante, otro informante expresa lo siguiente:

Ap18. Me falta mucho para mejorar mi forma escritural, debo mejorar muchos aspectos que son básicos para lograr calidad y no cantidad, porque pienso que la cantidad no importa si no hay una buena calidad. (Inf. 2)

Este participante se muestra receptivo ante el proceso escritural y exhibe una toma de conciencia hacia la calidad del escrito. Además, se ubica en la categoría de reacción con impacto positivo, debido a que está consciente de sus debilidades. Es importante acotar que se deja entrever que el informante posee debilidades que está dispuesto a superar.

La principal debilidad reflejada a través de las entrevistas fue la concepción de escritura como eje normativo y prescriptivo, dicha creencia fue cambiando conforme los estudiantes realizaron prácticas recursivas para escribir las reseñas con un acompañamiento pedagógico en todas las fases de la producción. Algunas evidencias son las siguientes:

Ap11. Yo pensaba que mi mayor dificultad al escribir, era el uso correcto de los acentos, ya que se me hacía un poco complicado, pero estoy trabajando en ello, sólo que ahora me di cuenta que escribir es más que poner acentos y eso, sino que tiene importancia lo que uno dice y cómo lo dice. (Inf. 1)

Ap16. Sin embargo, sí creo que he mejorado en algunos aspectos, no totalmente, pero sí en parte como el uso de las mayúsculas, los acentos, el uso de los conectores, pero sigo creyendo que me falta muchísimo más que eso. (Inf. 2)

Ap20. Ahora siento que las cosas han cambiando un poco porque razono más antes de escribir, pienso, no de una escribo. (Inf. 2)

En los dos últimos enunciados se ilustra un contraste entre las necesidades de aprendizaje requeridas, si bien en el enunciado Ap20 se muestra el informante como un sujeto que valora el pensamiento crítico y consensuado, en el caso Ap16 se presenta como un escritor que valora más aspectos de índole ortográfica y gramatical. Además, emplea un intensificador de foco presentado mediante el uso del adverbio totalmente acompañado de otro de negación para atenuar la presentación de sus limitaciones. No obstante, en el enunciado Ap14 el informante

dice “Me falta mucho por aprender” (Inf. 2), emplea el adverbio de cantidad para expresar la gradación en la categoría fuerza y se ubica como un amplificador. Este ítem léxico independiente hace notar que el informante se ubica como escritor novato para justificar sus actos. Caso similar ocurre con los enunciado Ap11 y Ap12. En el primero, hay una transferencia de lo simple a lo complejo del proceso escritural, mientras que luego se asevera la relevancia de la dedicación.

Estas muestras exhiben que la escuela tradicional ha fomentado un modelo de escritura que prevalece pese a los múltiples enfoques y modelos generados desde distintas perspectivas. Los planteamientos de los estudiantes evidencian que la enseñanza de la escritura se ha basado en un modelo gramatical, en el que se ha privilegiado la repetición de reglas, normas y la visión caligráfica del producto en desmedro del proceso adoptado, esto quiere decir que la perspectiva comunicativa funcional de la que tanto se propaga no ha sido abordada satisfactoriamente. Otra inferencia que se puede hacer es que, quizás, la actitud de rechazo que suelen presentar los estudiantes se deba a que no se ha desarrollado la concepción escrituraria como vehículo del pensamiento y como herramienta para transmitir reflexiones, posiciones, experiencias, compartir lo aprendido o aprender escribiendo.

Estos patrones ideológicos muestran la construcción social del proceso de escritura. Los sujetos suelen concebir la escritura como un acto mecánico. Macionis y Plumer (1999) expresan que “la gente no construye su experiencia cotidiana desde el vacío” (p. 162). Esas experiencias, que en este estudio también se sitúan en lo académico, dependen de factores internos y externos. Entre los internos, se tienen los intereses y gustos de cada individuo, mientras que en los externos se encuentra el contexto en el que se ha desarrollado dicha idea o percepción. Si esos jóvenes hubiesen tenido mayores oportunidades de interacción con la lengua como medio de pensamiento, probablemente la actitud sería otra. La gente suele construir su realidad a partir de su contexto y evidentemente se relaciona con la perspectiva cultural en donde viven e interactúan. El enunciado siguiente revela la construcción de una imagen:

Ap26. La manera de nosotros escribir va a reflejar lo que somos, debemos ser cuidadosos al hacerlo. (Inf. 3)

Desde el punto de vista de la Teoría de la Valoración la muestra Ap26 se sitúa en una valuación positiva, dado que existe la conciencia sobre la imagen transmitida y eso podría interferir en que el estudiante tome acciones para mejorar su proceso de escritura. No obstante, esta noción se presenta mediante actos de habla directivos, es decir, recomendaciones acerca de acciones que deberían ser llevadas a cabo, como por ejemplo: debemos.

En otros enunciados, también, se presenta la construcción de una realidad. Los estudiantes le han conferido a la escritura un valor de acto mecánico.

Ap39. Para ser sincera, sólo escribía y revisaba el texto para ver los errores ortográficos, revisar los signos de puntuación o agregar sinónimos o conectores para que el texto quede sin errores... (In f. 5)

En la muestra anterior, se presenta la apreciación en la categoría valuación, pues el informante valora el proceso, pero deja entredicho a través del uso del pretérito imperfecto, *escribía* y *revisaba*, la insatisfacción hacia el proceso adoptado anteriormente, el cual se basaba en un modelo mecanicista. El uso del adjetivo *sincera* muestra el establecimiento de una confianza que le permite expresarse libremente. En este sentido, las representaciones sociales también constituyen las formas de organización y transmisión del conocimiento, sea éste empírico o no, e incluye contenidos cognitivos y afectivos simbolizados por los grupos sociales. Esos estereotipos se alojan en la conciencia colectiva de los individuos. En el siguiente enunciado, se refleja el cómo ese sujeto ha percibido la escritura, lo que es transferible a la mayoría de la comunidad estudiantil en todos los niveles. Esto se puede contrastar con lo que Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) denominan conciencia de los procesos intelectuales, lo cual repercute en la consolidación de los conocimientos.

Ap13. En realidad no sé en qué medida he mejorado mi escritura, antes creía que escribir bien era solamente tener una letra bonita, pero me he dado cuenta que esto va mucho más allá que el sentido de escribir no es una letra bonita... (Inf. 2)

El calificativo que le otorga el informante a la escritura no se establece con la representación social que le confiere la comunidad académica. Al respecto dice Araya (2002, p. 18):

Se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

De lo anterior se deriva, asimismo, la importancia de conocer y emprender estudios sobre la representación actitudinal que poseen los docentes sobre este proceso productivo, puesto que los estudiantes suelen reflejar los modelos recibidos en las prácticas pedagógicas. Sería útil ofrecer prácticas pedagógicas sistemáticas de acompañamiento en las distintas disciplinas del currículo. Esto podría generar cambios y, por consiguiente, modificar patrones valorativos de docentes y estudiantes. Finalmente, se tiene que la *apreciación* hacia la toma de conciencia y la disposición para escribir reflejan el perfil de un escritor que concibe la escritura como producto y no como proceso.

Categoría 2: Presencia de lectores externos (considerar a los destinatarios)

En el campo de la investigación de la didáctica del discurso escrito, se ha abordado a la audiencia dentro de un componente que Flower y Hayes (1981) denominaron situación retórica. Ésta hace referencia al conjunto de circunstancias que motivan comenzar un escrito: tópico, audiencia y propósito (Cassany, 1995). En este sentido, la situación retórica de los escritos genera impacto en los estudiantes y podría afectar su actitud en torno al proceso de producción, especialmente si el tópico no les llama la atención, ni se les presenta las razones por las cuales deben escribir un determinado texto.

El estudiante debe estar consciente de que los textos tienen una intención retórica, lo cual le ayuda a tomar decisiones sobre la manera más adecuada para hacerlo, según las convenciones sociales establecidas para ello. Bajtín (1979) expone que el conocimiento se presenta circunscrito a

una esfera social y a las normas dispuestas para ello. Desde esta perspectiva, el posible lector del texto, o como dice Barrera Linares (2009), el lector potencial de ese texto se condiciona y espera un determinado registro lingüístico para cada tipo de texto.

Se aprecia que los informantes aún no han consolidado la importancia de considerar la presencia del destinatario, las voces ajenas y la voz propia dentro de los escritos. Generalmente, esta última es una de las grandes dificultades que presentan los escritores inmaduros la ubicación de ellos mismos como sujeto enunciador, es decir, de quien escribe como locutor y enunciador.

La falta de motivación e información, generalmente, conduce a realizar trabajos sin propósito distinto a la evaluación y una vez obtenida la calificación, éstos son desechados. No suele haber publicación, ni orientación para hacerlo. La formación que han recibido los estudiantes desde la escuela tradicional es considerar al maestro como único destinatario de los mensajes. Escribir es entonces cumplir con una práctica evaluativa que tendrá un receptor – evaluador único.

En el siguiente enunciado, se infiere que el informante no consideraba la audiencia.

A8. Confieso que no siempre manejamos la audiencia. Ahora, me gusta pensar primero en el objetivo de mi producción escrita, en quien va a leerla y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzar mi meta... (Inf. 4)

Incluso el verbo *confieso* muestra su sinceridad, al tiempo que exhibe su insatisfacción. Sin embargo, llama la atención que en esa primera parte, en la que se encuentra el afecto negativo se presenta en la forma *no autoral* para distanciarse. Esta forma refleja que el informante podría estar apenado o infeliz ante esa situación. Es de acotar que seguidamente cuando presenta su afecto positivo, después de haberse ejercitado, usa la forma autoral para alabarse. También, se interpreta de ello que hay un juicio del tipo estima social en la categoría positiva de *capacidad*, pues el informante se muestra admirado e inteligente ante su actitud actual.

Es importante mencionar que emplea la estrategia de lexicalización media con el verbo *gustar* para reflejar equilibrio en la escala de afecto,

pues ante ello Martín (2003) presenta la escala de bajo, medio o alto para los verbos agradar, gustar y encantar, respectivamente.

En el enunciado A5, el informante a través del adverbio de tiempo *ahora* deja ver que antes no solía hacerlo. Además, con el uso del verbo preocupar se establece que asume la responsabilidad en la evaluación emitida mediante la forma autoral en primera persona. Esto quizás se deba a lo que White (2003) denomina *rappport interpersonal* con sus receptores, es decir, busca que el interlocutor acepte o simpatice con su reacción emocional, en este caso su interlocutor fue el docente de la asignatura, quien al mismo tiempo cumplió el rol de entrevistador. Ejemplo:

A5. Ahora, me preocupo por revisar las ideas y siempre se lo leo a alguien, aunque sea a mi mamá para ver si se entiende, eso me deja más tranquila, (Ap. porque yo digo que si ella que no sabe del tema me está entendiendo, quiere decir que está claro lo que quiero transmitir.) (Inf. 1)

Igualmente, mediante el subsistema *juicio* se presentó una muestra:

J3. Una de las cosas que sí considero son los lectores, pienso mucho en cómo se sentirán cuando lean lo que he escrito, si me van a entender, o sea, que la intención que estoy tratando de transmitir de verdad ellos la captan y debo reconocer que muchas veces he fallado. (Inf. 2).

En la muestra anterior el informante manifiesta su apreciación sobre el proceso escritural y también juzga su incapacidad de apropiación a través de la perífrasis verbal con sentido modal *debo reconocer*. Demuestra *sinceridad* e *integridad*, al mismo tiempo se condena, se autoevalúa, es decir, está consciente de la sanción social establecida por no lograr una escritura que satisfaga a sus lectores potenciales.

En cuanto a las *apreciaciones* de esta categoría, se sigue manteniendo el mayor número de enunciados. En el ejemplo posterior, se deja entrevisto que el texto atrae más la atención de los destinatarios cuando posee organización. Incluso esa organización permite que los mensajes lleguen a los interlocutores. Además el uso del verbo de necesidad objetiva implica una obligación o mandato. Por ejemplo:

Ap1. Si lo que estamos realizando en dicha tarea es algo de investigación tenemos que tener en cuenta los propósitos que en sí vamos a

explicar para que los lectores no se sientan aburridos de lo que leen, al contrario, sean partícipes de las cosas, que se metan de lleno en la lectura y que les guste sobre todas las cosas y transmitir ese mensaje de aprendizaje a ellos también. (Inf. 1)

Otro elemento que se relaciona con la audiencia o lectores externos, se establece en el siguiente enunciado a través de una implicatura de aceptación social y se manifiesta a través de la categoría de *valuación*, es decir, en la comunidad científica se privilegia la activación de la polifonía discursiva. En términos de Bajtín (1979), la intersubjetividad dialógica activa las voces de otros para ser incorporadas en el discurso propio con distintas intenciones. Sin embargo, la persona se muestra distante, por lo que prefirió el uso de un verbo impersonal en perífrasis.

Ap27. Hay que tener en cuenta sea cual sea el caso es que la documentación es un factor vital para agregarle credibilidad a nuestra producción escrita. (Inf. 4)

En el siguiente ejemplo, también se brinda una apreciación, pero de impacto positivo:

Ap29. Debe ser claro y entendible para que quien acceda a él lo encuentre de utilidad. (Inf. 4)

Se infiere que la aceptación del lector es relevante y genera impacto. El uso de la perífrasis verbal con sentido modal (de mandato implícito) así lo demuestra. Asimismo, el informante se presenta consciente de la necesidad de considerar la situación retórica. Finalmente, se muestra el siguiente enunciado, el cual exhibe una apreciación en la categoría de *valuación negativa* mediante la presencia de una pregunta retórica:

Ap40. La mayoría de mis textos van dirigidos a los profesores, por eso de alguna manera por así decirlo, escribimos para el profesor según lo que le gusta. ¿La audiencia de nuestros textos? van dirigidos a los profesores, ya que somos estudiantes y escribimos sólo lo que nos mandan a escribir o a investigar. (Inf. 5)

Pareciera que el informante justifica sus debilidades en la producción escrita debido a que el contexto les ha formado de esa manera. La escuela tradicional ha enseñado que los escritos de los estudiantes se diri-

gen a los docentes, quienes únicamente los califican. Queda implícito que la tendencia es que los estudiantes manejen un dominio instrumental de la lengua. Una situación ideal debería ubicarlos en el nivel epistémico en el que puedan manifestar su postura crítica y analítica de lo que presentan, además de apropiarse del conocimiento y tener la capacidad de transferirlo a otros contextos disciplinares.

Esta preconcepción de la audiencia, evidencia que la cultura académica universitaria privilegia una escritura para el logro de una evaluación, más que para la adquisición de conocimientos. El uso de la pregunta induce a que los interlocutores piensen en una respuesta única. El informante atenúa su compromiso a través del uso de este recurso. Claro está que se podría decir que el conjunto de *todos los lectores potenciales* resulta bastante difícil de determinar; sin embargo, en el contexto académico se pueden incluir los compañeros de clase o de otras secciones o participantes del ámbito en el que se circunscribe el texto. De todos modos, se les podría inculcar la noción de un imaginario preciso, ya que establecer la audiencia resulta imprescindible para que el escritor tome decisiones trascendentes en su producción, incluso desde el componente pragmático, para determinar el uso del contexto de la comunicación y de las intencionalidades lingüísticas.

Categoría 3: Escritura según la planificación del texto y el uso de borradores

La habilidad de escribir constituye un aprendizaje, por lo tanto, amerita preparación y dedicación. Previo al acto de escribir se requiere de una fase de planificación para generar ideas, meditar y organizar el conocimiento en torno al propósito que se desea transmitir. Por consiguiente, la escritura es un proceso y no un producto acabado y pulcro. Esto significa que la producción de un texto se hace de manera gradual. Desde esta perspectiva, interesa saber qué actitud poseen los estudiantes sobre la planificación y el uso de borradores. Es importante acotar que en esta categoría no se encontraron muestras correspondientes al subsistema *juicio*. Se presentan de manera limitada en el subsistema *afecto* y ampliamente en el de la *apreciación*.

En el enunciado siguiente (A2), se refleja el *afecto* del estudiante hacia la relevancia de la planificación, pareciera que le genera felicidad. Incluso el uso de la *forma presentación autoral* le atribuye seguridad y compromiso con lo dicho, al tiempo que revela un afecto. No obstante, en el enunciado Ap8 afirma, ese mismo informante, que no planifica. A través del adverbio *nunca* se muestra enfático con su postura. Pareciera entonces que a pesar de estar consciente de la importancia de esta fase no lo ha podido lograr. Desde las categorías del subsistema de *apreciación* se ubica en *complejidad*, pues no logra establecer con claridad la organización y el propósito del escrito y deja en manos del lector el saber entender lo que se pretendió transmitir.

A2. Me alegra saber que cuando escribo tengo un norte y no hacerlo por hacer. (Inf. 1)

Ap8. Claro está, nunca he tenido pasos específicos para escribir textos dados, sólo pongo en orden las ideas que quiero exponer, para que el lector o los lectores de dicho tema vean y sepan entender lo que están leyendo. (Inf. 1)

Otro caso, presenta la necesidad de establecer una documentación. Este proceso es complejo puesto que requiere que el escritor o investigador reúna toda la información importante para el tema que va a tratar. Sin embargo, se requiere igualmente de la habilidad de saber integrar esa información con el discurso propio y darle un sentido global al tema. Relacionar los datos es un complejo trabajo intelectual. En el enunciado siguiente, el informante presenta *afecto (satisfacción)* a través de la reiteración léxica del verbo de emoción. Llama la atención que usa la *forma autoral* para aseverar su gusto. Ejemplo:

A6. Cuando voy a elaborar un trabajo escrito sí me gusta investigar, aun cuando tengo algo de conocimiento del tema, me gusta saber más leyendo libros para reforzar los conocimientos previos. (Inf. 2)

Se puede inferir de la afirmación anterior que el hecho de realizar una documentación previa es un acto de gusto y no de una necesidad inherente al proceso mismo de producción, pues continúa diciendo a través de un complemento de finalidad que es “para reforzar los conocimientos previos”. Esta visión se puede complementar con el enunciado Ap15, me-

diante el cual el informante confiesa no hacer uso de borradores, lo que quiere decir que concibe la escritura como un proceso lineal y de producto. Es decir, se categoriza en *complejidad* con una visión simplista del acto de escribir. Aunado a lo anterior enfatiza con el uso de un adverbio de modo. Ejemplo:

Ap15. El uso de los borradores no los he considerado a la hora de elaborar un trabajo escrito, y es ahora que entiendo que son sumamente importantes. (Inf. 2)

Es importante destacar que el enunciado Ap15 fue emitido por el informante 2, al igual que el A6. De alguna manera se nota que existe divergencia entre las dos afirmaciones y que probablemente el uso del verbo de emoción (gustar) se deba a la necesidad de crear empatía con el entrevistador, quien en ese momento era su docente en la unidad curricular.

