

PAUTAS PARA LA APLICACION DE UN PROGRAMA  
COMUNICATIVO EN LOS CURSOS UNIVERSITARIOS DE  
LENGUA Y COMUNICACION

Sergio Ariel Serrón M.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Maracay

RESUMEN

La enseñanza o mejoramiento de la lengua materna en el ciclo básico de la educación superior constituye un tema de interés prioritario para quienes laboran en ese nivel educativo. Sin embargo, no son muchos los trabajos que superan la fase de diagnóstico y se internan en el análisis teórico y las proposiciones metodológicas globales. En este artículo, que forma parte de una serie dedicada al análisis de la problemática lingüística de ese sector, se esboza el marco teórico en el que se puede insertar un intento serio por superar las fallas estructurales e individuales que atentan, no sólo contra un eficiente manejo de la lengua, sino también contra un eficaz rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica aplicada a lenguas extranjeras ha logrado significativos adelantos con la aplicación de un enfoque comunicativo que ha sido suficientemente ilustrado en una abundante y pormenorizada bibliografía. En época reciente, la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna ha puesto sus ojos en las posibilidades teóricas y metodológicas de ese enfoque, y, en ese marco, el presente trabajo pretende desarrollar sus alcances en el campo universitario, en especial, en los cursos de lenguaje y comunicación.

INTRODUCCION

En ocasión del Primer Encuentro de Lingüistas (Maracaibo-1981) planteamos la necesidad de modificar el enfoque de los cursos dedicados al mejoramiento de la competencia comunicativa y, especialmente, la competencia lingüística, de nuestros estudiantes universitarios (Serrón 1981a). En trabajos posteriores (vid bibliografía) fuimos desnudando las limitaciones lingüísticas del alumno (en el caso concreto del Instituto Pedagógico Experimental de Maracay (IUPEMAR, Serrón 1981b) y su incidencia en el rendimiento académico; comprobamos la íntima relación entre competencia comunicativa y el rendimiento académico, medido en términos de créditos aprobados por semestre cursado. Los estudiantes con dificultades en el desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales desertaban o, en función del número de créditos aprobados en cada semestre, era previsible que permanecieran, como mínimo, el doble del tiempo para graduarse (18 o más semestres, en lugar de los 9 del pensum respectivo). Esa situación no es muy diferente en otros centros de Educación Superior y si consideramos que en el IUPEMAR, ese sector superaba el 40% de la matrícula, es fácil concluir la dilapidación de tiempo, esfuerzos y recursos (individuales y sociales) que esta situación significa. Por supuesto que no fuimos los primeros y no somos los únicos en exponer este problema; el tema ha sido motivo de múltiples consideraciones en encuentros, artículos especializados, artículos periodísticos, declaraciones, foros y cuanta actividad reúne a docentes e investigadores; sin embargo, como señala Campos (1986a), los pírricos resultados obtenidos han llevado a las instituciones a ensayar diferentes proyectos de mejoramiento, algunos muy novedosos, con los cuales tampoco se han logrado superar las dificultades. El problema, evidentemente estructural, exige una revisión y la aplicación de nuevos enfoques metodológicos, necesariamente remediales, en un plazo breve. En este trabajo presentamos el marco teórico y algunas experiencias aplicables, así como referencias bibliográficas necesarias para ampliar la consideración del tema.

## VARIABLES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO

Los elementos que debemos considerar son: estudiantes, programas, métodos y estructura curricular.

### El Estudiante

En cuanto al *estudiante* podemos decir que en nuestras instituciones contamos con un alumnado que proviene del bachillerato con un bajo rendimiento: el 75 % del total con promedios inferiores a 13 puntos; el 22 % entre 13 y 15 y sólo el 3 % con 16 o más, distribuidos éstos entre las universidades y carreras selectivas. Muchas veces llegan con un promedio aún inferior en el área de lengua, esto lo demuestran fehacientemente no sólo en las Pruebas de Aptitud Académica y en las de ingreso sino, también, en las pruebas diagnósticas con las que solemos iniciar nuestras actividades.

