



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS**



**USO DE LOS MARCADORES INTERACCIONALES Y LA FORMACIÓN DE
CONCEPTOS A TRAVÉS DE LOS REFRANES EMPLEADOS EN EL
ESPAÑOL DE VENEZUELA: UN ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO Y
PRAGMAGRAMATICAL**

**Trabajo presentado como requisito para optar a la categoría de profesor
asistente**

**Autores: Anny Gabriela Perales A.
José Gabriel Figuera C.**

CARACAS, JULIO DE 2019



VEREDICTO

Quienes subscriben, designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Caracas, en la sesión N°174EV de fecha 09 de noviembre de dos mil veinte, mediante Resolución N° 2020-174EV-94 a los fines de dar cumplimiento a lo establecido en los artículos 112 al 118 del Reglamento del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en lo concerniente a la evaluación del Trabajo de Ascenso titulado: **USO DE LOS MARCADORES INTERACCIONALES Y LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS A TRAVÉS DE LOS REFRANES EMPLEADOS EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA: UN ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO Y PRAGMAGRAMATICAL**, presentado por los Profesores **ANNY PERALES** titular de la Cédula de Identidad **V-18.643.622**, y **JOSÉ FIGUERA** titular de la cédula de Identidad **V-17.757.301**, como requisito parcial para ascender a la Categoría Académica de Profesor ASISTENTE, expresamos que una vez leído y evaluado el referido trabajo de ascenso, hemos decidido emitir el siguiente veredicto: Con 100 /100 puntos en la escala de: Excelente

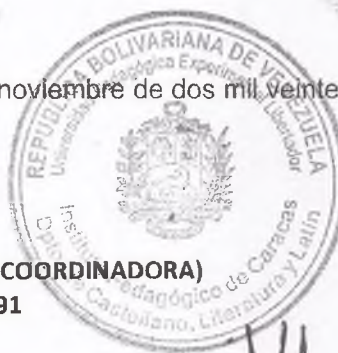
Observaciones:

- 1.- Es un trabajo que cumple cabalmente con la estructura de la investigación que propone. Es coherente y supera las expectativas de este tipo de investigación lingüística.
- 2.- Es relevante no solo por el manejo de las fuentes teóricas de investigadores venezolanos, sino porque los docentes involucrados han hecho vida académica dentro de la universidad.

En la ciudad de Caracas, a los treinta días del mes de noviembre de dos mil veinte.


Prof. FREDDY MONASTERIOS
C.I.6.497.151


Dra. DULCE SANTAMARÍA (COORDINADORA)
C.I.6.094.291




Dra. YARTIZA COVA
C.I.6.858.769

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	pp. iv
LISTA DE GRÁFICOS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULOS

I EL PROBLEMA

Planteamiento del problema	4
Objetivos de la Investigación	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Justificación	7

II MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación	10
Sobre la lengua y su adquisición	12
Lenguaje y pensamiento	12
La psicolingüística	14
Teorías de adquisición del lenguaje	15
La propuesta de Oléron	16
La propuesta de Skinner	16
La propuesta de Halliday	17
La propuesta Chomsky	18
La propuesta Piaget	19
Formación de conceptos	21
Usos metafóricos del lenguaje: el caso de los refranes en el español de Venezuela	23
Los alcances pragmagramaticales en la comprensión de los usos del lenguaje	25
Marcadores interaccionales	27

III MARCO METODOLÓGICO

Metodología de la investigación	29
Diseño de la investigación	29
Nivel de la investigación	30
Población y muestra	31
Recolección de datos: técnicas e instrumentos	31
Fases de la investigación	33

Análisis del corpus	33
IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
Análisis del uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical	35
Conclusiones parciales	44
Análisis del desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos	45
Conclusiones parciales	54
V CONCLUSIONES	57
REFERENCIAS	60
ANEXOS	
A Corpus de la transcripción de la entrevista.	65
B Muestras del cuestionario	75

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1.	Fases de la investigación	33
2.	Análisis del corpus	33

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
<i>I.</i>	Uso de los marcadores interaccionales	42



**USO DE LOS MARCADORES INTERACCIONALES Y LA FORMACIÓN DE
CONCEPTOS A TRAVÉS DE LOS REFRANES EMPLEADOS EN EL ESPAÑOL DE
VENEZUELA: UN ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO Y PRAGMAGRAMATICAL**

Autores: Anny Gabriela Perales A.

José Gabriel Figuera C.

Fecha: Julio 2019

RESUMEN

El lenguaje es un mecanismo de interacción social capaz de hacer con la palabra acciones concretas, por lo que su estudio amerita comprender una serie de elementos que se encuentran relacionados entre sí al momento de emitir algún tipo de enunciado en un contexto determinado. Esta investigación se propuso como objetivo sistematizar el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, pues se indagó sobre el empleo de algunas proformas recurrentes en el habla dialogada de adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 17 años, y en esta misma población se analizó lo concerniente al nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos. El andamiaje teórico se sustentó en Piaget (1931, 1969), Vygotsky (1934), Chomsky (1957), Skinner (1957), Halliday (1978), Obregón (1985) Barrera y Fraca (1997), Clemente (2000), entre otros. La presente investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa de Taylor y Bogdan (1987) y se enmarca en el diseño de campo. La recolección del corpus se obtuvo a través de una entrevista realizada a una muestra conformada por seis (6) jóvenes que forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y un instrumento escrito aplicado a sesenta y cinco (65) informantes que pertenecen a la U.E.N “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruíces, estado Miranda. Con la evidencia recopilada se pudo concluir que estos jóvenes no poseen completamente desarrolladas algunas competencias vinculadas con el desarrollo léxico-semántico propio de su edad, por ejemplo, las relacionadas con la comprensión del lenguaje figurado que contienen los refranes. Asimismo, se pudo apreciar el recurrente uso de marcadores interaccionales dentro de la estructuración del discurso oral, con repercusiones en la competencia gramatical.

Descriptor: marcadores interaccionales, formación de conceptos, psicolingüística, pragmagramática, refranes.

INTRODUCCIÓN

El hablante de una lengua es un ente creador y generador de múltiples enunciados, capaz de producir -a partir de todas las posibles combinaciones que ofrece el sistema lingüístico- cualquier discurso, bien sea oral o escrito, por lo que resulta conveniente considerar que la comunicación humana es esencialmente inferencial, puesto que en la mayoría de los casos la información que se transmite no es explícita, sino que viene dada a través de lo que Grice (1998) denomina implicaturas, a las que no puede considerárseles como una inferencia semántica, sino más bien como ciertas presunciones contextuales vinculadas con la cooperación de los participantes en una conversación. En este sentido, la pragmática operará en la dimensión del “querer decir” de la comunicación lingüística, vinculada estrechamente con el uso social del lenguaje.

A propósito de ello, Clemente (2000:131) reconoce el uso del término pragmático “para describir estos niveles funcionales a los que el lenguaje necesariamente debe remitirse desde la perspectiva interactiva y comunicativa”. En otras palabras, el estudio pragmático pretende analizar la intencionalidad de los hablantes en un acto conversacional concreto y real tomando como base la configuración gramatical seleccionada por el usuario en determinado contexto, con lo cual la interfaz entre la pragmática y la gramática -pragmagramática- facilita la interpretación de los hechos propios del lenguaje en uso.

Aunado a lo anterior, está el hecho de que cada vez más los adolescentes incluyen en sus intercambios comunicativos (formales e informales) el uso de ciertas estructuras morfosintácticas con valor de muletillas. Es decir, en el habla dialogada es posible vislumbrar el constante empleo de algunos marcadores interaccionales, que imposibilita, según la gramática normativa, un desenvolvimiento óptimo en la estructuración del discurso oral, el cual, a pesar de tomar rasgos inherentes a la

espontaneidad que caracteriza la naturaleza del acto comunicativo per se, pretende materializar la organización que subyace entre el pensamiento y el lenguaje de los hablantes, situación que permite distinguir el desarrollo del lenguaje y la formación de conceptos.

Con base en lo anterior, el propósito de la presente investigación se centra en estudiar el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, pues se indagó sobre el empleo de algunas proformas recurrentes en el habla dialogada de adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 17 años, a la vez que se analizó lo concerniente al nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos. Es así que para dar cumplimiento a los objetivos expuestos el abordaje teórico se sustentó en las ideas de Piaget (1931,1969), Vygotsky (1934), Chomsky (1957), Skinner (1957), Halliday (1978), Obregón (1985), Barrera y Fraca (1997), Clemente (2000), entre otros.

Cabe destacar que la presente investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa Taylor y Bogdan (1987) y se enmarca en el diseño de campo. La recolección del corpus se obtuvo a través de una entrevista realizada a una muestra conformada por seis (6) jóvenes que forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y un instrumento escrito aplicado a sesenta y cinco (65) informantes que pertenecen a la U.E.N “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruices, estado Miranda. Con la evidencia obtenida se contrastó el dominio que estos jóvenes poseen con respecto a algunas competencias lingüísticas y discursivas vinculadas con el desarrollo léxico-semántico y el lenguaje como un mecanismo de interacción social.

En suma, el proyecto investigativo que traza estas líneas atiende a la siguiente superestructura. Consta, fundamentalmente, de cinco capítulos: El capítulo I plantea la situación problemática, la direccionalidad del estudio y la relevancia de la investigación. En el capítulo II se expone el andamiaje teórico que sustenta el eje temático de la misma. El capítulo III corresponde a la metodología empleada en la investigación propuesta. El capítulo IV presenta los resultados del estudio y su relación

con los postulados teóricos propuestos. El capítulo V expone las conclusiones y recomendaciones producto de los resultados.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Desde una perspectiva comunicativa, el ser humano tiene como rasgo fundamental la posibilidad de socializar sus experiencias a través del lenguaje, pues este supone la herramienta psicosociolingüística necesaria para materializar a través de las palabras las representaciones sociales y culturales que tienen lugar en el marco histórico que circunda los diversos eventos comunicacionales que lo incluyen. Tal como lo refiere Iraset Páez Urdaneta (1995[1991]):

En el siglo IV A.C., Aristóteles había entendido la necesidad de definir el lenguaje y de utilizarlo como un instrumento creativo del pensamiento, puesto que, en su concepción, el propósito del lenguaje era expresar los sentimientos y experiencias del alma, por lo que las palabras eran símbolo de las distintas actividades de la inteligencia. (p.87).

Durante mucho tiempo, se pensó que, a la edad de siete años, coincidiendo con el inicio de la escolaridad, los niños tendrían dominio de su lengua materna. No obstante, algunas investigaciones afines han revelado lo contrario, lo que condujo al estudio del proceso de adquisición/ desarrollo del lenguaje hacia distintas propuestas, tales como: conductista, innatista, funcionalista, cognitivista, estructuralista, socioconstructivista, entre otras. Empero, pese a las diferencias propias de los distintos enfoques hay un hecho cierto: la adquisición y desarrollo de la lengua materna no se alcanza a temprana edad porque las lenguas presentan complejidades que no son procesadas de la misma forma por todos los hablantes. Tales complejidades varían en atención al desarrollo fonetológico, gramatical, léxico-semántico o pragmático que reporten en sus realizaciones. Oléron (1999[1980]) señala que “el niño expresa la misma combinación semántica, empleando el mismo

orden de los términos, sin tratarse de una mera copia de los enunciados del adulto” (p.177), por lo tanto, “debemos buscar la productividad, como capacidad de emitir enunciados nuevos que no son la copia de enunciados oídos o ya producidos, en los enunciados complejos” (p.43). Esto demuestra que, aunque el niño emule ciertas estructuras lingüísticas adultas, creará su propio modelo puesto que la adquisición del lenguaje no se centra en la apropiación de formas verbales cada vez más complejas, sino en la capacidad del niño para ajustarse a él.

Numerosas investigaciones han registrado que el lenguaje en uso y en contextos reales exige para su interpretación procesos cognitivos cada vez más complejos, en virtud de que ya no solo se debe decodificar, sino que se debe establecer una distinción categórica entre el mensaje dicho, su forma de transmisión y las múltiples implicaturas que conlleva la comprensión de una información que no se dice explícitamente, pero que deja entrever un trabajo de inferencia posible sobre todo porque existe una red de procesos esenciales de comprensión por parte del receptor (lector u oyente).

Dentro de este contexto, no debe olvidarse que, como sostiene la pragmática, todo acto comunicativo trae consigo una segunda intención, que busca guiar la interpretación del oyente y que, como se ha esbozado en las líneas precedentes, estos actos o mensajes no siempre se hacen explícitamente, sino que contienen inmersas informaciones que precisan de inferencias para que sea determinado su significado e intención. Ante esto, la educación actual, en razón de que el lenguaje es metafórico por excelencia, habría de formar ciudadanos con competencias lingüístico-discursivas capaces de procesar y comprender mensajes con información de carácter denotativo y connotativo.

Es pertinente traer a colación que, en la edad escolar, tal y como lo menciona Clemente (2000), el niño comienza a ser diestro en saber qué se espera de su participación como interlocutor y se reconoce capaz de jugar su papel comunicativo. En palabras de Barrera y Fraca (1997), el criterio de apropiación del lenguaje puede verse como “un proceso en el que la lengua <se adquiere> del medio ambiente”. (p.32). Por consiguiente, las formas de expresarse dentro de contextos determinados comienzan a girar en torno al cumplimiento y respeto de roles, normas y órdenes

discursivos, así como de tratar de incluir en su intervención elementos que avalen el manejo del pensamiento abstracto tan necesario en conversaciones de orden argumentativo con múltiples referentes inferenciales.

Sin embargo, las exigencias en este plano son invaluablees, por cuanto la estructuración de enunciados coherentes remite al desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan corroborar el dominio y comprensión del lenguaje.

Particularmente, en el habla dialogada se evidencia el uso de expresiones léxicas altamente redundantes conocidas como “muletillas”, las cuales se enmarcan dentro del concepto de marcadores interaccionales que Obregón (1985:17) define como “ciertos elementos léxicos, fraseológicos e incluso oracionales que son típicos del habla dialogada y señalan la interacción entre los interlocutores; suelen reiterarse en el curso de la conversación si la situación, el contexto, el tema, etc., lo requieren”.

Por ello, surge el interés de estudiar el empleo de algunas proformas recurrentes en el habla dialogada desde una perspectiva discursiva de naturaleza psicolingüística y pragmagramatical. Además, se parte del hecho de que tradicionalmente los estudios en torno a la comprensión del lenguaje metafórico han buscado respuestas en los principios esenciales del pensamiento, y del normal desarrollo de las habilidades cognitivas de los seres humanos. En tal sentido, sería productivo analizar la relación existente entre la comprensión del lenguaje figurado a través del empleo de los refranes, por ser estas construcciones discursivas en las que el léxico representa una forma de expresar las características del entorno al cual se pertenece, al tiempo que permite la pretensión de determinar el nivel de competencia y actuación lingüística que poseen los niños y adolescentes, constituyendo su léxico individual, a propósito de lo cual se cree que la edad evolutiva del individuo juega un papel trascendental. En torno a esto, convendría plantear la siguiente interrogante:

¿Cómo el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través del empleo de los refranes suministran datos sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje en niños y adolescentes?

¿cómo se determina el uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical?

¿cómo se determina el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos?

¿de qué manera se comparan los resultados obtenidos con los postulados teóricos que rinden cuenta del desarrollo y adquisición del lenguaje?

¿Cuál sería una clasificación basada en el nivel de comprensión de los refranes y su vinculación con el uso de marcadores interaccionales?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Sistematizar el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical.

Objetivos específicos

1. Determinar el uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical.
2. Determinar el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos.
3. Comparar los resultados obtenidos con los postulados teóricos que rinden cuenta del desarrollo y adquisición del lenguaje.
4. Proponer una clasificación basada en el nivel de comprensión de los refranes y su vinculación con el uso de marcadores interaccionales.

Justificación

Las investigaciones que giran en torno a la formación de conceptos no se limitan a una parcela de los estudios lingüísticos, debido a que el lenguaje es un eje transversal que colinda con distintas disciplinas que aportan luces para su comprensión, sobre todo porque la formación de conceptos es un tema de gran importancia en la adquisición del conocimiento de los seres humanos, pues se ocupa de describir la realidad que circunda al individuo, a la vez que permite apropiarse de los nombres de los distintos elementos y objetos del entorno, los cuales intervienen y dan lugar a la comunicación.

Este aspecto plantea una interfaz con las formas en que los hablantes incorporan mecanismos para expresar esas ideas en contextos interaccionales que exigen cierta naturalidad en la construcción de enunciados; no obstante, el uso de muletillas se convierte en un recurso recurrente dentro de los actos conversacionales pues “el diálogo implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan, y aceptan o rechazan los que les asignan” (Halliday (1982: 256 [1978])), con lo cual se da lugar a la idea de que el pensamiento y el lenguaje están entrelazados y relacionados con el entorno social. Con todo esto, se puede advertir que el lenguaje está disponible en el inconsciente de cada individuo, solo esperando el estímulo adecuado para materializarse y asignarle un sentido.

Empero, aunque es la semántica la disciplina que estudia el significado de cualquier tipo de lexías, incluso, las textuales, no bastaría su alcance para cubrir las formas de interacción en situaciones comunicativas reales en las que los hablantes adecúan sus discursos a la espontaneidad que caracteriza los contextos informales, de ahí que la pragmática integre una perspectiva funcional del lenguaje que – verdaderamente- usan los hablantes. Tomado en cuenta lo anterior, se puede establecer así, que la combinación del estudio del nivel semántico y pragmático es necesaria para comprender el significado léxico, sin dejar de lado las variables

contextuales que afectan al individuo. En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (2003[1994]) afirman que la enseñanza de la lengua tiene que plantear el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad (p.379).