De esta manera, se desprende que el desconocimiento de la división tripartita del sujeto hablante, el locutor y el enunciador es lo que el escritor inmaduro no es capaz de distinguir. Por consiguiente, la noción de polifonía tampoco es abordada. Las voces de otros aparecen como voz propia sin otorgarles ninguna importancia. En cuanto al uso de borradores, en el caso del informante 3, deja explícito que antes de las prácticas de escritura no solía hacer borradores, pues así lo expresa en el siguiente enunciado:

Ap24. Los pasos que yo suelo tener ahora en un escrito primero que nada es investigar varias fuentes confiables y poder relacionarlas con otros textos para poder hacer mi borrador plasmando todas las ideas y dar mi versión final ya mejorada . (Inf. 3).

Existe la noción de *versión final*, en otras palabras empieza a valorar la presencia de varias versiones. Se ubica en la categoría *satisfacción* del subsistema de *apreciación*.

El enunciado Ap38 presenta la apreciación del informante hacia él mismo y el grupo, puesto que generaliza a través del uso de la primera persona del plural la necesidad de planificar para dejar de ser *novato*, el uso del adjetivo calificativo exterioriza la sinceridad del informante y la satisfacción por haber tomado conciencia de la necesidad de establecer el problema retórico.

Ap38. Como escritores novatos con deseos de convertirse en expertos hay que puntualizar como se va a realizar el trabajo antes de comenzarlo, ya que en él se concentra la idea principal y para obtener resultados positivos hay que estar decididos en lo que se quiere transmitir. (Inf. 4).

En el siguiente enunciado, se aprecia la categoría de insatisfacción hacia el proceso adoptado anteriormente, el cual se basaba en un modelo mecanicista. El uso del adjetivo muestra cómo el informante se sincera ante su realidad. Ejemplo:

Ap39. Para ser sincera, sólo escribía y revisaba el texto para ver los errores ortográficos, revisar los signos de puntuación o agregar sinónimos o conectores para que el texto quede sin errores. Y no me daba cuenta si el escrito o la producción lograba el objetivo que quería o si el texto expresaba la idea que quería de manera clara al lector. (Inf. 5).

Martin (2003) plantea que se debe enfatizar la conexión entre el uso de la lengua y el propósito social de lo que se escribe, es decir, usar la escritura para entender el mundo y organizar el pensamiento. Por lo tanto, planificar es organizar el pensamiento propio y ajeno en torno a los propósitos que se persiguen. La planificación desde la perspectiva de los estudiantes es una etapa a menudo innecesaria, pues conciben la escritura como medio de evaluación y por consiguiente se elabora como un requisito. Aún no se logra implementar como medio de organización del pensamiento y del conocimiento. En muchas oportunidades, esto podría suceder porque a los estudiantes no se les ha enseñado a considerar la escritura desde el nivel epistémico y ellos tampoco han tenido la iniciativa de hacerlo.

Categoría 4: Revisión

Desde la perspectiva de escritura como proceso de construcción recursivo, la revisión es una operación que se fundamenta en la modificación del texto que se está elaborando para solventar algún déficit percibido por el escritor. Dicha modificación es detectada de manera distinta por los escritores. Quienes tienen una competencia consolidada, revisan en todo los niveles de producción; mientras que los novatos no lo hacen así. Expresan Bereiter y Scardamalia (1992) que en la revisión se distinguen

distintos tipos de habilidades cognitivas como diagnosticar, comparar y operar. Generalmente, la experiencia docente indica que los estudiantes suelen estancarse en la primera habilidad. Muestra de lo anterior se evidencia en el siguiente enunciado:

Ap25. Generalmente los textos que escribía no pasaban por revisiones, mientras estuvimos haciendo los ejercicios del Wiki, me di cuenta de la importancia, ya que releerlos notaba vacíos conceptuales, antes sólo veía si las palabras estaban bien escritas y los puntos cosas así... (Inf. 3).

En el ejemplo anterior, se presenta un escritor que solía tener una visión limitada de la revisión, pues la mayor atención la centraba en aspectos de forma y no de fondo. Al respecto, Sommers (1982) expresa que los estudiantes suelen tener como unidad de análisis las palabras o las frases, pero no el texto como unidad global. Ese enfoque los conduce a una escritura bajo el modelo de traducción, lo que quiere decir, que no emplean la escritura para la organización del conocimiento, sino más bien para trasladarlo de su mente al papel.

Cuando se refiere a los ejercicios del Wiki, se muestra con predisposición a mejorar debido a que los lectores reales promueven en él la necesidad de hacerlo. Existe la noción de habla pública que motiva a activar las revisiones.

Además, llama mucho la atención que no hayan emitido ningún *juicio* sobre la revisión y tampoco hubo manifestación alguna sobre el subsistema *afecto*. Escasamente se presentan apreciaciones en las que se puede inferir la visión sobre esta actividad desde las implicaturas detectadas. Charaudeau (2003) explica que todo discurso está cargado de intencionalidad, no existen textos inocentes o imparciales, más bien hay una manipulación según los intereses sociales del momento. Así, la presencia del contrato comunicativo se evidencia mediante la omisión como una estrategia de modalización, pues a través de lo no dicho se podría hacer una reconstrucción de lo que concibe el sujeto.

La tendencia está en que los estudiantes universitarios suelen centrarse en revisiones inherentes a los signos de puntuación, ortografía o cambio de una palabra por otra que juzgan más adecuada, sólo modifican aspectos de superficie. En el enunciado siguiente se evidencia algo de ello.

Ap35. Revisar es una estrategia que nos ayudará a obtener una buena producción escrita y acorde a las demandas del lector, gracias a ese recurso podemos evitar errores de redacción, ortográficos y de ideas. (Inf. 4).

Asimismo, se refleja una tendencia de la revisión del producto final, es decir pareciera que la escritura se sigue concibiendo como producto y no como proceso de construcción paulatina del conocimiento.

Carlino (2004) expresa que las dificultades de los estudiantes son más responsabilidad del tipo de enseñanza que han recibido, lo cual los ha conducido hacia un uso instrumental de la revisión en desmedro de pensar sobre el tema para seguir desarrollando el conocimiento. Además, las representaciones sociales sobre este proceso también han contribuido a conceptualizar limitadamente la actividad. Araya (2002) señala que el fondo cultural acumulado contribuye a esa visión. Ese fondo se refiere a las creencias compartidas y acumuladas a lo largo del tiempo. El ejemplo Ap9 indica que no existía la costumbre de revisar o por lo menos la tendencia apunta a una revisión escasa:

Ap9. Pero ahora mi visión ha cambiado y para esto todo lo que escribo pasa por varias revisiones y si es posible por varios lectores y así tengo una mejor revisión. (Inf. 1).

Sería interesante realizar estudios posteriores sobre la representación mental que el escritor posee sobre su propio texto a través de protocolos de voz orales sobre el tema. Quizás se encuentre que los jóvenes realizan numerosas operaciones de revisión que no siempre reflejan corrección y mejoramiento del texto. Sería conveniente suministrarles a los estudiantes listas o escalas de estimación con los indicadores que deberían considerar cuando estén haciendo la tarea de revisar su producción.

En términos generales, la mayoría de las evidencias se encontraron en el subsistema apreciación. Los sujetos presentaron ampliamente sus valoraciones por medio de recursos de apreciación, sin hacer un uso frecuente de recursos de afecto, ni juicio. Esto puede estar relacionado con la temática propuesta desde la instancia de la entrevista y el hecho de estar cara a cara con el docente.

Cambios de los Patrones Valorativos

Categoría 1: Cambios valorativos sobre la toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo

La escritura vista como habilidad requiere de práctica y dedicación, por lo tanto los docentes deben programar actividades que le permitan al estudiante la activación de sus conocimientos. El andamiaje entre teoría y práctica es viable para promover dichos cambios. Después de la aplicación pedagógica, con apoyo en las tecnologías de información y comunicación, se produjo un cambio actitudinal sobre la importancia de valorar la escritura como proceso. Esta valoración redundó en mejoras del texto elaborado, el cual fue una reseña. Aún cuando en esta investigación no corresponde identificar o describir el tipo de texto practicado, es relevante destacar que hubo cambios positivos promovidos por el uso del Wiki. Éste es una comunidad virtual que se conglera alrededor de un fin determinado para trabajar mancomunadamente. Las actividades realizadas por cada uno de los miembros del Wiki son visibles para el resto del grupo y de hecho también pueden editar el texto si el autor se los indica. Esto quiere decir que esta vía les permite exteriorizar sus escritos y contar con lectores reales. Al escribir en espacios públicos, los estudiantes se sienten más motivados, dado que están proyectando sus producciones.

Las reseñas realizadas se centraron en el tipo de reseñas descriptivas, tampoco se esperaba que estudiantes del primer semestre puedan llegar de una vez a la reseña crítica. La intención más bien fue incursionarlos en lo que respecta a la escritura como proceso y hacer de la actividad un espacio ameno y llamativo acorde a las experiencias reales y contextuales de la juventud actual. Al mismo tiempo, pudieron notar que cada tipo de texto posee características prototípicas. La transferencia de los conocimientos y la activación de los procesos cognitivos fueron evidentes. Algunos indicadores de afecto estuvieron presentes para referirse al agrado de trabajar con reseñas de películas. Asimismo, se evidenció gusto por abordar algo nuevo que además ameritó una revisión previa:

A3. Pues ver una película y hacerle el review fue divertido. (Inf. 1)

A4. Tuve que revisar reseñas porque honestamente, yo no sabía que era eso. Me gustó aprender algo nuevo. (inf. 1)

Ap4. El hacer primero la reseña de película y después la del libro, me permitió ver que las cosas son realizables, pero que uno necesita preparación para hacer eso, quiero decir también, practicar y leer textos de ese tipo (Inf. 1)

En el enunciado Ap4 se nota una valuación entre lo profundo e innovador de la transferencia del conocimiento.

Otro aspecto positivo, en la inclusión del Wiki, se muestra a través de la emisión de juicio del siguiente informante, pues al hacer pública su producción teme a la sanción social y eso hace que se esfuerce por mejorar. Socialmente, se establecen patrones y normas que consideran aceptable o no determinadas construcciones lingüísticas, es decir, la sociedad sanciona el desacato a las normas establecidas. Explica Carlino (2005) que generalmente esas complicaciones surgen cuando no se les ha enseñado a los estudiantes las exigencias de la cultura universitaria, además que en la escolaridad de la secundaria la formación en lectura y escritura probablemente haya sido más de decodificación – codificación que de comprensión-producción. Esto hace que las consecuencias sean reflejadas en la universidad. Por lo que la praxis del docente debe abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en determinados contextos y en consonancia con la demanda de los participantes involucrados en el proceso.

J1. También lo mejoré porque cuando escribía en el foro del wiki a veces lo hacía mal y mis compañeros me lo decían después y eso me daba pena, que todo el mundo lea cosas que escribo mal. (Inf. 2)

Es importante destacar que en algunos momentos los jóvenes suelen emitir juicios para justificar sus acciones. Pareciera que al autopresentarse como jóvenes se validan también como escritores novatos. Ejemplo:

J2. Sigo creyendo que soy muy joven académicamente. (Inf. 2)

Conforme se fue avanzando en la programación, los estudiantes mostraron mayor consolidación en las estrategias de escritura y en estar conscientes de sus necesidades. Ejemplo:

Ap10. Todas las cosas que he aprendido las pongo de manifiesto como lo es tener una conciencia de escritor a la hora de escribir y también por qué no a la hora de resumir o exponer. (Inf. 1)

Asimismo, se nota que la concepción de escribir supera la visión gramatical y se le atribuye importancia al texto como unidad global de construcción de significados. Se abandona la creencia de que escribir se refiere a un proceso de reproducción simplificada en la que la voz propia no aparece y a la ajena se le suprime la identidad. Ejemplo:

Ap11. Yo pensaba que mi mayor dificultad al escribir, era el uso correcto de los acentos, ya que se me hacía un poco complicado, pero estoy trabajando en ello, sólo que ahora me di cuenta que escribir es más que poner acentos y eso, sino que tiene importancia lo que uno dice y cómo lo dice. (Inf. 1)

La noción de escribir como proceso es considerada por los estudiantes sujetos de este estudio desde la complejidad de transformar o criticar el conocimiento, por lo que los docentes están llamados a gestionar el proceso a través de actividades que integren la lectura y la escritura como habilidades clave dentro de la formación de todo profesional. La naturaleza dialéctica del escrito es considerada, al igual que las exigencias retóricas. Según la postura adoptada por los participantes, la concepción escritural se basa en una construcción epistémica que permite la transformación del conocimiento (Flower y Hayes, 1981). La reflexión sobre estos aspectos lleva al sujeto a valorar el proceso de composición y adoptarlo como mecanismo regulador del procesamiento de la información. Esta acción permite entender para luego producir y así poseer la capacidad de transferir el conocimiento.

Es relevante considerar que la pedagogía crítica y constructiva involucra la interacción entre los participantes del hecho educativo y crea un ambiente en el que la toma de decisiones no recae sobre el docente, sino que los participantes cooperan en torno a ello. Una variable positiva fue la presencia de un contexto social, marcado por la audiencia y los colaboradores en el Wiki. El contexto de la tarea va más allá de un contexto sólo físico basado en el texto y en el tema. En esta actividad, se privilegió la interacción entre pares académicos, puesto que sus escritos eran compartidos en las clases de manera presencial y leídos en grupos. Se aplicaron estrategias de socialización del conocimiento y los compañeros actuaron como auxiliares de escritura y coeditores. Estos roles son de colaboración en la textualización y sirven para redireccionar, mas no comparten la au-

toría del texto. Enunciados que revelan apreciaciones sobre estos aspectos son los siguientes:

Ap33. Lo mejor de todo el proceso es que ha sido un trabajo en grupo, todas hemos tenido gran disposición de aprender y opinar con respecto a los demás textos que se han manejado en clases. (Inf. 4)

Ap34. A mi criterio, un aspecto muy positivo de esto es que estamos recibiendo una educación integral, pues no sólo aprendemos para la parte académica sino también para aplicarlo en nuestra vida diaria, ya sea para crear hábitos relacionados con la producción escrita o para la lectura, incluso para tener opiniones más puntuales. (Inf. 4).

La puesta en práctica permitió que la mayoría de los estudiantes tomaran conciencia sobre la escritura como proceso elaborado, no espontáneo, sino, a decir de Cassany (1999), el proceso escriturario se construye con trabajo, se reflexiona sobre la situación de comunicación, se apunta ideas, se hacen esquemas y se redactan un sinnúmero de borradores.

Categoría 2: Cambios valorativos sobre la presencia de lectores externos

Las actividades diseñadas permitieron que los estudiantes consideren la presencia de los lectores, así como también cambiar una representación social que privilegiaba al docente como único lector y destinatario de los textos producidos por los estudiantes. Cambiar una representación social no es fácil, puesto que no depende únicamente de la persona en cuestión, sino de su entorno. Al respecto, dice Araya (2002) que la realidad social es una “tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas” (p.13) y esas realidades objetivas son asumidas por los estudiantes como únicas porque de esta manera se les ha enseñado. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad, es decir, es una realidad por excelencia y “se impone sobre la conciencia de las personas, pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada” (Araya, 2002, p.13). Algunas evidencias muestran *afecto* a través de la categoría *satisfacción*, con *forma autoral*, verbos de emoción y adverbios de modo. Ejemplos de ello son los enunciados A7 y A8.

A7. Ahora, cuando escribo me da la sensación de que mi trabajo llegará a manos de alguien más, ese sentir particular influye positivamente, ya que produce una presión sana en mí. (Inf. 4)

A8. Ahora, me gusta pensar primero en el objetivo de mi producción escrita, en quien va a leerla y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzar mi meta. Luego, busco variada información en cuanto al tema para a la hora de redactar tener varias ópticas, por último comienzo a escribir haciendo pausas constantes para revisar y evaluar el contenido (Inf. 4).

Evidencias de apreciación en la categoría de *composición*, se presentaron para valorar el uso de los fundamentos teóricos y la importancia de compartir los escritos grupalmente para tener una evaluación externa, pues a menudo en la prosa propia se dificulta la identificación de imperfecciones en todos los niveles.

Ap7. Siempre es bueno investigar de otros medios para así tener un mejor informe de lo que voy hacer (Inf. 1)

En el enunciado anterior, se muestra que las voces de otros son un respaldo dentro de la producción, lo que repercute en calidad y complejidad. Mientras que en el enunciado siguiente hay una *valuación positiva* hacia la necesidad de poseer destinatarios.

Ap12. Yo creo que la clave está en dedicar tiempo y compartir lo que uno escribe con alguien... (Inf. 1)

En fin, se nota un cambio actitudinal ante la presencia e importancia de los destinatarios y la necesidad de establecer prácticas grupales que permitan el apoyo entre compañeros. De esta manera, se exteriorizan los escritos y la retroinformación no es unidireccional, más bien supera las brechas de docente – estudiante únicamente.

Categoría 3: Cambios valorativos sobre la planificación del texto y el uso de borradores

El acompañamiento en la escritura de reseñas exhibió que los informantes mantuvieron un proceso satisfactorio, basado en la generación de ideas, organización jerárquica, realizaron varios borradores, atendieron a las necesidades de la audiencia y los objetivos que guiaban el desarrollo de

sus textos estaban muy claros. No obstante, estos dos últimos aspectos fueron los más complejos para ellos, debido a que solían tener la concepción de escribir aquellas ideas que surgían en sus pensamientos, sin considerar el objetivo real de la producción y sin reorganización. Esto quiere decir que en algunos casos seguían un modelo de decir el conocimiento y no el de transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992), pese a que algunos manifiestan a través de las entrevistas lo contrario. Quizás se deba al compromiso adquirido con su docente.

Todas las muestras encontradas se sitúan en el subsistema apreciación. Algunas de impacto, como se presenta en el enunciado Ap2, mientras que el resto es de valuación positiva hacia la planificación. Como ejemplo de la categoría *impacto* para establecer la relevancia de los borradores, tenemos:

Ap2. Antes que todo primero hago un borrador, es algo importante para mí ahora. (Inf.1)

De igual forma, se presentaron casos del subsistema de gradación del tipo intensificador de la valuación hecha. Lo que el informante busca es imprimirle mayor fuerza al enunciado y por lo tanto otorgarle mayor veracidad.

Ap15. El uso de los borradores no los he considerado a la hora de elaborar un trabajo escrito, y es ahora que entiendo que son sumamente importante, porque uno no debe plasmar de una vez las ideas primarias sino indagar, corregir aún más para tener una excelente trabajo (Inf. 2).

