

# **El español de Mérida en un contexto intercultural como modelo sociolingüístico de enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA**

*The Spanish of Mérida within an intercultural context as a sociolinguistic model for teaching Spanish as a second language to indigenous students at ULA.*

**Luis Oquendo**

*Universidad del Zulia*

profesorouquendo@hotmail.com

## **Resumen**

El propósito de este trabajo es proponer el español merideño como modelo sociolingüístico para la enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena que estudia en la Universidad de Los Andes. Esta propuesta surge de trabajos de campo como examinador de los estudiantes que aspiran a ingresar a esta universidad, y de reflexiones sobre otros trabajos de Álvarez (2000) y Oquendo (2006, 2009, 2011, 2013, 2014), quienes han demostrado que la deserción escolar de los estudiantes indígenas en las universidades venezolanas obedece a su deficiencia en la competencia comunicativa en español. Ante lo planteado, he elaborado las estrategias metodológicas desde la perspectiva intercultural, de acuerdo con el modelo del español merideño, atendiendo a la situación sociolingüística del estudiante indígena universitario.

**Palabras clave:** el español de Mérida como modelo sociolingüístico, estudiante indígena universitario, situación sociolingüística, intercultural.

## **Abstract**

The purpose of this study is to present Merideño Spanish as a sociolinguistic model for teaching Spanish as a second language to indigenous students at the University of Los Andes. This idea comes from fieldwork as an examiner of students trying to enroll at this university, along with insights from other works by Álvarez (2000) and Oquendo (2006, 2009, 2011, 2013, 2014), which show that the dropout rate of indigenous students in Venezuelan universities is caused by their lack of communicative competence in Spanish. Therefore, I have developed methodological strategies from an intercultural perspective, using the Merideño Spanish model, to address the sociolinguistic challenges faced by indigenous university students.

**Keywords:** Mérida's Spanish as a sociolinguistic model, indigenous university student, sociolinguistic context.

## 1. INTRODUCCIÓN

Antes de exponer las partes de este artículo, me parece tarea urgente puntualizar la perspectiva desde donde voy a *decir*. El título podría entenderse como una exposición de gramática, de lingüística y elogios a una variedad en específico del español. Pero como esta no es mi posición, aclaro. Hacer lingüística es hacer sociolingüística porque la lengua es social; su función es social. Al describir una lengua se representa sobre una variedad, aunque esta comparta el sistema fonológico de manera casi total, no obstante, hay diferencias, de la misma manera que su léxico, sus estructuras morfosintácticas, su mundo semántico y pragmático que han entrado en intercambios lingüísticos y culturales por la misma dinámica de la globalización. De esta misma manera, al hablar del español de Venezuela, nos hallamos ante una extensa variedad, donde una y otra han venido ocupando un puesto de prestigio sociolingüístico que ha sido dado por el uso de la comunidad de sus hablantes. “No he querido, sin embargo, apoyarme en autoridades, porque para mí la sola irrecusable en lo tocante a una lengua es la lengua misma” (Bello.1860:8)

En el sentido de lo planteado, proponer unas estrategias para la enseñanza del español para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA, Venezuela, me obliga desde el punto de vista teórico, ubicar al grupo al que referimos en una comunidad lingüística diferenciada, y a la vez semejante con respecto al español de Venezuela y, por supuesto, al español general.

El español de Mérida constituye una pieza del español de Venezuela que se ha caracterizado por su vitalidad, su permeabilidad a los cambios lingüísticos y su autoridad identitaria, lo que lo convierte en una referencia sociolingüística insoslayable.

En este trabajo voy a referirme: 1.º) La situación sociolingüística de los estudiantes indígenas que cursan en la ULA. Para ello me fundamento en investigaciones que ha venido realizando Oquendo (2004, 2009, 20011, 2013, 2014) y de Álvarez (2000) y Swiggers (2002). Estas dos últimas, las autoras han trabajado sobre el wayuunaiki y con la población indígena de la Universidad del Zulia. 2.º) El español de Mérida. Aquí expongo las características fonetológicas, morfosintácticas y semánticas del español merideño, habida cuenta que el español de Mérida se particulariza dentro del español de Venezuela por el lenguaje de la cortesía, el cual constituye una ética discursiva. El sujeto merideño ha construido un discurso cuyo uso se caracteriza por la atenuación en el discurso indirecto, las respuestas atenuantes como ciudad patrimonio. (Oquendo. 2014:64). 3.º) Estrategias metodológicas para la enseñanza del español merideño como alternativa comunicativa para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA. En esta sección reviso las proposiciones de “inquiry learning” de Prince y Felder (2006) con la metodología de elaborar ‘mapas semánticos’, seguidos de ‘mapas conceptuales’ para abordar la situación de la lectoescritura, no sin antes abordar el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’.

Situación sociolingüística de los estudiantes indígenas que cursan en la Universidad de Los Andes

Oquendo (2009) ha encontrado en las investigaciones y tutorías<sup>1</sup> sobre la situación sociolingüística de las poblaciones estudiantiles amerindias de Venezuela, específicamente wayuu, yukpa, bari, japreria y ye'kwana, los siguientes fenómenos:

Algunas de las poblaciones estudiantiles no exponen competencia comunicativa ni de la lengua nativa, ni del español.

Los estudiantes indígenas que habitan en las zonas indígenas tienen menor competencia en el español escrito que los residentes en las zonas urbanas. La deficiencia de la competencia en el español escrito se ha observado en el nivel ortográfico, morfosintáctico y semántico, tal como lo señaló Patricia Álvarez (2000) en dos muestras de población estudiantil indígena guajira en una comunidad educativa de Paraguaipoa y la otra de Maracaibo.

La tendencia de la situación bilingüe del hogar de los estudiantes indígenas es hacia el bilingüismo subordinado (1996) y, algunas veces, se presentan hogares cuyos miembros son semihablantes de la lengua nativa y del español. Esta caracterización se está dando en las comunidades que han surgido en las periferias de las ciudades de Maracaibo, San Francisco, Valencia, Puerto Ayacucho, Maturín, Cumaná y Caracas.

La enseñanza del español que recibe el estudiante indígena es como si esta fuera su lengua materna, aunado a que en las escuelas donde se escolarizan, los docentes que dictan la asignatura Castellano y Literatura no son graduados en la especialidad.

El 95 % de los estudiantes indígenas que ingresan a nuestras universidades desertan debido a la escasa competencia lingüística y comunicativa del español, entre las causas más determinantes. Oquendo y Domínguez (2006) concluyeron en un estudio sobre el género y actitudes lingüísticas de una estudiante universitaria wayuu, que la falta de comprensión del texto escrito en español es a consecuencia del desconocimiento del universo semiótico del español.