A tono con estas ideas, el lenguaje se convierte en reflejo del pensamiento guiando la interpretación de diversas situaciones y la palabra se convierte en símbolo e imagen de la realidad sujeta al individuo y al ambiente en que se desarrolla. Por consiguiente, para los intereses de este estudio, se considera valioso incorporar referencias al tema de los refranes puesto que ellos, *per se*, implican adentrarse en el mundo de las ideas y de la interpretación, dado que los refranes están sujetos al conocimiento que tiene el individuo de su realidad y su capacidad para convertirla en palabras, aunque el hecho de que el usuario de una lengua se comuniquen en su código materno no quiere decir que decodifique efectivamente todos los mensajes elaborados en dicho idioma. Por lo tanto, es oportuno mencionar que la comprensión léxico-semántica de los enunciados permite establecer las correlaciones existentes entre los factores socio-psíquicos y contextuales que se dan al transmitir un mensaje.

Aunado a lo anterior, está el hecho de que cada vez más los adolescentes incluyen en sus intercambios comunicativos (formales e informales) el uso de ciertas estructuras morfosintácticas con valor de muletillas, es decir, en el habla dialogada es posible vislumbrar el constante empleo de algunos marcadores interaccionales, que imposibilita, según la gramática normativa, un desenvolvimiento óptimo en la estructuración del discurso oral, el cual, a pesar de tomar rasgos inherentes a la espontaneidad que caracteriza la naturaleza del propio acto comunicativo, pretende materializar la organización que subyace entre el pensamiento y el lenguaje de los hablantes.

Por tal motivo, surge la necesidad y relevancia de conocer el funcionamiento y comportamiento de la lengua desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, así como los usos que hacen los adolescentes de las estructuras gramaticales aprendidas en la escolaridad, a fin de indagar si se ajustan o no a las etapas con las que se relaciona el desarrollo y la adquisición del lenguaje.

Con todo, el estudio pragmagramatical de estas unidades que pueden operar fuera de la estructura propiamente oracional permite ampliar las interpretaciones de las realizaciones que hacen los hablantes en sus discursos orales; además, al incluir los aportes de la psicolingüística en investigaciones de esta naturaleza, se pretende establecer que el lenguaje supone un componente ideacional, textual e interpersonal que orienta las relaciones interlocutivas de los hablantes. A razón de ello, este estudio toma como referencias los rangos de edad en atención a las teorías de Piaget y Skinner, quienes propusieron que, durante la adolescencia, los hablantes deberían tener (o estar en proceso del) manejo del pensamiento abstracto y de lo que se conoce como la etapa Piagetiana del paso entre las operaciones concretas a las operaciones formales.

Además, el estudio emprendido atendió las disposiciones de la línea de investigación denominada Español de Venezuela, circunscrita al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB), por lo que fue posible deslindar los intereses de cada autor en virtud de los perfiles académicos derivados de las cátedras a las que cada uno, en lo particular, pertenece; a saber, la cátedra de Lingüística General (a la cual pertenece el profesor José Gabriel Figuera Contreras) y la cátedra de Estructura del Español (a la cual pertenece la profesora Anny Gabriella Perales Alvarado), ambas cátedras son componentes especializados del programa académico del Departamento de Castellano, Literatura y Latín.

Aunque las referidas administraciones académicas son distintas desde el punto de vista curricular, esta investigación es producto de la interface que permite entender la versatilidad del lenguaje como eje permanente en cualquier área del saber. Por lo tanto, los autores consideraron que el estudio del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical brindaría la posibilidad de comprender el comportamiento de los procesos vinculados con la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en el marco de la interacción comunicativa, escenario que, sin dudas, ha sido motivo de múltiples discusiones por la complejidad que supone establecer correspondencias biunívocas con los constructos teóricos que atienden estos temas.

Con estos dominios teóricos en cuenta, los autores acordaron en conjunto la metodología que dio forma al estudio e iniciaron las fases pertinentes para ejecutar la investigación: Se realizaron las consideraciones para formular el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. Seguidamente se procedió a seleccionar el cuerpo teórico que serviría de rudimento para las explicaciones que se generarían en el análisis de los resultados; asimismo, se convino cabalmente en la selección del tipo y diseño de la investigación, se procesaron los datos y las interpretaciones surgieron de los aportes que cada uno podía proponer y complementar desde sus competencias y bajo el enfoque interdisciplinar propio de los estudios lingüísticos contemporáneos. Finalmente, se configuraron las conclusiones del estudio y se realizó la sistematización definitiva del producto construido.

En rigor, una de las bondades más destacables de esta investigación es la cristalización del trabajo en conjunto, con proyecciones de intereses compartidos en aras de fortalecer los estudios del español de Venezuela desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

Pese a la incuestionable importancia que tiene el área que vincula los procesos cerebrales con el lenguaje, los estudios psicolingüísticos son de muy reciente data, pues es hasta mediados de los años cincuenta, de acuerdo con Barrera y Fraca (1997), que comienzan a gestarse las primeras investigaciones en el marco de esta nueva disciplina. Por tal motivo, se han ido incorporando paulatinamente nuevas teorías que estimulen los estudios en aras de concebir al lenguaje humano desde una perspectiva mucho más profunda y, en consecuencia, más funcional tanto para la lingüística como para las disciplinas afines.

En torno al tema de los marcadores interacciones, data en el año 1985 un antecedente fundamental que registra una investigación pionera en este campo emprendida por Obregón en Venezuela, titulada *“Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela”*, cuyo enfoque pragmático y sociolingüístico atiende el tema de las muletillas para explicar que en el corpus analizado constituido por 20 adultos (de sexo femenino y masculino) se pudo advertir que el habla popular refleja una marcada tendencia al uso de marcadores interaccionales a diferencia del habla culta. El estudio llevado a cabo por Obregón logra proponer una clasificación de estos marcadores al tiempo que especifica la recurrencia en el discurso del uso del marcador interaccional “bueno” y “entonces”.

Asimismo, resulta pertinente un estudio que emprendieron Angulo, González y Pérez (1987) sobre este mismo aspecto desde un enfoque psicolingüístico para dar cuenta de las muletillas que empleaban los niños y adolescentes intitulada “Los

marcadores interaccionales en el habla de niños de 13 años”. El propósito del estudio fue determinar el uso de los marcadores interaccionales en discursos narrativos y argumentativos en un corpus representado por 18 niños, atendiendo a la frecuencia de uso, el sexo y el nivel social al que pertenecían por ser de instituciones educativas distintas. Una de las conclusiones más relevantes de la investigación explica que en ambos discursos prevalecen los mismos marcadores interaccionales, pero con funciones distintas.

En este mismo orden de ideas, se encuentra un trabajo realizado por Báez, Mendoza, Reyes, Matallana y Montañés, titulado *Interpretación de refranes y enfermedad de Alzheimer* (2009). Este tuvo por objetivo establecer las características del desempeño de pacientes con EA (enfermedad de Alzheimer) en estadio leve/moderado en comparación con controles, en una tarea de abstracción de material verbal que involucra la interpretación del significado implícito de refranes. Entre sus conclusiones destacan que existe una alta correlación entre los años de escolaridad de los sujetos y la puntuación total de la prueba de interpretación de refranes.

Entre las distintas investigaciones, es pertinente mencionar un estudio hecho en Venezuela por Adrián y Jáimez (2014), investigadoras del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello. El trabajo se titula *La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de Educación Media*. Dicha investigación tuvo como objetivo: correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de los estudiantes venezolanos que respondieron la prueba. Para lograr este objetivo, contemplaron la relación entre el nivel académico y la comprensión de refranes por parte de un grupo de estudiantes. En sus conclusiones destacan que quinto año de bachillerato obtuvo mayores porcentajes de interpretación en todos los refranes, lo que se corresponde con la presunción de que a mayor nivel académico crece el nivel de comprensión.

Devenido de los trabajos previamente citados, se puede observar que los estudios en torno a la comprensión del lenguaje metafórico han buscado respuestas en los principios esenciales del pensamiento y del normal desarrollo de las habilidades cognitivas de los seres humanos. Por ello, se tienen proyectos que corroboran la

relación existente entre la comprensión del lenguaje figurado y los refranes, a su vez se ha demostrado la presunción de que la edad evolutiva del individuo juega un papel trascendental. Todos estos trabajos dan cuenta del camino que ha recorrido el estudio del lenguaje específicamente lo relacionado a la formación de conceptos, los marcadores interaccionales y el estudio de los refranes como un tema de interés en investigaciones sobre la lengua.

Bases Teóricas

Sobre la lengua y su adquisición

Lenguaje y pensamiento

El lenguaje y el pensamiento han sido dos ideas que se encuentran y distancian constantemente, pues al considerar si el pensamiento configura el lenguaje o si el lenguaje configura el pensamiento, han surgido numerosos aspectos que se han estudiado durante mucho tiempo, llevando a diversas conclusiones, entre las que destacan las sistematizadas por Barrera y Fraca (1997): Watson y Skinner mantienen que el pensamiento se desarrolla a partir del lenguaje; Piaget expresa que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan independientemente al comienzo y confluyen más adelante; Vygotsky indica que ambos procesos se desarrollan separadamente pero se cruzan en algún punto de la evolución; Sapir dice que el lenguaje es un reflejo del pensamiento; mientras que Whorf expresa que el lenguaje controla el pensamiento; y finalmente, Chomsky plantea que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan independientemente.

En este orden de ideas, se presenta a continuación lo que consideran algunos teóricos sobre el lenguaje asociado a la concepción de pensamiento. Bruner (1984) habla de las actividades internas que implican manipulación de imágenes ejecutivas (o motoras), icónicas (o perceptuales), o simbólicas (o lingüísticas). Haber (1969) citado por Valles (2006) dice que el pensamiento es habla de acciones internas o implícitas en

los procesos que se efectúan antes de que la persona que está pensando, ejecute. Piaget (1976[1931]) plantea la noción de pensamiento como una herramienta que después de ser adquirida favorecería al lenguaje, proporcionándole un nivel superior de estructuración. Sapir (1921) sostiene que lenguaje y pensamiento no son coexistentes, pues el pensamiento es un producto, mientras que el lenguaje funciona como instrumento, lo que lleva a concluir que no existe el pensamiento sin el lenguaje.

A los fines de esta investigación, resultan relevantes los planteamientos vinculados a las corrientes que dan preponderancia al contexto, en estos se circunscriben los postulados conductistas de Skinner (1981[1957]), quien concibe el lenguaje como la respuesta a un estímulo. Toda relación lingüística y comunicativa sería el resultado del mecanismo estímulo-respuesta-refuerzo. En lo referente al lenguaje, presenta un denominado modelo ideal de aprendizaje al condicionamiento operante, visto este como recompensa a una acción realizada casual y repetidamente por el mismo sujeto, hasta que logre integrarla a su conducta.

Por un lado, en la corriente innatista confluyen las ideas de Chomsky (1974[1957]), quien establece que el lenguaje tiene un carácter creativo en el cual se utilizan reglas universales que son aplicables a todas las lenguas, mientras que para Piaget (1976[1931]) el lenguaje es el modo en que el individuo se relaciona e interactúa con el medio que lo rodea, capta y representa lo observado. También plantea que el lenguaje está conformado por niveles de representación que forman la función simbólica.

Por otro lado, Vygotsky (1962[1934]), presenta al lenguaje y al pensamiento como dos círculos que están en interacción continua y poseen independencia entre sí, dando lugar a la función simbólica, la cual es preponderante en los postulados de Piaget (1976[1931]), quien la define como el lenguaje representativo en el que un niño pasa por distintos niveles de representación, apropiándose de los esquemas sociales que le permiten tener una visión de la realidad particular. Este individuo se apropia de tales patrones por medio de la asimilación y la acomodación. Desde esta premisa han existido diferentes perspectivas que buscan dar cuenta del estado de los estudios psicolingüísticos concibiendo que el lenguaje se desarrolla cuando estos niveles ascienden, lo cual convierte esta actividad en un proceso individual e interaccional.

La psicolingüística

El lenguaje se ha explicado desde diversas posturas teóricas, específicamente la lingüística que, como ciencia, procuró describir y crear la historia de las lenguas conocidas. Asimismo, buscó indagar en los universales y leyes generales que fuesen aplicadas a todas las lenguas, al mismo tiempo que se interesó por explicar las facultades que intervienen en el uso de las reglas de una lengua. Desde esta perspectiva, son pertinentes las palabras de González (2001) quien precisa que “el campo de la teoría lingüística es, por definición, complejo porque lo es el campo de la comunicación humana, pues una lengua es un sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada (...) es en definitiva el medio del que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y enseñanza.”(p.45).

La premisa descrita devela la relación existente entre el hombre y la lingüística, lazo estrecho que intenta conocer al hombre por su lenguaje a la vez que intenta determinar el sendero a seguir en la delimitación y definición de la teoría lingüística. Precisamente es en este aspecto que cobran sentido las palabras de Gil (2001) “una teoría lingüística surge como un intento de describir o explicar el lenguaje” (p.5). De esta idea se puede dilucidar que una teoría lingüística no es más que las aproximaciones, métodos u objetivos que se usan para la construcción de los postulados teóricos que fungen como pilar en la conceptualización de la lingüística. Es así que la lingüística como ciencia se ha subdividido en diversas ramas que buscan explicar el desarrollo del lenguaje. Entre ellas destacan las que buscan estudiar los aspectos cognitivos inherentes a la adquisición de la lengua. En primer lugar, surgió la psicología del lenguaje, estudios orientados al descubrimiento de los procesos mentales que tienen incidencia en la comprensión y en la producción, pero principalmente se enfoca en teorías que expliquen esos procesos. Mientras, la psicolingüística adquiere mayor relevancia en el siglo XX, con la intención no solo de conocer la incidencia de los procesos mentales en la comprensión y en la producción, sino en analizar las actividades que se llevan a

cabo en la adquisición del lenguaje. (Bernstein, Berko y Narasimhan, 1999:43). La psicolingüística actualmente busca rescatar los lineamientos centrales del estudio del lenguaje, tenido en consideración distintos patrones, sociales, lingüísticos y teóricos.

En este mismo orden de ideas, Escandell (1996) sostiene que de las ramas de la lingüística: la pragmática, la pragmalingüística, la filosofía de la comunicación, la psicolingüística o psicología del lenguaje, se interesan por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. El contexto debe entenderse como situación, puesto que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico: situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes, relaciones interpersonales, etc. En la actualidad la psicolingüística está interesándose por el rasgo ambientalista, el contexto de interacción adquiere nuevamente valor preponderante. Así lo sostiene Halliday (1982[1978]), cuando menciona que la teoría lingüística se ha excedido en la teorización y en la abstracción de sus postulados, y que esto la ha llevado a relegar las formas externas del lenguaje, olvidando que el acto verbal es de carácter inminentemente interactivo y dialógico.

Por ello, la psicolingüística no solo se puede preocupar por el estudio y comprobación de las estructuras asumidas por un individuo. Esta se aproximará a una explicación lingüística y psicológica del desarrollo del lenguaje, sujeto este a las características comunes e individuales de los miembros de una comunidad, pues “el lenguaje no es únicamente un instrumento reproductor para pronunciar ideas, sino más bien es en sí el formador de ideas, el programa y guía de la actividad mental del individuo” (Bourne, Ekstrand y Dominowski, 1975:355). En este sentido, la psicolingüística buscará dar respuesta a lo que ocurre en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, enfocado en que este no es solo la decodificación de signos.

Teorías de adquisición del lenguaje

En el afán de explicar la adquisición del lenguaje han existido distintas teorías que procuraron ofrecer fases, etapas o estadios que dan cuenta del nivel de desarrollo del lenguaje, entre ellos las teorías que aluden a aspectos lingüísticos, psicológicos, sociales o fisiológicos.

La propuesta de Oléron

En lo que respecta a la ontogénesis del lenguaje en niños normales, siendo estos los que no presenten ningún problema patológico, se despliegan tres etapas primordiales según Oléron (1976:78,79): **1.-El prelenguaje** (hasta los trece meses, a veces hasta los dieciocho meses). Es el que acompaña al niño desde su nacimiento, representa los reflejos automáticos. Desde la llegada del infante al mundo este intenta comunicarse, busca métodos los gritos y vagidos, son considerados una especie de comunicación rudimentaria con los padres. **2.-El primer lenguaje** (desde un año o un año y medio hasta los dos años y medio o tres, aproximadamente). La apropiación del niño del vocabulario respectivo de este nivel se sintetiza paralelamente con la desaparición del prelenguaje, asumiendo el sistema fonológico adulto como su referente. Todo este hecho guarda indivisible relación con la evolución del comportamiento infantil futuro y la capacidad de desarrollar ciertos procesos psicológicos-lingüísticos. **3.-El lenguaje** (a partir de los tres años). La incursión el lenguaje se da por un abandono gradual de las estructuras del habla infantil y del vocabulario perteneciente a este. Se concreta la estatificación de lenguaje propiamente dicho cuando sustituye sucesivamente estructuras asemejadas más al lenguaje adulto.