Podemos observar que en el campo de las habilidades lingüísticas los estudiantes reúnen las siguientes características:

a) Bajísima frecuencia del vocabulario no elemental (en la terminología de M. Lorenzo Delgado y otros autores, el vocabulario comprendido entre el millar 2 y los siguientes), utilizado preferentemente en la comunicación formal y en los campos pre-especializados: "Y en una escuela basada en la palabra, va a ser el nivel de dominio del vocabulario lo que va a permitir o condicionar seriamente el éxito o fracaso en la misma [...]. El vocabulario es un elemento 'perpetuador' de los des-niveles académicos entre los escolares, al mismo tiempo que un profundizador de las desigualdades sociales" (Lorenzo, 1980, pp. 10-11).

b) Bajo nivel de comprensión lectora, no sólo en textos de media dificultad (como pudiera ser la bibliografía usual en pregrado) sino en los de baja dificultad (como por ejemplo, artículos de prensa), situación originada no sólo en el aspecto anterior (léxico) sino también en la desfavorable relación entre *tema* (lo que el hablante supone conoci-

do del oyente y utiliza como base para aportar una información nueva desconocida por aquél) y *rema* (lo nuevo en un mensaje, lo que el hablante supone desconocido del oyente y aporta como información sobre un tema);

c) Bajo rendimiento en expresión escrita, no sólo en lo conceptual sino también en lo formal: complejidad de los períodos, mal uso de los signos de puntuación, mala ortografía;

d) En el área de expresión oral, siempre manteniéndonos en las destrezas básicas, la incompetencia sociolingüística y performativa afecta, a veces seriamente, las actividades más formales (por ejemplo, exposiciones en clase) y no hay estudios serios de la comprensión auditiva, pero si la vinculamos con el tema "apuntes de clase", podría concluirse que es muy limitada.

El problema se multiplica en los niveles posbásicos, ante la incapacidad de elaborar un trabajo (mal llamado monografía) que rara vez supera la mala copia (ni siquiera la paráfrasis) o el collage de citas. Frente a esta situación, se han desatado fuertes polémicas en torno a la visión lingüística, y también la etnolingüística.

El respeto científico a los valores y a las formas de expresión de grupos e individuos se enfrenta, con la realidad de que en la sociedad y en las universidades, explícita o implícitamente, el lenguaje constituye un filtro, un medio de discriminación y ante lo cual, debemos asumir no el rol de observadores sino, como investigadores comprometidos, el de modificadores de esa realidad.

### Los Programas

En cuanto a los *programas*, encontramos que éstos no son orientaciones sino enumeraciones parciales de aspiraciones (generalmente no realizadas, rara vez evaluadas); y en muchos casos, más allá de un programa de lengua, encontramos un programa de metalenguaje o meta-metalenguaje.

## Los Métodos

El tercer aspecto a considerar lo constituyen los *métodos*. Al analizarlos se puede concluir que pese a su multiplicidad, tienen un denominador común: la inoperancia y el fracaso a corto plazo. Aunque los alumnos aprueban la asignatura (y en efecto, entre el 50 y el 60 % lo hacen), al estudiar los resultados en semestres subsiguientes, se ve la ineficacia global del trabajo realizado. Algunos docentes trabajan con una metodología que podríamos llamar "tradicional" (aunque no estamos de acuerdo con esa denominación) consistente en ejercicios ortográficos de aplicación de reglas, dictados, redacciones sobre multiplicidad de temas, resúmenes, breves exposiciones en clase, exámenes (con algunos contenidos teóricos pero, fundamentalmente, prácticos). Otros aplican métodos más creativos buscando la motivación del estudiante y utilizando recursos como el cine, el teatro, visitas a museos e instituciones, videos y dramatizaciones. La aplicación de módulos, muchas veces rígidamente estructurados, heterogéneos y generalmente poco motivadores, constituye otra forma de trabajo. Y finalmente, los métodos eclécticos, de los que dijo Slagter (1982): "Y a cualquiera que diga que es 'eclectico' /.../ le invitaría a explicar qué es lo que ha hecho funcionar su coctel de métodos, cómo puede estar seguro de su éxito, qué experimentos corroboran sus afirmaciones y en cuántos casos de clase o cursos no dados por él mismo reposa su entusiasmo" (pp. 10-11).