El 97 % de los estudiantes indígenas en la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia egresan después de 8 años o más en la carrera, siendo esta de cinco años escolares.

Por otra parte, los mismos estudiantes indígenas manifestaron en el 1.er Congreso de Estudiantes Indígenas Universitarios de la ULA (2009) que su conocimiento sobre el español es deficiente: “no comprende los textos de estudios ni la exposición de sus profesores”. En otros trabajos, Oquendo (2011, 2013, 2014), analizando la misma problemática, ha expuesto la situación sociocomunicativa de los estudiantes indígenas que aspiran a ingresar en la ULA, a través de los tests etnolingüísticos que se les han aplicado para su ingreso en las distintas carreras que ofrece esta universidad. En dichos tests, los estudiantes indígenas de las cohortes 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014, han presentado ser “semihablantes de la lengua nativa indígena” y, una competencia comunicativa del español donde la actitud lingüística hacia el español determina la baja

---

<sup>1</sup> La Escuela de Letras de la Universidad de Los Andes tiene la modalidad de pasantías con un informe para la graduación de sus bachilleres. Las bachilleres tuvieron su pasantía con bachilleres indígenas que cursan en la ULA y el objetivo era diagnosticar el desarrollo verbal del español de la población indígena universitaria.

competencia comunicativa como resultado de que no comprenden los distintos eventos comunicativos de la cotidianidad andina, la cortesía, ni el otro evento sociocomunicativo, la visita, como rito exponente de fórmulas verbales y gestuales ritualizadas que forma parte del arsenal comunicativo del andino merideño.

La oralidad del español de los estudiantes indígenas amazónicos que cursan en la Universidad de Los Andes resulta ser altamente elíptica y anafórica; si bien son ancladas a través de “muletillas comunicativas”<sup>2</sup>, estas podrían ser medios lingüísticos para ejercer funciones significativas en el coloquio, debería considerarse el contexto situacional. Oquendo (2009) expuso las actitudes lingüísticas que presentan los estudiantes indígenas amazónicos que cursan en la Universidad de Los Andes acerca de su identidad y su conflicto étnico con relación a su vivencia en la ciudad de Mérida. Utilizó como metodología: entrevistas semiestructuradas, a la población escolar de dos pueblos amerindios amazónicos: Jiwi y Piaroa, que aspiraban a ingresar a la ULA, que consistió en las siguientes preguntas: a través de una mini breve historia de vida, ¿cómo perciben la ciudad de Mérida? ¿Cuál era su desenvolvimiento como estudiante en la comunidad donde vivían y en Mérida? ¿Sí les resulta fácil comunicarse e interrelacionarse con sus compañeros de estudios, vecinos de la residencia? ¿El tratamiento verbal de sus compañeros de estudios y sus vecinos es agradable o desagradable? ¿Entiende el habla de los estudiantes y vecinos merideños o desentonan con ellos? ¿Asisten a reuniones sociales y se sienten cómodos en ellas? ¿Participan en juegos deportivos con sus compañeros merideños o entre ellos en contra de los compañeros merideños? Los resultados de la entrevista se pueden resumir como una actitud lingüística negativa, pues ellos no asisten a ningún evento social que organizan sus compañeros por temor a ser rechazados y muchas veces no comprenden las interacciones lingüísticas y la jerga de sus compañeros de estudios.

### **Descripción del español andino**

El contexto situacional del coloquio del estudiante universitario es el académico, que puede ser: interacción en el salón de clases, interacción entre los mismos estudiantes, interacción en el pasillo entre el profesor y el estudiante, visita al cubículo de algún profesor para tratar dudas o evaluación de un tema. Los tópicos en los contextos referidos son asuntos académicos, no pueden estar mediados por un coloquio donde uno de los participantes no conoce las “reglas” del lenguaje, y otros les resulten extrañas o adversas.

Por consiguiente, un contexto comunicativo donde los hablantes participantes son de distintos grupos étnicos, el coloquio podría ser intercultural. En el coloquio académico debe haber una coparticipación de reglas del lenguaje donde sus participantes unos a otros complementen el sentido, en virtud que entrará en juego la paradoja de lo hablado en lo escrito y, la escrituralidad como la oralidad se mueven en dos perspectivas diferentes, tal como lo plantea Oesterreicher, es decir, ‘lo hablado en textos’ corresponde a lo que podemos denominar competencia escrita de impronta oral Oesterreicher (1996:325). Estaríamos frente a dos distintos textos donde el registro<sup>3</sup> controlará la selección de los significados. Así pues, en el texto oral, en el coloquio domina la ‘inmediatez

---

<sup>2</sup> Según Koch (1985 y 1986) y Koch/ Oesterreicher (1985 y 1990) constituyen fenómenos típicos de la lengua hablada. Citado por Joachim Christal (1996:139)

<sup>3</sup> El registro puede definirse como la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación (Halliday 1982:146)

comunicativa' orientada por registros diafásicos y niveles diastráticos de variantes dialectales que no se muestran en la escritura, a menos que se construya una polifonía textual. Esto último, probablemente pueda ser una respuesta a la arena movediza de lo 'hablado a lo escrito'. ¿Cómo construir una polifonía textual? ¿Hasta dónde la oralidad del merideño, las fórmulas de cortesía, pueden constituir un recurso metalingüístico para elaborar la dialogicidad enunciativa que conforma una polifonía textual? Álvarez y Villamizar (2008) exponen que en la visita existe un conjunto de elementos comunicativos entre los que cabe citar: 'ritual de conjunción', 'práctica simbólica', 'un texto limitado de saludo y despedida'. Estos elementos comunicativos podrían constituir una entrada discursiva y generar una sinergia entre los estudiantes indígenas y profesores, y estudiantes de distintos grupos étnicos, en el coloquio. Este evento podría conducir a una empatía lingüística. El coloquio iniciaría una ecología lingüística que estaría puesta en escena por el uso o apropiación de ciertos fenómenos fonetológicos: la /s/ apicoalveolar, la /f/ como bilabial y la /r/ como asibilada que han dado identidad de habla al andino merideño. A lo que añadiría Álvarez y Villamizar (1999), que en estos tres grupos se ha dado una disminución en los hablantes femeninos jóvenes al ceñirse al patrón urbano al copiar la /s/ predorsal, la r/ vibrante múltiple y la /f/ labiodental. La realización de estos tres fonemas es capital para postularlos como el arsenal de prestigio social en el habla de Venezuela; si bien es cierto que la fricativa apico-alveolar /s/ es exponente de un alto número de fonos en posición final de palabra y de sílaba, es decir, es altamente recurrente. Por otra parte, este fonema/s/ se convierte en morfema, marca de número plural que se omite en el habla del Caribe. La /r/ como asibilada y la /f/ como bilabial en algunas comunidades lingüísticas son una distinción sociocultural, por ejemplo, los estudiantes universitarios wayuu pronuncian [paransisko]> [fransisko]; [pjestá]> [fjestá]. En el mismo sentido, Mora y Azuaje (2009) han demostrado que el ritmo en la entonación de las mujeres merideñas es más modulado.