La propuesta de Skinner

El lenguaje es percibido por Skinner (1981[1957]):50) como la respuesta a un estímulo que obedece al siguiente esquema: estímulo-respuesta-refuerzo, y basado en esa estructuración ofrece una clasificación de una serie de respuestas que dependen del estímulo que se aplique, siendo estas las siguientes: **Respuestas ecoicas**: se centran en que el niño logre imitar los sonidos producidos por los adultos, y que a su vez sean reforzados por este. **Respuestas mandos**: surgen motivadas por estímulos relacionados con la satisfacción de alguna necesidad (hambre, dolor, molestia, etc.). **Respuestas tacto**: representan un estímulo externo, el niño empieza a interactuar con el ambiente, y a través de una pregunta de su entorno le permite apropiarse del nombre de algo, contacto con el objeto desconocido ¿Qué es esto? ¿Por qué? Estas preguntas acercan al niño a un intento de representación simbólica. **Respuestas intraverbales**: un estímulo primario prosigue una actuación similar, el refuerzo será el resultado de la acción. **Respuestas autoclíticas**: referidas a otras instancias del lenguaje, en las que el hablante refleja: deseo, duda, opinión, afirmación, ideas, sentimientos, pensamientos, etc.; estos dados a través de un conector verbal determinado (creo, dudo, afirmo que, me parece que, supongo, pienso). Finalmente, existe otro tipo de respuestas denominadas **Respuestas textuales**: el estímulo es visual, y específicamente están referidas a la lectura.

La teoría de Skinner ha sido objeto de diversas polémicas, se le acusa de simplificar de manera extrema el proceso de adquisición del lenguaje. Los que se oponen no niegan el papel primordial que la imitación desenvuelve en los inicios del lenguaje infantil, pero también hay que considerar que el niño no es un simple ente que imita todo lo que escucha, sino que actúa coordinado por su propio proceso de selección. De hecho, el habla infantil no representa el reflejo del lenguaje adulto, es de manera contundente distinta; tiene sus propias peculiaridades; obedece a un conjunto de relaciones sistemáticas cuya explicación mediante repetición y refuerzo no es suficiente (Hernández Pina, 1984).

La propuesta de Halliday

Desde la concepción de Halliday (1982[1978]:31), el lenguaje es imitativo, y a su vez confluyen en él significado y sentido, diferentes entre sí. En igual sentido, toda emisión del niño puede ser tomada como comunicación. Asimismo, estudia el lenguaje a través de su función pragmática y situacional, debido a que el contexto adquiere gran determinismo desde esta perspectiva, en la cual el niño interactúa con el ambiente. Esto da lugar a la idea de que pensamiento y lenguaje están entrelazados y relacionados con el entorno social. A partir de esta idea, Halliday plantea que el niño atraviesa por una serie de fases: **fase primaria:** 9-16 meses. **fase secundaria:** 16-22 meses. **fase terciaria:** 22 meses en adelante, consolidación de las etapas anteriores. A propósito de estas fases, se caracterizaron las funciones básicas referidas a cada nivel. **primera etapa:** fase instrumental, fase reguladora, fase interactiva, fase personal, fase heurística, fase imaginativa, fase informativa. **segunda etapa:** fase macética, fase pragmática. **tercera etapa:** fase ideacional, fase interpersonal, fase textual. Para Halliday, las funciones mencionadas no describen de manera taxativa la adquisición del lenguaje, sino que se presentan los distintos medios que utiliza el niño en su proceso de aprendizaje.

La propuesta Chomsky

Las teorías fundamentadas en el innatismo, como la expuesta por Chomsky (1957, 1981, 1985), radican en un principio común: independientemente de los factores situacionales indispensables, pero no limitativos, el ser humano está biológicamente programado para desarrollar el lenguaje doblemente articulado. Dicha facultad tendría su base en la configuración genética, es decir, que un niño nace con la facultad para adquirir el conocimiento de forma natural. Desde esta perspectiva se tiene la visión propuesta por Chomsky, quien considera el lenguaje como una especie de conocimiento innato, vinculado al desarrollo de las estructuras mentales, pues, según él, la mente humana es la fuente primordial para el desarrollo de la comprensión. Sobre

la base de esto, la estructura general de las lenguas estaría adherida a la estructura de la mente, y en esta se asienta en el origen de la adquisición y desarrollo del lenguaje.

En tal sentido, se pueden mencionar algunos principios que convalidan los estudios del lenguaje: **1.- La imitación** de un niño en la adquisición de su lengua materna no puede ser considerada como muestra suficiente para explicar “la velocidad asombrosa con que un niño adquiere su lengua materna, en un lapso mínimo.” **2.-El niño se apodera de un indeterminado número de datos** y asume las reglas que presenta. Posteriormente, generaliza lo aprendido y produce nuevos enunciados, aunque nunca antes hayan sido escuchados, lo que lleva a configurar la estructuración de su propia gramática. **3.- La gramática** es un sistema de signos representados de forma abstracta, que está integrado por propiedades fonéticas, sintácticas, y semánticas de un número ilimitado de frases posibles a enunciar. (Barrera y Fraca, 1997: 47).

La capacidad innata le da al niño la posibilidad de escoger los datos que necesita, pero estos se desarrollarán al entrar en contacto con las nociones lingüísticas de su contexto, así, al estar en contacto con las estructuras lingüísticas del adulto y asumir las reglas gramaticales de la lengua, el niño puede crear expresiones propias. Se puede concluir en que el niño tiene capacidad intuitiva para deducir reglas de su lengua materna y emplearlas en la construcción de nuevas frases, pero no precisar que el lenguaje sea completamente innato.

La propuesta Piaget

En cuanto el desarrollo del lenguaje, Piaget (1976[1931]) plantea que este es una parte del sistema de representación del niño, y de igual forma es una manera de representar el mundo. Este teórico subdividió en etapas el estudio del desarrollo del lenguaje: **1.- Etapa sensoriomotriz** (0-2 años): Piaget la refiere como la etapa anterior al lenguaje, y en esta se sitúa la holofrase y el lenguaje telegráfico. Cualquier expresión corporal es muestra de comunicación por lo que las acciones se presentan y luego se verbalizan. **2.- Etapa preoperacional** (2-7años): lleva a la conceptualización de las acciones y supone, inicialmente, el uso del comportamiento simbólico (representación

figurada de objetos) e inicia el habla telegráfica. El lenguaje alcanza un mayor nivel de desarrollo, aparecen las primeras oraciones simples, yuxtapuestas y coordinadas, así como la utilización fluida de los tiempos verbales. **3.- Etapa de operaciones concretas (7-12 años):** comienzan los procesos de abstracción, adquisición de oraciones subordinadas y relativas. El niño aprende que es posible transformar la realidad a través del lenguaje. **4.- Etapa de operaciones formales (12 años en adelante):** llegado a este punto, el niño asume la abstracción, comprensión argumentación y juicios con la utilización del lenguaje. Se materializa la gramaticalidad de oraciones, reflexiones y el pensamiento hipotético.

Estas etapas fueron elaboradas por Piaget con el objetivo de analizar los estadios del desarrollo cognitivo en el lenguaje. Asimismo, este autor plantea que la interacción organismo- medio ambiente conlleva la construcción de estructuras cognoscitivas. Esta premisa da lugar a una postura teórica ambientalista, pues se le atribuyen características indispensables al contexto que son necesarias en la adquisición del lenguaje.

En este mismo orden de ideas, Vygotsky (1962[1934]) se centra en el pensamiento psicológico, presentando convergencia en la idea de pensamiento (preverbal) y lenguaje (preintelectual) desde el inicio de la función simbólica. En esta es que se cruzan pensamiento y lenguaje desarrollados de forma separada, por ello este autor sostiene que la adquisición del conocimiento evoluciona espontáneamente a partir de las experiencias, situación en la que la instrucción escolar tiene gran influencia. Para Vygotsky “el niño asimila las formas sociales de actuación y las traslada a sí mismo” y según estas formas sean adquiridas comenzará un proceso de interacción comunicativa del infante, dando así una noción de la adquisición del lenguaje a través de la sociedad y del pensamiento individual, manteniendo una estrecha relación de dependencia.

En miras del estudio específico del desarrollo del lenguaje, los planteamientos anteriores serán parte del sustento teórico al momento de relacionar los resultados obtenidos con las teorías que explican la adquisición del lenguaje, tomando en consideración las edades propuestas como referencia en la adquisición y desarrollo de la lengua materna. Además, a partir de estos presupuestos se pueden comprender los

procesos vinculados con las capacidades cognitivas que se relacionan con las formas en que el lenguaje se relaciona con el pensamiento.

Formación de conceptos

Considerando que el lenguaje se produce en sociedad y está sometido a sus normas, se intenta observar en el nivel léxico-semántico y pragmático de qué forma el niño hace uso del lenguaje y cuáles son sus intenciones al hablar, porque es la comunicación una de las principales funciones del lenguaje y la más importante, lo que justifica su utilización para la observación de su desarrollo en el infante, debido a que este último busca el modo de ejercer la función comunicativa para relacionarse con su contexto, y en ese intercambio niño-entorno es que el primero aprende el uso del discurso.

Para explicar qué se entiende por formación de conceptos, es necesario tener en cuenta los postulados de autores como Piaget y Vygotsky; uno plantea que el lenguaje es parte del desarrollo cognoscitivo, por lo que está subordinado al pensamiento y es desarrollado espontáneamente a través de la acción; el otro afirma que los dos tienen la misma importancia, puesto que ambos se desarrollan desde los 0 años. Esta postura es contraria a Piaget cuando sostiene que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en función de la interacción. Crystal (1981) propone por su parte, que el desarrollo semántico depende de la formación de conceptos y ambos se vinculan al componente cognoscitivo.

Es así de gran importancia comprender que toda palabra trae consigo un concepto que dependerá de los individuos, pues el concepto unido a la palabra es arbitrario porque no existe ninguna característica natural que una el significado con el significante, pero a su vez es consensual, puesto que los hablantes asignan a cada palabra un concepto que es compartido; esto lleva a la siguiente afirmación: las palabras dependen del contexto en el cual se utilicen, ya sea dentro de la terminología usada en una región o en el idioma de un país, esto es lo que puede definirse como léxico. Prado Aragonés (2004) opina que:

El léxico de la lengua está constituido por el conjunto de palabras que componen esa lengua, gran parte de las cuales se recogen en el Diccionario General de la misma. El número de términos que lo constituyen es muy elevado y varía de una lengua a otra. Además, evoluciona en un continuo devenir renovador, pues es el nivel más inestable y versátil del sistema lingüístico y el que refleja con más exactitud los cambios sociales y culturales. (p. 285).

En suma, la formación de conceptos es también una forma de expresar las características del entorno al cual se pertenece, la visión del mundo, las vivencias o experiencias y de igual manera es capaz de expresar el nivel de competencia y actuación lingüística que posee un hablante construyendo su léxico individual. En congruencia con esto, Clemente (2000) explica que el individuo humano es capaz de comprender el significado de muchas emisiones lingüísticas, y por ello ha sido comparado con un diccionario, en el que cada palabra tiene una entrada léxica, un espacio léxico. Ese espacio se conoce con el nombre de lexicón. Clark y Clark (1977), citado por Clemente (2000) plantean algunos aspectos sobre cómo adquiere el léxico y se forman conceptos:

1.- Sus propiedades físico-perceptivas, es decir, su apariencia (color, tamaño, características externas, etc.). 2.-Sus propiedades funcionales (lo que hace, para qué sirve, etc.). 3.- Sus comportamientos habituales (corre, rueda, crece, etc.). 4.- Sus orígenes (es planta, animal..., procede de, etc.). 5. Otros aspectos, entre los que se incluyen connotaciones más personales. (p.63).

En este mismo orden de ideas, sobre la formación de conceptos, Clemente (2000) expresa que el concepto es “a aquella entidad cognitiva que organiza los objetos y eventos del mundo como pertenecientes a una clase porque tienen características especiales que las diferencian de otros objetos.” (p.64). Ramos y López (2015) añaden que “la formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional.” (p.616). Estas definiciones permiten realzar las ideas de Fromkin y Bernstein (1999) cuando dicen que la producción del lenguaje es “el proceso por el que un hablante transforma un concepto mental en un enunciado oral.”; por lo

tanto, “conocer una lengua implica conocer cómo se produce y comprende un conjunto ilimitado de enunciados” (p.330).

Todo esto cobra sentido en lo expresado por Prado Aragonés (2004) al presentar que “el aprendizaje del léxico supone no solo aprender nuevas palabras sino, y más importante, aprender a utilizar con propiedad las que ya se conocen en función de cada situación comunicativa.” (p. 285-286). En síntesis, es necesario a la hora de hablar sobre el léxico establecer su relación con la semántica en lo que se refiere al significado de la palabra y bajo qué parámetros se da su adquisición y desarrollo; puesto que el desarrollo léxico - semántico toma en cuenta no solo el nivel de vocabulario que posee el hablante, sino también el nivel de comprensión que tiene él mismo de la lengua y de cómo utilizar dicho léxico con pertinencia en el acto comunicativo.

En atención a estos complejos procesos, el uso del lenguaje con implicaciones metafóricas se puede percibir de manera concreta en el empleo y comprensión de ciertas expresiones léxicas que develan la inagotable representación del componente histórico y sociocultural de una lengua que se pone en práctica cuando se analizan los refranes de determinada comunidad lingüística.

Usos metafóricos del lenguaje: el caso de los refranes en el español de Venezuela

Ha sido anclaje de este estudio concebir el lenguaje como un mecanismo para acceder a la descripción, representación o reproducción de la realidad del contexto que circunda al hablante. Esta multidireccionalidad del proceso comunicativo permite que las sociedades puedan concernirse, y así interpretar el mundo desde su particularidad, con lo cual es posible que se deriven marcas ineludibles de la sociedad a la que se pertenece, constituyéndose así el sistema simbólico cultural que configura la noción de vida y organización de la comunidad. El lenguaje es, entonces, un rasgo inherente al ser humano que le permite comunicarse, teniendo en consideración al individuo como un ser social, que por medio de la interacción logra exteriorizar cada una de sus ideas, pensamientos y emociones.

Una manifestación cotidiana de estas formas de relación entre los hablantes, el lenguaje y su cultura es el empleo del refrán que según el *Diccionario de la lengua española* (2018) es un “dicho agudo y sentencioso de uso común”. La carga semántica que posee esta definición está regida por esa marca de perspicacia aludida a estas expresiones, aunado a su carácter enfático como verdad y sus rasgos moralizantes, incluso con matiz de consejo. Todo esto constituye el denominado *uso común*, por suponer el conjunto de locuciones de dominio popular y que de una u otra forma parecieran ser interpretados con mayor tino por cualquier persona que pertenezca a un determinado grupo social. Desde esta misma perspectiva, Munteanu (2007), dice que:

Los refranes son la quintaesencia del ancestral y completo conocimiento del mundo de una comunidad desde sus orígenes y cristalización hasta su pleno desarrollo y madurez; desvelan el anhelo del hombre de conocer la esencia de la vida, su esfuerzo de poner en conocimiento de todos los datos de la existencia y de revelar lo bella y enaltecedora que es. (p.468).

En tal sentido, se podría precisar que los refranes son máximas cargadas de sabiduría popular que se presentan a través de palabras que constituyen la complejidad del discurso, a partir de las cuales se comunica más de lo dicho superficialmente, lo que exige una habilidad lingüística y cognitiva de orden superior para poderlos interpretar, sobre todo porque los refranes forman parte de normas no escritas, de formas de concebir la realidad y describir el mundo a muchas luces; por ello, los refranes son construcciones lingüísticas creativas que develan la cosmovisión de una sociedad.

Muchas de estas construcciones sirven para reafirmar el significado simbólico de la palabra alejándola de lo estrictamente lingüístico, por eso el diccionario de la RAE citado *ut supra* lo define como un “segmento del discurso unificado habitualmente por el acento, el significado y pausas potenciales inicial y final”. De esta premisa se aleja la definición que se le otorga a la palabra en los refranes vista como sentencia, juicio, veredicto o posición que alguien fija por medio de su expresión.

Con todo, el refrán es la paremia por excelencia al que se le atribuyen cinco características definitorias: lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo (Pastor Corpas, 1996:148). De esta descripción se

denota su carácter lingüístico y extralingüístico por lo que los alcances de su interpretación no pueden ser totalmente cubiertos dentro del campo semántico y, como consecuencia, se recurre a los dominios de la pragmática con el fin de entender cómo colinden en una misma manifestación verbal la ecología conceptual de los participantes y el contexto situacional donde tenga lugar el aforismo. Para ello, la pragmática traslada el conocimiento gramatical que los hablantes tienen de su propia lengua a planos de realizaciones concretas con fines comunicativos intencionalmente concebidos.

Los alcances pragmagramaticales en la comprensión de los usos del lenguaje

Al decir un refrán se activan dos mecanismos importantes: un compendio cognitivo que da cuenta de los prerequisites formales y conceptuales que permiten seleccionar y emitir el producto, y un compendio de orden discursivo que activa la selección lingüística que supera los límites estrictamente léxico gramaticales y se extiende hasta las marcas funcionales del lenguaje comunicativo en contexto. En este sentido, la naturaleza de los refranes evidencia cómo la lexicalización equivale al uso que se hace de las palabras para constituir un enunciado con sentido propio, en el cual pareciera que el orden gramatical no rige necesariamente su significación, lo que le permite cierta autonomía con valor metalingüístico, de manera que no tendría que estar colindante con ninguna otra estructura dentro de un texto, porque posee autonomía textual.

Conviene precisar que cuando alguien habla se espera que pueda relacionar palabras y acontecimientos, valiéndose del conocimiento de los objetos a los que se hace referencia, para luego lograr reproducir lo evidenciado, que es otro aspecto de vital importancia entre las tareas que pueden vincular la semántica con la pragmática, puesto que así se puede reconocer la apropiación o no del sentido coherente y no literal del refrán, tal y como puede apreciarse según Bowerman (1996) citado por Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, y Espino (1996): “El desarrollo del lenguaje depende en gran medida de la capacidad de percibir o construir varios tipos de significados y de unir estos mediante los adecuados recursos expresivos del lenguaje”. (p.91). La

reconstrucción que puede hacer un individuo de las situaciones o eventos en los que se encuentran serán determinados por los conocimientos que este posea y la aplicabilidad que estos tengan en los distintos contextos de aplicación.