Los dos enunciados siguientes son muestra de valuación positiva en la que los informantes emiten *apreciaciones positivas* sobre la relevancia de la planificación. Al mismo tiempo manifiestan la toma de conciencia que los indujo a mejorar el subproceso de planificación y a escribir varios borradores y no de una versión única. Ejemplos:

Ap30. Ahora, pienso antes de comenzar a trabajar en el objetivo de mi producción escrita, y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzarla. Luego, busco variada información en cuanto al tema para a la hora de redactar tener varias ópticas. (Inf. 4)

Ap37. Considero que mis producciones escritas ahora son buenas porque me organizo antes de comenzarlas y sigo paso a paso las estrategias diseñadas, pero, estoy de igual forma consciente de que podrían ser aún mejores siempre y cuando me mantenga receptiva a las opiniones y siga indagando en varios textos y practique continuamente. (Inf. 4)

Conforme fueron documentándose en cuanto al tema y a la estructura textual, su planificación empezó a ser fundamentada. Esto se logró a lo largo de varias semanas, pues el factor tiempo es determinante en la apropiación de conocimientos y en estrategias de aprendizaje significativo. Planificaron el texto mediante lluvia de ideas, organizadores gráficos y otros prefirieron el esquema. Este subproceso se reflejó durante la ejecución de la programación pedagógica. Esto concuerda con lo establecido por Flower y Hayes (1981), quienes exponen que los objetivos del escritor no suelen desarrollarse en una etapa, más bien durante todo el proceso de composición escrita. Es preciso destacar que el proceso de planificación se fue dando desde la primera semana y en todos los borradores se apreciaban cambios positivos. La consolidación del conocimiento que mostraban durante las discusiones así lo certifica.

Categoría 4: Cambios valorativos sobre la revisión

La revisión como proceso se evidenció a través de las entrevistas. Los participantes demostraron un grado de conciencia moderado sobre la relevancia de dicho proceso mental. La revisión se presenció en algunos casos, es decir, los participantes manifiestan a través de las entrevistas que así lo hacen, aunado a lo que se presenció en el acompañamiento de la construcción de la reseña. Los cambios valorativos se presentaron en forma de *afecto* y *apreciación*. Ejemplo de ello se tiene el enunciado A5, en el cual la categoría *seguridad* se presenta con el adjetivo calificativo *tranquila*. Además, la noción de revisión implícita es de fondo y no de forma. También, muestra toma de conciencia al emplear el verbo *preocupo* para referirse a la revisión y a la necesidad de poseer lectores externos.

A5. Ahora, me preocupo por revisar las ideas y siempre se lo leo a alguien, aunque sea a mi mamá para ver si se entiende, eso me deja más tranquila (Inf. 1).

Los participantes incorporaron la revisión y el monitoreo dentro del proceso de escritura, lo cual es un indicio de abandono de escritores novatos con proyección hacia un posible escritor competente. (Flower y Hayes, 1981). Castelló (2002) indica que, por lo general, este tipo de escritores no sólo revisan aspectos formales, sino conceptuales.

Algunas marcas de apreciación emergen sobre la revisión, como es el caso de los enunciados Ap9 y Ap25, por sólo citar algunos. La categoría *evaluación positiva* prevalece, puesto que hay una transformación actitudinal en la que se le otorga mayor importancia a la revisión. Ejemplos:

Ap9. Pero ahora mi visión ha cambiado y para esto todo lo que escribo pasa por varias revisiones y si es posible por varios lectores y así tengo una mejor revisión. (Inf. 1)

Ap25. Generalmente los textos que escribía no pasaban por revisiones, mientras estuvimos haciendo los ejercicios del Wiki, me di cuenta de la importancia, ya que releerlos notaba vacíos conceptuales, antes sólo veía si las palabras estaban bien escritas y los puntos cosas así... (Inf. 3).

Para cerrar este apartado, se tiene que el proceso escritural adoptado por los participantes se basó en la activación de los subprocessos cognitivos. Los participantes se esforzaron en la reescritura de sus borradores, quizás la toma de conciencia sobre todos los procesos involucrados determinó la mejoría. Estas afirmaciones se basan en las evidencias valorativas encontradas en las entrevistas y en las reseñas que escribieron. La escritura de un texto no es suficiente para hablar de cambios sustanciales y transferibles, sin embargo, es el inicio de los cambios paradigmáticos y culturales.

Conclusiones y Recomendaciones

Este estudio describe de manera particular la actitud de 05 estudiantes universitarios frente al proceso escritural. Es posible que al estudiar profundamente otro grupo con experiencias distintas, considerando otros elementos y bajo otras condiciones, se encuentren otros resultados.

No obstante, las evidencias encontradas en esta investigación permitieron identificar la actitud de los estudiantes frente al proceso escritural a través de marcas valorativas emitidas en las entrevistas.

Se visualizaron aspectos relacionados con lo siguiente:

- El mayor número de evidencias encontradas se sitúan en el subsistema de apreciación y la variable contextual presente fue la de *campo*, lo cual se debe a que el tópico de la entrevista fue sobre el proceso escritural y ello hace que las emisiones estén dirigidas hacia la evaluación de procesos o entidades y no hacia personas.
- La presencia de la gradación a través de la categoría *fuerza* fue aplicable en el caso del subsistema *afecto* y el de *apreciación*. La intención fue aumentar la intensidad de los enunciados en muchos casos para obtener la aprobación de su docente.
- La generación de los cambios exhibidos puede estar relacionada con una función adaptativa. Ésta se refiere a que, en muchas circunstancias, las actitudes exteriorizadas ayudan a los sujetos a alcanzar objetivos deseados. Incluso les pudo haber resultado funcional a los estudiantes adoptar una actitud semejante a la de su profesora para tenerla como aliada. Se recomienda que los datos sean recogidos por otra persona para asegurar la presentación de las valoraciones.
- Existe una tendencia ideológica manifiesta mediante las representaciones sociales que ubica a la escritura como producto y no como proceso recursivo. La formación pedagógica de muchos docentes anclados en el paradigma tradicional podría seguir fomentando en los estudiantes una visión sesgada sobre los subprocesos cognitivos de la escritura, en la que la mayor limitación se basa en la revisión de los textos como un solo producto final. En consecuencia, los estudiantes suelen repetir patrones valorativos a la hora de planificar sus escritos.
- La selección de la entrevista como técnica no fue la más pertinente, puesto que el estar cara a cara con el docente de cátedra pudo originar en los estudiantes limitaciones para expresar sus actitudes. Sería interesante realizar un estudio similar con la aplicación de un diario de campo (semejante a los protocolos de voz) en el que puedan

narrar su experiencia y sentimientos hacia el proceso y los aspectos que lo circundan, tales como: programación, docente, experiencias previas en otras materias... en fin, la entrevista no fue una técnica muy positiva. Se dejan las puertas abiertas para realizar nuevamente estudios de este tipo, pero a través de diarios de campo.

- Desde el punto de vista de los logros post programación pedagógica visibles en las actitudes manifiestas en las entrevistas y las reseñas escritas, se tiene que las actividades grupales y la inserción las tecnologías de información y comunicación representaron una buena alternativa. La revisión y evaluación no se dan únicamente en privado, los lectores son las personas más indicadas para aportar sugerencias, ya que necesitan comprenderlo y activar un conjunto de estrategias sin la presencia de quien escribe el texto. Por consiguiente, los participantes que lograron mejorar la calidad de sus producciones escritas, también mejoraron las habilidades cognitivas, lo cual incide en los niveles de comprensión lectora y su capacidad para adquirir y transmitir conocimientos. La toma de conciencia, las pautas establecidas para la planificación y la revisión de los textos cambió desde la visión de producto a la de proceso y también de un enfoque gramatical hacia una perspectiva discursiva.
- Las reseñas de los informantes fueron del tipo descriptiva, puesto que se estaban iniciando en la escritura de este tipo de textos. La parte valorativa y crítica se desarrollaría de manera posterior conforme se perfilen hacia un escritor maduro.
- El análisis realizado permitirá a futuro generar la construcción de criterios basados en una pedagogía crítica para abordar la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como proceso, los cuales se podrán estructurar en tres categorías: criterios para la enseñanza de la escritura, criterios para el aprendizaje y criterios para incluir la escritura como herramienta de adquisición de conocimientos en las distintas disciplinas.

Referencias

- Adoumieh, N. (2010). Wiki: escritura colaborativa de reseñas. *Revista Cognición* [Revista en línea], 26 (1) Instituto Latinoamericano de Investigación Educativa. Argentina. Disponible en: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=228
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21. UPEL.
- Appraisal Analysis. Grupo en línea. Disponible en: [://tech.groups.yahoo.com/group/AppraisalAnalysis/](http://tech.groups.yahoo.com/group/AppraisalAnalysis/) [Consulta: 2012, enero 20].
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera Linares, L. (2009). *Habla pública, Internet y otros enredos literarios*. Caracas: Equinoccio.
- Becerra, N. (1999) ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?. *Revista Latinoamericana de lectura*. 20, (1), 14-21.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag
- Bono, A. y De La Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*. 19 (4), 13-20.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* [Revista en línea], 6(20), 409-420. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35662008.pdf> [Consulta: 2010, julio 10].
- Calino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Buenos Aires. Disponible: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF> [Consulta: 2011, marzo 15].
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [Revista en línea], 35(51-52), 149-162. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011 & lng=es&nrn=iso#flow80. [Consulta: 2011, septiembre 03].
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, M. (2000). Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo. *Letras*, 60, 109-134.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College and communication. 32, 365-387.
- Fraca de B., L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*. 72. (107-126). UPEL
- García, M. (1999). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios: una experiencia pedagógica. *Clave*, 8, 89-108.
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 71, 2, 33-62. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-2832005000200002&script=sci_arttext [Consulta: 27 de junio, 2014]
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold (Third Edition)
- Halliday, M.A.K. (1994). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). Comprensión y Composición Escrita. *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kaiser, D. (2002). La presencia del autor en los textos académicos: Un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania. *Boletín de Lingüística*, 17, 53-68. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/347/34701704.pdf> [Consulta: 28 de junio, 2014]
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la Valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Macionis, J. y Plumer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Printece Hall.
- Martin, J.R. (2003). "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English", en: *Evaluation in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford, UK, OUP.

- Martin, J. R., y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation*. Appraisal in English. London: Palgrave.
- Mizusawa, Y. (2010). Language use in English academic writing by a tertiary overseas student. School of Health and Sports Science, Juntendo University part-time lecturer, 494 -501. Disponible en: http://library.sakura.juntendo.ac.jp/bunken/kiyou/voll6/voll6_p494.pdf [Consulta: 22 de mayo, 2011]
- Nieto y Otero, M. (2007). Discurso y Afectividad. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Pascual, M. y Unger, L. (2008) *Los significados inter e intra-personales en contextos científicos: el discurso de la entrevista*. Universidad Nacional de San Luis.
- Savio, A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20(2).pdf) [Consulta: 28 de junio, 2014].
- Sommers, N. (1982). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos* [Revista en línea], 36,(54), 249-257. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0718-09342003005400009&lng=es&nrn=iso. [Consulta: 03 de septiembre, 2009].
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vílchez, M. (2004). El destinatario ausente en el evento enunciativo: Rasgo reiterado en las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 60-66. Disponible en: www.saber.ula.ve/accionpe/ [Consulta: 28 de junio, 2014]
- Vílchez, M. y Figueroa, V. (2009). La deixis y la foricidad como señales de anclaje enunciativo. *Núcleo*, 26, p. 181-200. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art07.pdf> [Consulta: 28 de junio, 2014]
- White P.R (2001) [En línea]. *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Disponible en: <http://www.gramatics.com/appraisal/index.html> [Consulta: 16 de abril, 2012]
- White, P. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2). Special Issue. Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation, 259-284.

Xinghua, L. y Thompson, P. (2009) La actitud de escritura argumentativa estudiantil: Una perspectiva contrastiva. Editores: y O'Brien DS Giannoni LJ. Disponible en: http://translate.google.co.ve/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.reading.ac.uk/AcaDepts/ll/app_ling/internal/Liu_and_Thompson.pdf [Consulta: 19 de mayo, 2012]

Los conectores en conversaciones entre sordos en lengua de señas venezolana: el caso y

Yolanda Pérez Hernández
(Instituto Pedagógico de Caracas)
yoandaperezhernandez@hotmail.com

Resumen

En las últimas décadas del siglo XX, los progresos provenientes de diversas disciplinas dieron cabida al estudio de fenómenos que ocurren en el discurso cara a cara. Tal es el caso de los marcadores del discurso. La indagación de estas unidades, en el ámbito de la lingüística de las lenguas de señas, es escasa; por lo que se consideró necesario emprender una investigación sobre el uso de los marcadores en conversaciones semiestructuradas en Lengua de Señas Venezolana entre sordos. En este artículo, se presenta la comprensión de las funciones que, como conector, cumple Y, uno los marcadores encontrados. Se suscribe la definición de marcadores de Domínguez (2005) y la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Es un estudio cualitativo y prevé una etapa de selección de la muestra y otra de análisis. Los resultados ponen en evidencia las funciones y los contextos donde aparece este conector.

Palabras clave: Lengua de señas venezolana; lingüística de las lenguas de señas; marcadores del discurso; conectores

Conversation connectors among hearing-impaired people in venezuelan sign language: the “y” (and) case

Abstract

In the last decades of the 20th century, the progress derived from diverse disciplines made it possible to study phenomena that occur in the face-to-face discourse. Such is the case of discourse markers. An inquiry of these units, in the realm of Linguistics of Sign Language, is scarce; hence the need to conduct research about the use of markers in semi-structured conversations in Venezuelan Sign Language among hearing-impaired people. In this article, an interpretation of the functions that “Y” (and) play as a connector is presented. The study is grounded on the definition of markers offered by Domínguez (2005), as well as on the classification proposed by Martín Zorraquino and Portolés (1999). This is a qualitative study that considers a sample selection stage and an analysis stage. The results provide evidence of the functions and contexts where this connector appears.

Key words: Venezuelan Sign Language; Linguistics of Sign Language; discourse markers; connectors.

Les connecteurs dans des conversations de sourds dans la langue vénézuélienne de sourds-muets: le cas “y” (et)

Résumé

Dans les dernières décennies du XXe siècle, les progrès provenant de disciplines diverses ont donné lieu à l'étude de phénomènes qui se produisent lors du discours face à face. Voilà le cas des marqueurs discursifs. La recherche des unités dans le domaine de la linguistique des langues des sourds-muets est rare. C'est pourquoi on a considéré nécessaire d'entreprendre une investigation sur l'usage des marqueurs dans des conversations mi-structurées en Langue Vénézuélienne de Sourds-muets. Dans cet article, on présente la compréhension des fonctions que “Y” (ET), un des marqueurs trouvés, accomplit en tant que connecteur. On admet la définition de marqueurs de Dominguez (2005) et le classement de

MartínZorraquinoetPortolés(1999). Il s'agit d'une étude qualitative comprenant une étape de sélection de l'échantillon et une autre d'analyse. Les résultats mettent en évidence les fonctions et les contextes d'occurrence de ce connecteur.

Mots clé: langue vénézuélienne de sourds-muets, linguistique des langues des sourds-muets, marqueurs du discours, connecteurs.

I conettori nei colloqui tra sordi nella lingua dei segni venezuelana: il caso -y-

Riassunto

Negli ultimi decenni xx secolo, i progressi provenienti da diverse discipline hanno stimolato allo studio dei fenomeni che si succedono nel confronto faccia a faccia. Questo è il caso dei marcatori dei discorsi. La ricerca su queste unità, nell'ambito della linguistica delle lingue dei Segni, è scarsa; per questo motivo si è intrapresa una ricerca sull'uso dei marcatori nei colloqui semistrutturati nella lingua dei Segni venezuelana tra sordi. In quest'articolo si offre la comprensione delle funzioni che, come accenno, compie -y-, uno degli accenni trovati. Si accetta la definizione degli accenni offerti da Domínguez (2005) e la classifica di Martín Zorraquino y Portolés (1999). Questo è uno studio qualitativo e prevede una fase di selezione della mostra e un'altra di analisi. Gli esiti mettono in evidenza le funzioni e i contesti dove appare questo accenno.

Parole chiavi: Lingua di Segni venezuelana. Linguistica delle lingue dei. Marcatori del discorso. Conettori.

Os conectivos em conversações entre surdos em língua venezuelana de sinais: o caso do “e”

Resumo

Nas últimas décadas do século XX, os avanços provenientes de diversas disciplinas determinaram que começassem a ser estudados fenômenos que ocorrem no discurso cara a cara. Esse é o caso, por exemplo, dos marcadores do discurso. A análise destas unidades, no âmbito da linguística das línguas de sinais, é escassa; por isso se decidiu realizar uma pesquisa sobre o uso dos marcadores em conversações semiestruturadas em Língua Venezuelana de Sinais entre surdos. Neste artigo, abordam-se as funções que tem o conectivo “e”, um dos marcadores encontrados. Além disso, utiliza-se a definição de marcadores de Domínguez (2005) e a classificação de Martín Zorraquín e Portolés (1999). Trata-se de um estudo qualitativo no qual está incluída uma etapa de seleção da amostra e outra de análise. Os resultados evidenciam quais são as funções e em que contextos aparece este conectivo.

Palavras chave: Língua Venezuelana de Sinais; linguística das línguas de sinais; marcadores do discurso; conectivos.

Introducción

Al revisar la historia de la Lingüística fundada por Saussure, es evidente la pluralidad de concepciones, corrientes y perspectivas desarrolladas a partir del *Curso de Lingüística General*. Pese a ello, es innegable la sujeción de los desarrollos alcanzados durante prácticamente todo el siglo XX a la supremacía de un paradigma en el cual el habla, en términos saussurianos, quedaba fuera del objeto de estudio de esta ciencia. No obstante, el fin de tal supremacía se perfila ya en las últimas décadas de ese siglo cuando los progresos teóricos y metodológicos, que no hubieran sido posibles sin toda esa lingüística saussureana, provenientes de la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, la sociolingüística, el análisis del texto y del discurso, entre otras disciplinas, permitieron la construcción de una nueva matriz epistémica; es decir, una manera diferente de pensar, percibir y valorar lo que es el objeto de estudio de la Lingüística.

En este nuevo modo de conocer, entre otras cosas, se le otorga valor sustantivo a que las lenguas son sistemas creados por el hombre y usadas por este en un contexto, fundamentalmente, con la intención de comunicarse. Esta valoración ahora tan obvia, pero sorprendentemente marginada por largo tiempo, ha dado cabida dentro de la acuciosa mirada de esta ciencia del lenguaje al discurso cara a cara, es decir, a los intercambios comunicativos que se producen *in situ*.