Por lo tanto, al seguir cómo se construye el coloquio en el habla de Mérida, Fernández (2012) expone el uso del discurso directo e indirecto en el habla de Mérida apoyándose en sus características sintácticas y pragmáticas. La autora afirma que prevalece la tendencia hacia el uso del discurso directo para reportar con verbos de comunicación (decir, contar, hacer) fundamentándose en la heterocita más que en la autocita, mientras que el uso del discurso indirecto es utilizado para relatar. Según Fernández, el patrón de sexo no es distintivo en el uso del discurso directo e indirecto; las diferencias se dan en cuanto a la elisión de los verbos de comunicación en el discurso directo por parte del grupo masculino.

En cuanto a la sintaxis, cabe destacar el trabajo de Díaz (2005) con respecto al uso de las oraciones impersonales en el habla de Mérida. La autora tomó como fuente El habla de Mérida de Domínguez y Mora (1998) y en este corpus halló 130 cláusulas impersonales, que representan un 5,63% de la muestra estudiada. ¿Qué significa la baja frecuencia del uso de la oración impersonal en el coloquio y en este caso en el habla de Mérida? A pesar que Díaz, argumenta que no se puede señalar como característica per se del habla de Mérida, la baja frecuencia de oraciones impersonales, en tanto que el corpus utilizado la entrevista no proporciona datos para que el colaborador se mencione o haga auto referencia, las frases de cortesía y el tratamiento de persona implica que en el coloquio de Mérida existe un compromiso con el decir lo dicho.

En el sentido de lo planteado sobre la oralidad, el trabajo de Domínguez (2005), específicamente el capítulo Sintaxis de la lengua oral, donde la autora expone un conjunto de proposiciones que constituye cimientos epistémicos acerca del sentido que se elabora a partir de la palabra.

“...nos falta entender cabalmente cómo varían los textos entre sí, cuáles son las condiciones que permiten esta variedad, cómo se organizan y, también, cuáles son los mecanismos que, independientemente de su variedad, realizan la misma opción en el sistema. Nos queda pues pendiente el programa que nos propuso Benveniste, nos queda por saber cómo es verdaderamente la textura oral, cómo el sentido se forma en palabras”, cómo varían (el sentido y las palabras) según estemos hablando o escribiendo, “en qué medida puede distinguirse entre las dos nociones y en qué términos describir su interacción” (2005:99).

Lo anteriormente expuesto me conduce a una reflexión sociolingüística, y es que el español de Mérida no establece isoglosas ni diatopías con respecto al español del resto del país; no obstante, hay fórmulas de tratamiento en la interacción en el coloquio, construcciones discursivas y comportamientos fonetológicos que se particularizan por el prestigio social en cuanto a su uso. En este mismo sentido, Oquendo (2014:68) en sus conclusiones, afirmó que

...el lenguaje de la cortesía por el sujeto merideño constituye un instrumento para la resistencia etnocultural. Interpreto el territorio lingüístico del hombre merideño en el uso de sus frases de cortesía como discurso de la tolerancia e instrumento para la paz. La ética de las emociones como instrumento para llegar a la tolerancia.

El apropiarse del habla merideña por parte de los estudiantes amerindios que cursan en la ULA les daría un habla que les permitiría generar una competencia comunicativa con una sinergia que conduce a congruir a los hablantes amerindios con los hablantes merideños.

Estrategias metodológicas para la enseñanza del español merideño como alternativa comunicativa para los estudiantes indígenas que cursan en la ULA

De acuerdo con lo planteado, en un programa de enseñanza del español como segunda lengua, los instructores o docentes deben redefinir la práctica pedagógica (Ripol-Rivaldo, 2012) que les facilite gestionar ámbitos de aprendizaje de manera innovadora (Viray, 2016) acompañados de algunas estrategias como las lúdicas verbales.

En este sentido, la situación sociolingüística comunicativa del estudiante indígena debe abordarse desde diferentes ángulos: 1. desarrollo verbal, oral y escrito. Este es producto de su situación sociolingüística comunicativa. 2- abordar el problema de la lectoescritura, 3-escritura académica. Los tres enunciados corresponden a su orden de jerarquía lingüística y situación pedagógica. ¿Desde qué perspectiva o metodología lo vamos a abordar? Oquendo (2014) propuso una metodología<sup>4</sup>, aunque ecléctica, es micro con respecto a la macro situación. Luego de algunas reflexiones y, analizando la situación con los tres problemas enunciados, considero, que los planteamientos de “inquiriy

---

<sup>4</sup> -Desde una perspectiva antropolingüística, a través de un modelo cognitivo-creativo, partiendo de un diagnóstico de la competencia oral y escrita del español orientado por la situación sociolingüística del estudiante universitario indígena, se considerarán: 1) variedad dialectal del español del cual él es exponente, 2) Tempo de habla, 3) Cambio de código, 4) Interferencias: fonetológicas, gramatical, lexical. 5) Transferencia. (Oquendo. 2014)

learning” de Prince y Felder (2006) junto con la metódica de elaborar ‘mapas semánticos’, seguidos de ‘mapas conceptuales’ para ocuparse de la situación de la lectoescritura, no sin antes abordar, el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’ constituyen estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua para los estudiantes amerindios.

La metodología para el ‘desarrollo verbal, oral y escrito’ se fundamentará en: organizar talleres de escucha y escritura, utilizando algunos programas de ULA.107.FM,<sup>5</sup> La Ciudad en la radio, Conversaciones en tiempo de bolero, Auditorio, aplicando el método “inquiry learning” que consiste en: 1) el estudiante amerindio presentará preguntas con sus respectivas respuestas. En las tres primeras secciones de trabajo, las preguntas estarán dirigidas con los pronombres interrogativos: ¿qué, ¿cuál, quién(es), dónde, por qué, cuándo, cómo? Y una segunda fase con preguntas argumentativas, 4.<sup>a</sup> y 5.<sup>a</sup> sesiones. Una tercera fase, 6.<sup>a</sup> o 7.<sup>a</sup> sesiones, con mezcla de formulación de preguntas. 2) El estudiante indígena expondrá problemas y observaciones explicadas de lo escuchado. Estas serán expuestas de manera oral por el participante, quien de manera intuitiva copiará el modelo del habla de los locutores de los programas. Aunado a las técnicas mencionadas, estas deben estar orientadas con estrategias lúdicas donde el juego como capacidad creativa colabora con los componentes: inteligencia-conocimiento, volitivo-comportamiento, emotivo-estimulante. El juego como tal tiene un propósito pedagógico, existe una metodología del juego y hay normas o reglas que han de seguir los participantes. Por lo consiguiente, la utilidad de los juegos verbales está en el hacer lúdico de la lengua, “los juegos del lenguaje” en términos de Wittgenstein; conocimiento lingüístico diferenciador de los fonemas de las palabras léxicas, homonimia, palabras homófonas.