## La Estructura Curricular

La *estructura curricular* es distorsionada por los siguientes factores: clases muy numerosas (50 o más alumnos); las excesivas co-materias; el escaso tiempo (horario de clases y de reflexión): alrededor de 64 horas promedio en un semestre de 16 semanas efectivas y una dedicación menor a las 30 horas/semestre, al estudio; y la escasa consideración institucional acerca de la importancia del área de lengua materna, ya que importan exclusivamente los aspectos cuantitativos (en los que se regodean las Memorias Anuales) y no los cualitativos.

## ANTECEDENTES DE NUESTRA PROPOSICION

La *Lingüística Aplicada* es una rama de desarrollo relativamente reciente e irregular dentro del panorama de la lingüística y que, algunas veces aparentemente desligada de los problemas y proposiciones de la lingüística general, trata de buscar sus propios senderos:

"/.../ la lingüística aplicada intenta conformar, con mayor o menor interés, una teoría lingüística de la enseñanza idiomática y aportar respuestas lingüísticas a problemas específicos derivados de esa actividad" (Páez, 1985; p. 19)

Podríamos reconocer dos grandes líneas. Una dedicada al estudio de un lenguaje "dos" (segunda lengua o lengua extranjera) y otra dedicada al estudio de la lengua materna o, con mayor precisión, "aplicada a la enseñanza de la lengua materna". El primer enfoque cubre la mayor parte de la bibliografía (Páez, 1985, p. 18) pero:

"Es indudable que mientras más conocimientos se acumulen acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas —más que de sus diferencias— con la adquisición de una segunda lengua)— mayores son las posibilidades de hacer efectiva la enseñanza idiomática" (Páez, 1985, p. 31).

La lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua ha pasado por varias etapas (vid Sánchez, 1987: 10 y 55 y Slagter, 1987: 10-11). En términos generales, es el producto de una búsqueda para hacer más efectivo el proceso, a la vez que una forma de actualización frente a las nuevas teorías o a los nuevos conceptos de la lingüística general y ciencias conexas (como la psicología, la pedagogía y la sociología). En estas últimas décadas, los cambios en esta rama de la lingüística han sido permanentes, aunque, la evaluación del método

dejado de lado y la experimentación del que se adopta, haya sido realizada con criterios científicos seguros. Una breve reseña de esos métodos nos permite observar el paralelismo con los aplicados en la enseñanza de lengua materna. Durante siglos, la preocupación en enseñanza de idiomas se centraba en un enfoque gramático-traduccionalista, pero, a partir de la emergencia del estructuralismo, surgen nuevos enfoques que abandonan la gramática pero no la frase como unidad, y se centran en la destreza oral utilizando los aportes de la tecnología en desarrollo en el campo audiovisual. Estos métodos son conocidos como el "Audiolingual" (estructuralismo americano y conductivismo), el "Estructuroglobal" (estructuralismo europeo) y algunos métodos de transición (como el Directo) o los "eclecticos" (combinación de tradicional y audiolingual). Posteriormente el generativismo dió como resultado la aparición del método "cognoscitivo", el cual, en su evolución, fue abriendo las puertas a los actuales enfoques (vid Páez, 1985: 25 y ss, 100 y ss y, especialmente, Noia 45).