Esta noción pone en un primer plano el concepto de adecuación que en el marco del desarrollo comunicativo supone dominios pragmáticos del lenguaje; sin embargo, este sistema pone a prueba la capacidad de adaptarse y actuar de la manera más propicia en atención a los objetivos interactivos que se tengan dispuestos. Clemente (2000:131) reconoce el uso del término pragmático “para describir estos niveles funcionales a los que el lenguaje necesariamente debe remitirse desde la perspectiva interactiva y comunicativa”. En otras palabras, el estudio pragmático pretende analizar la intencionalidad de los hablantes en un acto conversacional concreto y real tomando como base la configuración gramatical seleccionada por el usuario en determinado contexto, con lo cual la interfaz entre la pragmática y la gramática -pragmagramática- facilita la interpretación de los hechos propios del lenguaje en uso. Al respecto, Barrera y Fraca (1997) sostienen que:

Todo acto verbal voluntario se realiza con fines eminentemente comunicativos; ocurre siempre en un contexto situacional específico y, es gobernado tanto por las reglas gramaticales inherentes a la oración misma, como por un conjunto de factores contextuales y culturales (entorno, tipo de interlocutor, intención, etc.). (p.30).

Por ello, desde el punto de vista funcional, la pragmática es el marco teórico donde la sintaxis y la semántica deben estudiarse puesto que al fusionarse las estructuras a las que recurren los hablantes para producir sus pensamientos, se está poniendo de manifiesto los arreglos que estos hacen con fines comunicativos y con correspondencias sociales (Serrano, 2006). En este proceso, el alcance pragmagramatical de los usos del lenguaje tiene que ver directamente con la interacción y los propósitos comunicativos de los hablantes. Probablemente por cuestiones relativas a la espontaneidad que surge en las interacciones dialogadas, la gramática de la lengua se torna una herramienta al servicio de los hablantes, aunque,

de manera eventual, se considere que “la producción lingüística basada en el hablante sea una cuestión anecdótica, marginal y errática” (Serrano, 2006: 9).

En el lenguaje coloquial, el dominio discursivo pone en marcha las realizaciones concretas que hacen los hablantes desde las etapas tempranas del desarrollo lingüístico, hasta su afinación en la madurez cognitiva, lo que le permite desenvolverse con eficiencia en situaciones comunicativas formales e informales. Conviene, en este sentido, tomar en cuenta los presupuestos que reconocen un valor puramente gramatical (formal) de algunas estructuras ya codificadas en la lengua y ver su funcionamiento contextualizado. Serrano (2006) advierte que este dinamismo se puede apreciar en los marcadores del discurso, los cuales tienen una definición y clasificación formal en el español, y es solo a partir de este significado original que se pueden desarrollar nuevas funciones gramaticales relacionadas con los valores discursivos e interaccionales que se les son añadidos.

Marcadores interaccionales

Si la pragmática opera en la dimensión del *querer decir* de la comunicación lingüística, vinculada estrechamente con los usos sociales, las exigencias que se generan en este plano se tornan invaluable por cuanto la estructuración de enunciados coherentes remite al desarrollo de habilidades lingüísticas que permiten corroborar el dominio y la comprensión del lenguaje (en uso). Particularmente, en el habla dialogada se evidencia el empleo de expresiones léxicas altamente redundantes conocidas como “muletillas” las cuales se enmarcan dentro del concepto de marcadores interaccionales que Obregón (1985:17) define como “ciertos elementos léxicos, fraseológicos e incluso oracionales que son típicos del habla dialogada y señalan la interacción entre los interlocutores; suelen reiterarse en el curso de la conversación si la situación, el contexto, el tema, etc., lo requieren”.

Estas partículas se encargan de agregar matices a las intenciones comunicativas de los hablantes, pues terminan siendo un auxiliar que guía la interpretación de los discursos y, además, son suficientemente productivas para adecuarse a las funciones

discursivas que se derivan de su realización. En la interacción, las formas que adopta el sistema de comunicación son las propias del lenguaje coloquial, el cual ha sido definido por Beinhauer (1964) como “el habla tal y como brota natural y espontánea en la conversación diaria” (p.9); por ello, la clase de los conectores o marcadores permite agrupar a todos aquellos elementos procedentes de distintas categorías gramaticales que tienen como función establecer o explicitar relaciones de tipo semántico entre dos unidades oracionales (Borreguero y Loureda, 2013:187).

Los marcadores interaccionales ponen en funcionamiento la interdependencia entre las situaciones comunicativas y los contextos interactivos dentro de los cuales los hablantes reconocen sus roles y los de los otros, por lo que la tendencia apunta al compromiso de construir un discurso que les permita hacerse entender sin menoscabo de los recursos que se tengan que utilizar para tal fin. Briz (1998) plantea una distinción sobre los conectores, señalando los que tienen orden pragmático y los que son de naturaleza metadiscursiva:

los conectores pragmáticos no son solo enlaces de conexión enunciativa, sino marcas de la estructura de la conversación, de la progresión coherente de la misma, los cuales funcionan ya en el plano local, ya en el plano global de la conversación como instrucciones de la actividad argumentativa de los interlocutores (p.165-6); y los conectores metadiscursivos, o metacomunicativos, por los cuales se evidencia el esfuerzo que un hablante oyente hace al producir, formular y, más aún, al intentar engarzar las partes de su discurso. (p. 201).

Con todo, los marcadores interaccionales agrupan al conjunto de partículas léxicas que admiten descripción sintáctica, semántica y pragmática en tanto que se incluyen en la complejidad de los actos comunicacionales. Además, por su estrecha relación con las formas de procesamiento verbal y cognitivo se pueden hallar luces en la psicolingüística pues esta, de acuerdo con Slobin (1971), reúne los fundamentos empíricos de la psicología y la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso de lenguaje. (p.15), considerando no solo los significados literales o “naturales” de los mensajes, sino sus significados “no naturales” o intencionales (Grice, 1957).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La finalidad esencial de este capítulo es describir los métodos, técnicas y procedimientos aplicados a fin de presentar una visión clara de lo que se hará, por qué y cómo, tal como lo refieren Taylor y Bogdan (1987), pues lo que se quiere es enfocar un problema y buscar respuesta. Además, se mencionarán las razones por las cuales se seleccionó dicha metodología y su adecuación al problema en estudio.

Metodología de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa. Taylor y Bogdan (1987) manifiestan que el investigador en esta modalidad es un ser que toma en consideración al contexto y a las personas en un todo, no como variables independientes. Por ello, se estudian a los participantes que forman parte de la muestra de la investigación en situaciones reales, lo que da lugar a que se elaboren conclusiones fundamentadas en los resultados obtenidos directamente de la muestra observada.

Diseño de la investigación

De acuerdo con la temática planteada que hace referencia al uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, este trabajo se enmarca en lo que se conoce como investigación de campo. Para el *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (2006),

UPEL, “se entiende por Investigación de Campo, al análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia” (p. 18).

En este mismo sentido, Arias (2006) plantea que la investigación de campo es “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes”. (p.31).

En atención a esta modalidad, se procedió a la búsqueda de información relacionada con el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos directamente de la fuente primaria, que en este caso son los informantes claves pertenecientes al grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y a la U.E.N. Nicolás de Castro, lo que, en otros términos, son los actores objetos de estudio, en quienes se identifican, sustentan y justifican los datos recabados. Se trata, por lo tanto, de una investigación aplicada con la intención de describir, interpretar y entender su naturaleza para explicar, alguna situación, necesidad o problema del contexto educativo y social.

Nivel de la investigación

La investigación de campo puede ser de nivel exploratorio, descriptivo y explicativo. El presente trabajo se enmarca en el nivel descriptivo, pues la investigación se propone indagar sobre lo que expresa una situación en un contexto real con informantes claves, teniendo la intención de hacer una descripción de los procesos y de las personas objetos de estudio, con la finalidad de analizar los resultados obtenidos para poder aportar características de los sujetos que puedan ampliar el conocimiento de los estudios del lenguaje.

Sujetos de la investigación

El corpus objeto de este estudio estuvo conformado por niños y adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 11 y 17 años. Todos habitantes de la Región Capital (Caracas). Seis (6) jóvenes que forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y otros sesenta y cinco (65) informantes que pertenecen a la U.E.N “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruíces, estado Miranda. En la elección de los informantes se tomó en consideración la edad de los participantes y que estuviesen escolarizados.

Recolección de datos: técnicas e instrumentos

Dentro del modelo cualitativo la recolección de datos implica la observación, descripción y registro de atributos o rasgos que caracterizan a la población objeto de este estudio. Sobre este aspecto, Bautista (2004) define las técnicas de recolección de datos como “los procedimientos o actividades realizadas con el propósito de recabar la información necesaria para el logro de los objetivos de una investigación (p.38). De igual forma para Ramírez (2007) “el instrumento de recolección de datos es un dispositivo de sustrato material que sirve para registrar los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes” (p.108).

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación son: la entrevista semiestructurada (video-grabada), cuya grabación se realizó en el “*Parque Quiripital*”, ubicado en Los Teques, estado Miranda, pues era el escenario habitual de los entrevistados, y un cuestionario aplicado a los estudiantes de la U.E.N “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruíces - estado Miranda.

Para Arias (2006), la entrevista “es una técnica basada en un diálogo o conversación entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida.” (p.73). Según Díaz y otros (2013), la entrevista semiestructurada “presentan un grado mayor de

flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados.” (p.163).

La información fue recabada a través de una entrevista grabada que registró, aproximadamente, treinta (30) minutos de conversación. La temática elegida para el conversatorio se sustentó bajo la modalidad de tema polémico, que no exigía ningún tipo de manejo teórico previo por parte de los entrevistados, con lo cual se obtuvieron las expresiones en sus usos reales.

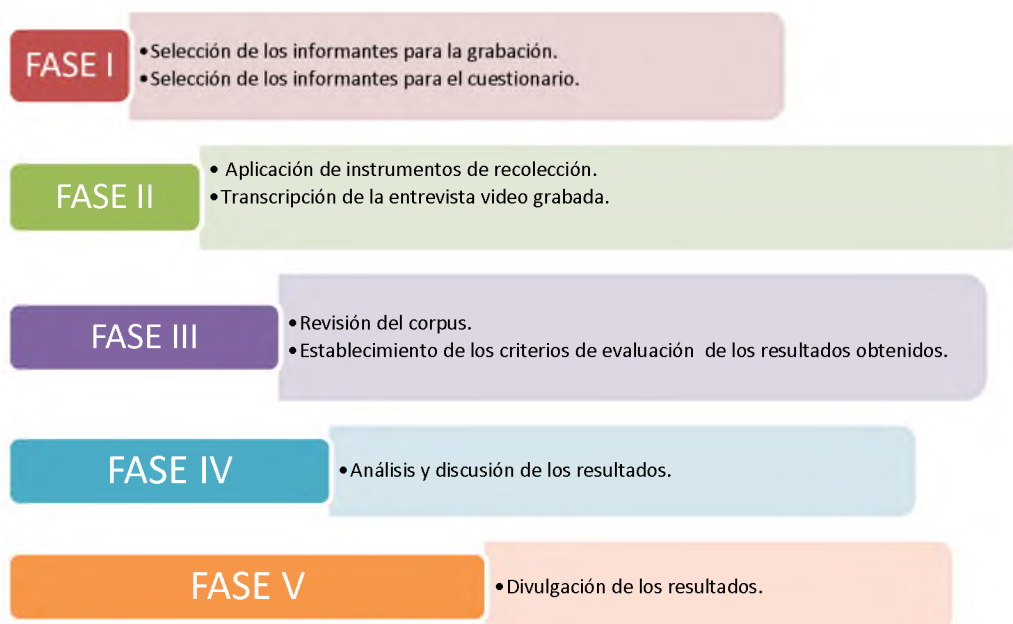
Ahora bien, después de la recolección del corpus, se procedió a la transcripción de la grabación, en la que se propuso estudiar el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmatogramatical.

En el corpus, los entrevistados tuvieron que enfrentarse a diversas temáticas ante las cuales en reiteradas ocasiones fue necesario la elicitación de las respuestas por parte de los entrevistadores. En este punto, son inagotables las posibles justificaciones por las cuales ellos quizá no mostraron interés; sin embargo, no se maneja ninguna hipótesis que pueda sustentarse teóricamente, por lo cual solo nos atrevemos a decir que por factores externos, vinculados a sus intereses recreativos, los adolescentes entrevistados se mostraron más espontáneos al momento de responder las interrogantes acerca de ser “*scouts*” que al “*Facebook*”, pese al indiscutible esnobismo que ha causado esta red social en la actualidad. No obstante, lo que se podría afirmar ante esta premisa es la inminente importancia del entorno socio-cultural vigotskiano.

En este mismo orden de ideas, el cuestionario utilizado como instrumento de recolección de datos comprendía dos partes: en la primera se daban diez (10) palabras a las que el participante debía ofrecer una definición; en la segunda se pedía ofrecer una interpretación a cinco (5) refranes. El cuestionario se elaboró con el fin de analizar la producción escrita entendida en términos de conceptualización y argumentación a partir de los refranes empleados en el español de Venezuela.

Fases de la investigación

CUADRO 1. Fases de la investigación



Análisis del corpus

El análisis del corpus obtenido se realizó respondiendo a los siguientes elementos:

CUADRO 2. Análisis del corpus

Objetivos específicos de la investigación	Técnicas e instrumento de recolección de datos y corpus utilizado
1. Determinar el uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical.	Entrevista video grabada Guion de entrevista

2. Determinar el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos.

Entrevista video grabada

Cuestionario de preguntas abiertas

Los resultados obtenidos del corpus se contrastaron con las competencias y las habilidades lingüísticas propias de la edad de los sujetos del estudio (Piaget (1931,1969) y Halliday (1978)). Esto se evidenció en el uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmatogramatical.

Para analizar la información de la entrevista video grabada se asignaron los roles de auxiliar 1, 2, 3 y 4 (AUX) a los investigadores y su equipo y el rol de hablante 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (HABL) a los sujetos entrevistados. Para los efectos del cuestionario de preguntas abiertas se utilizó la sigla INF para distinguir la participación de los informantes con su respectiva numeración.

Ejemplo:

AUX 3: Di uno que te sepas.

HABL2: *así no vas a llegar a viejo equis... eeeh te dicen algo así pues y es como para que sepas lo que estás haciendo lo analices, tengas presente lo que vas a ser equis.*

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

- ¹**INF1:** *bueno que si te juntas con personas bien, como quien dice, dime con quién andas y te diré quién eres.*
- **INF6:** *Persona que actua bien le va bien.*

¹ Sigla asignada a los informantes del instrumento escrito.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La finalidad de este capítulo es presentar los datos arrojados por la investigación, por ello después de la recolección del corpus se procedió a la transcripción de las grabaciones y a la interpretación de los datos obtenidos para luego contrastarlos con los postulados teóricos vinculados a investigaciones que abordan el uso de marcadores interaccionales y el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística y pragmatogramatical.

Análisis del uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmatogramatical

Técnica e instrumento: entrevista (video grabada) y guion de entrevista

En lo concerniente a los tipos de enunciados encontrados en el corpus se puede mencionar que, en su mayoría, se ajustan a cada una de las funciones propuestas por Clemente (2000), así, en el caso de la función directiva se tienen los siguientes ejemplos:

- ²Línea 114. ³AUX2: *¿Qué dicen?, ¿Qué dicen las letras de las canciones?... ¿ninguno ha escuchado una canción de reggaetón?*
- Línea 115.⁴HABL5: *si en la calle, dale pues* (dirigiéndose al HABL3) *¡explica!*

² Hace referencia a la línea en la que se ubica el ejemplo en el corpus transcrito.

³ Sigla asignada en esta investigación a los auxiliares (entrevistadores).

⁴ Siglas asignadas en esta investigación a los informantes de la grabación.

Lo anterior demuestra claramente la **función directiva** (dirigida a otro) en la que el adolescente es capaz de controlar las acciones de los demás a través de un verbo en modo imperativo, este tipo de respuesta también llamada *mando* por Skinner (1981[1957]) demuestra que aún el adolescente, a la par de lo que hacen los niños, expresan las necesidades tal como son; sin embargo, los rasgos suprasegmentales del enunciado hacen que la orden se vea atenuada y el mando devenido de la expresión imperativa queda encubierto.

. Otro ejemplo de este tipo de función se encuentra en el siguiente enunciado:

- **Línea 152.**HABL5: *¿Cómo es el acecho?*
- **Línea 153.**HABL3: *Dile tú* (dirigiéndose al HABL5), *esta es la primera vez que yo lo hago.*

Sin embargo, a pesar de la evidente función directiva: “*dile tú*”, este enunciado toma al mismo tiempo matices de la **función interpretativa** puesto que, ante la interrogante, el entrevistado comprende que no puede contestarla por no tener suficiente conocimiento acerca de ella (“*esta es la primera vez que yo lo hago*”), con lo cual demuestra razonamiento al reconocer y asociar con sus propias experiencias una posible respuesta incongruente.