Las actividades cotidianas y sacras de las sociedades tradicionales están constituidas por juegos del lenguaje. La disglosia, que es el acto lingüístico de las actividades sacras, forma parte de ese lenguaje sagrado que los espectadores o escuchas comprenden el sentido, pero quien(es) dirige(n) la actividad es quien ostenta la competencia lingüística del lenguaje disglósico. Este juego entre quien dice y quien escucha, juegos de palabras, no es un accidente lingüístico, constituye un hecho lingüístico que tiene su uso en determinados eventos. Esta apuesta de sacralización del lenguaje podría ser una forma de jugar con las palabras que se juegan desde el ritmo y la sintaxis cumplen un rol, no solo en la sacralización, sino en el lenguaje “...jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado” Huzinga (2007:16).

Entre los juegos para el desarrollo verbal, oral y escrito tenemos: las adivinanzas, de la cultura occidental y de la cultura indígena de los participantes. A través de estas, el estudiante lograría la construcción de conceptos, vincular las ideas, incrementar el léxico y el conocimiento. Ejecución de trabalenguas, ejercicio que ayuda a la dicción. Lectura en voz alta de décimas y canciones con el propósito de que capte la reiteración de las vocales. Tras estas, la dramatización que permitirá la autoexpresión por su forma de precisar, su corporalidad, su voz y su accionar entre las dos culturas, donde el estudiante indígena inferirá las diferencias y semejanzas entre las dos culturas a través de cómo participa el cuerpo. El shakü, que es un juego de los yukpas que consiste en elaborar figuras de animales y cosas con un hilo. En este juego se da una alta socialización,

---

<sup>5</sup>- Los programas mencionados constituyen un referente etnográfico dinámico de la ciudad de Mérida, hay por lo consiguiente, un aprendizaje cultural de la ciudad.

elaboración y contrastación de conceptos de figuras geométricas que le introducirán en lo universal como parte de lo intercultural.

Otra de las actividades lúdicas en las cuales intervendrían los estudiantes universitarios indígenas es un taller para fomentar la producción lingüísticas en todas sus formas de construcciones como es el juego del enigma, además de lo imaginario posee “un elemento agonal de las relaciones sociales” Huizinga (2007:145), entre los ejemplos de enigma, y que desde el punto de vista lingüístico es altamente productivo, son las preguntas encadenadas articulando las cuestiones; preguntas acerca de lo que excede a otra cosa; por ejemplo, ¿qué hay más agrio que el limón? Preguntas sobre las habilidades lógicas, como, por ejemplo, ¿Quiénes son más, los vivos o los muertos? En las preguntas sobre las habilidades lógicas, el docente puede investigar en la cultura en cuestión de los participantes cuáles son las habilidades utilizadas a partir de modelos de la cultura donde se lleva a cabo el taller de desarrollo verbal. Este juego de enigmas se podría realizar oral y escrito. En el juego oral, se enfatizaría dónde se da la curva de entonación ascendente y descendente en las construcciones interrogativas, que, huelga a decirlo, en las lenguas amerindias se diferencian en este tema entre ellas, y también con el español.

El juego y la poesía. Poiesis en su función lúdica. La poesía como juego lingüístico social. En el pueblo llanero las coplas o contrapunteo son un recurso lingüístico para reelaborar afirmaciones y negaciones, tesis y antítesis. Los estudiantes indígenas provenientes de la etnia yaruro o pumé han podido escuchar este tipo de poemas donde los interlocutores ponen a prueba su habilidad lingüística para construir tesis y antítesis. Otro recurso poético es la elaboración del haiku japonés, donde el participante pone a prueba la capacidad de síntesis del pensamiento a través de la exposición de una situación o problema en textos de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas.

¿Cómo pasar de la construcción argumentativa escrita a la oral? La oralidad en el caso que estudiamos es académica. Por lo tanto, el hablante deberá seguir una serie de preceptos donde, desde el ritmo de la prosa, se incluyen las pausas que constituyen elementos que focalizan la argumentación: preguntas de estilo directo e indirecto, énfasis sobre algunos tópicos. La información pragmática sobre el uso de ciertos usos del habla donde el contexto determina el buen uso del acto de habla enunciado. “Al descubrir la homogeneidad entre ciertos textos, en los tipos, estaremos también poniendo en evidencia, una vez más, la heterogeneidad del sistema, pues, también en este nivel, el hablante tiene que optar”. Domínguez (2005:81).

Partiendo de la proposición de que la cortesía verbal es universal, aunque diferentes fórmulas o conjuntos de frases según la cultura donde se mueva el hablante, introduce un continuum en el discurso. En el caso que nos ocupa, ha de tenerse presente algunos actos de habla que en el discurso académico como en el coloquial, ciertas frases son de uso obligatorio como respecto al cambio de turno de habla; los actos de habla exponen una relación que dependen de la relación de los hablantes (grados de confianza y jerarquía) y los efectos que puedan tener esos actos de habla. Al respecto, Grande (2005) expone dos tipos de actos de habla: cortesés y no cortesés. El primero implica una relación positiva en la interacción social. En cuanto al segundo, implica un costo para el oyente y un beneficio para el hablante. Entre los ejemplos que coloca están los actos exhortativos. De esta misma manera, se hallan distintas estrategias verbales para exponerlas:

...interferencias pragmáticas de tipo pragmalingüístico, es decir, relacionadas con el uso de las fórmulas verbales que se utilizan para expresar un cierto acto de habla, o de tipo sociopragmático, esto es, referidas al modo en que se conciben las relaciones sociales entre los interlocutores. (Grande.2005:339)

Luego de evaluar el desarrollo verbal que haya adquirido el estudiante indígena, este entrará en el proceso de la lectoescritura. En esta etapa, el estudiante indígena ha adquirido un almacén lingüístico, oral y escrito, sobre el cual podrá inferir para la elaboración de mapas semánticos<sup>6</sup>, seguido de la construcción de mapas conceptuales,<sup>7</sup> que se trabajarán de las lecturas de las asignaturas que cursa. En este sentido, la instrucción para la elaboración de los mapas conceptuales será de acuerdo con las lecturas seleccionadas de las asignaturas que cursa el estudiante indígena. Si este cursa una carrera de ciencias, las instrucciones serán de acuerdo con los problemas basados en aprendizajes (PBA). Luego vendrá una tercera etapa que es la escritura académica.