En 1972, Wilkins presentó un esbozo para un *programa nocional* que fue retomado en algunos trabajos posteriores (vid Wilkins 1974 y 1978). A partir de una evaluación de los métodos vigentes, en la que descarta el enfoque gramatical por su inadecuación comunicativa y el situacional-estricto por su inflexibilidad y falta de creatividad, propone un programa nocional (Notional Syllabuses) en el que se centra la atención en las nociones generales y específicas que el hablante quiere expresar.

El Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (especialmente en el marco de su proyecto No. 12 "Learning and Teaching Modern Languages for Communication") recogió las orientaciones de Wilkins y desarrolló "un marco conceptual para un sistema europeo de unidades para la enseñanza de lenguas" (Slagter, 1979: vii) El primer resultado fue el trabajo de Van Ek (1975), una descripción del "nivel umbral" para el inglés: "el nivel más bajo de dominio general de una lengua extranjera, que se ha de incorporar a un sistema de

unidades acumulables" (Slagter, 1979: 6). Este programa<sup>(1)</sup> enfatiza el qué enseñar en lugar del cómo enseñar. Posteriormente, la mayor parte de las lenguas europeas occidentales, vieron aparecer sus respectivos "niveles umbrales" (para el español, ver Slagter, 1979), los cuales se han aplicado con éxito, según sus propulsores (vid bibliografía del Consejo de Europa); y sin justificación para la enorme inversión efectuada, según sus detractores (vid Sánchez, 1987: 13), tanto para la enseñanza de una segunda lengua como de una lengua extranjera.

En esencia, el programa nocio-funcional (vid Van Ek, 1975; Slagter, 1979; Páez, 1985), consiste en la determinación de:

1) *La situación*: "complejo de condiciones extra-lingüísticas que determina la naturaleza de un acto lingüístico" (Slagter, 1979: 11) Esta situación consta de cuatro componentes básicos: papel social que el hablante desempeña, papel psicológico que el hablante desempeña (ej. neutralidad, ecuanimidad, simpatía, antipatía), situación en la que se usa la lengua y temas que desarrollará.

2) *Actividades lingüísticas* que realizará, a partir, como veremos, de las cuatro destrezas fundamentales (leer, oír, hablar, escribir).

3) *Funciones lingüísticas* que se desempeñarán, por ejemplo: dar o pedir información, expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación, expresión y comprobación de actitudes morales, persuasión y usos sociales de la lengua.

---

(1) Pensamos que es preferible el uso original de Wilkins (programa) y no el usual de "método nociofuncional" por cuanto constituye una definición de programas más que un desarrollo metodológico.

4) *Nociones generales y específicas*, conjunto de categorías "cuyo aprendizaje asegure el dominio de un nivel mínimo de habilidades comunicacionales" (Páez, 1985: 112) tales como tiempo, cantidad, espacio, materia, caso, deixis, nombre, verbo, adjetivo, adverbio.

5) *Exponente*: "Cada una de las frases con las que se puede realizar dicha función" (Martín, 1987: 52).

Los autores, especialmente Slagter, están conscientes de las limitaciones teóricas del modelo propuesto:

"El método utilizado para seleccionar las nociones (y las demás categorías, observación nuestra) es bastante subjetivo. Se basa en la introspección, la intuición y la experiencia. Quizás haya que lamentar que no dispongamos de métodos más científicos, pero, en todo caso, si tal método hubiera estado a nuestra disposición, su aplicación habría exigido una inversión en tiempo y dinero que en las presentes circunstancias hay que excluir por completo" (Slagter, 1979:31).

#### APLICACION A LA ENSEÑANZA DE LENGUA MATERNA

El programa comunicativo aplicado a la enseñanza de la lengua materna no es tampoco una novedad como proposición. En efecto, en nuestro ámbito Páez (1985), Falcón de Ovalles y Rivas (1985), Campos (1986) y Torija (1986) lo han considerado un marco teórico posible para un viraje sustancial en el proceso de enseñanza formal de la lengua en nuestro país, recogiendo la experiencia y los postulados teóricos de la pragmática (a partir de Austin y Searle), la etnolingüística de la comunicación (Hymes), la sociolingüística (especialmente a partir de Labov), la lingüística textual y la sociosemántica (Halliday), además de lo expuesto en el campo de la lingüística aplicada. Por otra parte, el trabajo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) se ha diri-

gido en esa línea y como resultado más resaltante se cuenta con un texto inédito que constituye un trabajo único en su tipo dentro de las variedades del español y un marco de referencia imprescindible no sólo para otros similares, sino para proposiciones como la aquí reseñada. Nos referimos a la *Morfología del español de Venezuela* de Minella de Ledezma y Hugo Obregón, que en su Prefacio informa:

"En la descripción de la variedad mencionada se utiliza un enfoque interdisciplinario, con el objeto de observar y registrar el uso en su real complejidad. Así se toman en cuenta los aspectos estructurales: relaciones semánticas y textuales de las categorías morfológicas, y un conjunto importante de situaciones y eventos comunicativos propios de la comunidad venezolana" (subrayado nuestro).

Sin embargo es evidente que las proposiciones destinadas a la Escuela Básica son mucho más definidas que las orientadas hacia la Educación Superior; aunque los cursos de Lengua Española diseñados por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y todavía no evaluados, pretenden seguir esa dirección, hay cierto consenso en señalar su difícil aplicación y poca practicidad. En el caso de la Educación Básica, la falta de formación de los recursos humanos y la falta de convicción en su aplicación, dificulta el proceso:

"Seguir o aplicar un método /.../ implica que el profesor conoce los principios (marco teórico) sobre los cuales se basa el mencionado método, los porqués y la manera como se organiza el material propuesto y, muy especialmente, las técnicas y procedimiento que el profesor ha de seguir para que el método funcione adecuadamente o sea eficaz" (Sánchez 1987:14).

En este caso y apoyándonos en el marco teórico del cual hemos dado sucinta cuenta, presentaremos un enfoque comunicativo aplicado a la Educación Superior que se centra en el desarrollo de la función

ideacional (Halliday), en la constitución de un potencial de significado asociado a esa función y en la competencia comunicativa aplicada, fundamentalmente, a la misma.

Campos (1968b) luego de revisar una vasta bibliografía preconiza el desarrollo de la dimensión interpersonal del lenguaje en los niveles básicos. En los estudios universitarios, cobra nueva importancia la metafunción ideacional: "el lenguaje que expresa la experiencia del hablante del mundo exterior y de su propio mundo interior, el mundo de su propia conciencia"/.../ La función del lenguaje que expresa un contenido". (Halliday, 1978-82: 64); y sus dos componentes: experimental y lógico. La competencia comunicativa que se busca desarrollar está vinculada directamente con la situación comunicativa específica académica y profesional.

Un ejemplo concreto de la relación entre función ideacional y la competencia comunicativa vinculada a esta función, lo constituye el manejo de la *argumentación* y la *fundamentación*, basado en la habilidad de expresar contenidos coherentes con el ámbito del pensamiento del hablante y coherentes con el contenido global de la propia exposición. La función ideacional, en nuestro campo, exige una competencia comunicativa específica que se manifiesta en el manejo predominante de un vocabulario denotativo, (en sus significados literal y/o complementario) y de una estructura morfosintáctica propia. Las exigencias de la metafunción interpersonal y la situación admite grados de mayor formalidad, lo cual afecta, en la comunicación oral, tanto la competencia paralingüística como las kinésica y proxémica; y en la escrita, la textual.

Nuestro enfoque está basado también en la motivación. El alumno debe volverse activo y creativo y para ello debe interiorizar la necesidad de cumplir ciertos objetivos. El problema no es entusiasmar, sino concientizar al participante. En tal sentido, el profesor deja el rol protagónico para ayudar a la promoción del saber, aportar su saber, crear la atmósfera adecuada y permitir la comunicación bi y multidireccional.