Asimismo, otro tipo de enunciado frecuente en el corpus reflejó la **función proyectiva**, de este modo, ante el tema de los refranes, la mayoría de los entrevistados reconocían los problemas y se anticipaban a las soluciones. De igual forma fueron capaces de situarse en el lugar del otro asumiendo sus experiencias y sentimientos para poder interpretar los refranes. Por caso tenemos:

- **Línea247.**AUX 4: Quien madruga Dios lo ayuda, ¿lo han escuchado?, ¿a qué se referirá?
- **Línea253.**HABL2: *yo me paro como a las tres y media vivo en la Vega y estudio en San Bernardino, me paro temprano y tengo que llegar temprano al*

liceo todos los días tengo clases en la mañana y eso es un bien para mi pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.

Este mismo enunciado podría enmarcarse dentro de la **función relacional** debido a que presenta recurrente expresión del *yo* (*lenguaje egocéntrico* desde el enfoque de Vigotsky) con el que el hablante logra expresar sus necesidades e intereses centrado en sí mismo, es en rigor una función propiamente autorregulatoria que va de lo intersíquico a lo intrapsíquico. Otro enunciado que forma parte de la **función proyectiva** es el siguiente:

- **Línea 244.HABL2:** *el trato que le den... que si por lo menos hay gente que piensa que si ay si él me traiciona yo también lo voy a traicionar le voy a hacer una jugada peor, como él me trate yo lo trato.*

Esta intervención refleja la capacidad de hacer comentarios imaginados asumiendo experiencias de otros, el hablante incluye elementos fónicos, varía el tono de la voz ajustándola al diálogo. Por medio de la **polifonía** inserta en su discurso el comentario de otro (“*hay gente que piensa que...*”), con relación a ello, y siguiendo a Villegas (2009), este tipo de declaraciones polifónicas permite limitar la responsabilidad del hablante y su grado de convicción ante lo dicho; son, al decir del autor “una marca de atenuación, en consecuencia, de cortesía”.

En este mismo orden de ideas los postulados semánticos de Halliday (1982[1978]), se centran en la adquisición de los significados con respecto a su carácter sociosemántico, perspectiva que lleva a este lingüista a plantear tres fases delimitadas por rango de edades en las que se abordan la adquisición y desarrollo del lenguaje: *fase primaria*: 9-16 meses, el niño desarrolla la estructura lingüística en dos esquemas: sonidos y significados. *Fase secundaria*: 16-22 meses, el niño transita hacia el lenguaje adulto, y este estará constituido cuando el infante esté en la capacidad de producir sus propios enunciados valiéndose de la utilización de las palabras de los modelos (padres

o mayores a su alrededor). Esto hace el camino a la *fase terciaria*: 22 meses en adelante, consolidación de las etapas anteriores.

A propósito de estas fases se caracterizaron las funciones básicas referidas a cada nivel. *Primera etapa: fase instrumental*, cuando el niño reconoce su instrumento fonador (balbuceo o señala algún objeto). *Fase reguladora*, forma de control para lograr lo que quiere (el niño llora hasta que cumplan una petición que ha hecho, y no cesa hasta obtener lo exigido) *Fase interactiva*, busca relación con los demás (extender los brazos a algún adulto). *Fase personal*, Pedir y exigir la atención. Egocentrismo, querer siempre que estén pendiente de él. *Fase heurística*, es la época en que empieza a explorar el mundo, curiosidad, pregunta ¿qué es todo? *Fase imaginativa*, representado por lo lúdico, juegos a solas, e igualmente tener amigos imaginarios. *Fase informativa*, investiga, descubre por sí mismo la razón de las cosas. Segunda etapa: *Fase macética*, confluencia de la personal y la heurística. *Fase pragmática*, fusión de la instrumental y la reguladora. Y se perfecciona la fase heurística. *Tercera etapa: Fase ideacional*, único ser vivo capaz de generar ideas. *Fase Interpersonal*, comunicación y capacidad de conceptualizar. *Fase Textual*, capacidad de estructurar un texto y los pensamientos, solo de humanos la coherencia y la cohesión.

Para Halliday las funciones enunciadas anteriormente no son de forma estricta la representación de la adquisición del lenguaje en el niño, sino los distintos patrones o métodos de los que el infante se vale durante el proceso del desarrollo lingüístico. La presentación de los distintos niveles es una muestra de lo que el niño hace; por ejemplo, en la primera etapa estas funciones podrán darse una a la vez y de forma sistemática, en cambio, en las otras dos etapas convergen algunas de esas acciones allí descritas. En la teoría ambientalista expuesta por Halliday (1982[1978]), hay una definición primordial para el abordaje del desarrollo del lenguaje: “El diálogo implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan, y aceptan o rechazan los que les asignan” (p.256). Esto permite al niño situarse en un rol social, con la oportunidad de expresar, ideas, actitudes y pensamientos, asimismo, asume su papel dentro del proceso comunicativo como hablante u oyente.

En líneas generales, los enunciados contruidos por los entrevistados del corpus tomado reflejan multifuncionalidad, lo que podría ajustarse a la *función ideacional o experiencial* descrita por Halliday (1982[1978]), en la cual el hablante actúa de observador en relación al contexto social.

Igualmente, se incluyen como base para el análisis la clasificación de los marcadores interaccionales propuesta por Angulo, González y Pérez (1987), quienes categorizaron cuatro tipos de marcadores interaccionales fundamentados en los componentes funcionales del lenguaje según Halliday (1982[1978]), *Ideacional* (el lenguaje como reflexión), *interpersonal* (el lenguaje como acción) y *textual* (el lenguaje como textura). Además, incluyeron la clasificación de las funciones del lenguaje establecida por Jakobson (1974) citado por Obregón (1985): la conativa, la expresiva y la referencial.

Bajo este orden de ideas, y tomando las consideraciones anteriormente expuestas, se analizaron los marcadores interaccionales presentes en el corpus atendiendo a la siguiente clasificación:

- Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*).
- Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*).
- Marcadores interaccionales referenciales (*relativos a referentes del discurso*).
- Marcadores interaccionales textuales (*relativos a la organización del discurso*).

Cabe destacar que frente a los temas planteados para la discusión, la mayoría de los hablantes demostró a partir de sus respuestas grandes rasgos de orden narrativo a pesar de que, a priori, las temáticas apuntaban hacia el discurso argumentativo. Con base en lo anterior, resulta oportuno incluir, a partir de la categorización de Angulo, González y Pérez (1987), la clasificación de los marcadores interaccionales tanto para discurso argumentativo como para el narrativo. En el caso del corpus se halló una inclusión de ambas tipologías:

- Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*): ¿no?, ¿ves? ¿ve?, ya va..., mira, ¿verdad?, ¿cómo le digo?.

- Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*): ay, yo creo que, yo opino que, yo pienso que, yo digo que, no sé, nooo, ¿Cómo es que se dice?.
- Marcadores interaccionales referenciales (*relativos a referentes del discurso*): En realidad, así, ahí, y eso, y todo, y todo eso, y todas esas cosas.
- Marcadores interaccionales textuales (*relativos a la organización del discurso*): Bueno, o sea, pues, esteee..., yo creo que, yo opino que, yo pienso que, yo digo que, por lo menos, entonces, después, ehh..., ahh...

Hasta cierto punto, la mayoría de los marcadores interaccionales propuesta tanto para la narración como para la argumentación se evidencia en las respuestas de los entrevistados, en algunos con mayor frecuencia que en otros. Por tanto, conviene hacer énfasis en aquellos marcadores interaccionales con reiteraciones marcadas en el discurso a fin de evaluar su clasificación, función y uso.

Luego de analizar el corpus en función de los marcadores interaccionales con mayor uso por los entrevistados, se obtuvieron los siguientes resultados; no obstante, es válido aclarar que ello no implica que estos sean exclusivamente los marcadores interaccionales que emplean los adolescentes, sino que los que se mostrarán a continuación son los que operaron en su discurso durante la grabación:

- **Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*):**

Este tipo de marcador interaccional no fue empleado por ninguno de los hablantes entrevistados.

- **Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*):**

El corpus analizado mostró una única realización de este tipo de marcador interaccional, evidenciado en la línea 220 HABL6: *¿Cómo es que es?*, cumpliendo una función retórica, explora dentro de su propio sentir respecto a lo dicho.

- **Marcadores interaccionales referenciales (*relativos a referentes del discurso*):**

La muestra analizada reflejó usos reiterativos de este tipo de marcador interaccional, específicamente de las construcciones: *y eso, y esas cosas, cosas de esas, dicen cosas, esas cosas, todas esas cosas, todo, todo eso, más que todo, sobre todo*.

Al mismo tiempo, llama la atención puntualmente la selección de las proformas léxicas con valor nominal “*cosas*” y “*todo*”, las cuales cumplen funciones endofóricas o exofóricas, verbigracia:

- **Línea25.HABL1:** *O sea, me refiero a si son fotos, si son estados si son publicaciones, cosas de esas.*
- **Línea253.HABL2:** *yo me paro como a las tres y media vivo en la Vega y estudio en San Bernardino (...) y eso es un bien para mi pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.*

Igualmente, cada uno de los marcadores enunciados cumple funciones cohesivas, en la mayoría de los casos con la intención de mantener el hilo discursivo, lo cual demuestra, además, que los adolescentes ya manejan la *función ideacional* del lenguaje Halliday (1982[1978]), al ser capaces de emplear el lenguaje como reflexión de su propia experiencia con el mundo exterior.

- **Marcadores interaccionales textuales (*relativos a la organización del discurso*):**

Se encontraron numerosos marcadores interaccionales textuales con la intención de continuar, retomar o aclarar la idea, del tipo: *o sea, pues, por lo menos, equis, este, eh, primeramente, incluso, entonces*.

Todos ellos, de alguna manera se vieron reflejados con mayor frecuencia en algunos de los hablantes, tal es el caso de los entrevistados distinguidos con el número 2 y 5,

quienes registraron 14 marcas de “pues”. De igual forma, se encontró el marcador *este* con 8 usos, *ehh* con 7, *equis* con 3, el marcador *o sea* con 16 registros; con menor frecuencia los marcadores *bueno* y *entonces* con 1 y 2 realizaciones, respectivamente:



Con base en lo anterior, es evidente que el marcador *o sea* tiene significativas realizaciones en el habla de los entrevistados, por lo que se piensa que el mismo puede ser interpretado de acuerdo con las funciones que cumple en dichas manifestaciones. En rigor, el marcador, *o sea*, tal y como lo propone Casado Velarde (1993) tiene un valor multifuncional, por lo que conviene distinguir los siguientes empleos:

- a) Reformulación de lo dicho: con carácter de precisión, rectificación, eufemismo e inclusión.
- b) Explicitación de lo no dicho: con relación a lo presupuesto o a lo deducible.
- c) Ponderación: con la intención de intensificar lo dicho.

Bajo este marco referencial, las realizaciones del marcador *o sea* en el corpus se ajustan a varias de las subcategorías señaladas por Casado Velarde. Así pues, se tienen como ejemplificación los siguientes enunciados:

“*O sea*” con función de reformulación y explicitación:

Línea170.HABL2: *primer lugar, también nos dan regalos o sea nos regalan material para nosotros utilizarlo en las actividades.*

“*O sea*” con función de reformulación-conclusión:

Línea274.HABL2: *abierta, mira cállate, o sea lo cortas, lo dejas así.*

“*O sea*” con función de reformulación-rectificación:

Línea25.HABL1: *O sea, me refiero a si son fotos, si son estados si son publicaciones, cosas de esas.*

“*O sea*” con función de reformulación-precisión:

Línea155.HABL1: *Se realiza en las noches como para que no te vean, más que todo el objetivo es buscar y encontrar algo sin que te vean, o sea tienes que ir acechando bien para que no...*

La variedad de los sentidos que puede expresar este tipo de marcador se encuentra en estrecha dependencia con respecto a la entonación y a la intención del hablante de tratar de guiar la interpretación del oyente hacia lo que él quiere decir realmente, esto es, en palabras de Grice (1975) el “principio de cooperación” que debe prevalecer en todo acto comunicativo. Por lo tanto, queda entendido que el lenguaje no solo es expresado por la sociedad, también es creado por ella, y esa creación estructura de manera equipolente las relaciones que subyacen entre las palabras seleccionadas para configurar el discurso, es decir: lo dicho se ve supeditado a las marcas léxicas que develan lo realmente comunicado por el hablante.

Conclusiones parciales (A)

Sobre la base de todo lo anteriormente establecido, conviene precisar que luego de haber analizado el corpus desde dos aspectos fundamentales: pragmagramatical y psicolingüístico, se logró verificar que los adolescentes (entrevistados) emplean con mayor frecuencia los marcadores interaccionales textuales (*o sea, pues, por lo menos y este*), relativos a la organización del discurso, al tiempo que incluyen en sus enunciados marcadores interaccionales referenciales (*y esas cosas, todo eso, todas esas cosas, y eso*). Se evidenció además la reiteración de las proformas léxicas con valor nominal (*cosa y todo*), en usos menores se encuentran los marcadores interaccionales expresivos (*cómo es que se dice*) y, finalmente en cuanto a los marcadores interaccionales fáticos no se encontró ninguna realización.

Asimismo, en el contexto de las funciones de los enunciados emitidos por los hablantes se corrobora lo propuesto por Clemente (2000) en cuanto al uso social del lenguaje. A su vez, se comprobó que se pueden utilizar, como bien propone la autora, las categorías preescolares como bases para los estudios puesto que no hay diferencias importantes entre las funciones y modalidades de uso; en cualquier caso, se incrementa el empleo cognitivo-explicativo de los enunciados, y sobre todo, la posibilidad de poder hacer previsiones sobre hechos futuros.

En esta investigación, lo anterior queda sustentado en el tipo de respuestas que dieron los entrevistados en torno al tema de los refranes, puesto que sus apreciaciones apuntaban hacia la reflexión, lograron hacer intercambio de roles, evidenciaron manejo de estructuras complejas; sin embargo, se sigue comprobando dificultades para conceptualizar lo que indica que aún en la adolescencia resulta complejo la verbalización de las acciones.

No obstante, en otros aspectos como el uso del lenguaje para influir en el comportamiento de los otros, para expresar su experiencia del mundo exterior y de su propio mundo, los entrevistados muestran un ligero acercamiento al lenguaje adulto que según la teoría de Halliday (1982[1978]), comprende la simultaneidad del uso de tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual.

En suma, la perspectiva pragmatológica y psicolingüística del lenguaje permite explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y conformación en términos de las funciones que en su empleo se evidencian, por lo que resultó provechoso el análisis del corpus sobre la base del contexto situacional puesto que no todo el significado de lo que se dice está exclusivamente en las palabras expresadas. Conviene incluir en estas líneas que la intención del presente estudio, en un plano mucho más amplio y ambicioso, se centra en proponer nuevas líneas investigativas a partir de los hallazgos expuestos que apunten hacia la ampliación del panorama de estudiar la forma en cómo se conjugan, dentro de los actos comunicativos reales, toda la copiosa bibliografía destinada a la explicación del desarrollo/adquisición del lenguaje.

Finalmente, cabe señalar que la presente investigación deja abierto el campo a las sugerencias y a la inclusión de corpus más amplios con el propósito tanto de verificar

los hallazgos como de sumar aportes centrados en el estudio del lenguaje que, en los tiempos actuales, exige posturas innovadoras a la luz de la incorporación multidireccional de las diferentes disciplinas aunadas a la lingüística; y aún más, con su relación en el contexto de la enseñanza en torno a la funcionalidad comunicativa de la lengua como un instrumento que permite la interacción social.

**Análisis del desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico,
específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos**

Técnica e instrumento: entrevista (video grabada) y cuestionario de preguntas abiertas

Seguidamente, se procedió a sistematizar y categorizar la información recabada, particularmente, la referida a lo que los jóvenes entendían cuando se les preguntaba “qué era un refrán” y a la interpretación que les daban a los que se escogieron para esta investigación. La evidencia obtenida se contrastó con las competencias vinculadas al desarrollo léxico-semántico para el rango de edades comprendido entre 11 y 17 años. Específicamente, atendimos las habilidades referidas a su lengua materna referidas a la comprensión del lenguaje figurado de los refranes. Se tasaron los refranes como expresiones de carácter metafórico con significados derivados de palabras que guardan alguna relación, cuyos referentes no son siempre iguales, en virtud de que su utilización va en oposición al sentido literal de cualquier palabra o expresión. Estos resultados se contrastaron con las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje según las cuales este tipo de estructuras de contenido abstracto se dominan en esas edades.

En las siguientes líneas se presenta un ejemplo:

AUX 2: ¿Qué es un refrán?

HABL2: *es como algo por lo menos cuando te dicen* [AUX 2: cuando te dicen qué]
cuando te dicen eeh

En la explicación del HABL2 respecto a la interrogante planteada, se puede notar la dificultad que presenta en el momento de conceptualizar. El informante se vale de explicaciones para tratar de dar una respuesta a lo que se le pregunta, pero no lo logró. Si se tiene en cuenta que una de las características del desarrollo semántico es la formulación de conceptos, en este ejemplo se evidencia que el joven no conceptualiza ni transmite oralmente la noción de refrán.

Tanto Piaget (1973[1969]) como Vygotsky (1962[1934]) sostienen que el proceso de apropiación de conceptos se inicia por vía espontánea. Y aunque el primero propone que la escuela erradique los conceptos espontáneos y los sistematice, el segundo les concede mayor preponderancia y piensa que forman parte de la experiencia individual de quien aprende. Quizá por eso aunque los escolares los reconozcan como refranes no los saben definir ni explicar. Estos no están presentes en su entorno cotidiano.

Veamos otro ejemplo:

En una parte de la entrevista se les solicitó a los jóvenes que mencionaran un refrán que conocieran.

AUX 3: Di uno que te sepas.