Antes de exponer las estrategias de la escritura académica que constituye el tema central de este trabajo, no se puede obviar al tema de comprensión lectura, aunque presenté algunas observaciones, no obstante, la comprensión lectora constituye la base del edificio de la escritura académica y, en los estudiantes amerindios es tierra movediza por la situación sociolingüística expuesta en párrafos anteriores.

### **Caminos para la lectura**

Presentaré de manera sintetizada cuáles son uno de los caminos para hacer una lectura comprensiva como base del edificio de la escritura académica, en tanto que el desarrollo del mismo exige una investigación y una puesta en práctica, investigación-acción.

Primero: hojear y ojear el texto con la finalidad de hallar la información que se requiere; esto permitirá evaluar el texto de acuerdo con los objetivos propuestos. Si es una lectura obligatoria, al hojear el texto se apreciará las ideas de los objetivos señalados a través de: el título del texto, autor, fecha de publicación, si es un texto clásico su primera publicación y la que se tiene a la mano, referencia bibliográfica, acá es muy importante revisar si la referencia bibliográfica menciona varias obras de un mismo autor, título de los capítulos y subcapítulos.

Segundo: Examinar un texto permitirá focalizar, precisar dónde hallar las ideas de acuerdo con lo propuesto en la tarea. Es muy importante en esta fase tomar conciencia de los objetivos. Al leer el título, pasar a leer: 2.a - el primer párrafo, 2.b - la primera oración de los párrafos intermedios, 2.c - el último párrafo. 2. e- Contrastar los objetivos señalados

---

<sup>6</sup> Un mapa semántico consiste en la representación visual de un concepto a través de la estructuración gráfica de una categoría. Se parte de una "lluvia de ideas" con palabras asociadas y el docente o instructor irá orientando la organización del campo semántico. El estudiante enriquecerá el vocabulario, hará conciencia de las palabras homónimas, homófonas, sinónimas y antónimas, lo cual le permitirá elaborar un concepto central y relacionarlo con otros. Terminada esta fase tendrá capacidad para elaborar mapas conceptuales.

<sup>7</sup> Mapa conceptual es una jerarquización de conceptos que va de lo más general a lo más particular que consiste en: 1- elección del texto. 2. Identificar los conceptos relevantes que el mapa semántico le ha proporcionado. 3. Jerarquizar y ordenar los conceptos desde lo más general a lo más particular. La clasificación semántica que ha elaborado en el mapa semántico le permite percibir esta jerarquización. 4. Conectar los conceptos a través de líneas y cada nodo resumir con una proposición o FN la relación entre los conceptos. 5. Graficar el mapa de tal manera que muestre los conceptos y sus relaciones

con los párrafos examinados o leídos. Ya en esta etapa el estudiante indígena ha entrado a otra PBA.

Una lectura eficiente será cuando el lector ha actuado críticamente ante el texto, el cual se logra en el momento de la misma respondiendo de manera concomitante que lee a las siguientes preguntas:

- 1.º ¿Cuál es la fuente? ¿La bibliografía referida está actualizada? Es decir, que los artículos y obras no tengan más de años publicados, a excepción de que sea un clásico, por ejemplo: Einstein-teoría de la relatividad; Platón-textos de filosofía; Weber-sociología; Boas-antropología.
- 2.º ¿Cómo expone el autor la información? Hechos, inferencias u opiniones.
- 3.º - ¿Cuál es el propósito y los objetivos del autor?
- 4.º ¿Cuáles son los conceptos que presenta, son innovadores o son una revisión de los conceptos tratados sobre el tema en cuestión?
- 5.º - El autor narra, describe o mezcla ambos tipos de discurso.
- 6.º - ¿Qué lenguaje utiliza? El discurso del texto expone un lenguaje ceñido a la disciplina o hace combinaciones. El lenguaje utilizado para las conceptualizaciones es metafórico y metonímico.
- 7.º - ¿Cuál es la(s) hipótesis que el autor propone?
- 8vo. ¿Son coherentes y fundamentados los análisis expuestos? ¿A través de qué expone los análisis: demostraciones, analogías, inferencias? ¿Hizo reflexionar o condujo a otra opinión?

### **Escritura académica**

La escritura académica ha constituido la piedra angular para el éxito de los estudios indistintamente del grupo sociocultural y étnico de los estudiantes. Ocuparme de las distintas perspectivas para abordar la temática desviaría el tema de la situación sociocomunicativa del estudiante amerindio. En el caso de los estudiantes indígenas, su situación sociolingüística los conduce a una situación problemática para el desarrollo o la puesta en práctica de la escritura académica, dado que su experticia del uso del español en los años secundarios o de bachillerato han estado anclados en una oralidad que en el momento de hacerse escritura, las interferencias lingüísticas: sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua materna-lengua indígena-, han estado mediadas por una oralidad de “semihablante”<sup>8</sup> del español y de la lengua propia, además de un aprendizaje del español en la escuela como si esta fuese su lengua materna.

Sobre el tema de la escritura académica existe una abundante literatura que no referiré por razones de tiempo y espacio, cualquiera de los tipos de escritura académica, exámenes, monografías, ensayos, pruebas cortas, por lo cual me centraré en un solo

---

<sup>8</sup> En otros trabajos (Oquendo, 1996, 2010) he expuesto esta situación lingüística de “semihablantes” para referirme a los hablantes amerindios tanto de su lengua propia como de la segunda lengua, el español. En el caso que nos ocupa, particularmente la población amerindia de la Universidad de Los Andes, al igual que de la Universidad del Zulia, ellos han adquirido como primera lengua el español en el hogar con padres analfabetas del español y analfabetas de su lengua propia en cuanto a los contenidos culturales, sin embargo adquieren la segunda lengua, la lengua indígena, la cual es realmente la lengua materna, con muchas imperfecciones entre las cuales se cuenta: competencia lingüística mínima, uso de poca frecuencia de algunas frases de uso cotidiano solo en el ámbito del hogar sin que en la escuela reciban enseñanza de la lengua indígena, pues solo se da en los tres primeros grados con las mismas frases que han o escuchan en el hogar. El aprendizaje del español en la escuela ha sido recibido como si fuese su lengua materna.

problema de la escritura académica, la argumentación. Esta consiste en: ¿cómo los enunciados ajustados por su significado dan la orientación al discurso?, y ¿cómo la escritura académica se tipifica en las estrategias para argumentar lo dicho y el decir?