Atraídos por esta nueva visión paradigmática, investigadores de todas partes del mundo han abordado diversos fenómenos que se producen en el discurso cara a cara. Algunos de estos fenómenos, en la mejor de las suertes, ya habían sido estudiados en otros terrenos disciplinares. Tal es el caso de los marcadores.

Adentrarse en el tema de los marcadores es pisar un terreno movedizo donde parece sólida sólo la certeza de que este asunto ha sido recientemente investigado. En Domínguez (2005), es posible advertir que el uso del término *marcador* se puede ubicar a mediados de la década de los ochenta. Desde entonces hasta ahora, se ha constituido una línea de investigación sobre los marcadores con el trabajo de varios autores entre los cuales destacan: Obregón (1985), Schiffrin (1987), Redeker (1990), Cortés Rodríguez (1991), Martín Zorraquino (1992), Briz (1993), Portolés (1998) y Domínguez (2005).

No obstante el desarrollo de estas investigaciones, la consideración de este tema en el ámbito de las lenguas de señas (LS), es decir, las lenguas naturales visoespaciales de las comunidades de Sordos, es escasa (en Lengua de Señas Americana: Roy, 1989; Metzger and Baham, 2000; Divley, 2002 y Santiago, 2004; en Lengua de Señas Australiana: Johnston y Schembri, 2007). Particularmente, en el caso del estudio de la Lengua de Señas Venezolana (LSV), en el terreno de los marcadores del discurso, sólo se registra un trabajo titulado *Marcadores manuales en narraciones en la LSV* (Pérez, 2006) realizado por la autora de la presente investigación. Sin embargo, esta investigación, al circunscribirse a narraciones monologadas, no consideró el sistema de turnos.

Los resultados del rastreo bibliográfico ponen en evidencia que el tema de los marcadores constituye un rumbo prácticamente inexplorado. Tal hecho derivó en un estudio sobre el uso de los marcadores en conversaciones semiestructuradas en LSV entre sordos. De toda la indagación realizada, en este artículo, se presenta lo referido a la comprensión de las funciones que, como conector, cumple Y, uno los marcadores encontrados.

Marcadores

Domínguez (2005), en el ánimo de definir y caracterizar a los marcadores del discurso, hace un rastreo de los trabajos sobre este tema en español; es decir, los que indagan acerca de estas unidades discursivas en la lengua española. En el recorrido realizado por la autora merece, en principio, destacar a Obregón (1985) como latinoamericano que abre camino en ese sentido. Obregón reconoce, entonces, el valor de estos elementos en la oralidad y, en general, su postura da cuenta de un tratamiento distinto al de la lingüística gramaticalista. El referido lingüista considera a los marcadores interaccionales como exclusivos de la oralidad.

Otro de los investigadores importantes de mencionar y destacado por Domínguez (2005) es José Portolés. Este autor realiza sus planteamientos para dilucidar lo que son los marcadores, dándole preeminencia a la función que cumplen éstos en el discurso sobre la base de la teoría de las inferencias. En este sentido, señala:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés 1998:25-26).

En un trabajo conjunto, Martín Zorraquino y Portolés presentan, en 1999, la misma definición anterior. En esta oportunidad, insisten en señalar que “los hablantes nos comunicamos presentando lo dicho como un estímulo que permite al oyente obtener por medio de inferencias lo que pretendemos comunicar” (1999:4057-58).

Domínguez (2005), al analizar la definición de Martín Zorraquino y Portolés, reconoce el valor de los planteamientos relativos a ser unidades invariables y a operar extraoracionalmente. Además, se detiene en los términos *discurso* e *inferencia* utilizados en la aludida conceptualización. Así, la autora destaca que, en la definición que los investigadores dan sobre *discurso*, se asume “por una parte, el texto como unidad lingüística, y por la otra el texto como unidad interlocutiva, comunicativa, y más, el acto enunciativo que incluye el texto y las condiciones de su realización” (Domínguez 2005:161). Tal postura es valorada por la investigadora cuando reconoce que los marcadores “parecen actuar en la consecución de ambos fines, esto es, el expresivo (...) y el interlocutivo” (*op.cit.*:133). Sobre el término *inferencia*, la autora advierte que si bien hay inferencias en la comunicación, el hecho de que tanto la actividad de planificación como la de realización de los mensajes sean complejas supone que no es posible “dejar que el interlocutor infiera simplemente, sino que hay que guiarlo, orientarlo, sobre nuestras intenciones, nuestro saber, nuestra perspectiva, lo que equivale a decir que hay en efecto que DECIRLE” (*op. cit.*:134).

Domínguez incluye una conceptualización propia en la cual señala que entiende los marcadores como:

el conjunto de elementos que, en el texto en situación, permiten por una parte, conectar, organizar, señalar u orientar las relaciones que lo sustentan como unidad lingüística y, por otra parte, revelan los procesos de formulación e interlocución que tienen lugar en su producción. (*op. cit.*:168).

Al analizar la definición de esta autora, es posible precisar varios elementos interesantes: (a) la expresión *conjunto de elementos* es lo bastante general como para dar cabida a la multiplicidad de marcadores que los autores han coincidido en reconocer; (b) el advertir que se utilizan en el texto en situación alerta sobre un funcionamiento propio de todo texto y (c) a pesar de ordenar en dos partes lo que los marcadores hacen, los planteamientos de la autora parecieran indicar tres funciones. La primera es la función relativa a hacer posible las relaciones de coherencia de la unidad lingüística en cuestión. La segunda es la función de indicar algunos procesos relacionados con la planificación o formulación, dado que el texto se está construyendo en el mismo momento en el cual se está emitiendo. Y la tercera es la función interlocutiva. En esta función, cuando el marcador es emitido por el hablante, le permite monitorear que el interlocutor le atiende, mientras que, cuando son emitidos por el oyente, muestran de qué manera este va siguiendo el discurso.

La división en dos partes, propuesta por Domínguez, parece obedecer a que las dos primeras funciones son textuales; es decir, se producen en el texto entendido como unidad lingüística, mientras que la tercera es discursiva; es decir, opera en el marco del evento comunicativo que se está produciendo. Esta postura es coherente con los planteamientos que hace la investigadora en relación con la distinción entre texto y discurso. Tales planteamientos se refieren a que, para que esa distinción trascienda, lo meramente terminológico debería reservarse el término discurso al evento comunicativo y texto a la unidad lingüística que opera en él (Domínguez, 2005: 91).

Esto agrega al análisis el tema de las funciones que los marcadores pueden cumplir, pues muchas de las definiciones suelen apoyarse, precisamente, en las funciones que pueden delimitarse: se definen los marcadores por lo que hacen. Por ejemplo, Schiffrin (1987) y Portolés (1998). Por su parte, un análisis más particularizado de las funciones lo ofrece Martín Zorraquino (1992) al clasificarlas de la siguiente manera: (a) las que se emplean para construir el texto; (b) las que ponen de manifiesto la actitud, creencias, etc., del hablante en relación con el enunciado y (c) Las que configuran el diálogo; es decir, permiten la interacción comunicativa.

En este sentido, se observa que la número dos, relativa a la subjetividad, es la única que no es señalada en la definición de Domínguez. Pons

(1998) da cuenta de que otros autores, además de Martín Zorraquino, reconocen la función número dos como propia de los marcadores; pues, con base en el análisis de setenta conceptos sobre conectores, establece una clasificación en la cual una de las categorías agrupa las definiciones que hacen énfasis en la modalidad. El autor acota que las definiciones de ese grupo, provienen, en su mayoría, de estudios alemanes (Partikelforschung) “donde existe una clase de palabras definida funcionalmente, la de las partículas modales (en adelante PM), cuya principal función es la de expresar la actitud de un hablante hacia el enunciado” (Pons, 1998:38), y acota que “es interesante tomar en cuenta estas definiciones porque algunos conectores pueden expresar valores modales y porque su comportamiento se asemeja, a veces, al de las PM” (p.38). La clasificación de Pons evidencia, entre otros aspectos importantes, la multiplicidad de concepciones, lo que subyace a cada una de ellas y la falta de consenso en asuntos básicos.

Domínguez, particularmente en relación al tema de la subjetividad (en comunicación personal), considera que las unidades que expresan actitud, tal es el caso de *sinceramente*, *simplemente*, *verdaderamente* son modalizadores y, en su opinión, pertenecen al “subsistema” de la modalidad, aunque advierte que, en lo que sí estaría de acuerdo, es en reconocer que estas unidades parecen marcadores y actúan en el espacio de éstos. Domínguez, al no considerar esas unidades como marcadores, coincide con Fraser (1999), quien señala que expresiones como *francamente*, *obviamente*, *estúpidamente* no señalan una relación entre el segmento que las precede y el adyacente, más bien, señalan un comentario, un mensaje separado que lo relaciona al siguiente segmento, por lo que las excluye del conjunto de unidades que él considera marcadores. Los argumentos de Domínguez y Fraser se muestran convincentes y permiten restringir el, ya de por sí, conjunto heterogéneo de unidades que conforman los marcadores.

En este sentido, a los efectos de esta investigación, se suscribirá la definición funcional de Domínguez (2005), la cual se complementará con lo aportado por Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999), referido al carácter invariable. De esta manera, fusionando tales elementos, se podría asumir que se entiende por marcadores: *el conjunto de elementos invariables que, en el texto en situación, permiten, por una*

parte, conectar, organizar, señalar u orientar las relaciones que lo sustentan como unidad lingüística y, por otra, revelan los procesos de formulación e interlocución que tienen lugar en la producción textual.

Clasificación de los marcadores suscrita en esta investigación

Si la conceptualización de los marcadores es espinosa no lo es menos el establecimiento de una clasificación funcional de estas unidades discursivas. Sobre este asunto, hay multiplicidad de planteamientos y no siempre coincidencias. En ningún caso, las propuestas de clasificación se hacen con base en el estudio de una LS, pues, como ya se mencionó en la introducción del presente artículo, la indagación sobre los marcadores en estas lenguas constituye un terreno prácticamente virgen. No obstante, dado que entre la LSV y el español se verifican situaciones de lenguas en contacto (*cf.* Pérez, 2005), se observó pertinente considerar propuestas de clasificación de autores que han estudiado los marcadores en español y que se han destacado en el ámbito académico hispano, entre estas las de Casado Velarde (1993 y 2000) y la secuencia evolutiva de trabajos que empieza con la propuesta de Portolés (1993 y 1998) hasta la de Martín Zorraquino y Portolés (1999). Por razones de la extensión de este artículo no se muestra aquí en análisis realizado (*cf.* Pérez, 2009).

El estudio permitió seleccionar como referente para clasificar los datos de esta investigación la de taxonomía de Martín Zorraquino y Portolés (1999), en virtud de que es posible destacar en ella los siguientes atributos: (a) reduce el universo de los tipos de marcadores tan sólo a cinco claras e inequívocas megacategorías o familias y sus correspondientes subdivisiones, lo cual la hace muy manejable, (b) posee gran aceptación en el ámbito académico hispano y (c) aun cuando parte de la definición que sus autores ofrecen sobre los marcadores, en la cual cobra importancia la elaboración de inferencias en la comunicación, no contradice la definición de marcadores que se ha adoptado en el presente estudio.

Tabla 1. Taxonomía de los marcadores según Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999)

<p>Estructuradores de la información “que sirven, esencialmente, para señalar la organización informativa de los discursos. Se trata de marcadores que carecen de significado argumentativo” (1999:4080)</p>	Comentadores	Pues, bien, pues bien, así las cosas, dicho esto / eso
	Ordenadores	<p>APERTURA en primer lugar, primeramente, por una parte, por un lado, de una parte, de un lado</p>
		<p>CONTINUIDAD en segundo / tercer/... lugar, por otra (parte), por otro(lado), por su parte, de otra (parte), de otro(lado), asimismo, igualmente, de igual forma /modo / manera, luego, después</p>
		<p>CIERRE por último, en último lugar / término, en fin, por fin, finalmente</p>
Digresores	Por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, entre paréntesis	
<p>Conectores “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados” (id.)</p>	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso
	Consecutivos	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues
	Contra- argumentativos	En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo

Tabla 3. Taxonomía de los marcadores según Portolés (1998) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) (cont.)

<p>Reformuladores “presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir con un miembro precedente” (id.)</p>	Explicativos	<i>O sea, es decir, esto es, a saber</i>
	Rectificativos	<i>Mejor dicho, mejor aún, más bien</i>
	Distanciamiento	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos</i>
<p>Operadores Discursivos (1998) / Operadores argumentativos (1999) “condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del miembro en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior” (id.:4081)</p>	Recapitulativos	<i>En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo</i>
	Refuerzo argumentativo	<i>En realidad, en el fondo, de hecho...</i>
	Concreción	<i>Por ejemplo, en particular...</i>
	Formulación (1998)	<i>Claro, desde luego, por lo visto...</i>
<p>Control de contacto (1998) Marcadores conversacionales (1999) “las partículas discursivas que aparecen más frecuentemente en la conversación (...) no se pretende determinan un límite estricto entre lo conversacional y lo no conversacional: todo discurso es, en esencia, dialógico y, de hecho, muchos de los marcadores que se han incluido en los grupos precedentes pueden aparecer también en la conversación.” (id.)</p>	Modalidad epistémico	<i>Claro, desde luego, por lo visto...</i>
	Modalidad deóntica	<i>Bueno, bien, vale...</i>
	Enfocadores de alteridad	<i>Hombre, mira, oy...</i>
	Metadiscursivos conversacionales	<i>Bueno, eh, este...</i>

Metodología

La investigación realizada fue de carácter cualitativo, en tanto estuvo guiada por el interés de la “interpretación y comprensión de los hechos observados sin desvincularlos del contexto global en el que se producen” (González y Rodríguez, 1991:14). La técnica fundamental utilizada para la recolección de los datos fue la observación de las conversaciones que conformaron la muestra del estudio. Mientras que el instrumento a utilizar para recabar las consideraciones derivadas de la acuciosa observación de las conversaciones fue la transcripción, detalles sobre esta se darán más adelante. El estudio contempló las siguientes etapas:

Etapas I: Selección de la muestra. La investigación se realizó con base en el corpus videograbado por Jaimes, Pérez y Yépez (2005). Dicho corpus recoge seis (6) horas de grabación de discurso en LSV, específicamente, once (11) conversaciones semiestructuradas entre jóvenes Sordos. En cada una de dichas conversaciones del corpus, participaron dos personas identificadas como interlocutor A e interlocutor B. En todos los casos, el interlocutor A fue el mismo joven Sordo, mientras que hubo, para cada conversación, un interlocutor B diferente.

Con base en ese corpus, se seleccionaron las conversaciones en las que los participantes cumplieron con los siguientes criterios: ser Sordo de nacimiento y que el inicio del contacto sistemático con la LSV hubiese ocurrido antes de los seis (6) años de edad. Así, la muestra quedó constituida por cuatro (4) conversaciones semiestructuradas, con un total de cinco (5) informantes, pues, como ya se ha dicho, el participante A siempre fue el mismo. Las edades de estos jóvenes oscilan entre 15 y 24 años. Dos (2) son del sexo femenino y tres (3) del sexo masculino. Estudian en el Área Metropolitana de Caracas en los niveles correspondientes a la Tercera Etapa de Educación Básica o el Ciclo Diversificado y se comunican diariamente en LSV.

Etapas II: Análisis de los datos. Esta etapa contempló dos fases: (a) *Conformación de un cuerpo teórico* que sirvió para la interpretación de la propia teoría que se desarrolló en consonancia con el análisis (Martínez Miguélez, 1999a) y (b) *Sistematización de la información*. Esta última supuso el siguiente trabajo: (a) edición, (b) transcripción y (c) categorización.

Edición. Este proceso requirió de la contratación de los servicios de edición de una empresa especializada, a fin de transferir la información original del corpus de LSV de Jaimes, Pérez y Yépez (2005) grabado en formato Mini-DV a DVD. Esto se hizo con el fin de que el nuevo formato permitiera: (a) preservar la información primaria, (b) realizar repetidas observaciones sin comprometer la calidad de la imagen y (c) usar las funciones con las que cuentan los equipos de DVD tales como cámara lenta, secuencia de imágenes cuadro por cuadro, congelar imágenes, retroceder o adelantar fragmentos requeridos.

Transcripción. El criterio de selección del sistema de transcripción a utilizar para el logro de esta meta debía ser: que dicho sistema permitiese el registro gráfico de las conversaciones estudiadas. Sobre esta base, la revisión de los desarrollos en sistemas de transcripción en la lingüística de señas que se realizó (Liddell, 1984; Liddell y Johnson, 1989; Johnson, 1990; Johnson y Liddell, 1996; Hoiting y Slobin, 2001; Oviedo, 2001; entre otros) ofreció como alternativa la utilización de la glosa; es decir, el registro en letras mayúsculas de la palabra en español (en este caso) que más se aproxime al sentido de la seña o las señas del evento comunicativo que se esté analizando. Este registro es complementado con notas y ciertas convenciones sobre fenómenos de interés para el investigador. La glosa fue escogida en tanto constituye una herramienta aceptada ampliamente entre los investigadores de la lingüística de lengua de señas, garantiza la perdurabilidad y brinda la posibilidad de recurrir a esa transcripción para analizar y reanalizar. Las convenciones que finalmente se usaron fueron las siguientes:

Tabla N° 8. Convenciones utilizadas en la transcripción en glosa

MAYÚSCULAS	Transcripción en glosa española de la seña
<i>MAYÚSCULAS</i> sirve de ejemplo.	Marcador que se analiza en el fragmento en glosa que
:	Turno de palabra.
A:	Turno de palabra de un hablante identificado como A.
B:	Turno de palabra de un hablante identificado como B.
1	Número de turno en la conversación.

MAYÚSCULAS	Transcripción en glosa española de la seña
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Inicio de un solapamiento.
]	Final del solapamiento.
Casa-natal	Dos o más palabras que glosan el significado de una sola seña.
PRO ((yo))	Pronombre de primera persona.
INDEX((xx))	Significado aproximado del index.
??	Fragmento indescifrable.
@	Arranques en falso.
	Seña que identifica a una persona.
X±	Letra que ha sido ejecutada con el alfabeto digital.
(x X)	Número de veces que se repite una seña.
¿?	Interrogaciones.
¡!	Exclamaciones.
(xx:xx:xx)	Tiempo en el cual comienza o termina un fenómeno.
((xxxxxxxxxx))	Notas de observación.
(30:10:12)SEÑA	Lo que aparece entre paréntesis sencillo y
((lo realiza lentamente))	doble es información sobre la seña subrayada.