HABL2: *así no vas a llegar a viejo equis... eeeh te dicen algo así pues y es como para que sepas lo que estás haciendo lo analices, tengas presente lo que vas a ser equis.*

Este otro ejemplo confirma lo expresado. El joven recuerda una parte de un refrán que ha escuchado e intenta aportar la interpretación del mismo, pero no lo hace con precisión. Tal vez se deba a que se trata de expresiones ajenas a su entorno sociocultural. Si bien Winner, Rosenstiel y Gardner (1976) sostienen que entre 10 y 11 años se comprenden las relaciones metafóricas, no es menos cierto que la comprensión no puede desvincularse del contexto sociocultural. Es probable que los jóvenes caraqueños entre 11 y 17 años no hayan tenido relación con este tipo de estructuras lingüísticas. En este orden de ideas, resultan esclarecedoras las afirmaciones de Billow (1975, citado por Acosta *et al*, 1996), quien acota que los preadolescentes podrían o no

tener la capacidad para descifrar el mensaje implícito en un proverbio e interpretarlo coherentemente.

En vista de que esta investigación tiene la finalidad de analizar el desarrollo léxico-semántico y la formación de conceptos, se creó una clasificación de las respuestas obtenidas, proponiéndose ocho categorías sobre la base de los aportes piagetianos (1973[1969]). Para el suizo, una definición podía ser valorada como negativa o positiva de acuerdo al tipo de respuesta. Igualmente, se fundamenta en la categorización ideada por Louzan *et al.* (1981): definición por uso, por material, por similitud, por atributos, por origen, por descripción, uso y similitud, similitud y uso, uso y material, uso y origen, descripción y uso, concepto vago, concepto vago y atributo, concepto parcialmente correcto, concepto parcialmente correcto y atributos, concepto correcto, concepto correcto con atributos. Asimismo, se toman como lineamientos no solo elementos lingüísticos sino características propias de la estructura del pensamiento que permiten activar la experticia y los conocimientos socioculturales que coadyuvan en la interpretación de un refrán.

A continuación, el resultado de la clasificación de las respuestas:

1.- Sinonímicas: repiten la misma construcción semántica con utilización de palabras diferentes al enunciado principal o que responden con otro refrán.

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

- *⁵INF1: bueno que sí te juntas con personas bien, como quien dice, dime con quién andas y te diré quién eres.*
- *INF6: Persona que actúa bien le va bien.*

Refrán.: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

- *INF47: Guerra avisada, no mata soldado*

⁵ Sigla asignada a los informantes del instrumento escrito. La transcripción se hace textual.

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

- *INF2: es como el refrán que dice “el que mucho habla poco hace”*
- *LÍNEA 264 HABL6: es cuando si una persona no tiene dinero tiene que hacer algo dicen otro refrán, Dios aprieta pero no ahorca.*
- *INF47: El que mucho habla poco hace*

En los casos referenciados se hace uso de manera expresa de las relaciones de sentido que se establecen en la organización sintagmática y paradigmática del sistema de la lengua. Los signos se asocian con otros signos de su mismo valor para reconstruir el significado y proponer una interpretación sujeta a la intención comunicativa del refrán en términos semánticos y pragmáticos.

2.- Descriptivas empíricas: buscan dar explicaciones a través de objetos o situaciones en las que se ha estado involucrado.

Refrán: Quien madruga Dios lo ayuda.

- *LÍNEA 253 HABL2: yo me paro como a las tres y media. Vivo en la Vega y estudio en San Bernardino. Me paro temprano y tengo que llegar temprano al liceo. Todos los días tengo clases en la mañana y eso es un bien para mi pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.*

El informante explica el refrán a través de las vivencias diarias. Traslada la literalidad del proverbio a sí mismo y logra interpretarlo describiendo las acciones que él realiza y equiparándolas con el sentido del refrán. Significa que se sitúa en un contexto particular al momento de dar su opinión sobre un tema, es decir, analiza el significado por medio de realizaciones posibles en contextos reales dando lugar a una interpretación coherente.

3.-Descriptivas imprecisas: en la construcción de la definición, divaga entre los detalles, sin ser conciso.

Refrán: Quien mucho abarca, poco aprieta.

- **LÍNEA 260 HABL2:** *también cuando, cuando, dicen, por lo menos, en los liceos dicen: voy hacer una rumba este fin de semana en mi casa. Y no tienen nada preparado y se le genera problema y entonces va la gente a su casa y no tienes nada pues, entonces, y también que dijo mucho que la iba hacer que ya tenía todo listo y no tenía era mentira pues.*

Refrán: Quien a buen árbol se arrima buena sombra le cobija.

- **LÍNEA 205 HABL2:** *también las muchachas en el colegio que andan es con un juego y tienen es que ponerse a estudiar o sea tienen que estar en tienen que ser conscientes de lo que están haciendo y no i'se así lanzada y...*

Refrán: Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

- **INF14:***que el que se confía le puede pasar lo contrario.*

Como se había mencionado anteriormente, el sentido general del refrán es captado por los entrevistados, pero no consigue explicar su contenido. El hablante divaga entre ejemplificar y exponer ideas que forman analogías. Resulta visible en esta respuesta que el entrevistado describió una situación en la que alguien quiere hacer muchas cosas o cubrir grandes tareas, pero se le dificulta o no la lleva a feliz término. Esta aclaratoria solo la pudo dar a través de un ejemplo en el que alguien no podía cumplir los compromisos adquiridos por la extensión de los mismos.

4.- Descriptivas analíticas: los detalles que se presentan tienden a ir a la lógica explícitamente.

Siguiendo la temática de los refranes, uno de los jóvenes objeto de la observación expuso un refrán, y esto dio lugar a que otros de los entrevistados ofrecieran su interpretación:

- **LÍNEA 223HABL3:** *árbol que nace torcido, jamás endereza.*
- **LÍNEA 228 HABL1:** *ya tú eres así por más que intentes cambiar tú no vas a poder. Esa es tu forma de ser. Esa es tu persona y por nada lo vas a cambiar porque ya simplemente eres así.*
- **LÍNEA 229HABL2:** *también en los casos de los chamos hoy en día en la calle que que andan con juntas con sus hermanos que son drogadictos o personas que consumen lo que no deben ya es algo que como viene de descendencia, pues si él es así yo soy así y así voy a seguir porque eso es lo que yo aprendí, algo así, y crecen con eso en la mente y eso es lo que tienen y obtienen pues ser así.*
- **LÍNEA 259 HABL1:** *por ejemplo yo te digo yo te voy a dar dinero, casa y a la final no lo terminan haciendo [HABL2: se echa pa' tras] te dicen que te van a dar mucho o tiene mucho y a la final no tiene nada.*

Refrán: Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

- **INF3:***Es cuando una persona es lenta pero hace las cosas entonces el que termina primero gana.*

Como se puede constatar los jóvenes anteriormente citados dan muestra de la comprensión del refrán, aunque todavía divagan entre las elucidaciones para lograr dar una hipótesis. Este resultado se relaciona mucho con el mecanismo utilizado por los niños en la adquisición del lenguaje o en las llamadas palabras déficit (Acosta *et al*, 1996) “que tienen el significado de una palabra, pero les falta la forma fonológica adulta para asociarla” (p.95). En consecuencia, acuden a palabras relacionadas para referirse a esos significados u objetos.

De igual modo, hay en las intervenciones marcas en la enunciación que son características de palabras con significado contextual, como términos deícticos con la utilización de los pronombres “yo”, “tú” “él” y adverbios como “ya” “hoy”. Dichas palabras van a tomar su referente y significado adaptándose al contexto. Esta es una evidencia de que el locutor se sitúa en tiempo y espacio para poder dar la perspectiva de la situación planteada, creando un interlocutor que no está definido en su exposición.

5.- Literales: se responde tal como se presenta la interrogante, sin proceso de cognición ni abstracción, no dando lugar a la interpretación.

Refrán: Cuando la rana eche pelo.

- **LÍNEA 215 HABL5:** *munca, munca una rana va a echar pelo.*

Refrán: El que madruga Dios lo ayuda.

- **INF24:** *el que las cosas muy temprano dios le ayudara.*
- **INF31:** *Es cuando uno se para temprano.*
- **INF32:** *Que el que se despierta temprano dios lo ayuda.*

Refrán: Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

INF28: *El que no se activa o no esta despierto pierde.*

Nuevamente es perceptible la no comprensión de dicho proverbio. Este un aspecto primordial en el desarrollo semántico, que tiene que ver fundamentalmente con “el reconocimiento de las palabras, locuciones y frases y la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan” (Hutternlocher, 1974, citado por Acosta *et al*, 1996); premisa del desarrollo semántico que, como se ha mencionado, no es una competencia completamente desarrollada en la población objeto del estudio.

Con relación a la intervención, hay ausencia de interpretación del refrán. Se plantea una respuesta alejada del sentido del mismo, lo más apegada a la literalidad de las

palabras, no creando la red semántica que existe entre ellas y apartada de los contextos reales, del cómo son las cosas.

6.- Aisladas: la respuesta no tiene nada que ver o no se ajusta a la pregunta.

Refrán: Cuando la rana eche pelo.

- **LÍNEA 213 HABL2:** *cuando alguien ve el fruto de lo que está cosechando*

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

- **INF9:** *cuando alguien habla mucho no siempre actúa de acuerdo al vocabulario.*
- **INF12:** *Es como le gusta ayudar y no es pichirre.*

Refrán: Quien a buen árbol se arrima buena sombra le cobija.

- **LÍNEA 200 HABL5:** *o sea por lo menos yo a esta edad estoy con mi mamá viviendo y me voy a ir pa' casa de un amigo.*

Refrán: Cuando el río suena es porque piedras trae

- **INF3** *Es cuando una persona viene con algo que decir es porque puede ser grave.*
- **INF10:** *Noticias, tanto malas como buenas.*

7.- Las ejemplificativas: se responde por medio de ejemplos.

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

- **INF2:** *el que mucho se cree poco es ejemplo el que se la tira que está sobrado tiene todo y a la final no tiene nada.*

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

- **INF13:** *significa que debemos ser selectivos a la hora de juntarnos con ciertas personas ya que de esto dependera nuestro conocimiento personal y si andamos con este tipo de personas que no buscan lo mismo que nosotros perdemos nuestro tiempo y objetivos.*
- **INF65:** *si me copio de alguien inteligente o que sabe mas que yo paso la prueba.*
- **LÍNEA 203 HABL6:** *o cuando alguien está con alguien este que... no es buena persona que los papás le dicen que no se junten con esa persona.*

Refrán: Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

- **INF44:** *Quiere decir si alguien no esta pendiente de los suyos algo le puede pasar, Por ejemplo si alguien está caminando por la calle y no ve por donde camina uno se puede caer.*

8.- Las exactas: que responden de forma concisa haciendo uso de ciertos niveles de abstracción.

Refrán: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

- **INF1:** *osea que si te quedas dormido o aweboniado pierdes.*
- **INF9:** *Es alguien que no aprovecha dicha oportunidad pensando que despues le va a venir algo mejor.*
- **INF11:** *Osea la persona que se descuida le caen las cosas por sorpresa.*

Refrán: El que mucho abarca poco aprieta.

- **INF5:** *que el que tiene muchas cosas a la vez no podrá rendirle a todo*
- **INF30:** *Hay que centrarse solo en lo que debemos realizar hasta culminarlo, no saturarnos de actividades.*

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra lo cobija.

- **INF7:** *El que está con buenas personas, hara cosas buenas.*

Refrán: Cuando el río suena es porque piedras trae.

- **INF6:** *Algo que personas dicen que sucedera y sucede.*

Refrán: El que madruga Dios lo ayuda.

INF25: *quiere decir que cuando las personas se levantan temprano tendra más oportunidad de hacer sus cosas.*

INF38: *Que el que aprovecha el tiempo le podria ir mucho mejor.*

A diferencia de los casos antes mencionados, las interpretaciones ofrecidas por estos jóvenes son mucho más atinadas y configuran el resultado de procesos analíticos que incluyen asociaciones con referentes extralingüísticos. Este tipo de interpretación se corresponde con la etapa de desarrollo del lenguaje cuyos niveles de abstracción deberían predominar a partir de los 12 años en atención a las teorías psicolingüísticas que soportan este estudio.

Conclusiones parciales (B)

El análisis de los resultados obtenidos evidencia que la mayor parte de estos jóvenes caraqueños aportó respuestas sinonímicas, descriptivas, empíricas y ejemplificativas. Esto deja ver la dificultad que se les presenta a los entrevistados en el momento de interpretar un refrán y reconstruir su significado, pues, cuando tratan de hacerlo apelan al recurso de ubicarse dentro del contexto situacional o de acción de dicho proverbio para lograr descifrarlo. También se presenta un gran número de entrevistados que aporta respuestas aisladas, no pudiendo de tal modo captar el mensaje implícito en la construcción del refrán.

Lo expuesto conduce a concluir que estos jóvenes no poseen completamente desarrolladas algunas competencias vinculadas con el desarrollo léxico-semántico propio de esta edad, específicamente, las relacionadas con la comprensión del lenguaje figurado que contienen los refranes. Fundamentado en lo antes dicho, conviene precisar lo que expone Piaget (1973[1969]) en su última etapa que va de los 11 a los 15 años denominada etapa de

operaciones formales, en la que asevera la apropiación del pensamiento hipotético usando el lenguaje a través de reflexiones intuitivas que le permiten ofrecer juicios conscientes y razonar sobre distintos hechos. Asimismo, retomando las ideas de Winner, et al (1976) las respuestas asimiladas para el rango de edades comprendido entre 10 y 11 años, suponen habilidades que ameritan de la reelaboración de la red semántica propia de las metáforas. Este hallazgo objeta algunas de las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje, en particular, las que presentan como ya asumidas algunas estructuras de contenido abstracto para el rango de edades estudiado. Al margen de estas interpretaciones, el uso de los refranes pudiera ser además objeto de análisis desde los enfoques de la enseñanza de la lengua pues importa que el estudiantado comprenda que la lengua es una herramienta indispensable para la vida, y que además va de la mano del conocimiento de mundo, el cual encuentra relación directa con el sistema cultural, producto de una comunidad lingüística cuyo funcionamiento sienta las bases no solo para decodificar un mensaje, sino para comprenderlo, interpretarlo y emitir juicios de valor en torno a determinada realidad.

A partir de los resultados de esta investigación es posible plantear que existe una explícita relación entre el pensamiento y el lenguaje, con lo cual los procesos cognitivos vinculados con la comprensión del lenguaje metafórico de los refranes desde temprana edad se ven influenciados por factores socioculturales.

Se debe tener en consideración que esta es una investigación que arroja resultados parciales relacionados con la comunidad nacional, en vista de que este estudio se ejecutó con un pequeño grupo perteneciente a la ciudad capital (Caracas), por lo que los resultados podrían variar situándonos en otra localidad. Una de las limitaciones presentadas fue no poder hacer extensivo el estudio a grupos mayores, debido a la carencia de los recursos necesarios para dicho fin. De haber contado con ellos se hubiese extendido a distintas regiones, lo que sin duda podría proyectar aún más las conclusiones en función del desarrollo léxico-semántico y la formación de conceptos de los jóvenes venezolanos. Por lo tanto, se recomienda ampliar la muestra, y cotejar los resultados con otras investigaciones.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar y sistematizar las informaciones producto de esta investigación es menester plantear algunas consideraciones en torno al cumplimiento de los objetivos previstos. A grandes rasgos, el estudio del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical trajo como consecuencias la posibilidad de comprender el comportamiento de los procesos vinculados con la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en el marco de la interacción comunicativa, escenario que, sin dudas, ha sido motivo de múltiples discusiones por la complejidad que supone establecer correspondencias biunívocas con los constructos teóricos que atienden estos temas. A razón de ello, los datos arrojados por este estudio dan cuenta de que tales consonancias no se perciben en las realizaciones que hicieron los niños y adolescentes objetos de la indagación, por lo tanto, sería oportuno insistir en el hecho de que las teorías no siempre pueden trasladarse a todas las realidades pues estas marcan sus propias dinámicas determinadas por los elementos intrínsecos y extrínsecos que definen el lenguaje en uso y también a los hablantes.

El primer objetivo específico de la investigación planteaba determinar el uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, a partir de lo cual fue posible concluir que los niños y adolescentes que conformaron la muestra del estudio recurrieron progresivamente al empleo de estos marcadores con la intención de (re)formular sus pensamientos y expresarlos de manera más clara, conscientes de que a través de estos mecanismos sus interlocutores podrían comprender sus puntos de vista con menos ambigüedad. Todo esto reporta una premisa de gran impacto para los estudios del discurso en edades tempranas, sobre todo porque al existir este filtro es probable que la competencia pragmática también esté operando en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los hablantes aún sin que la escolaridad regular

incluya las nociones básicas sobre este aspecto. Los hablantes saben lo que los otros esperan de su intervención en un contexto dado.

El segundo objetivo se centró en determinar el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos, en este sentido, se pudo advertir que las interpretaciones que se derivan de enunciados cargados con un léxico sugerente, impreciso y en ocasiones con bases socioculturales e históricas agendadas por generaciones muy antiguas como en el caso de los refranes del español de Venezuela son a veces inaccesibles para la cabal formación de conceptos sobre lo que dice y lo que quiere decir el refrán. Probablemente, las limitaciones tienen que ver con las condiciones contextuales de cada sujeto, para algunos las distancias que separan los hechos concretos de los abstractos en un discurso no son tan evidentes porque sería obligatorio para ello identificar las intenciones comunicativas del acto verbal, por ejemplo, entender por qué determinado locutor seleccionó un refrán para decir algo que bien pudo enunciar en otras palabras de manera clara y directa. Sin dudas, el desarrollo del lenguaje en los sujetos estudiados devela que las ideas expresadas son el resultado de lo que se quiere expresar (a nivel de la producción) y lo que se puede reconstruir (a nivel de la comprensión), de allí que la actividad inferencial ocupe un papel protagónico en estos procesos pues solo a partir de estas conexiones semánticas y pragmáticas los sujetos de la investigación lograron aproximarse a las implicaciones del lenguaje metafórico.