Seguiré a Portolés (1998: 87 a 102), quien expone en cinco fases las instrucciones para argumentar: 1) Orientación argumentativa. 2) Fuerza argumentativa. 3) Los modificadores realizantes y los desrealizantes. 4) Escalas argumentativas. 5) Suficiencia argumentativa. ¿En qué consiste cada una de estas fases? La primera, la orientación argumentativa, hay enunciados que posibilitan la fluidez del discurso y otros lo impiden. Este tipo de enunciados es disyuntivo, sin unión con la conjunción, es decir, no ‘orientan hacia una conclusión determinada’. Véase algunos ejemplos: a) Mañana irán al cine, luego de haber estudiado la lección; b) Uds. dirán si es lo correcto, después de haber seguido los pasos del despeje de la ecuación; c) Hasta que no termine de comprender el primer párrafo, no pasaré al segundo. a.1) Mañana irán al cine, no importa si han estudiado la lección; b.1) Uds. dirán si es lo correcto, lo importante es el resultado de la ecuación; c.1) Pasaré al segundo párrafo, sin importar si he comprendido el primero. En a, b y c hay una conclusión orientada, una proposición con una consecuencia efectiva. Mientras que a1, b1 y c1, la conclusión es antiorientada, la consecuencia de la proposición no es prospectiva. Otro tipo de argumentos son los coorientados, como en los ejemplos siguientes: d) Los estudiantes amerindios responden positivamente ante las expectativas. Ellos han participado en un programa de orientación intercultural. e) El programa de orientación intercultural es definido como una práctica de coparticipación, dialogicidad entre el orientador y los participantes. Las posibilidades de que sea sustentable el programa de orientación intercultural dependen de las sinergias de los estudiantes amerindios en el mismo.

En consecuencia, **d** y **e** son los argumentos coorientados, es decir, la respuesta de la segunda proposición está vinculada con la exposición de la primera.

La coherencia en enunciar lo dicho sobre el decir es una de las tantas piedras angulares en la construcción del texto del discurso. La conexión de las secuencias es el resultado del vínculo entre las proposiciones. Así, por ejemplo:

*La reina doña mayor reclusa en la torre alta del castillo de Nájera. No quiso a nadie con ella, salvo a Albina, su esclava, y despidió a todas sus damas. Había sido acusada por sus hijos de adulterio ante su marido, el rey Sancho Garcés III, el Rex Ibericus, el emperador que reinaba de Zamora a Barcelona...*

*Los hechos ocurridos se comentaron hasta la saciedad en Navarra y en todos los reinos de las Hispanias. Los abades de Odilón de Cluny y Oliba de Ripoll reprendieron al emperador en sendas cartas. En Nájera el pueblo vitoreó a doña Mayor cada vez que salió del castillo.*

*(Ángeles de Irisarri) Magdalena Lasala. Albina. El Castillo de Nájera (La Rioja) fue construido en 1067. Año vulgar de 1029. En: Moras y cristianas. pag, 33, 42)*

El texto de arriba, cuyo discurso es sobre los traspies a los que es sometida la mujer de la Edad Media, las autoras presentan a la reina, doña mayor, el incidente del falso adulterio en el primer párrafo, luego en el penúltimo párrafo del texto, la actitud del pueblo ante la acusación. Cada una de las proposiciones va seguida con signos de puntuación sin que haya relativizadores como enlaces de las cláusulas; sin embargo, la secuencia

semántica-tempus hay continuidad, al igual que el orden de los constituyentes y la relación semántica de las lexis del texto. De la misma manera, el inventario de cohesión “The semantic relations are not independent of the léxico-gramatical patterns” (Halliday and Hassan, 1990:74).

El tiempo verbal constituye otra de las piedras con las cuales se encuentran el estudiante amerindio en la composición de textos académicos e incluso en la oralidad coloquial, pues la diferencialidad del “tense” entre una lengua y otra es básica al momento de enunciar un hecho, narrar, argumentar y contra argumentar donde la secuencia temporal y sus subcomponentes varía en una lengua y otra. Givón (2001:53) dice: “Many prototype verbs code actions, i.e., events initiated deliberately by a human or animate agent capable of volition...Other verbs may involve no action, but some conscious mental activity”.

El comentario de Givón con respecto a cómo los verbos prototípicos codifican las acciones y los estados entre una lengua y otra, también forma parte de las interferencias lingüísticas que se dan en los hablantes amerindios, no solo por su situación sociolingüística, sino por hallarse inmersos en una situación de contacto de lengua. Así, en kariña el verbo –menaadatu posee tres tipos de significados: “ustedes los tienen”, “tú lo tienes” o “ustedes los tienen”; los verbos transitivos kariñas exhiben un objeto distinto en la tercera persona: düeenaano- él me tiene; adeenano –él me tiene; adeenatu: ellos me tienen, ellos tienen a ustedes, él los tiene a ustedes” (Mosonyi, 2000:419). En pemón, cuyos hablantes se hallan predominantemente localizados al sureste del Estado Bolívar, Venezuela, este grupo étnico hace una presencia dominante en la escolaridad de los estudiantes indígenas que cursan en la ULA, “El idioma posee, sin embargo tres verbos auxiliares que podríamos denominar copulativos, ek (ser, haber), ena (caer, convertirse en, hacerse), ichi (estar)...es de observar que la forma “man” adquiere el sentido adicional de “haber”, “existir”: “möto kaikuse man(allá tigre hay), arinmaraka antö man (perro no hay)” Mosonyi (2000:517).

Siguiendo solo las observaciones sobre las lenguas kariña y pemón que acabo de presentar, nos sirve como un mapa de las diferencias del “tense” y de la codificación verbal que hacen estas lenguas en oposición al español. Fijémonos que el verbo haber –man del pemón, expone una codificación de estado que no corresponde a la del español. Por otro lado, recuérdese que el texto académico en español ostenta alta frecuencia del verbo haber, por lo que la aspectualidad de este verbo marca desiguales duraciones del evento, como en los siguientes ejemplos: a) *Él ha arrojado la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* b- *Él había arrojado la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* c- *Él arrojó la piedra que rompió el vidrio del automóvil.* En el evento no se ha finalizado. En el evento posee relación con el siguiente evento. Mientras que el evento finalizó, culminó. Otro ejemplo que constituye un mapa para explicar las oposiciones de aspectualidad del verbo haber son los obituarios en los periódicos. Alguien *ha muerto*, *su sepelio será hoy a las 3pm.* El hecho ocurrió hace pocas horas o un día antes de la información periodística. Procesar esta dicotomía de la aspectualidad no es solo de ejercicios de escritura, sino de aprender a distinguir y codificar los eventos en el “tense” y su duración.

La estructura de los constituyentes como resultado de la organización de las proposiciones que lo integran, la examinaré a continuación junto a la estrategia de cómo se construye en el texto escrito. Veamos el párrafo que sigue.