Categorización. Los resultados que se presentan en este artículo se obtuvieron a partir del establecimiento dos fases. En la fase I, se hizo un abordaje individualizado de cada conversación estudiada, a fin de conformar grupos de marcadores en atención a las funciones desempeñadas. Mientras que en la fase II el abordaje supuso una visión de conjunto; es decir, se confrontaron las cuatro conversaciones estudiadas con base en los grupos establecidos en la primera fase. Tales grupos se contrastaron a su vez con la clasificación propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999), con lo encontrado en los pocos estudios sobre marcadores en LS localizados y con los estudios acerca de estas unidades discursivas en español. Esto último, como ya se aclaró, en virtud del escaso desarrollo

de las investigaciones sobre marcadores en las LS y el hecho de que, entre la LSV y el español oral, se verifican situaciones de lenguas en contacto.

Resultados

El proceso de análisis que se realizó permite reportar una gran variedad de unidades que funcionan como *conectores* en las conversaciones en LSV objeto de estudio, además una gama interesante de asuntos referidos a los contextos donde aparecen, así como un abanico de fenómenos que tienen que ver con otros elementos caracterizadores del discurso cara a cara; es decir, del discurso que se produce *in situ*.

En la categoría propuesta por Martín Zorraquino y Portolés (1999) estas unidades discursivas son definidas como aquellas que “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados” (1999:4080). Estos autores subdividen esta clase de marcadores en: (a) *aditivos*, (b) *consecutivos* y (c) *contraargumentativos*. En el estudio marco del cual derivó el presente artículo se encontraron marcadores aditivos y contraargumentativos. Entre los primeros están Υ , Υ TAMBIÉN, Υ ADEMÁS e Υ JUNTO. Mientras que entre los segundos está PERO. No obstante, como se ha dicho, en el presente artículo solo se presentará lo relativo al caso Υ .

Conectores aditivos. Martín Zorraquino y Portolés (1999) destacan que los marcadores que ubican aquí permiten unir un miembro discursivo a otro posterior. En las conversaciones en LSV estudiadas se registro que el funcionamiento de la seña Y, en determinados contextos, coincide con el de los aditivos.

Glosa del marcador: Y.

Imagen n^o 27. Glosa del marcador: Y



Descripción de la seña: unimanual, mano en 'Y', palma hacia delante, a la altura del pecho.

Fragmento de la conversación n^o 1

5A: (5:59.22) BÁSQUET (6:00.11)INDEX((tú)) GRUPO PRACTICAR
[CONTINUAMENTE]:

¿El básquet tú lo practicas con un grupo continuamente?

6B: (1) [(asiente)] **(2)** (6:01.26) GRUPO SORDO] **(3)** GRUPO DEPORTE **(4)** PROFESORA

Sí, es un grupo de Sordos, un grupo deportivo, la profesora es ,

(5) INDEX((esa)) PROFESORA ENSEÑARME DEPORTE

esa profesora me enseña deporte,

(6) (6:08.22) Y **(7)** GIMNASIA OTRO OYENTE DENTRO PRACTICAR GIMNASIA **(6:12.23)** NADA-MÁS **(6:13.09)**

y gimnasia en otro de oyentes practico gimnasia, más nada.

En el ejemplo anterior se observa que A en 5A le pregunta al participante B si practica básquet continuamente. B le responde en 6B afirmativamente. De esta manera, en (1) asiente y en (2) aporta información sobre el grupo de básquet especificando que es un grupo de Sordos, en (3) ratifica que es un grupo deportivo, en

(4) dice la seña de la entrenadora y en (5) hace énfasis en que esa profesora le enseña deportes. En seguida, en (6) utiliza la seña Y e inmediatamente después emite el segmento (7). En ese contexto, la seña Y se observa sintácticamente independiente y le permite a B establecer una relación entre (5) y (7). Dicha relación es aditiva en tanto lo que B dice en (7), referido a que practica gimnasia en otro grupo que es de oyentes, es una información que, aunque se relaciona con la práctica de un deporte que es el tema del cual viene hablando en (2), (3) y (4), aporta información nueva sobre otra disciplina deportiva que realiza, que es la gimnasia. En este sentido, la relación aditiva no involucra únicamente al segmento (5), adyacente a la seña en cuestión, sino que involucra a los mencionados segmentos anteriores. El funcionamiento de Y, en este caso, es el de un *conector aditivo* y pudiese representarse a partir de la fórmula:

XXA: Pregunta sobre subtema

XXB: Información sobre un subtema en [(2), (3), (4), (5)] + Y + información sobre un nuevo subtema en (7)

Fragmento de la conversación n ° 4

98A: (10:50:16) INDEX((tú)) (10:51:08) DORMIR SOÑAR ((10:53:13 ver manos 10:54:00))

Tú cuando duermes, cuando sueñas,

INDEX((tú)) DORMIR SOÑAR

tú cuando duermes, cuando sueñas,

PRO-1((yo)) QUERER CONFIRMAR FUTURO

yo quiero confirmar un futuro

INDEX((tú)) QUERER QUÉ (10:58:07) ?

¿tú qué quieres?

99B: (1) (10:58:15) PRO-1((yo)) QUERER SOÑAR SOBRE (11:01:22) UNO (11:02:03)

yo quiero soñar con una cosa

(2) PRO-1((yo)) QUIERO SOÑAR PRO-1((yo)) MISIÓN SORDO IGLESIA MISIÓN

yo quiero soñar con mi misión de Sordos en la iglesia, misión,

(3) (11: 06: 17)Y (11:06: 22) (4) NIÑOS MOTIVAR (5) (11: 08: 06) DOS (11:06:22)

y motivar a niños, dos,

(6) (11:08:15) TAMBIÉN (11:08:20) (7) DEPORTE

también deporte,

(8) FUTURO ((11:09:28 ver manos 1:10:10)) ((11:10:19 ver manos 11:10:23)) QUERER CAMPEÓN

en el futuro quiero ser campeona,

(9) OTROS

otras cosas,

(10) (11:12:28)Y (11:13:04) (11) (11:13:23)UNO (bimanual asimétrica con contacto)(11:14:12)

y uno

(12) PRO-1((yo)) PIENSO SUEÑO SOBRE MARAVILLOSO DIOS

yo pienso, sueño con Dios maravilloso,

SABER PREPARAR PARA PRO-1((yo)) ((11:17:26 ver manos Bi-pal-a 11:18 04))

él sabe lo que tiene preparado para mi,

PRO-1((yo)) SOÑAR HERMOSO (11:19:13) DEFERENTES-COSAS (11:19:24) REGALARME

yo tengo sueño hermoso de diferentes cosas que me regalará

PRO-1((yo)) NO-EXPLICAR ((11:20 ver manos))

Yo no sé explicarlo,

DIOS DARME SABER DIOS DARME COSAS HERMOSO (11:25:14)

Dios me dará, Dios sabrá darme cosas hermosas.

En el fragmento precedente, es posible apreciar que A en 98A le pregunta a la participante B acerca de lo que sueña para el futuro. B le responde en 99B y específicamente en (1) dice que quiere soñar con una cosa y de inmediato en (2) manifiesta que es su misión con los Sordos en la iglesia. Enseguida, en (3), utiliza la seña Y y después emite el segmento (4). Lo dicho allí constituye una información nueva; es decir, otro sueño que es el de motivar a los niños, el cual se suma al que ya ha dicho en (2). Además, al mencionado segmento (4) le sucede la seña DOS en (5). Esta seña le permite a B aclarar que son dos sueños. Esta aclaratoria la hace en virtud de lo que había dicho en (1). En ese contexto, la seña Y se observa sintácticamente inde-

pendiente y hace posible que B establezca una relación aditiva entre (1), (2) y (4), (5). Esta ocurrencia de Y ejemplifica su función como *conector aditivo* que, en este caso, afecta no sólo a segmentos adyacentes, sino también a otros segmentos.

También, en este fragmento, se registra otra ocurrencia de Y que se torna particularmente interesante. Dicha ocurrencia aparece más adelante cuando la participante B en (9) utiliza la seña OTRO y precisamente, luego de esa seña, aparece Y en (10) precediendo, además, a la seña UNO en (11). Se observa entonces en (9), (10) y la coocurrencia de las señas OTROS, Y y UNO. Ante ello, cabe preguntarse ¿Cómo funcionan tales señas en ese contexto?

En la intención de responder dicha interrogante y considerando la función que cada una de estas señas tiende a cumplir como marcador en este estudio, pareciera que lo más pertinente es tomar a Y como núcleo de análisis de la coocurrencia. Debido a ello se despejará primero lo que ocurre a la izquierda de Y, luego lo que ocurre a la derecha y, finalmente, se despejará el funcionamiento de Y en ese contexto.

Al revisar lo que hay a la izquierda, es posible encontrar a la seña OTROS. Esta seña se presenta como forma sintácticamente independiente y funciona como marcador de inconclusión de la enumeración que B viene realizando en relación con lo que sueña para el futuro. De esta manera, el contexto donde opera OTROS pudiese representarse en la fórmula siguiente:

XXA: Pregunta sobre tema

XXB: Enumeración de elementos en [(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8)]
+OTROS marcador de (in)conclusión de la enumeración...

Por su parte, al despejar lo que está a la derecha de Y es posible encontrar que la seña UNO precede a lo dicho en (11), en donde B manifiesta que sueña con Dios maravilloso; es decir, la seña UNO³⁵ permite indicar que la posición que ocupa lo dicho en (11) dentro de los sueños que B tiene para el futuro es la número uno. Tal contexto responde a uno de los dos órdenes encontrados en la investigación de la que se desprenden estos resultados al analizar el funcionamiento de señas del sistema de numeración ubicadas dentro los *ordenadores de apertura y continuidad*. Dicho orden es el siguiente: *seña de la posición que ocupa lo enumerado en la serie + identificación de lo enumerado*.

Los despejes realizados en párrafos anteriores dan cuenta de una información ubicada a la izquierda de Y y otra ubicada a la derecha. Precisamente, esos dos polos informativos son los que Y relaciona. La fórmula que representa lo que ocurre a la izquierda de Y en (9) contiene información referida a lo que B sueña para el futuro. Dicha información opera como un todo independiente. Asimismo, la fórmula que representa lo que está a la derecha de esa misma Y, también, opera como un todo

independiente y contiene información nueva sobre lo que B sueña para el futuro. Esa información constituye la reapertura de la enumeración que la seña OTROS había cerrado, pero, además, tiene la particularidad de que está encabezada por la seña UNO.

En este contexto, la seña Y no establece una mera relación aditiva, pues aun cuando permite que el nuevo sueño se sume a todos los mencionados el hecho de que dicho sueño esté encabezado por el marcador UNO advierte que no se debe añadir de cualquier manera; sino, que debe ocupar la posición número uno de todos los sueños que B tiene para el futuro. De esta manera, la concurrencia de las señas OTROS, Y y UNO funciona para indicar reapertura de una serie a partir de una reformulación aditiva.

El análisis del ejemplo que se presenta a continuación muestra varias ocurrencias de Y funcionando como *conector aditivo*, pero además revela una aparición de dicha seña en coocurrencia con la seña DOS. Este contexto de coocurrencia difiere del caso anterior por lo que resulta particularmente interesante tal como se explicará seguidamente.

Fragmento de la conversación n º 4

102A: (11: 40: 25) INDEX((tú)) (11: 41: 03) QUERER TRABAJAR INTERNET ?

¿Tú quieres trabajar con internet?

¿QUERER INDEX((tú)) (11: 44: 05)?

¿Quieres tú?

103B: (1) (11: 44: 10) QUERER INTERNET PORQUE TAREA INVESTIGAR

Quiero tener internet porque investigo las tareas,

(2) (11: 46: 00) Y (3) PRO-1((yo)) CALLE GASTAR (4) MEJOR

INTERNET (11:48.24) OTRO

y yo gasto en la calle es mejor tener internet en otra parte,

(5) ENFERMO INTERNET NO INTERNET

enfermo de internet no,

(6) (11:50:25) POR-EJEMPLO (11:51:02) (7) CONTACTO OTRO ((11:51.28 ver mano))

por ejemplo, otros se conectan,

(8) QUÉ-ES-ESO (9) CONTACTO (x3) MISMO SIEMPRE (10) ABORRECER

¿Qué es eso? Conectarse, conectarse, conectarse, lo mismo siempre,
lo aborrezco,

(11) CONTACTO IMPORTANTE (12) (11: 54: 25) UNO((unimanual)) (11: 55: 05)
(13) TAREA

conectarse es importante uno para las tareas

(14) (11:55:24) DOS ((bimanual asimétrica con contacto)) ((11:56: 09 ver manos))
dos

(15) (11:56:01) Y (16) MENSAJE ALGO CARTA(X2)
y mensajes, alguna carta,

(17) (11: 58: 05) POR-EJEMPLO (11: 58: 13) (18) DEPORTE
por ejemplo de deportes,

(19) (11:59:00) DOS (11:59: 09) ((11:59: 09 ver manos 11:59: 10)) (20) ALGO CAR-
TA

dos alguna carta

ALGO CÓMO ALGO AYUDAR ORAR POR INDEX ((él))
algo como alguna ayuda para orar por él,

(21) (11:39:18) OTRAS COSAS (11:39:25)
otras cosas,

(22) PENDIENTE COSAS HERMOSAS A-VECES
estoy pendiente de cosas hermosas, a veces,

(23) PRO-1((yo)) COMPUTADORA IMPORTANTE TAREA (24) (12:08:26)
MÁS- NADA

para mi la computadora es importante para hacer tareas, más nada,

(25) TAREA (26) (12: 08: 28) MAS-NADA (12: 09: 12)
Tarea, más nada,

(27) JUGAR POCO ((12: 11: 27 ver manos Uni-pal-a 12:12:02))
juego poco,

(12:13:03) Y (12:13:10) PRO-1((yo)) QUERER PRO-1((yo)) HERMANA
y yo quiero que mi hermana

QUERER HERMANA PEQUEÑA QUERER APRENDER
RÁPIDO COMPUTADORA

quiero que hermana pequeña quiero que aprenda rápido a usar la computadora
 AHORA COMPUTADORA OBSERVAR

ahora la observo usando la computadora

PRO1((yo)) ¡PUEDE IMPOSIBLE CINCO-AÑOS¡ ((hace la seña CINCO y simultáneamente con esa configuración hace la seña AÑO)) yo ¡Puede es imposible tiene cinco años¡

PRO-1((yo)) SOÑAR

yo estoy soñando

Y ((12: 21: 08 ver manos 12: 21: 18)) COMPUTADORA VER COMPUTADORA

y la veo usando la computadora,

DEJAR AHORA PEQUEÑA (12:25:00)

la dejo ahora es pequeña.

En el ejemplo anterior, se observa que A en 102A le pregunta a la participante B si quiere trabajar con internet. B le responde de manera afirmativa en 103B. Específicamente en (1), explica que quiere tener internet porque le permite investigar sobre las tareas. En seguida, en (2) utiliza la seña Y e inmediatamente después emite el segmento (3). En ese contexto, la seña Y se observa sintácticamente independiente en relación con los enunciados que precede y sucede y le permite a B establecer una relación entre los temas y argumentos en (1) y (3). Dicha relación, al igual que en otros fragmentos analizado anteriormente, es aditiva pues lo que B dice en (3), referido a que consultar internet en la calle es un gasto, constituye una información nueva que se suma a la explicación de por qué quiere tener internet, explicación que se ha dado en (1). De esta manera, las razones esgrimidas en (1) y (3) justifican lo dicho en (4) en relación con que lo mejor es tener internet. Más adelante, a partir de (12) y hasta (26), el participante B hace referencia a los asuntos que justifican que ella se conecte a internet. Obsérvese que el inicio de dicha enumeración es marcado con la seña UNO en (12) y que a dicha seña la sucede la seña TAREA, en (13), que se corresponde con uno de los elementos enumerados. Ese orden coincide con uno de los dos que fueron encontrados en el análisis de los fragmentos que ilustran el uso de señas que funcionan *como ordenadores de apertura y continuación* de la investigación macro. Dicho orden es: *seña de la posición que ocupa el elemento en la serie + identificación de lo enumerado*.

Sin embargo, los segmentos sucesivos a (13), a pesar de estar encabezados por la seña DOS en (14) no se corresponden con el anterior orden, pues esa seña precede a la seña Y en (15) y ésta, a su vez, a lo expresado en (16) que se refiere a uno de los elementos de la enumeración.

Si bien DOS no responde al orden aludido, en el cual operaría como un marcador, tampoco Y responde a la fórmula en la cual funcionaría como marcador. Como se recordará, el análisis de fragmentos anteriores evidencia que en esos contextos Y permite establecer una relación aditiva entre el o los segmentos precedentes y el o los segmentos sucesivos y esto no se verifica en el caso en cuestión, tal como se evidencia en (14), (15) y (16). Esto es así, pues DOS en (14) no aporta una información conceptual a la cual le pueda ser añadida la información nueva de (16). En este sentido, la concurrencia de estas dos señas en el orden DOS + Y, en contextos como el analizado, pareciera ser, más bien, un fenómeno producto de la planificación in situ propia de esta lengua y, en general, del discurso cara a cara. Dicho fenómeno invita a considerar la posibilidad de que unas coocurrencias sean aceptables y otras no y que este caso en particular sea un ejemplo de las no aceptables.

El estudio de la muestra reveló, además, casos en los cuales la seña Y no funciona como marcador. Uno de los fragmentos en donde esto se corrobora se analizará de seguida.

Fragmento de la conversación n^o 3

45A: (06:48.03)INDEX((tú))(06:48.08) ESTUDIAR MAÑANA O [TARDE (06:51.00)]

¿Tú estudias en la mañana o en la tarde?

46B: (1) [(06:50.02) DOS (2) MAÑANA Υ (06:51.00)] TARDE (3) DOS

En los dos, en la mañana y en la tarde, en los dos,

MAÑANA ESTUDIAR DEPENDE

estudio en la mañana depende,

MAÑANA LIBRE DEPENDE(X2) LUNES HASTA VIERNES

tengo la mañana libre depende, depende, de lunes a viernes,

DEPENDE MAÑANA DESCANSAR ESTUDIAR (06:59.04)

depende en la mañana descansar o estudiar.

En el ejemplo anterior, se observa que A en 45A le pregunta a la participante B si estudia en la mañana o en la tarde. B le responde en 46B. De esta manera, en (1) manifiesta que en los dos, y en (2) especifica que en la mañana y en la tarde. En ese contexto, la seña Y no se observa sintácticamente independiente, funciona, más bien, como una conjunción coordinativa dentro de un mensaje simple.

Es de hacer notar que, al revisar los dos manuales de LSV encontrados que se caracterizan por organizar la presentación de las señas según el criterio *clases de palabras*, solamente en uno de ellos aparece registrada la seña Y, específicamente el de Fundaprosordo (1982). Precisamente este registro refiere el valor de conjunción antes destacado.