A razón del tercer objetivo, se logró comparar los resultados obtenidos con los postulados teóricos que rinden cuenta del desarrollo y adquisición del lenguaje, con lo cual fue posible verificar que aunque la mayoría apunta hacia una visión progresiva y paralela entre la edad y el desarrollo del lenguaje en una avanzada evolutiva, los resultados demuestran que lejos de obtener una optimización de sus competencias cognitivas y lingüísticas a la par del grado de instrucción y la madurez física y mental pareciera que ocurre lo inverso: las etapas del desarrollo no se cristalizan con el paso de los años únicamente, operan sobre ellos factores contextuales de gran impacto como el entorno familiar, social, ideológico, educativo y cultural.

Finalmente, se logró materializar el cuarto objetivo que disponía proponer una clasificación basada en el nivel de comprensión de los refranes y su vinculación con el uso de marcadores interaccionales, de allí que se haya partido de los resultados obtenidos para ofrecer una mirada que contrastara con la teoría, no con la intención de trazar críticas sino aportes para su perfeccionamiento en términos de interpretaciones alternativas que enriquezcan los postulados y permitan entender el desarrollo del lenguaje desde los alcances de la perspectiva psicolingüística y pragmatogramatical.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Adrián Segovia, T., y Jáimez Esteves, R. (2014). La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media. Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". *Revista Letras.*, 56 (91), 67-88.
- Angulo, L., González, N. y Pérez, N. (1987). *Los marcadores interaccionales en el habla de niños de 13 años*. (Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional de Lingüística).
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*. 5ta. Edición. Caracas.
- Báez, L. Mendoza, P. Reyes, D. Matallana, P. Montañés (2009). Interpretación de refranes y enfermedad de Alzheimer. *Revista de Neurología*. [Documento en línea] Disponible: <https://www.neurologia.com/articulo/2009139> [Consulta: 2018, febrero 15].
- Barrera L. y Fraca, L. (1997). *Psicolingüística y adquisición del español*. Caracas: Editorial Retina.
- Bautista, M. (2004). *Manual de Metodología de Investigación*. Caracas.
- Beinhauer, W. (1964). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Bernstein, N., Berko, J., & Narasimhan, B. (1999). ¿Qué saben los hablantes? En *Una introducción a la psicolingüística* (G. Evangelista, & A. Esquinas, Trads., págs. 1-51). Madrid: Mc Gran Hill.
- Borreguero, M. y Loureda, Ó. (2013). Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la NGLE? *Revista LEA: Lingüística española actual*, Vol. 35, N° 2. Madrid: Arco Libros.

- Bourne, L., Ekstrand, B. y Dominowski R. (1975). *Psicología del pensamiento*. Hardcover. Trillas.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. (Cap.4). Madrid: Arco-Libros.
- Cassany, D., Luna M., y Sanz G. (2003). *Enseñar lengua*. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura España: Graó, 1994.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974. (C. Peregrín Otero, Trad.).
- Clark, H. y Clark, E. (1997). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Edition illustrated. Publisher Harcourt Brace Jovanovich, 1977. [Documento en línea] Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=nvMkAQAIAAJ&q=Psychology+and+Language:+An+Introduction+to+Psycholinguistics.&dq=Psychology+and+Language:+An+Introduction+to+Psycholinguistics.&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiJ1JO T25LaAhXupVkKHXLuB20Q6AEIJjAA> [Consulta: 2018, marzo 15].
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: OCTAEDRO.
- Corpas Pastor, G., (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil: Aprendizaje y lingüística*. Volumen 25 o Actualidades pedagógicas y psicológicas. Editorial Médica y Técnica. [Documento en línea] Disponible: https://www.researchgate.net/publication/44403484_Lenguaje_infantil_aprendizaje_y_linguistica_David_Crystal [Consulta: 2018, febrero 15].
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). *Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. Inv Ed Med 2013; 2(7):162-167.

- Diccionario de la Lengua Española. Definición refrán. Disponible: <https://dle.rae.es/?id=VesRhX7> [Consulta en línea: 2018, febrero 15].
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fomkin, V. y Bernstein, N. (1999). *Producción del lenguaje*. En *Una introducción a la psicolingüística* (págs. 329-368). Madrid: Mc Gran Hill.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Mar del Plata.
- González, L. (2001). *Teoría y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Barcelona. Ediciones Cátedra.
- Grice, H.P. (1975). “*Logic and Conversation*”, en Cole P. y J. L. Morgan (1975), pp. 41-58. Trad. esp. Valdés Villanueva, L. M.(Compilador), pp. 481-510.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro Santana, Trad.) México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XX de España. Editores, S.A.
- Louzan, M., Serrato de Piacenza, D., Balmelli de Barbieri, S., Chelle, E., & Casas, G. (1981). Definición y Conceptualización. Publicación trimestral de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). *Revista Latinoamericana de Lectura*. , Año II (3), (22-26).
- Munteanu C., D. (2007). El papel de los refranes en la comprensión y producción del texto. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista de Filología*, 25; febrero 2007, pp. 467-475. [Documento en línea] Disponible: <file:///C:/Users/Grabiell/Downloads/DialnetElPapelDeLosRefranesEnLaComprensionYProduccionDelT-2528443.pdf> [Consulta: 2018, febrero 15].
- Obregón, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: C.I.L.L.A.B.
- Oléron, P. (1976). *El niño y la adquisición del lenguaje*. 3era Edición. Morata: Madrid, 1999. [Libro en línea] Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=N8upmA_srPkC&pg=PA170&lpg=PA170&

dq=pierre+(1976)+prelenguaje&source=bl&ots=n9t5gNtzyd&sig=Xk783x31bK2
HDTBqvLwVoPf_rF4&hl=es-
419&sa=X&ved=0ahUKEwjJhcD5n7HaAhWQ1lMKHQMLCuAQ6AEIPDAJ#v
=onepage&q&f=false [Consulta: 2018, febrero 15].

Páez Urdaneta, I. (1995). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos, 1991.

Piaget, J. (1931). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1976.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1973.

Prado Aragonés, J. (2015). *El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. En Prado Aragonés y Galloso Camacho: Diccionario léxico y cultura. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 157-171.

Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un proyecto de Investigación*. Caracas: Panapo.

Ramos, G. y López A. (2015). *La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico - cultural*. *Educação e Pesquisa*., São Paulo, 41 (3), 615-628. [Documento en línea] Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29841640003> [Consulta: 2018, marzo 15].

Sapir, E. (1921). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Serrano, M. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Editorial Akal.

Skinner, B. (1957). *Conducta verbal*. México: Trillas, 1981.

Slobin, D. (1971). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. (2ª. ed.). (J. Piatigorsky, Trad.) Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.

UPEL, U. P. (4ta edición 2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL.

Valles, P. (2006). *Capítulo 2. Marco teórico. La naturaleza del pensamiento* [Documento (tesis) en línea] Disponible:

<http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/6691/3/372.6-P724e-Capitulo%20II.pdf>
[Consulta: 2018, febrero 15].

Villegas, C. Pragmática y enunciados declarativos. En: *Revista Letras (79) (2009); Vol.LI: 261 -319*.

Vygotsky, L. S. (1934). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires, 1962.

Winner, E., Rosenstiel, A. K. & Gardner, H. (1976). *The development of metaphoric understanding*. DevPsych 12. 289–97. Google Scholar [Documento en línea]
Disponible: <http://psycnet.apa.org/record/1976-25805-001> [Consulta: 2018, febrero 15].

[ANEXO A]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA (CORPUS)

Entrevista: video-grabada

Tema polémico: Uso de Facebook

Tema de interés investigativo: los refranes del español de Venezuela

Guion de entrevista video grabada

1. ¿todos tienen Facebook?
2. ¿para qué les sirve a ustedes el Facebook?
3. ¿qué haces en el Facebook?
4. ¿qué red social usas para comunicarte?
5. ¿qué música les gusta a ustedes, ¿cuál es la música que más les gusta?
6. ¿cómo son las letras?
7. ¿por qué les gusta acampar? ¿por qué les gusta estar al aire libre?
8. ¿cuáles son las actividades que hacen ustedes aquí?

Entrevista al Grupo Scouts Don Bosco “José Antonio Páez”	Entrevistadores y transcriptores: • AUX 1: Perales, Anny Gabriella • AUX 2: Colina, Yeraldine • AUX 3: Alvarado, Jéssyca • AUX 4: Figuera, José Gabriel Camarógrafo y transcriptor: • Brayan Hernández
Lugar: Parque Quiripital - Los Teques	Entrevistados HABL1: Melanie HABL2: Grisel HABL3: Manuel HABL4: Víctor HABL5: Héctor HABL6: Cleidy
Día: domingo 6 de marzo de 2011	

TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA (CORPUS)

1. AUX 1- ¿Todos tienen Facebook?
2. Grupo: Sí, somos actualizados.
3. AUX 2: ¿Son actualizados?
4. AUX 1: Ok
5. AUX 1 ¿Para qué les sirve a ustedes el Facebook?
6. HABL1: Además de chismosear.
7. HABL2: Para muchas cosas.
8. AUX 2: Traten de hablar duro para que se entienda lo que están diciendo.
9. HABL2: Para muchas cosas.
10. AUX 2: Muchas cosas como qué.
11. AUX 1: Como qué cosas.
12. HABL3: Por lo menos por el chat.
13. HABL2: Por lo menos, yo me comunico y... pido la tarea y me la dan.
14. HABL11: Más que todo la comunicación.
15. HABL3: Exacto.
16. AUX 1: Para la comunicación.
17. AUX 3: ¿Qué más?
18. AUX 2: ¿Qué más?, ¿más nada? ¿No hacen más nada en Facebook?, ¿no ven fotos?
[HABL2: Comentamos] aja comentan, ¿sobre quién?
19. HABL4: Sobre todo.
20. HABL3: Las fotos
21. AUX 2: Sobre las fotos de los amigos...
22. HABL2: ajá
23. HABL1: Depende de las cosas.
24. AUX 1: Depende de las cosas ¿De qué cosas?
25. HABL1: O sea, me refiero a si son fotos, si son estados si son publicaciones, cosas de esas.
26. AUX 1: Ah ok, y a ustedes chicos para qué les sirve el Facebook.
27. HABL5: Lo mismo
28. AUX 1: Lo mismo [HABL5: claro] ¿cómo que lo mismo?, tú también, tú ves qué, ¿tú ves chismes en el Facebook?
29. HABL3: Lo mismo es una enfermedad que le da al lomo.
30. HABL5: No, yo no soy chismoso.
31. AUX 1: Ah ok.
32. AUX 3: Entonces ¿qué haces en el Facebook?
33. HABL4: No...
34. AUX 3: ¿Qué haces en el Facebook?
35. HABL5: Yo no me meto en esa broma no me gusta.
36. HABL3: No.
37. HABL1: Claro que sí.
38. AUX 3: Pero sí tienes.
39. HABL5: Si pero normal pues.
40. AUX 3: No lo usas.

41. AUX 2: No lo usas, y ¿qué usas para comunicarte como dice ella?
42. HABL3: Messenger ¿Qué más?
43. AUX 2: El Messenger.
44. AUX 1: El Messenger, ok. ¿Les parece más funcional el Messenger que el Facebook?
45. HABL3: mi computadora no tiene Messenger.
46. AUX 1: ¿No tiene Messenger?, y ¿cómo lo utilizas?
47. HABL3: No lo uso.
48. AUX 1: ¿Utilizas Facebook?
49. AUX 3: ¿Y tú? (Señalando al HABL4).
50. HABL3: No él no opina.
51. HABL4: A mí me gusta más el Messenger.
52. AUX 1: ¿Cómo?
53. AUX 2: ¿Te gusta más el Messenger?
54. HABL4: Me gusta más el Messenger.
55. AUX 2: ¿Por qué? ¿Qué tiene el Messenger que no tiene el Facebook o qué tiene el Facebook que no tiene el Messenger?
56. AUX 1: ¿Qué tiene para ustedes? Qué les parece más interesante ¿El Messenger o el facebook?
57. HABL2: El Facebook.
58. AUX 1: El Facebook, ¿por qué el Facebook?
59. HABL2: Porque no es lo mismo ver una foto en el Facebook que se veee grande queee verlo en el Messenger pues, que se ven chiquitas y tienes que agregarlas.
60. HABL1: A mí me parece que ambas.
61. HABL2: Se pueden comentar también: oye saliste mal, saliste fea.
62. HABL1: El Messenger incluso es para...para la comunicación, me parece que es mucho mejor la comunicación por Messenger que por Facebook, y bueno con respecto al Facebook es mejor por el por eso que dice ella de las fotos y eso.
63. AUX 2: y tú ¿qué opinas de todo eso? (Dirigiéndose al HABL3).
64. HABL3: No creo que sea muy habladora (Risas).
65. HABL6: no, eeeh el Facebook no me parece mal.
66. AUX 3: ¿Qué haces en el facebook?
67. HABL6: Chateo con mis amigas... eeeh con mis amigos les pido la tarea, eeeh ve las fotos, los videos hay muchas cosas ahí.
68. AUX 2: y utilizas tanto el Facebook como el Messenger, o nada más
69. HABL6: El Facebook
70. AUX 1: Nada más el Facebook. Ok. Ahora eh ¿Qué música les gusta a ustedes, cuál es la música que más les gusta?
71. HABL4: El reggaetón.
72. HABL5: ¡El rap!
73. AUX 1 y AUX 2: ¡¿el rap?!
74. AUX 1: ¿Por qué te gusta el rap?
75. HABL3: Reggaetón
76. HABL5: Porque tiene estilo.
77. AUX 1: ¿Por qué tiene estilo? ¿Cómo es ese estilo?, explícanos.
78. HABL5: Este improvisando lo que te salga.

79. AUX 1: Ah ok, ¿y a ustedes?
80. HABL3: Lo que me pongan.
81. AUX 1: Lo que te pongan ¿Si?
82. AUX 3: Hasta bachata
83. HABL2: Las baladas.
84. AUX 1: Hasta vallenato te gusta.
85. HABL3: Todo, todo. TODO.
86. AUX 1 y AUX 2: ¿Todo te gusta?
87. HABL3: Todo fino.
88. AUX 1: Qué bueno, ¿y a ti?
89. HABL4: También todo.
90. AUX 1: Todo te gusta ¿Si?
91. AUX 2: Pero no tienes ninguna música que te guste más que otra.
92. AUX 1: Que sea preferida.
93. HABL4: El reggaetón.
94. AUX 1 y AUX 2: El reggaetón
95. AUX 1: ¿Por qué les gusta el reggaetón?
96. HABL4: Porque esailable, me gusta, me gusta escuchar esas canciones y todo eso
97. AUX 1: Aaah ¿y ustedes chicas?, ¿Cuáles son las que más les gustan?
98. HABL1: Más que todo pop.
99. HABL2: Las baladas.
100. HABL1: Pero en general me gusta las canciones que tengan letras, letras en el sentido de que tengan sentido lo que dicen las canciones.
101. AUX 1: Ah ok
102. AUX 2: ¿Y el reggaetón tiene sentido?
103. HABL1: No.
104. AUX 2: ¿No?
105. AUX 1: ¿No te gusta el reggaetón?
106. HABL1: No mucho.
107. HABL3: En realidad tiene doble sentido.
108. AUX 2: Tiene doble sentido, ¿por qué tú dices eso?
109. HABL3: Porque si, porque mucha gente las mal piensa las canciones y todas esas cosas.
110. AUX 1: sí, ¿cómo qué?
111. HABL3: Muchas cosas.
112. AUX 1: Pero explica.
113. AUX 3: ¿Qué dicen esas canciones?
114. AUX 2: ¿Qué dicen?, ¿Qué dicen las letras de las canciones?... ¿ninguno ha escuchado una canción de reggaetón?
115. HABL5: si en la calle, dale pues (dirigiéndose al HABL3) ¡explica!
116. AUX 2: ¿Cómo son las letras?, ¿de qué tratan las letras del reggaetón?, las canciones...
117. HABL6: El nuevo reggaetón de yo no quiero agua, la última parte es como muy este... algo así grosera y a la gente mayor no le gusta.
118. AUX 1: Ah ok.