*Hay palabras que definen una época. La palabra progreso define el siglo XIX, la palabra razón el XVIII. Podría seguirse el juego a través de la historia. Es caprichoso y superficial, como todo juego, pero ciertamente, significa mucho más que un juego. No es que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson fueran gentes enteramente entregadas al predominio de la razón (no pocos absurdos y disparates se dieron en su tiempo cuyas consecuencias todavía estamos pagando sus remotos herederos), sino que este era el concepto central que dominaba sus vidas y su pensamiento. Todo lo situaba y lo definía desde esa idea dominante. (Arturo Uslar Pietri “La obsesión por la cultura” en el periódico EL País.) Edición impresa del 0021, 21 de agosto de 1976)*

---

Las construcciones subrayadas cuya función es ser adyacentes o modificar al sustantivo, como en: que define una época. Esta construcción puede ser sustituida por un adjetivo o un atributo (negra, agresiva, dóciles), de la misma manera que la lexía núcleo temático-época correspondiente a la proposición adjetival puede ser permutada por cualquiera de los siguientes nombres: tiempo, periodo, lapso. En este mismo sentido, se podría sustituir la proposición sustantiva que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson, por una frase nominal la cual necesitaría una investigación en la web de quienes fueron estos filósofos, lo cual conduce a exhortación a investigar, a despertar la voluntad de saber, a aprender a procesar la elaboración de frases nominales o frases preposicionales, a través de construcción de determinantes(Prep)+ nombre (Det (Prep)+N) y su función semántica y sintáctica en un texto.

La otra proposición digna de examinar en el texto de Uslar Pietri es:

cuyas consecuencias todavía estamos pagando a sus remotos herederos. El antecedente de esta proposición es FN cuya función sintáctica es temporal; sin embargo, hace referencia a la proposición sustantiva que los contemporáneos de Voltaire y del Doctor Johnson, la cual he comentado en el párrafo anterior, y a la FPrep “al predominio de la razón”. El determinante posesivo relativo -cuyo “incide sobre los sustantivos a la manera de los sustantivos “... es un determinante posesivo... no se registra en los registros informales” (RAE. 2010:415-416). Es decir, que la información introducida por el determinante “cuyo” conduce al lector a interpretar el sentido que el autor expone de lo que para el autor del artículo significó la Ilustración, “predominio de la razón” y su vinculación con el título del artículo “La obsesión de la cultura”.

Lo anterior permite graficar el tejido semántico del texto a través de la cohesión léxica. “Este proceso de vinculación significativa contribuye a la construcción arquitectónica de la textura del discurso.” (Martínez, 1994:44) que se muestra en las siguientes entradas léxicas: una época; la palabra *razón* del XVIII; idea dominante.

A consecuencia de la cohesión léxica, se entra en otra operación semántica relacional que es la referencia, no solo a través de los términos léxicos como se señaló en el párrafo de arriba, sino la referencia gramatical, en el caso que se observa en el texto que examino, la referencia anafórica

*2do. Fuerza argumentativa-* Hay conectores contra argumentativos que solapan la información anteriormente expuesta, mientras que existen ‘marcadores’ que relacionan, articulan y fundamentan lo dicho con la propuesta discursiva como en los ejemplos a continuación:

f) *Habíase conferido el título, con todo que sus estudios no fueron exitosos*

g) *Ellos habían llegado a la cola del comedor, pero no llegaron a tiempo*

h) *“No viene de ninguna parte; no va a ninguna parte. No es permanente, pero tampoco de serlo” (Alan Watts. El camino del Zen. pp, 237)*

El marcador *con todo* le da una fuerza antiorientada a la proposición anterior. La conjunción *pero* constituye un marcador adversativo a lo dicho. 3ro. *Modificadores realizantes y desrealizantes*. Está constituido por frases adjetivales y adverbiales cuyo atributo y modificación verbal son positivos para la proposición, como los ejemplos a continuación: *“La ULA ha sido una Universidad emblemática para la academia venezolana”; “El estudio de la lengua ha sido significativo para la comunidad de estudiantes”; “Mérida, ciudad educadora y del conocimiento”*. Los modificadores desrealizantes serían: *“La ULA ha sido una Universidad desmeritada para la academia”; “El estudio de la lengua ha sido confuso para la comunidad de estudiantes”; “Mérida, ciudad del bonche y de la desidia”*. Existen marcadores realizantes que se vinculan con su núcleo y desrealizantes que también con su núcleo como en los ejemplos siguientes: *“La ULA ha sido una Universidad emblemática, además constituye un hito para la academia venezolana; “El estudio de la lengua ha sido significativo, además es una disciplina transversal, para la comunidad de estudiantes”*.

4- *Las escalas argumentativas* están formadas por un conjunto de enunciados que le dan fuerza argumentativa jerarquizada de argumentos coorientados para el desarrollo del discurso de acuerdo con una dirección determinada.

*“María Callas aparece aquí en plenitud de facultades, con la voz robusta y bronceada, capaz de fascinar por su personalidad intensa, su asunción del drama y su inmensa capacidad lírica, como puede apreciarse ya en la frase antes citada “Enzo adorato. Ah, come te amo” (Roger Alier. La Gioconda también es una ópera. pag.23)*

El autor define la “plenitud de las facultades” con la calidad de la voz y la personalidad que ostenta ante la presentación de la lírica, va dando sus argumentos con adjetivos y sustantivos, acompañados de proposiciones.

5. *La suficiencia argumentativa*. Está constituida por marcadores que pueden ser preposiciones disyuntivas o conjuntivas, que funcionan como nexo de lo ‘dicho’, o de lo que se ‘ha dicho’, con el propósito de reforzar los argumentos. Estos marcadores de suficiencia argumentativa también pueden ser adverbios, frases adverbiales y adjetivales que direccionan la fuerza del argumento.