Conclusiones

En las conversaciones en LSV estudiadas, el recuento de las señas que funcionaron como *conectores* puso de relieve un grupo que es el de los *aditivos* en el cual se incluyó a Y. Esta seña apareció cumpliendo funciones, según el contexto, bien como un no marcador, específicamente como conjunción coordinativa o bien como marcador, en cuyo caso se observó que puede desempeñarse como un *conector aditivo*. Cuando Y desempeñó funciones propias de este tipo de *conector*, se registró que: (a) esta seña se presenta como una forma sintácticamente independiente de los segmentos que sucede y precede, y precisamente entre esos segmentos guarda la relación; (b) la relación aditiva que establece puede también involucrar segmentos no adyacentes y (c) puede aparecer entre dos marcadores. Esta copresencia en el fragmento analizado respondió al orden: OTROS + Y + UNO. El análisis dio cuenta de una información ubicada a la izquierda de Y y otra ubicada a la derecha. Precisamente, esos dos polos informativos fueron los que Y relacionó; (d) si bien coocurrencias como la anterior son aceptables, otras no. Tal es el caso de DOS + Y. El orden aludido pareciera obedecer, más bien, a un fenómeno producto de la planificación *in situ* propia de esta lengua y, en general, del discurso cara a cara.

Lo reportado en relación al desempeño de Y como *conector aditivo*, en virtud de que no se disponen de estudios de otras LS en ese sentido, invita a valorar lo encontrado por Pietrosevoli, Vera, Valera y Coutín (2005), en un trabajo sobre marcadores del discurso en sujetos sanos y afásicos que hablan español de la variante merideña. Dicho estudio da cuenta de que y fue el marcador más ampliamente usado por ambos grupos y, además, pone en evidencia cómo los afásicos de la muestra, a partir de y, construyeron la estructura de las ideas. Esto último es utilizado por los autores para resaltar la importancia que tiene este marcador en

la coherencia del discurso. Asimismo, apuntan en el análisis que tanto lo relativo a que y es la forma de conexión de más alta frecuencia, como lo referido a su papel en la coherencia, son aspectos reportados igualmente por Schiffrin (1987) en el caso de *and*.

Los aportes de Pietrosevoli, Vera, Valera, Coutín y con ellos los de Schiffrin, en particular los de naturaleza cualitativa, permiten reconocer coincidentalmente el valor que la seña Y tiene para la coherencia en las conversaciones en LSV aquí estudiadas cuando funciona como *conector aditivo* en tanto permite incorporar información nueva.

Finalmente, es necesario señalar que lo recogido en el presente artículo, se espera, contribuya a la construcción teórica y metodológica del conocimiento de la LSV y, en general, al conocimiento de los marcadores y el discurso cara a cara.

Referencias

- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel metadiscursivo. *Español Actual*, 59, 39-56
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros
- Casado Velarde, M. (2000). Lingüística y gramática del texto: su articulación interdisciplinar. *RILCE* 16 (2), 247-262
- Cortés Rodríguez, L. (1991). *Conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora
- Divley, V. (2002). Signs Without Hands: Nonhanded Signs in American Sign Language. En Divlely, Metzger, Tabú, and Baer (eds.). *Signed Languages: Discoveries from internacional research*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Domínguez, C. L. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- Fundaprosordo (1982). *Manual de lenguaje gestual*. Caracas: autor
- González, E. y Rodríguez, M. (1991, octubre 13) Epistemología e investigación. *Últimas Noticias*, pp. 14-15.
- Hoiting, N. y Slobin, D. (2001). La transcripción como una herramienta para el entendimiento: el sistema de transcripción de Berkeley para la investiga-

- ción del lenguaje de señas. En G. Morgan & B. Woll. (eds.), *Current in the study developments of sign language acquisition*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins
- Jaimés, C., Pérez, Y. y Yépez, D. (2005). *Corpus de LSV*. [video]. Caracas: Universidad Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas
- Johnson, R. (1990). *Distinctive features for handshapes in American Sign Language*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Johnson, R y Liddell, S. (1996). The phonological description of hand configuration. Washington DC: Gallaudet University Pres
- Johnston, T. & Schembri, A. (2007). *Australian Sign Language: An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S (1984). Thinking and Believe: Sequentiality in American Sing Language. *Language*, 60 (29), 372-399.
- Liddell, S. y Johnson, R. (1989). American sing Language: the fonological Base. *Sign language studies*, 64, 195-278
- Martín Zorraquino, M. (1992). *Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso*. Trabajo presentado en el Congreso de la Lengua Española. Sevilla, España.
- Martín Zorraquino, M y J. Portolés. J. (1999). Marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte, (Coords). *Gramática descriptiva del español. tomo 3*, (pp. 4051- 4313) Madrid: Espasa Calpe
- Martínez Miguélez, M. (1999a). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Metzger, M. & Baham, B. (2000). Discourse Analysis in Sign Languages. En C. Lucas (ed.) *The Sociolinguistics of Sign Languages*, Cambridge University Press.
- Obregón, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: Instituto Universitario Pedagógico de Caracas-CILLAB
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali, Colombia: Universidad del Valle- INSOR
- Pérez, Y (2005). Fenómenos de lenguas en contacto en una interprete de LSV en el contexto escolar. *Lengua y Habla*, 9, 45-70
- Pérez, Y (2006). Marcadores manuales en el discurso narrativo en Lengua de Señas Venezolana. *Letras*, 72 (1), 157-208
- Pietrosevoli, L. Vera, M. , Valera, S. y Countín, P. (2005). Marcadores discursivos en hablantes sanos y afásicos: el caso especial de Y. *Boletín de Lingüística*, 24, 76- 91
- Pons, S. (1998). Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua. *Cuadernos de filología*. XXVII, 1-241
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, 141-170
- Portolés, J. (1998). *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel

- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of pragmatic*, 14, 367-81
- Roy, C. (1989). Features of Discourse in an American Sign Language Lecture. En C. Lucas (ed.) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*, Academic Press Inc, San Diego, New York
- Santiago, R. (2004). *NHS - YES: Brieflookat discourse markers in ASL*. Extraído el 25 de Julio de 2004, desde: home.earthlink.net/~terperto/id8.html
- Schiffirin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press

Reseñas

Chulapos Mambo
Juan Carlos Méndez Guédez (2012).
Caracas: Editorial Lugar Común. 365 páginas

Juan Manuel Romero

Con *Una tumba para Boris Davidovich* y *Lección de anatomía*, Danilo Kiš articuló la mediocridad de una ideología monocromática en la antigua Yugoslavia. El húngaro y premio Nobel Imre Kertész, labró con sudores dolorosos la repugnancia del totalitarismo con varias de sus novelas. En Latinoamérica hay pocos que han tratado con acierto los desaciertos de algunos regímenes. Un texto destacable es *La fiesta del chivo* de Mario Vargas Llosa. Pero en el caso específico de Venezuela, a partir del año 1998, dar cuenta de un vendaval revolucionario, no ha sido una tarea sencilla. La literatura nacional registra a pocos autores que hayan encarado con valentía, nitidez, sinceridad y hasta con humor, al neo Estado abrumador, multiforme, ubicuo, presto a la resolución espontánea de los problemas más urgentes, incluso a la omisión de sus culpas o de sus responsabilidades. Tampoco muchos autores han podido descifrar con acierto la cantera de personajes y personajillos revolucionarios que son las fotografías más indecorosas de una idiosincrasia que tiende a lo vergonzante, a la doble moral, al humor negro.

Lo anterior viene al caso por *Chulapos mambo*, novela de Juan Carlos Méndez Guédez (Barquisimeto, 1967). En ella se aprecia de soslayo a una nación sin nombre (que fácilmente podría ser Venezuela), obnubilada, por tanto chaparrón político incoherente y risible. Aunque lo grandioso de la novela no es ser simplemente la crónica reciente de un país latinoamericano, sino que con todo ese magma, con todo ese pastiche de personajes, la carcajada feroz se mantiene a lo largo de todo el texto con sus tres antihéroes esperpénticos.

Chulapos mambo es una exploración erótica de nuestros parajes (y nuestros sujetos) híbridos y que ya, per se, en cuanto a su idiosincrasia, son subversivos ante la idea de identidad pura o ante la incipiente programación rígida y cuartelaría que necesita controlarlo todo.

La novela de Médez Guédez es frontal y no es apta para resentidos ni para *lugar comunistas*. También se podría decir más, parodiando un poco el título de la novela de Cormac Mc Carty, esta no es una novela para viejos. Lo más seguro es que para más de uno podría resultarle una novela incómoda, un desparpajo y hasta una ofensa. Pero al terminar la obra lo que queda es una sensación de haber leído un festejo en donde lo que se celebra es el lenguaje, o sea, las múltiples maneras de ser canalla, gracioso o ingenuo.

Evidentemente es una novela compleja por su nitidez para representar lo que para unos es una tragedia y para otros es un *modus vivendi* muy lucrativo. Y como *Chulapos mambo* es un ejercicio narrativo de una magnitud e importancia considerable en el ámbito de la literatura nacional los carriles diversos de su anécdota terminan siendo, a propósito de servir de reflejo de un país, un verdadero disparate tragicómico en el que se reinventan ópticas, se desconocen ciertas comodidades y se complejiza los ángulos más sencillos.

En esta novela giran como en una gran ruleta de circo varios temas que no le dan tregua al lector. Se puede salir mareado de la ligereza del mundillo literario cada vez más seducido por la ramplona farándula. También hay una cáustica revisión del discurso amoroso como si en vez de hacer daño, más bien oliera mal. Nadie puede quedar ajeno al descaro con el que se trata la xenofobia reinante aún en Europa. Aunque quizás el rasgo que más pueda destacarse de la novela es la ridiculez y la cursilería con la que se retrata una revolución caricaturesca vista desde una Madrid tan caliente como fiesta caribeña.

Juan Carlos Médez Guédez ha sido un autor prolífico y ha marcado diversos registros, lo que le ha deparado no pocos galardones literarios. Con *Arena negra* obtuvo el I Premio al libro del año de los librerías de Venezuela. Con *Tal vez la lluvia* recibió el Premio Internacional Ciudad de Barbastro; con *Una tarde con campanas* fue finalista del Premio Fernando Quiñones; así como también fue finalista en el premio de nove-

la Rómulo Gallegos con *El libro de Esther*. Otras de sus obras narrativas de larga extensión son: *Árbol de luna* y *Retrato de Abel* con isla volcánica al fondo. Este autor igualmente ha publicado algunos libros de relatos como *Hasta luego*, *Mister Salinger* y *Tan nítido en el recuerdo*.

Cuando el conflicto es tan pendular en las menudencias del día a día, es importante apropiarse de una óptica severa y, al mismo tiempo, sincera -digamos como la óptica literaria- que dé cuenta de un perfil actual de lo que vamos siendo y nos haga saber sobre cuáles son los límites que ya estamos rebasando y cuáles alarmas están a punto de sonar (o quizás escuchar las que están sonando hace bastante rato). Este ejercicio bien podría cumplirse con la lectura de *Chulapos mambo*.

**La mirada femenina desde la diversidad cultural
de Las Américas: Una muestra
de su novelística de los años sesenta hasta hoy**

Laura Febres (compiladora)

**Caracas: Universidad Metropolitana, Tomo I 2008, 238
páginas; Tomo II 2013, 351 páginas**

María Elena González

La mirada femenina desde la diversidad cultural: una muestra de su novelística de los años sesenta hasta hoy, es un grupo de investigación que funciona en la Universidad Metropolitana. Sus trabajos los compila la profesora Laura Febres, en el texto que aparece con el mismo nombre del grupo. Los trabajos son tan fructíferos que se publican en dos tomos. El primer tomo, aparece en el año 2008 y se ofrecen trece ensayos, donde se examinan con detalle diecinueve novelas, que versan sobre el tema del choque cultural y la forma cómo la mujer escritora lo asume, analiza, asimila o simplemente, lo evade, desde su óptica, utilizando todos los recursos que la invención, la imaginación, le ofrecen. Las escritoras utilizan su pluma para expresar en diferentes texturas que finalmente se entretajan y mezclan, y manifiestan por una parte, los sentimientos de incertidumbre que representan la emigración, el exilio, y por la otra, la inmigración y la búsqueda de identidad. En ese devenir la esencia femenina se hace palabras y verbos.

El tema del exilio y la búsqueda de identidad, es reseñado por Ana María Velásquez, sobre la novela *Flores de un solo día*, de la escritora Ana Kazumi Stahl. En esta novela se entremezcla la diversidad, las diferencias culturales que unen y a la vez separan a los seres humanos, pero que finalmente, estos elementos se constituyen en parte de la cotidianidad, de la experiencia de cada ser humano que vive esas situaciones. Es a partir de los elementos nombrados anteriormente, que se construye el discurso en la novela *Flores de un solo día*.

Al respecto, Velásquez (2008) señala: “Esta novela refleja un proceso de hibridación cultural. Este término se define como la conjunción, en una persona, de dos, o más culturas, la de origen y la de adopción; culturas de las cuales se conocen ambas lenguas, religiones y costumbres y las cuales coexisten armónicamente” (p. 36).

El segundo volumen de la obra, aparece este mismo año, y en él se presentan doce trabajos, que versan sobre la misma temática del primer tomo. En esta oportunidad los tópicos de la emigración, el exilio, la búsqueda de identidad, no solamente son filtrados a través de la óptica de escritoras venezolanas, sino también, obras escritas por mujeres oriundas de otros países. Es decir, las imágenes de las miradas nativas y foráneas se fusionan en una sola, para describir, para narrar, para analizar, para intentar interpretar una realidad, como la que representa vivir en una tierra extranjera con todo lo que eso representa y además ser mujer. En su estilo particular, cada escritora, usa su pluma para esbozar en el papel los recuerdos de su tierra natal.

Las puertas ocultas.
José Napoleón Oropeza (2011).
Caracas: Editorial Bid& Co. Colección País Portátil.
260 páginas

José Rafael Simón Pérez

“¿Qué haremos ahora que ya todos saben quiénes somos? Es casi seguro que nos están buscando debajo de las camas y cuando no nos encuentren allí nos buscarán detrás del armario, y si no estamos allí: se subirán al techo, y buscarán. Y registrarán. Y lo revolverán todo. Y nos hallarán. No hay escapatorias... ¡Y todavía tú sigues escribiendo!”

(Reinaldo Arenas, Celestino antes del alba, 1967)

En las líneas que siguen trataré de reseñar, aunque sin develar todas sus claves, para que el potencial lector no pierda un ápice de interés en su trama, la novela *Las puertas ocultas*, cuya autoría le pertenece al escritor barinés José Napoleón Oropeza. Cabe destacar que esta obra se hizo acreedora del Premio de la Crítica a la Novela correspondiente al año 2011, hecho que ayudó a que el libro ganara nuevos lectores en opinión del propio autor, además de ser la única obra nacional seleccionada como finalista de la XVIII edición del Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos, año 2013. Pero antes de desarrollar lo anunciado contextualicemos grosso modo el devenir existencial y la obra de esta destacada figura de las letras venezolanas.

De José Napoleón Oropeza podemos decir muchas cosas. Apuntamos algunas. Barinés de nacimiento, su llanto se escuchó por todos los recodos de Puerto Nutrias, profesor universitario egresado de la Universidad de Carabobo y del Kings College de la Universidad de Londres, escritor (ha incursionado con propiedad en el cuento, la novela y el ensayo), gerente y animador cultural. Entre sus títulos se cuentan *Las redes de siempre* (1976) y *El bosque de los elegidos* (1988), dos obras paradigmáticas de la novelística venezolana. Es autor también de *El habla secreta*, que data del año 2003, texto en el que plasma su visión acerca de la evolución de la poesía venezolana de la actualidad.

Avancemos en el objetivo de nuestro escrito. Es tiempo ya de descorrer los velos que se esconden tras esas puertas ocultas... Se trata de una novela dividida en tres partes: La llegada; El hilo, el caracol; La ruta de fuego y un epílogo: La partida, que se sustenta en un viaje realizado a la ciudad de La Habana, capital de la isla antillana de Cuba, por un grupo de venezolanos, entre quienes se encuentran Eduardo y Gloria. El propósito: adquirir un ejemplar de la novela *Celestino antes del alba*, publicada en el año 1967, así como una entrevista o encuentro con su autor, el escritor Reinaldo Arenas, quien en la mencionada obra recrea sus propias vivencias infantiles y la incompreensión familiar a través de los ojos de un niño, Celestino, incapaz de dejar de escribir, como él mismo, en todas las partes de la casa que habita. Pero los dirigentes revolucionarios se han encargado de hacer desaparecer todo vestigio que recuerde a Reinaldo Arenas, en virtud de su disidencia y de su condición homosexual, (¿recuerdan la película *Fresa y chocolate*, del año 1994, dirigida por Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío?), lo que frustra el logro del objetivo de la travesía. Prácticamente nadie lo conoce, ni a él ni a sus libros, muy a pesar de que Eduardo visita, buscando alguna pista y presintiendo que muchos ojos siguen sus pasos, bibliotecas, librerías, museos, cementerios e instituciones como Casa de las Américas y la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba.

Algo similar ocurrió con el músico Bebo Valdés, recientemente fallecido, permítanme la digresión. Tras su marcha de su terruño natal, su memoria fue prácticamente extirpada de la historia musical cubana, al punto de que en la industria radiofónica, vital para la promoción de todo artista, su nombre fue acallado como arreglista, compositor y director de

orquesta. Tal parece que estas revoluciones de ahora, tal vez también las de antes, invisibilizan y enmudecen cualquier tipo de disidencia.

De igual modo, en el transcurso de las páginas de *Las puertas...* Eduardo acude a una sesión con un babalao y palero, el padrino José Ortiz, quien le hace importantes revelaciones sobre lo que ha pasado con Arenas y le augura un encuentro con él en un futuro próximo, pero en una tierra fuera de Cuba, olorosa todavía a la caña de azúcar que se siembra en los campos. También es recibido por el escritor José Lezama Lima en su propia casa de La Habana. Cabe destacar que en las páginas finales de la novela, hay una breve alusión a la situación actual de nuestro país, protagonista a partir de 1998 de una serie de cambios vertiginosos en el marco de la denominada Revolución Bolivariana.

Antes de concluir, una suerte de confesión. Como se sabe, la literatura está muy ligada al séptimo arte: el cine. En mis últimas lecturas de volúmenes de relatos o novelas, he sentido que cada libro va como de la mano con una película, o con varias. En este caso particular, considero que puede establecerse una clara vinculación temática y desde el punto de vista de los personajes incluso entre la obra aquí reseñada y las cintas *Santera* de la venezolana Solveig Hoogesteijn, del año 1996, y *Antes que anochezca* (2001) de Julian Schnabel. En esta última, el protagonista no es otro sino el mismo poeta cubano Reinaldo Arenas, interpretado por el actor español Javier Bardem, quien por cierto fue nominado al Óscar como mejor actor principal. En *Antes...* se muestra desde la infancia de Arenas en la Cuba rural, su participación en las primeras fases de la revolución cubana, su posterior persecución por su condición homosexual, hasta su exilio y suicidio acontecido el 7 de diciembre de 1990. Ahí les dejo esos datos que, como dije con antelación, pueden contribuir a una visión mucho más completa de *Las puertas ocultas*.