119. AUX 3: ¿y a ti te gusta?
120. HABL6: (Afirmación: gesto con la cabeza).
121. HABL1: Claro porque más que todo es porque está a la moda y por el ritmo pues, que uno lo escucha.
122. AUX 3: Es contagioso.
123. HABL1: No dicen en realidad nada porque son puras rimas lo que dicen, cosas que riman.
124. AUX 1: ¿y a ti qué te gusta?
125. HABL2: Las baladas
126. AUX 1: ¿Por qué te gustan las baladas?
127. HABL2: este... la (la) letra este dicen cosas que en realidad pasan eeeh todo ese tipo de Marc Anthony, eeeh Aventura también, salsa este...
128. AUX 3: ¿Qué salsa te gusta, de qué cantante?
129. HABL2: Yo no sé cómo se llama el cantante, pero es salsa baúl.
130. AUX 1 y AUX 2: Ah ok.
131. AUX 1: ¿No saben cuáles son los nombres de los cantantes?
132. HABL2: Sin Bandera.
133. AUX 1: ¿Por qué les gusta acampar? ¿Por qué les gusta estar al aire libre?
134. AUX 3: Aquí pueden responder más amplio.
135. AUX 1: Si allí tienen bastante.
136. AUX 2: ¿Por qué son scouts?
137. HABL1: Primeramente porque nos gusta.
138. AUX 1: Ok.
139. AUX 2: ¿Qué les gusta?
140. HABL1: Todo... bueno no sé... acampar.
141. HABL4: Todo su su su...
142. HABL1: Las experiencias.
143. HABL5: Las actividades.
144. HABL1: Convivencias.
145. HABL5: Competencias.
146. AUX 2: ¿Cuáles son las actividades que hacen ustedes aquí?, algunas, las que más te gusten.
147. AUX 1: Bueno las que más les gusten.
148. HABL5: Deportivas.
149. AUX 3:Cuál (dirigiéndose al HABL4) ¿Cuál?
150. AUX 2: Acecho.
151. AUX 1: ¿Cómo es el acecho?, explíquennos cómo es el acecho.
152. HABL5: ¿Cómo es el acecho?
153. HABL3: Dile tú(dirigiéndose al HABL5), esta es la primera vez que yo lo hago.
154. AUX 1: Ustedes chicas también, ¿ustedes también hacen acecho?
155. HABL1: Se realiza en las noches como para que no te vean, más que todo el objetivo es buscar y encontrar algo sin que te vean, o sea tienes que ir acechando bien para que no...
156. HABL2: Es como ir aga... arrastrándose pero no haciendo mucho ruido porque de tal manera te ven y...

157. AUX 1: Y qué buscan.
158. HABL1: Depende.
159. HABL3: No sé, por ejemplo ayer jugamos y teníamos que buscar era una luz.
160. AUX 1: Una luz, y tú la encontraste.
161. HABL3: No llegué.
162. HABL5: Nada más yo
163. HABL3: Mi patrulla siempre se devolvía.
164. AUX 1: La encontraste tú, ¿y qué te ganaste?
165. HABL5: Puntos.
166. AUX 1: Ah ganan puntos, ah ok.
167. HABL5: (Afirmación: gesto con la cabeza).
168. AUX 1: Y de qué le sirven esos puntos.
169. HABL1: Para tener primer lu primer lugar.
170. HABL2: Primer lugar, también nos dan regalos o sea nos regalan material para nosotros utilizarlo en las actividades.
171. HABL3: Premios.
172. AUX 1: Ah ok.
173. AUX 2: ¿cómo se llama su grupo?
174. HABL2: Don Bosco.
175. HABL1: Don Bosco José Antonio Páez.
176. AUX 2: ¿Son el mismo, el mismo grupo?
177. AUX 1: Todos, y aquí dentro del Don Bosco, ¿tienen diferentes patrullas, no?, ¿ustedes son de qué patrulla?
178. HABL2: Está la femenina y está la masculina.
179. AUX 1: Y las femeninas tienen diferentes patrullas también o son... ¿tú eres de que patrulla?
180. HABL2: Pantera.
181. AUX 1: ¿y tú?
182. HABL6: Cebra.
183. AUX 1: Ah ustedes son contrincantes, ¿y ustedes?
184. HABL5: Halcones.
185. HABL3: Zorro.
186. HABL4: Jabalíes.
187. AUX 1: También son contrincantes. Miren una pregunta, ¿ustedes han escuchado refranes?, ¿saben qué son refranes?, ¿sí?
188. AUX 2: ¿Qué es un refrán?
189. HABL2: Es como algo por lo menos cuando te dicen[AUX 2: cuando te dicen qué] cuando te dicen eeeh.
190. AUX 3: Di uno que te sepas.
191. HABL2: Así no vas a llegar a viejo equis... eeeh te dicen algo así pues y es como para que sepas lo que estás haciendo lo analices, tengas presente lo que vas a ser equis.
192. HABL5: El hambriento calla.
193. AUX 3: ¿cómo?
194. AUX 1: El hambriento calla. ¿Qué significa eso?, el hambriento calla.

195. AUX 2: ¿Qué quiere decir eso?
196. HABL5: Eso lo invente yo ahorita.
197. AUX 1: Ah ok.
198. AUX 2: Bueno, nosotros le vamos a leer unos refranes, y cada uno de ustedes va a dar su opinión, si lo ha escuchado, qué significa, [AUX 1: si saben cuál es el significado, para que se utilizaria etc.].
199. AUX 1: Quien a buen árbol se arrima... [HABL5: como que no salgas de tu casa] buena sombra le cobija.
200. HABL5: O sea por lo menos yo a esta edad estoy con mi mamá viviendo y me voy a ir pa' casa de un amigo.
201. AUX 1: Ajá.
202. HABL2: Eso le genera problemas con su mamá.
203. HABL6: O cuando alguien está con alguien este que... no es buena persona que los papás le dicen que no se junten con esa persona.
204. AUX 1: Ah ok, ¿qué más?
205. HABL2: También las muchachas en el colegio que andan es con un juego y tienen es que ponerse a estudiar o sea tienen que estar en...tienen que ser conscientes de lo que están haciendo y no i' se así lanzada y...
206. AUX 3: (Dirigiéndose al HABL1) [HABL1: Ya dije].
207. AUX 1: Otro.
208. AUX 4: Cuando la rana eche pelo, ¿lo han escuchado?.
209. El grupo dice: No.
210. AUX 2: ¿Jamás han escuchado eso?
211. AUX 1: ¿Jamás lo han escuchado?, cuando la rana eche pelo, ¿no?
212. HABL5: Como nunca, nunca pues.
213. HABL2: Cuando alguien ve el fruto de lo que está cosechando.
214. AUX 4: ¿Tú dices? (dirigiéndose al HABL5).
215. HABL5: Nunca, nunca una rama va a echar pelo.
216. HABL2: Ah ok, es... pero es que no le busqué ese sentido.
217. AUX 2: ¿Cuándo podemos usar ese tipo de refrán, para querer decir qué?
218. HABL3: Cuando hay alguien equivocado que está haciendo algo mal.
219. HABL2: Por lo menos tráeme...los casos que se ven así, tráeme aquel cosa, ¡dale! cuando la rana eche pelo, o quédate sentado esperando equis... y no vas pues.
220. HABL6: O cuando alguien está con una persona y la persona dice pero él está cambiado le dicen que... este ay Dios cómo es que... que él ya no cambia porque él es así.
221. HABL2: No entendí.
222. HABL6: Tiene otro refrán pero no me acuerdo ahorita.
223. AUX 2: Ah ok.
224. AUX 4: ¿Cuál es el tuyo?
225. HABL3: Árbol que nace torcido jamás endereza.
226. AUX 1: Ok, ¿qué significa eso?
227. HABL3: Por ejemplo, qué si alguien está mal, pero espantosamente mal ya...

228. HABL1: Ya tú eres así por más que intentes cambiar tú no vas a poder, esa es tu forma de ser esa es tu persona y por nada lo vas a cambiar porque ya simplemente eres así.
229. HABL2: También en los casos de los chamos hoy en día en la calle que que andan con juntas con sus hermanos que son drogadictos o personas que consumen lo que no deben ya es algo que como viene de descendencia pues, si él es así yo soy así y así voy a seguir porque eso es lo que yo aprendí algo así y crecen con eso en la mente y eso es lo que tienen y obtienen pues ser así.
230. AUX 4: Al son que me toquen bailo, ¿han escuchado eso?
231. HABL5: Que sea lanzado pues.
232. AUX 2: Que sea lanzado.
233. AUX 4: ¿Lanzado cómo?
234. HABL5: Que por lo menos estamos aquí todos escuchando música y que yo me voy a quedar parado en la pared viendo así como la gente echa vaina también no así pues.
235. AUX 2: Hay que improvisar.
236. AUX 1: no te quedas pegado en la pared ¿qué haces?
237. HABL5: ¡baila!, al son que me pongan (risas).
238. AUX 2: ¿Eso se referirá nada más al son de una música?, ¿A qué más puede referirse ese refrán?
239. HABL2: ¿Cómo decía?
240. AUX 1: Al son que me toquen bailo.
241. Grupo: (Hablaron todos a la vez).
242. AUX 3: Uno a la vez.
243. HABL6: Una persona que está tranquila o esté haciendo algo, y están unas personas hablando y ella se pone hablar con ellos.
244. HABL2: El trato que le den... que si por lo menos hay gente que piensa que si ay si él me traiciona yo también lo voy a traicionar le voy a hacer una jugada peor, como él me trate yo lo trato.
245. HABL3: O sea por ejemplo si tiene un trato con una persona que anda por ahí
246. AUX 1: Ok, otro.
247. AUX 4: Quien madruga Dios lo ayuda, ¿Lo han escuchado? ¿A qué se referirá?
248. AUX 2: Ese si lo han escuchado.
249. AUX 1: ¿A qué se refiere?
250. AUX 4: Lo han aplicado en qué.
251. HABL5: Aquí parándonos a las tres de la mañana.
252. HABL3: Aquí nos despertamos a las tres de la mañana.
253. HABL2: yo me paro como a las tres y media vivo en la Vega y estudio en San Bernardino, me paro temprano y tengo que llegar temprano al liceo todos los días tengo clases en la mañana y eso es un bien para mí pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.
254. AUX 1 y AUX 2: ¿qué más?
255. HABL6: Que cuando la persona se para temprano hace las cosas que tiene que hacer y si se para tarde no le da tiempo de hacer las cosas que tiene que hacer.
256. AUX 4: Quien mucho abarca poco aprieta...

257. AUX 1: ¿Qué creen ustedes que significa ese refrán?
258. Grupo: Sí.
259. HABL1: por ejemplo yo te digo yo te voy a dar dinero, casa y a la final no lo terminan haciendo[HABL2: se echa pa' tras] te dicen que te van a dar mucho o tiene mucho y a la final no tiene nada.
260. HABL2: También cuando dicen por lo menos en los liceos dicen voy hacer una rumba este fin de semana en mi casa y no tienen nada preparado y se le genera problema y entonces va la gente a su casa y no tienes nada pues, entonces y también que dijo mucho que la iba hace que ya tenía todo listo y no tenía era mentira pues.
261. AUX 1: ¿Quién más?
262. AUX 2: ¿No han escuchado más nada sobre eso?
263. AUX 1: Quien mucho abarca poco aprieta...
264. HABL6: Es cuando si una persona no tiene dinero tiene que hacer algo dicen otro refrán, Dios aprieta pero no ahorca...
265. AUX 1: ¿Qué significa ese refrán?
266. HABL6: Que pronto llegarán las cosas o que...[HABL2: todo se da a su tiempo] todo se da a su tiempo.
267. HABL2: No todo tiene que ser exactamente cuando tú lo pidas.
268. HABL1: A pesar de todas las dificultades que tengas de todas las barreras que pases siempre es para mejorar y siempre viene algo muchísimo mejor.
269. AUX 2: Después de haber discutido estos refranes ¿cuál es la utilidad de decir estos refranes en el uso diario?, ¿son útiles decir los refranes realmente, por qué?, ¿Cuál es la diferencia de decir las cosas abiertamente o decir las por medio de un refrán?
270. HABL5: Respeto.
271. AUX 2: ¿Respeto por qué?
272. HABL2: Algunas personas se ofenden cuando le dicen las cosas no dirigidas exactamente como un refrán.
273. AUX 2: Abiertamente.
274. HABL2: Abierta, mira cállate, o sea lo cortas, lo dejas así.
275. HABL5: Para cortársela, no están acostumbrados.
276. AUX 1: ¿Acostumbrados a qué?
277. HABL5: A cortársela.
278. AUX 1: ¿Qué significa cortársela?
279. HABL5: Por lo menos yo estoy aquí chismeando y ustedes están allí hablando, que estoy yo haciendo aquí si esto no es problema mío... y me dicen fuera de aquí.
280. AUX 2: Qué otras expresiones así como esa utilizan ustedes siempre.
281. AUX 1: Dígnanos una cada uno para ver.
282. AUX 3: En sus patrullas puede ser.
283. HABL1: Bichuchar.
284. AUX 1: ¿Qué significa eso?
285. HABL1: O sea es que tiene muchas como digamos que muchas... [AUX 3: significados], es que por ejemplo bichucha eso, significa como haz eso, pero ya es una maña de la palabra.
286. AUX 2: ¿Y ustedes? ¿No conocen ninguna palabra así que hayan creado para decir algo en específico?

287. HABL3: Caleta.
288. AUX 2: ¿Caleta?
289. AUX 1: ¿Qué es una caleta?
290. HABL3: tiene algo escondido
291. AUX 1: ¿Y tú que palabra utilizas diariamente? [HABL2: diariamente no] con tus amigos o compañeros.
292. HABL2: Ah ok.
293. HABL4: Imberbe.
294. AUX 3: ¿Qué es imberbe?
295. HABL4: Que tu estés haciendo una cosa y la hagas mal, mira tonto estás haciéndolo mal.
296. HABL2: Por lo menos... ¡si eres ignorante!
297. HABL5: Yo le digo estás drogado.
298. AUX 1: ¿Qué significa estás drogado?
299. HABL2: Eso mismo que sabe lo que tiene que hacer pero no lo hace bien.
300. AUX 2: Bueno muchachos muchas gracias.
301. AUX 4: Ahora vamos a hacer otra actividad pero esta la vamos a hacer de forma escrita.

[ANEXO B-1]

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Unidad Educativa Nacional "Nicolás de Castro"
Los Rutees - estado Miranda

EJERCICIO PRÁCTICO

Nombre y apellido _____

Edad 16 Año 5 sección A fecha: 18/02/11

1. Define:

- 1.- silla: Lugar donde persona se sienta por ejemplo en el comedor
- 2.- de: _____
- 3.- bonito: Algo que tenga presencia
- 4.- demasiado: Cosas objetos en mucha cantidad
- 5.- generosidad: Persona generosa y sensible
- 6.- comer: La alimentación de animales y personas
- 7.- la: Termina para nombrar el verbo
- 8.- y: _____
- 9.- quien: Cuando hablamos de personas objetos animales o cosas
- 10.- teléfono: Es un aparato para la comunicación humana.

2. Interprete los siguientes refranes:

1. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.

Persona que se duerme y no sigue luchando por lo que quiere

2. El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija

Persona que actúa bien le va bien

3. El que madruga Dios lo ayuda.

El que se esfuerza logra con éxito lo que quiere

4. El que mucho abarca poco aprieta.

La persona que dice tener y no tiene nada

5. Cuando el río suena, es porque piedras trae

Algo que personas dicen que suceda y sucede

M/P

[ANEXO B-2]

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Unidad Educativa Nacional "Nicolás de Castro"
Los Ruices - estado Miranda

13

EJERCICIO PRÁCTICO

Nombre y apellido:

Edad: 16 Años: 5to sección: "B" Fecha: 18/02/17

1. Define:

- 1.- silla: Es un objeto el cual se utiliza para sentarse
- 2.- de:
- 3.- bonito: Es algo que es atractivo ante los ojos de las personas
- 4.- demasiado: Se refiere a cantidades
- 5.- generosidad: Ser desprendido y ayudar a quien lo necesita
- 6.- comer:
- 7.- la:
- 8.- si:
- 9.- quien:
- 10.- teléfono: Es un aparato electrónico el cual utilizamos para comunicarnos

2. Interprete los siguientes refranes:

1. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
Significa que no nos podemos dormir en ningún área ya que si lo hacemos, nos dejaremos abarcar por la corriente que estamos viviendo, y no saldremos vivos.
2. El que a buen árbol se anima, buena sombra le cobija.
Significa que debemos ser selectivos a la hora de juntarnos con ciertas personas ya que de esto depende nuestro crecimiento personal y si andamos con gente de personas que no buscan lo mismo que nosotros, podemos perder tiempo y esfuerzo.
3. El que madruga Dios lo ayuda.
Significa que debemos ser personas responsables y comprometidas tanto con los demás como con nosotros mismos. Un buen hábito de madrugar es levantarse y estar listo temprano.
4. El que mucho abarca poco aprieta.
Significa que el que todo quiere hacer y en todo quiere estar al final termina haciendo nada...
5. Cuando el río suena, es porque piedras trae.
Significa que quizás cuando escuchas ciertos rumores, dase como resultado un desmoronamiento ya sea físico o espiritual.

M/P

[ANEXO B-3]

República Bolivariana de Venezuela
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Unidad Educativa Nacional "Nicolás de Oleario"
Los Ruices - estado Miranda

47

EJERCICIO PRÁCTICO

Nombre y apellido:

Edad: 17 Años: 5^{ta} sección: F fecha: 18/02/

1. Define:

- 1.- silla: Asiento, con respaldo, con 4 patas y en el que cabe una persona
- 2.- de: Conectivo
- 3.- bonito: Es una expresión agradable hacia lo que nos gusta
- 4.- demasiado: Exceso de algo o cosa.
- 5.- generosidad: Es tener un gesto noble con otra persona
- 6.- como: Es el proceso mediante el cual los seres vivos se alimentan
- 7.- la:
- 8.- el:
- 9.- quien: Pronombre relativo
- 10.- teléfono: Es un equipo electrónico que nos sirve para comunicarnos

2. Interprete los siguientes refranes:

- 1.- Camarón que se duerme se lo lleva la corriente
Guerra avizada no mata soldado
- 2.- El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija
- 3.- El que madruga Dios lo ayuda
El que aprovecha el tiempo, le podrá ir mejor
- 4.- El que mucho abarca poco aprieta
El que mucho habla poco hace
- 5.- Cuando el diablo habla, es porque picó la trampa
Es cuando la gente habla es porque información buena o mala

M/P