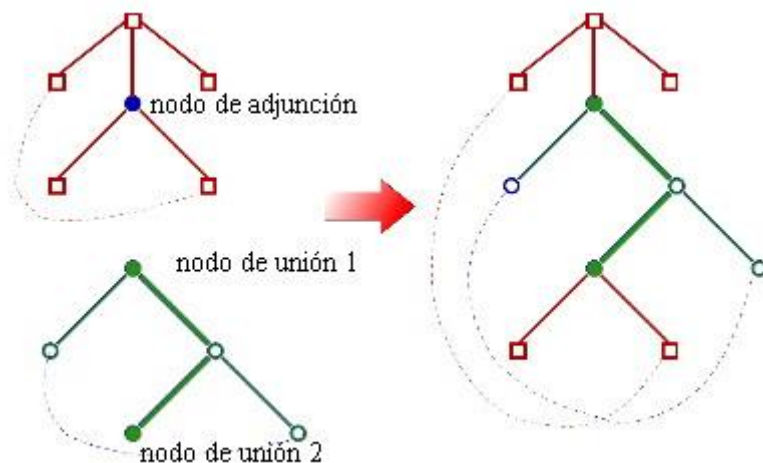
*“La oposición entre descripción y nombre propio, es decir, entre una afirmación existencial y una referencia, se retoma finalmente en dos formas proposicionales lógicamente alternativas. La primera carece de nombre y de denotación, pero esto está siempre relacionado con los valores de verdad, además, apenas es analizada, contradice la estructura sujeto / predicado, la desquicia radicalmente con la eliminación del sujeto gramatical.” (Paolo Virno- Palabras con palabras. Poderes y límites del lenguaje. pag, 76)*

Los marcadores subrayados funcionan como, adversativo de lo dicho por el autor, <pero>; la “descripción o afirmación existencial” carecen de sustancia, son in presencia que conectan las “proposiciones de verdad”; aclaratoria de una definición, <es decir> el autor

explica en que consiste la “oposición” y agrega o añade más argumento, <además> a lo dicho sobre la oposición entre descripción y nombre propio.

Ahora el estudiante procederá a la escritura del texto, la elaboración de los párrafos que compondrán el texto que escribirá. Para representar esta etapa, presentaré un gráfico de la gramática de la adjunción de árboles como modo de representación en tanto que esta gramática es recursiva.

**Gráfico de la gramática de la adjunción de árboles como modo de representación de una gramática**



Los tres diagramas que lo componen: 1-nodo de adjunción, 2-nodo de unión, formado por dos nodos de unión, 3-conjunción de los dos nodos. Las líneas perpendiculares de los nodos son los sintagmas y las cajas con que finaliza cada una de las líneas, sintagmas, se hallan los sememas, contenidos semánticos que conforman los sintagmas. Los sintagmas en paralelo están unidos a un vértice que constituye el semantema del párrafo. Cada nodo está constituido por dos líneas y un punto que las une; este representa el núcleo temático que une las relaciones sintagmáticas con la paradigmática de cada nodo. La unión de los dos nodos son las relaciones paradigmáticas que expone el párrafo hasta llegar al tercer diagrama donde se encuentra la conjunción sintagmática y paradigmática, los puntos que surgen desde los nodos explican la manera como se interrelacionan los sintagmas y los paradigmas.

Luego, que el estudiante amerindio adquiera habilidad sobre la elaboración de textos argumentativos escritos, se volverá al desarrollo del mismo en la oralidad. Así, las ‘reglas’ de cortesía del habla merideña podrán constituir el acicate del introductorio de un discurso. En el lenguaje de la cortesía del habla merideña, tal como lo he afirmado en líneas anteriores, existe un conjunto de frases atenuadoras que podrían constituirse en el anclaje del desarrollo del discurso.

En el sentido de lo planteado, como una aproximación conclusiva, converjo con lo propuesto por Martínez (2001), una intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva, transversada con la interculturalidad.

## Referencias

- Álvarez, P. 2000. *Aspectos lingüísticos de la composición escrita en español realizada por estudiantes guajiros del segundo año del ciclo diversificado en el estado Zulia*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia.
- Álvarez, A. y Villamizar, Th. 2008. “Elementos de significado de la visita en la región andina”. En: OPCIÓN. Año 24. No 55. pp. 101–123.
- Álvarez, A. y Villamizar, Th. 2004. “La visita: creencias y concepciones sobre la territorialidad”. En: Boletín Antropológico. Año 22, N° 61, Mayo-Agosto. pp. 239–267.
- Domínguez, C. 2005. *Sintaxis de la lengua oral*. Ed. Venezolano, C.A., Mérida. Pp. 248.
- Díaz, L. 2005. “Oraciones impersonales en el habla de Mérida (Venezuela): varias configuraciones, un fenómeno”. En: Boletín de Lingüística [online] Vol. 17. No. 24. pp.11–17.
- Fernández, M. 2012. “Discurso directo e indirecto en el español de Mérida.” EN: Lengua y habla. No. 16. Enero-diciembre. pp.71–85.
- Huizinga, A. 2007. *Homo ludens*. Alianza, Madrid.
- Givón, T. 2001. *Syntax*. Volumen I. Ed. John Benjamin. Philadelphia.
- Grande, F. 2005. “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales” ACTAS DEL XVI CONGRESO INTERNACIONAL DE ÁSELE.
- Martínez, M. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Ed Homo Sapiens Universidad del Valle de Cali, Colombia.
- Mora, E. y Azuaje, R. 2009. *El canto de la palabra: una iniciación al estudio de la prosodia*. Ed.: Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. 126 pp.
- Mendoza, M. y Noriega, M. 2007. “Las fraseologías en el corpus del habla de Mérida. Nuevas tendencias en lexicografía”. *Lingua Americana* Año XI N° 21: 25 – 5.
- Mosonyi, E. y Mosonyi, J. 2000. *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*, Tomo II. Ed. Fundación Bigott, Caracas, Venezuela.
- Oesterricher, W. 1996. “Lo hablado en lo escrito Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología”. En *el español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Hrsg. Thomas Kotchi, Wulf Oesterriecher und Klaus Zimmermann. S. 317–340.
- Oquendo, 2014. “Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios”. En: Lengua y habla. No 18. Enero- diciembre.

Oquendo, L. 2013. “El lenguaje de la cortesía.” En conciencia y diálogo. N: 4, Enero-Diciembre, pp 59-68

Oquendo, L. 2011. “Desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios”. En: 1 .er Congreso de Estudiantes Indígenas Universitarios de la Universidad de Los Andes. Mérida.

Oquendo, L. 2009. “Pasado, Presente y Futuro de las lenguas indígenas de Venezuela.” En: Revista de Ciencias Políticas de la ULA. No 39. Enero Junio. 2011. pp.93-112

Oquendo, L. 2004. “La interculturalidad en las culturas amerindias.” En: 1er Coloquio Hacia una Escuela Indígena, Intercultural y Bilingüe en Venezuela, Revitalización Lingüística y Cultural: Experiencias y Desafíos. Maracaibo, diciembre del 2004

Portolés, J.1998. *Marcadores del discurso*. Ed Ariel Practicum. Barcelona.

Prince, M Y. Felder, R. 2006. “Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases.” En: *Journal of Engineering Education*. pp.123–138.

RAE. 2010. Nueva gramática de la lengua española. Ed. Planeta Colombiana. Colombia.

Swiggers, G. 2002. *Módulo de desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes universitarios indígenas*. Tesis de grado para optar al grado de Magíster en Lingüística y Enseñanza del lenguaje. Universidad del Zulia.

Virno, P. 2014. *Palabras con palabras. Poderes y límites del lenguaje*. Ed. Paidós. Argentina