Al cierre de este texto-reseña, una invitación al lector para que se apodere de la llave que abre *Las puertas ocultas*, de José Napoleón Oropeza, figura destacada de las letras venezolanas, apunto aquí un dato anecdótico y revelador, ganador en dos oportunidades del Concurso de Cuentos de El Nacional: la primera vez en el año 1971 con *La muerte se mueve con la tierra encima* y más de treinta años después, corrían los convulsos días de 2002, con el relato *Entre lacuna y el dinosaurio*. Hecho que, sin lugar

a ningún tipo de objeción, habla de la calidad de sus creaciones. Y es que leer a nuestros autores venezolanos permite, sin falsos nacionalismos, hoy día muy de moda, aprehender y comprender aunque sea discursivamente hablando la nación que tenemos y el país que somos. Y también, por qué no, hacia dónde vamos.

Autores de la revista LETRAS

Leonora Simonovis: Es egresada de la Escuela de Letras de la Universidad Central de Venezuela, donde también realizó una Maestría en Estudios Literarios. Cursó sus estudios de doctorado en Washington University en St. Louis y actualmente se desempeña como profesora de Estudios Caribeños y Español en la Universidad de San Diego, California. Ha publicado varios artículos y ensayos sobre la literatura y cultura del Caribe y actualmente se encuentra trabajando la narrativa venezolana contemporánea y sus nuevas formas de difusión.

Marluis Ugueto: Magister en Lingüística, Universidad Central de Venezuela (Caracas). Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Venezolanas e Hispanoamericanas, Universidad de Los Andes (edo. Mérida). Profesora asistente de la Universidad Simón Bolívar, adscrita al Departamento de Formación General y Ciencias Básicas, Área de Lenguaje. Ha publicado en las revistas académicas: Actual, Lengua y Habla, en las áreas de Fonética, Fonología, Sociolingüística y Literatura española. Ha participado como ponente en varios eventos académicos nacionales e internacionales.

Jorge González: Ph.D. y Master of Arts en Lingüística Hispánica (Fonética y Fonología y Bilingüismo), University of Massachusetts, Amherst, Estados Unidos. Master of Arts en Lengua y Lingüística Inglesas, University of New Hampshire, Durham, Estados Unidos. Bachelor of Arts en Lengua y Literatura Inglesas, New England College, Arundel, Inglaterra. Profesor Titular de la Universidad Simón Bolívar. Director-editor de la revista Perfiles (desde 2002 hasta enero de 2013). Ha sido tutor y jurado de trabajos de grado de pregrado y postgrado. Ha publicado en diversas revistas académicas, entre ellas: Letras, Sapiens, Lengua y Habla, Núcleo, Lingua Americana, Docencia Universitaria, Paradigma, Conhisremi y Perfiles, en las áreas de Fonética, Fonología, Lingüística Aplicada, Bilingüismo y Enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras. He sido autor de

textos para la enseñanza de inglés en educación media y de capítulos en libros sobre la enseñanza de idiomas. Ha participado como ponente y conferencista en numerosos eventos académicos nacionales e internacionales.

Maikel Alexander Ramírez Álvarez: Profesor de Inglés del Departamento de Formación General y Ciencias Básicas. Magister en Literatura Latinoamericana (Upel – Maracay). Coautor de los siguientes artículos de investigación: Metáforas y metonimias del delator en seis expresiones del habla cotidiana venezolana (Revista de Investigación, 2013); Margarita infanta: la metáfora de la niñez como representación de la época colonial de la isla de margarita (Revista Kaleidoscopio. En vías de Publicación) y La metaforización orientacional de la homosexualidad masculina en el filme contracorriente, de Javier Fuentes-león (Revista Conhisremi, 2013). Autor del texto de ficción Apocalipsis á la carte con el que obtuvo el tercer lugar en el concurso de cuentos de la Policlínica Metropolitana (2013). También, ha sido ponente en diversos congresos y encuentros relacionados con la lingüística, la literatura y el análisis del discurso. Correo electrónico: maramirez@usb.ve. Código postal: 1160.

Nour Adoumieh Coconas: Es Magister en Lingüística, Especialista en Planificación y Evaluación. Profesora Agregado a Dedicación Exclusiva de la UPEL-Maracay. Adscrita a la Línea de Investigación Lingüística aplicada a la Enseñanza de la Lengua del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz”. Doctoranda en Pedagogía del Discurso, del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.

Yolanda Pérez: Egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) en la especialidad de Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, (Magna Cum Laude). Obtuvo el título de magister en Lingüística (IPC-UPEL, 1992). Doctora en Lingüística egresada de la Universidad de los Andes (2009). Profesora Asociado Dedicación Exclusiva del IPC. Coordinadora del Centro de Investigación de Educación Especial. Profesora de pre y postgrado. Ha publicado artículos en revistas arbitradas e indexadas, en libros nacionales y el libro Los marcadores en Lengua de Señas Venezolana: un estudio sobre los

estructuradores de la información (UPEL, 2009). Acreedora del Premio a la Investigación Educativa UPEL 2002 y reconocida por el PEII.

Juan Manuel Romero Ángel: Nació en Ocumare del Tuy, Estado Miranda en agosto de 1980. Se graduó en el Instituto Pedagógico de Caracas como profesor de Castellano, Literatura y Latín. Se desempeña como docente de aula en bachillerato y en el nivel superior. Varios de sus cuentos y poemas han sido editados por la revista *Para las telarañas*, órgano difusor del taller Marco Antonio Martínez. Tiene dos libros de cuentos publicados: *Historias que hacen daño* (2007, IPC); *Historias de reflejos extraviados* (2009, Fondo editorial IPASME). En el año 2008 recibió el primer premio del II Concurso de cuentos APROUPEL – IPC y la segunda mención, con dos de sus cuentos. Asimismo, en el año 2009, obtuvo el primer premio, en la mención Cuento, del XVI concurso Nacional del IPASME. En el 2014 recibió el tercer lugar del Premio de cuento para jóvenes autores “Policlínica Metropolitana”. Asistió al taller Marco Antonio Martínez del IPC desde el año 1999 hasta el 2005. Participante del taller de narrativa del CELARG en sus ediciones 2008-2009 a cargo del escritor Humberto Mata y en 20013-2014 bajo la tutela de Gabriel Payares. También se ha desempeñado como cuentacuentos.

María Elena González: Nació en Caracas, Distrito Capital, el 11 de enero de 1970. Egresó como profesora en Lengua Materna del Instituto Pedagógico de Caracas en 1994. Recibió el título de Magister en Lingüística en el año 2004 y el de Doctora en Educación en el 2011, ambos grados en el Instituto Pedagógico de Caracas. Se ha desempeñado tanto en todos los niveles educativos, así como también en Educación Superior. Ha participado como ponente en Jornadas de Investigación en el Instituto Pedagógico de Caracas y en la Universidad Central de Venezuela.

José Rafael Simón: Profesor de Castellano, Literatura y Latín mención Literatura egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución, indicada en el año 1998. Docente becario del Programa de Formación

de Generación de Relevo desde julio – 1998 hasta julio- 2000, adscrito al Departamento de Castellano, Literatura y Latín ,Cátedra de Lingüística General. Actualmente, se desempeña como profesor ordinario (Asistente- Tiempo Completo) del IPC, Departamento de Castellano, Literatura y latín. Ha publicado en las revistas Letras, Sapiens e Investigación. Es autor del libro Los prisioneros de Masala y otros relatos y de textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

TABLA DE CONTENIDO

Todos los artículos están digitalizados, los puede consultar en la página web: <http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve/> En catálogo en línea (queda en la columna a su izquierda) introduzca el título del artículo que desee consultar. En la plataforma SCIELO también se encuentran a partir del número 77.

LETRAS, Vol. 52, N° 81 (ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

1. *Cinismo y Parodia de América en la novela Daimón de Abel Posse. Una aproximación a la filosofía de Peter Sloterdijk* / Juan Manuel Fierro - Luis Nitrihual Valdebenito
2. *Análisis Grafofónico de dos testamentos Merideños del siglo XVII* / Luis Alberto Castillo Piña, José Alberto Romero Ortega, Enrique Obediente
3. *El adverbio locativo descriptivo: sintaxis y semántica en el Español Venezolano* / Antonio Murguey
4. *El vasto mar de los sargazos de Jean Rhys: voces en contrapunto* / Omaira Hernández Fernández
5. *Un caso de variación sociofonética: /-s/ posnuclear en el español actual de Caracas* / Viktor M. Carrasquero H.
6. *Lingüística e informática. Dos categorías en implicación* / Luis Álvarez
7. *Sistemas Metafóricos en Discursos de Fidel Castro "Decir la verdad es el primer deber de todo revolucionario"* / Ana Gabriela Vivas Belisario
8. *El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI* / Rita Jáimez, Betsi Fernández

Reseñas:

9. *La ciudad en el imaginario venezolano de Arturo Almandoz: Caracas en su transformación y mutación* / María Elena D'Alessandro Bello
10. *El libro rojo del resentimiento* / Thays Adrián

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 52, N° 82
(ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

1. *Identidad narrativa y alteridad en el tornavoz de Jesús Gardea* / Angélica Tornero
2. *La interfaz entre la fonética y la fonología y la ampliación necesaria de los objetivos de la fonetología* / Godsuno Chela-Flores
3. *La crónica, un género para fijar a una Caracas del recuerdo* / María Elena D'Alessandro Bello
4. *Visión de la obra de Salvador Garmendia desde la crítica literaria actual* / Ruby Ojeda
5. *Notas sobre la Ética y la Literatura* / Luis Alfredo Álvarez
6. *De la tradición a la ruptura en tres obras narrativas de Luis Rafael Sánchez* / Yanira Yáñez Delgado
7. *La construcción de la modernidad: metáfora y política en dos discursos de Marcos Pérez Jiménez (1953-1957)* / José Olivar
8. *El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI (II Parte)* / Rita Jáimez – Thays Adrián

Reseñas:

9. *El sueño del celta* / Alí Rondón
10. *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada* / José Rafael Simón Pérez

LETRAS Nº. 83 Vol. 52
(ISSN 049-1283)

Disponibilidad: a la venta

TABLA DE CONTENIDO:

1. *La actuación del pueblo como agente de transformación en la escritura de Jorge Amado. Daiana Nascimento dos Santos Wielopolska y su mundo latinoamericano (a modo de homenaje). Zygmunt Wojski* María Salomea
Pág. 45
3. *Notas sobre pesas y medidas en testamentos emitidos en Mérida, Venezuela, en el Siglo XVII. Elvira Ramos - Marisol García* Pág. 75
4. *Pensamiento del profesor y acceso a la Cultura Escrita. Stella Serrano de Moreno - Rubiela Aguirre - Josefina Peña G.* Pág. 103
5. *Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. María Elena González* Pág. 133
6. *Finales. Muerte y amor en el pensamiento artístico. Alejandro Useche.* Pág. 175
Reseñas:
- * *Methods of critical discourse analysis. Thays Adrián* Pág. 193
- * *Habla pública, Internet y otros enredos literarios (2009) de Luis Barrera Linares. Rita Jáimez* Pág. 197

LETRAS, Vol. 53, Nº 84
(ISSN 049-1283)

TABLA DE CONTENIDO

Conferencia:

1. *Del peligro de una sola historia al poder de "otras" historias / Leonora Simonovis*
2. *El archifonema nasal posnuclear en el español de Tenerife / Jorge González - Gretel Hernández - Andrés Algara*

3. *Nocturno de Chile de Roberto Bolaño: Metáforas y horror* / Luis Nitrihual Valdebenito - Juan Manuel Fierro Bustos
4. *Topaze y Juan Verdejo de Héctor Meléndez, 1931 – 1942: Una risa folclórica* / Jorge Rueda
5. *Recursos Lingüísticos que develan el carácter ideológico del documento subsistema de educación secundaria bolivariana. Liceos Bolivarianos* / Liseth Cornieles

Reseñas:

6. *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos* (2011) de Alexander Arbey Sánchez Upegui. Colombia: Universidad Católica del Norte. pp.225.. / Rita Jáimez
7. *Lecturas del Teatro Venezolano* / Héctor León García
8. *Historias de Amor* / Alí E. Rondón

LETRAS, Vol. 53, N° 85
(ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

Conferencia:

1. *Nuevas perspectivas en el hispanismo. Español de américa. Español europeo. Ortografía* / Luis Álvarez León
2. *Amerindios Venezolanos y textos escolares: Las expresiones de la discriminación antes del currículo nacional bolivariano* / Luisana de Lourdes Bisbe Bonilla
3. *El punto de vista estudiantil en la construcción de un diagnóstico de necesidades y sus valoraciones en el área de la pedagogía del discurso* / Liseth Cornieles
4. *El discurso educativo de la escuela pública en la Venezuela colonial* / Shirley S. Ybarra Guillén
5. *La naturaleza del arte de la narración. Una aproximación al enfoque de William Labor en un cuento de O. Henry* / Jesús Antonio Medina Guilarte
6. *Entrevista con el Dr. Ángel Rosenblat*
7. *Entrevista con el Profesor Mario Torrealba Losi*

Reseñas:

8. *Si así eres a rayas como serás en pelotas* (2009) de Carla Margarita González. / Rita Jáimez
9. *La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo* de Ana María Morales García. / Norma González de Zambrano
10. *Hijos brillantes, alumnos fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una comunicación inadecuada* de Augusto Cury / José Rafael Simón Pérez

**LETRAS, Vol. 54, Nº 86
(ISSN 0459-1283)**

TABLA DE CONTENIDO

1. *Nota sobre la permeabilidad prologal en el libro del Arcipreste de Hita* / Ray Luna Rodríguez
2. *Dos caminos del mestizaje lingüístico* / Jorge Gómez Rendón
3. *Un estudio textual como aporte al ejercicio de la ciudadanía* / María Magnolia Claudeville Abreu
4. *La lectura extensiva en inglés: Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela* / Idami Nieves – Carlos A. Mayora
5. *Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita* / Érika Campos Fernández
6. *Boris Izaguirre o la importancia de ser Miss Venezuela* / Luis Alfredo Álvarez Ayes-terán

Reseñas:

7. *Saberes y prácticas escolares* / Ana María Morales García
8. *Shakespeare para principiantes* / Alf. E. Rondón
9. *La divina comedia* / Jackeline Méndez González

LETRAS, Vol. 54, N° 87
(ISSN 0459-1283)

TABLA DE CONTENIDO

1. *Los desheredados de la fortuna. Identidades y subalternidades en Rastrojo* (1944), de María Rosa Macedo / Mariana Libertad Suárez
2. Sumario de Federico Vegas. *Una topografía de la memoria personal y colectiva* / María Elena D'Alessandro Bello
3. *Violaciones de la norma culta de la lengua escrita española en trabajos especiales de grado con mención publicación* / Ender Andrade – Marisol García Romero
4. *Análisis comparativo: Una propuesta didáctica* / Ada N. Rodríguez – Roger Bastidas
5. *La comprensión de la escucha* / Yaritza Cova Jaime
6. *Manuela Sáez en varios textos* / Freddy José Monasterios Macías

Reseñas:

7. *Cuentos inquietantes / contos inquietantes* / Alí. E. Rondón
8. *The basics of essay writing* / Thays Adrián
9. *Introducción a la Semiótica de la Comunicación* / Shirley Ybarra Guillén

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. Véase el siguiente modelo.

Señores

Editores de la revista Letras

IVILLAB

Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista Letras.

Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista, entre las cuales está la cancelación de los gastos generados, especialmente con los árbitros.

Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de Letras, en artículos de mi área de competencia.

Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,

Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)

Dirección de contacto

Teléfono fijo y celular

Correo electrónico

3. El envío se hará 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: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

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. Para efectos de la traddescriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que fueron mencionados.
6. Deben enviarse CD, 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; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:
- Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
 - Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariadad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.
12. El proceso de arbitraje contempla que 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 CD regrabable, 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.

Place and date
Editorial board of Letras
IVILLAB
Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico. Piso 2
Av. J.A. Páez
Caracas, Venezuela.

Dear sirs,

I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subjected to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.

I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.

If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal, among which there is the meeting of the expenses produced, especially those related to the referees.

Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.

Attentively yours,

Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX)

Contact Address

Home and mobile phone

E-mail address

3. Papers will be sent to the following address:

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: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

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

Chapter included in a book:

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

Paper included in a journal:

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

Thesis

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

11. Notes 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 CD, 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.

Votre nom et votre adresse
(Indiquez votre courrier électronique et votre
numéro de téléphone-fixe et portable)

Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”
(IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas,
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la lettre: _____

Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J’ai l’honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d’arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n’est pas soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication dans une autre revue, c’est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on démontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m’engage à respecter le règlement d’édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l’article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m’engage à faire office d’arbitre d’articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l’attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d’agréer mes sentiments les meilleurs.

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 : ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

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 CD. 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 introductrice, 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 aligné 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'aligné 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 L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Chapitre inclus dans un livre:

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

Article inclus dans une revue :

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

Thèse

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 ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista LETRAS dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.
2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometersi ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

<p>Spettabili Editori della rivista Letras IVILLAB</p> <p>Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un' eventuale pubblicazione.</p> <p>Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.</p> <p>Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza. In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.</p> <p>Grado accademico e nome dell'autore: _____ (Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)</p> <p>Recapiti telefonici: a) Fisso: _____ b) Cellulare: _____ Posta elettronica: _____</p>	<p>Luogo e data</p>
--	---------------------

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso.
Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.

Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.

5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo tre parole chiavi o descriptori.

6. Devono inviarsi un CD, l'originale e due copie stampate. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.

7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.

9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi i lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).

10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: Referenze. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

- Libro di un autore:
Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Libro di diversi autori:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguística e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
- Capitolo incluso in un libro:
Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguística spagnola*. Barcelona: Ariel.
- Articolo incluso in rivista:
Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- Tesi: Jáimez, R. (1996). *L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca*. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

10. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.

11. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.

12. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.

13. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

14. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due

numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.

15. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.

16. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais esubmetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.
2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.

Exmos. Srs.
Editores da revista Letras
IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me a V. Exas. a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista Letras.

Deixo constância de que este material não está a ser avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista, entre as quais a que diz respeito ao pagamento dos gastos criados, especialmente os tidos com os consultores especialistas.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de consultor especialista da revista Letras, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, despede-se de V. Exas., atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)
Morada de contacto
Telefone fixo e telemóvel
Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

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

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) curriculum vitae resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra “Times New Roman”, tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.

6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em CD e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto à estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: Referências bibliográficas. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

- Livro de um só autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livro de vários autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluído num livro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artigo incluído numa revista:
Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertação:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.

12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta), juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.

14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.

15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.

16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.

17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE VERÖFFENTLICHUNG

Die Artikel, die der Zeitschrift LETRAS zugestellt werden, müssen folgende Bedingungen erfüllen. Sollten diese nicht eingehalten werden, können die Artikel nicht an dem Gutachter-Verfahren teilnehmen. Ebenfalls müssen sich die Einsender der Artikel dazu verpflichten, im Falle eines Verstosses die in diesen Vorschriften festgelegten finanzielle Forderungen einzuhalten.

1. Die Arbeiten müssen einen unveröffentlichten Charakter haben. Der Artikel darf nicht gleichzeitig weder einem anderen Gutachterverfahren noch einen Veröffentlichungsverfahren unterworfen werden. Sollte der gleichzeitige Versand an andere Zeitschriften festgestellt werden, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen. Sollte es Fassungen in Spanisch oder anderen Sprachen geben, müssen diese zur Prüfung ihres unveröffentlichten Charakters abgegeben werden.
2. Die Personen, die eine Arbeit zuschicken, müssen einen Brief beilegen, in dem sie um ein Gutachten bitten, um die Möglichkeit zu prüfen die Arbeit in der Zeitschrift zu veröffentlichen; sie müssen ebenfalls ihre Verpflichtung ausdrücken an die Stelle eines Fachgutachters zu treten, für den Fall, dass die Arbeit angenommen werden sollte. Es ist selbstverständlich, dass der Autor sich diesen Verlagsnormen unterwirft. In dem Brief müssen ebenfalls nachstehende Daten des Autors angegeben werden: Adresse, Telefonnummer (Festnetz und Mobiltelefon), e-Mail-Adresse.

	Ort und Datum
<p>An die Herausgeber der Zeitschrift Letras IVILLAB</p> <p>Hiermit wende ich mich an Sie, um meinen Artikel mit dem Titel: XXX für das Peer-Review-Verfahren vorzulegen, damit er für die Veröffentlichung in einer der nächsten Nummern der Zeitschrift Letras in Betracht gezogen werden kann.</p> <p>Ich bescheinige hiermit auch, dass das vorliegende Beitrag bei keiner anderen Zeitschrift zur Begutachtung oder für eine Veröffentlichung vorgelegt worden ist und bezeuge damit, dass er bis jetzt nicht veröffentlicht worden ist. Falls das Gegenteil nachgewiesen werden kann oder ich entscheide, den Artikel nicht zu veröffentlichen, verpflichte ich mich, die entsprechenden Normen der Zeitschrift einzuhalten, zu denen die Bezahlung der entstandenen Kosten, vor allem für die Gutachter, gehört.</p> <p>Weiterhin ist mir bekannt, dass sich für mich im Falle einer Veröffentlichung meines Forschungsbeitrages die Verpflichtung ergibt, als zukünftiger Gutachter der Zeitschrift Letras für Artikel auf meinem Wissensgebiet zu fungieren.</p> <p>Ich danke Ihnen für Ihre Bemühungen und verbleibe mit freundlichen Grüßen</p> <p>Akademischer Grad und Name des Autors (z.B.: Prof. Mg S. XXX) Kontaktadresse Telefon- und Handynummer Elektronische Adresse</p>	

3. Der Versand muss an folgende Adresse vorgenommen werden:

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 Paraiso
 Teléfono: 0058-212-451.18.01
 Caracas – Venezuela

Es kann ebenso eine Kopie an nachstehende e-Mail-Adresse geschickt werden: ivillab@est.upel.edu.ve / letras.ivillab@gmail.com

4. Der Artikel muss folgende Information enthalten: a) Titel; b) Vollständiger Name des Autors; c) Curriculum (Institutionen, Lehrbereich, Forschungsbereich, Titel und Quelle der vorigen Veröffentlichungen (falls vorhanden)).

Es müssen folgende Angaben eingehalten werden: Schriftart "Times New Roman", Grösse 12, doppelter Zeilenabstand, Seiten nummeriert; Papier nur auf einer Seite gedruckt und Papiergrösse: Letter.

5. Die Arbeit muss den Titel und eine Zusammenfassung auf Spanisch und Englisch haben. Diese Zusammenfassung muss eine Seite oder zwischen 100 und 150

Wörter betragen und folgendes erläutern: Zweck, Theorie, Methodologie, Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Am Ende müssen drei Schlüsselwörter oder Beschreiber angegeben werden.

6. Die Arbeit muss auf CD und auf Papier (Original und 2 Kopien) eingereicht werden. Die Länge der Artikel muss zwischen 15 und 30 Seiten (zusätzliche 3 Seiten für die Bibliografie) betragen. Keines der Manuskripte darf weder Identifizierungsdaten noch -spuren beinhalten; es dürfen auch keine Widmungen oder Danksagungen erscheinen. Diese Aspekte können in der endgültigen Fassung, nach dem Gutachterverfahren, eingefügt werden.

7. Was die Struktur des Textes betrifft, so muss in der Einleitung der Zweck des Artikels angegeben werden. Im Hauptteil muss klar hervorgehoben werden welche Teile eigene Beiträge darstellen und welche anderen Forschern zukommen. Die Schlussfolgerungen dürfen nur von den in der Arbeit gehandhabten Argumenten abgeleitet werden.

8. Die Rezensionen stellen Darlegungen und kritische Kommentare über die neuesten wissenschaftlichen oder literarischen Texte dar, mit dem Zweck die interessierten Leser zu orientieren. Sie dürfen 6 Seiten nicht überschreiten.

9. Wenn ein Zitat eingeführt wird und dieses mehr als 40 Wörter hat, muss es in einem separaten Absatz, ohne Anführungszeichen, einfacher Zeilenabstand und mit einer beidseitigen Einrückung der Zeilen von 5 Anschlägen, aufgeführt werden. Im Falle von kürzeren Zitaten, werden diese im Text in Anführungszeichen angegeben. Die Quellenreferenzen beinhalten den Namen des Autors, gefolgt von dem Veröffentlichungsdatum, den Buchstaben S. und die Seitenzahl in Klammern. Zum Beispiel: Hernández (1958, S. 20).

10. Die Liste der Referenzen wird am Ende des Textes aufgeführt, und zwar mit folgendem Untertitel in Fettschrift und links: Referenzen: Jedes Register wird einzeilig, eingerückt eingetragen. Es muss das System der APA verwendet werden. Siehe nachstehende Beispiele einiger Normen:

- Buch eines einzelnen Autors:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Buch mehrerer Autoren:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila
- In einem Buch eingefügtes Kapitel:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- In einer Zeitschrift eingefügtes Kapitel:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Dissertation:
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la estructura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicaco, "Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Die Fussnoten, durchgehend nummeriert, gehören am Ende einer jeden Seite und nicht am Ende des Kapitels.

12. Das Gutachterverfahren sieht vor, dass drei Gutachter die Arbeit bewerten. Da sie verschiedenen Institutionen und Universitäten angehören, wird ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen, damit die Fachleute ihr Urteil abgeben. Sobald alle Beobachtungen eintreffen, erstellt die Koordination der Zeitschrift einen Bericht, den sie dem Autor zustellt; dieses kann nochmals einen Monat dauern. Nach Erhalt der Kommentare verfügt der Verfasser über 30 Tage, um die endgültige

Fassung abzugeben, und zwar auf einer 3 1/2- Diskette, in einem mit Word for Windows kompatiblen Programm (bitte auf dem Etikett angeben), zusammen mit einem Ausdruck auf Papier. Sollte dies nicht in diesem Zeitraum von dem Autor vorgenommen werden, so wird die Koordination annehmen, dass er sein Veröffentlichungsvorhaben abgelehnt hat. In diesem Falle, muss der Autor den Gegenwert der Gutachterzahlung von drei Spezialisten zahlen.

13. Die Arbeit darf weder orthographische noch Tippfehler aufweisen. Die Autoren haben die Verantwortung auf diese Punkte zu achten.

14. Die Zeichnungen, Graphiken, Fotos und Diagramme müssen sich in dem Text, an der entsprechenden Stelle, befinden.

15. Die genehmigten Arbeiten werden dann Teil zukünftiger Ausgaben der Zeitschrift sein. Der Druck kann einige Zeit dauern (ca. 3 Monate), da auf Grund des Umfangs der Zeitschrift, ihrer Periodizität (2 Ausgaben pro Jahr), der Verschiedenartigkeit der Artikelschreiber, der Thematikabwechslung und der Perspektiven, eine Ausgabeplanung besteht. Anschliessend kann das Drucken nochmals ca. 4 Monate dauern.

16. Im Falle der durch das Gutachterverfahren nicht angenommenen Arbeiten, wird die Koordination dem Autor die Argumente der Gutachter, die die Ablehnung begründen, zuschicken. Originale werden nicht zurückgegeben.

17. Die Gutachter nicht veröffentlichter Artikel werden innerhalb des Gutachterausschusses in einer Ausgabe von LETRAS berücksichtigt.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de treinta (30) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente cuatro (4) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de Informe que contiene los siguientes aspectos:

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
- Área
- Sub-área
- Categoría: Artículo especializado _____ Reseña: _____ Creación _____
- Apellidos y Nombres del árbitro
- Institución

5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.
 - A) Aspectos relativos a la forma:
 1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros
 2. Actualización bibliográfica
 3. Referencias y citas
 4. Redacción
 5. Coherencia del discurso
 6. Otras (especificar)
 - B) Aspectos relativos al contenido:
 - Metodología
 - Vigencia del tema y su planteamiento
 - Tratamiento y discusión
 - Rigurosidad
 - Confrontación de ideas y/o resultados
 - Discusión de resultados (si procede)
 - Otros (especifique)
6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.

8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
11. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than one month for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of four months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:
Identification of the work to be evaluated and of the referee:
 - Work title.
 - Area.
 - Sub-area
 - Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
 - Referee's last name and name.
 - Institution
5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
 - A. Aspects related to form:
 1. General Structure:
 - Introduction.
 - Development.
 - Conclusion
 - Bibliography.
 - Others
 2. Bibliographic updating.
 3. References and quotations.
 4. Wording.
 5. Discourse coherence.
 6. Others (specify)
 - B. Aspects related to content:
 - Methodology.
 - Theme relevance and its statement.
 - Treatment and discussion.
 - Thoroughness
 - Ideas and/or results confrontation.
 - Discussion of results (if applicable)
 - Others (specify)
6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication

9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par trois experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de trente (30) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de quatre (4) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de Compte rendu contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
 - A) Aspects concernant la forme :
 1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
 2. Actualisation bibliographique
 3. Références et citation
 4. Rédaction
 5. Cohérence du discours
 6. Autres (spécifier)
 - B) Aspects concernant le contenu
 - Méthodologie
 - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
 - Traitement et discussion
 - Rigueur
 - Confrontation d'idées et / ou résultats
 - Discussion de résultats (Si possible)
 - Autres (indiquez)
6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
9. On suggère sa publication
10. On ne suggère pas sa publication

11. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
12. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
13. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elabori la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di Relazione e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- Titolo dell'articolo
- Area
- Sotto-area
- Categoria: Articolo specializzato _____
- Recensione _____ Creazione _____
- Cognome e Nome del giudice
- Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

A) Aspetti formali:

1. Struttura generale
 - Introduzione
 - Sviluppo
 - Conclusioni
 - Bibliografia
 - Altri
2. Aggiornamento bibliografico
3. Riferimenti e citazioni
4. Redazione
5. Coerenza del discorso
6. Altre (specificare)

B) Aspetti del contenuto

- Metodologia
- La validità del argomento e della sua impostazione
- Il trattamento e il dibattito
- Rigorosità
- Il confronto delle idee e/o dei risultati
- Discussione dei risultati (se è ammissibile)
- Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.

8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - Suggestisce la sua pubblicazione
 - Non suggestisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.
10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni ad hoc, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de Relatório que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

- Título do trabalho
- Área
- Sub-área
- Categoria: Artigo especializado ____ Recensão ____ Criação ____
- Últimos e primeiros nomes do consultor
- Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos à forma:

- 1, Estrutura geral
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusões
 - Bibliografia
 - Outros
2. Atualização bibliográfica
3. Referências bibliográficas e citações
4. Redacção
5. Coerência do discurso
6. Outras (especificar)

B) Aspectos relativos ao conteúdo:

- Metodologia
- Vigência do tema e sua problematização
- Tratamento e discussão
- Rigor
- Confrontação de ideias e/ou resultados
- Discussão de resultados (se for o caso)
- Outros (especifique)

6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.

8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 - Sugere a sua publicação
 - Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

VORSCHRIFTEN FÜR DIE GUTACHTER

1. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird überprüfen, dass sich die erhaltenen Arbeiten den geforderten Veröffentlichungsbestimmungen und Kenntniss-bereichen anpassen.
2. Die Arbeiten, die die Veröffentlichungsbestimmungen erfüllen und sich den in LETRAS festgelegten Kenntniss-bereichen anpassen, werden zur Bewertung drei (3) Fachrichtern vorgelegt, die verschiedenen Institutionen und nationalen und internationalen Universitäten angehören.
3. Jeder Gutachter verfügt über einen Zeitraum von höchstens 30 Tagen, um den Gutachterbericht zu hinterlegen. Da jedoch die Gutachter verschiedenen nationalen und internationalen Hochschulinstitutionen angehören, sieht der Verlagsausschuss eine Frist von ca. vier (4) Monaten vor, um alle Beurteilungen zu erhalten und den entsprechenden Bericht zu erstellen.
4. Jeder Gutachter wird einen Gutachterantrag, zusammen mit einem Berichtsformat, erhalten, der nachstehende Punkte beinhaltet:
 - A) Identifizierung der zu bewertenden Arbeit und des Gutachters:
 - Titel der Arbeit
 - Bereich
 - Unterbereich
 - Kategorie: Fachartikel _____ Rezension _____ Schöpfung _____
 - Name und Vorname des Gutachters
 - Institution
5. Dieses Formular setzt nachstehende Bewertungskategorien fest, über die der Gutachter Stellung nehmen muss:
 - A) Formaspekte:
 1. Allgemeine Struktur
 - Einleitung
 - Hauptteil
 - Schluss
 - Bibliografie
 - Sonstiges
 2. Aktualisierung der Bibliographie
 3. Referenzen und Zitate
 4. Abfassung
 5. Kohärenz des Diskurses
 6. Sonstige (bitte erläutern)
 - B) Inhaltsaspekte
 - Methodologie
 - Geltung des Themas und Fragestellung
 - Bearbeitung und Erörterung
 - Genauigkeit
 - Gegenüberstellung der Ideen und/oder Ergebnisse
 - Diskussion der Ergebnisse (falls angebracht)
 - Sonstiges (bitte erläutern)
6. Neben den oben angegebenen Aspekten, müssen die Gutachter die Anpassung des Artikels an die Veröffentlichungsbestimmungen der Zeitschrift LETRAS berücksichtigen, welche am Ende einer jeden Ausgabe veröffentlicht werden.
7. Die Gutachter können diese Information mit Bemerkungen, die die abgegebenen Urteile unterstützen, vervollständigen, und jeglichen anderen für sie in der bewerteten Arbeit relevanten Aspekt hinzufügen.

8. Die Bewertungsergebnisse werden nach folgenden Parametern ausgedrückt:
 - Veröffentlichung wird vorgeschlagen
 - Veröffentlichung wird nicht vorgeschlagen
9. Die Gutachter müssen die Argumente (hinsichtlich der Form und/oder des Inhaltes) angeben, die ihre oben angegebene Entscheidung rechtfertigen.
10. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS wird den Artikel, der grössere Veränderungen benötigt, nochmals den entsprechenden Schiedsrichtern zur Erwägung vorlegen.
11. Die Koordination der Zeitschrift LETRAS behält sich das Recht vor, nach Annahme des Artikels für die Veröffentlichung, die nötigen Korrekturen vorzunehmen.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”
(IVILLAB)

LETRAS-CANJE

Letras mantiene relaciones de canje con instituciones de Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Trinidad & Tobago.



Para continuar o iniciar relaciones de canje, llene esta planilla

Nombre / Institución: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ Código Postal _____

País: _____

Teléfono: _____

Fax: _____

Correo Electrónico: _____

Enviar estos datos a:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
“Andrés Bello”

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso, Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com / ivillab@est.upel.edu.ve

LE AGRADECEMOS GESTIONAR OTRO VALIOSO CANJE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”
(IVILLAB)

Revista LETRAS
PLANILLA DE SUSCRIPCIÓN

Suscripción Anual
(03 números)

Institución: _____

Persona: _____

Institución: _____

Dirección Postal: _____

Ciudad: _____ Estado _____

País: _____ Apartado Postal _____

Dirección de correo-e: _____

Teléfono de habitación : _____

Teléfono celular o móvil: _____

Tarifas de suscripción:

Venezuela: 2 U.T

América Latina, Estados Unidos y Canadá: \$ 25,00

Europa y el resto del mundo € 30,00

* Incluye envío

Favor depositar en la Cuenta Corriente del Banco de Venezuela, N° 01020556530000000534 a nombre de IPC-IVILLAB.

Enviar el comprobante bancario del depósito realizado junto con esta planilla a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
“Andrés Bello”

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

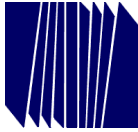
Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso

Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com / ivillab@est.upel.edu.ve



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

1. Descripción: Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.
2. Dirigido a: Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.
3. Requisitos de ingreso: Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.
4. Líneas de investigación: Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diáspora, Español en Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana
5. Régimen de estudios: El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.
6. Modalidad de estudios: Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.
7. Aspectos financieros: Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.
8. Requisitos de egreso: Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.
9. Información: César Villegas Santana
pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

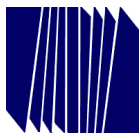
10. Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45

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



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Título que se otorga

Magíster en Lingüística

Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del Español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Objetivos Generales

Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.

Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.

Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Perfil del Egresado

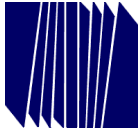
Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.

Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.

Diseña, desarrolla, aplica y válida modelos de análisis lingüísticos.

Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.

Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Asimismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

Perfil del Egresado

Conoce los distintos tipos del discurso literario.

Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.

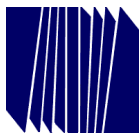
Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.

Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.

Domina los principales métodos de investigación literaria.

Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.

Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

Presentación General

La Maestría en Lectura y Escritura pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.

Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.

Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.

Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.

Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

**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
L+N XXI Diseños, C.A.en Caracas en el mes ?????? de 2015
El tiraje fue de 100 ejemplares