Por último, esta orientación es pragmática y funcional. No hablaremos aquí, respetuosos del tabú metalingüístico e ideológico que tiene de ineffectividad la prédica lingüística y educativa actual, de "educación compensatoria", "códigos restringidos", ni "oportunidades de ascenso social". Sólo buscamos:

1) La aplicación de una metodología de clase que nos permita considerar las necesidades académicas (y nada más, por las razones apuntadas arriba) de nuestros estudiantes y que se basan en las nociones y funciones que él deberá desarrollar;

2) Esas necesidades académicas, en principio, podrán restringirse a las siguientes funciones generales:

- a. Comprensión lectora de textos específicos de mediana dificultad;
- b. Redacción de textos necesarios;
- c. Comprensión auditiva en contextos académicos específicos;
- d. Expresión oral formal aplicada a contextos académicos específicos.

Cada una de estas funciones generales se subdividen en funciones específicas.

Así tenemos que la destreza lectora aplicada a textos específicos (por ejemplo en la UPEL, textos de educación y de la especialidad) tendrá estas sub-funciones:

- 1) Reconocer palabras de un vocabulario específico;
- 2) Usar palabras de un vocabulario específico;

3) Comprender las ideas fundamentales según la intención del autor (en diferentes unidades de textos);

4) Manejo de diccionario(s) y enciclopedia(s) especializadas o no.

En el campo de la destreza escritora tendríamos las subfunciones siguientes:

1. Elaborar textos académicos en clase (exámenes, notas de clase, notas de pizarra, etc.), adecuados formal y conceptualmente;
2. Elaborar textos académicos fuera de clase, con o sin dimensión crítica (informes, trabajos escritos, monografías, tesis). En este campo hay una competencia pragmática muy específica, a desarrollar.

En cuanto a la destreza oral:

1. Participar en pequeños y medianos grupos de discusión;
2. Elaborar argumentaciones orales espontáneas;
3. Elaborar argumentaciones orales requeridas con antelación;
4. Responder preguntas;
5. Formular preguntas;
6. Exponer temas específicos.

Por último, en el campo de la destreza auditiva, no muy desarrollada en las programaciones:

1. Comprender y evaluar actividades orales en aula:

2. Comprender y evaluar actividades académicas orales: charlas, conferencias, foros, mesas redondas, coloquios.

Las diferentes subfunciones pueden cruzarse: la elaboración de resúmenes (orales o escritos) se combina, necesariamente con la destreza lectora o auditiva. Las "notas de clase", destreza escritora, está precedida por la destreza auditiva, y así, otras más.

Como se puede observar es una proposición que restringe los alcances a las necesidades (2) específicas y que se puede medir en términos de "conducta observable" y de "objetivos alcanzados" (o alcanzables). Entendemos que parte de aspectos reales (tiempo, nivel, medios) y cumple una función práctica: dotar al estudiante de los instrumentos comunicativos básicos que le permitirán cubrir las necesidades específicas de la situación comunicativa (educativa) específica en la que está desarrollando su actividad.

Es cierto que dejamos de lado algunos aspectos:

1. Fundamentación histórico-teórica que figura en algunos programas;
2. Desarrollo cultural, que está incluido en temas de literatura y en actividades complementarias que suele organizar el docente (visitas a museos, cine, teatro, etc.);
3. Desarrollo social.

(2) "como vemos, en consecuencia, para el estudio pleno de la actividad [...] es preciso tener en cuenta factores muy diversos. Por ejemplo, es preciso un estudio de las necesidades humanas para determinar los tipos de actividad que puede o debe realizarse en un momento dado, así como la interrelación entre esos condicionamientos sociales y la actividad subjetiva del sector". (Bernárdez (1982): 67).

Pero no está experimentalmente comprobado el éxito de estos programas y, por el contrario, hay evidencias de logros muy limitados aun en el corto plazo, especialmente en el estudiante promedio (y más aún, en el que está por debajo del promedio). Por otra parte, nuestros argumentos prácticos lucen bastante consistentes. Sin embargo, en el marco de nuestros objetivos cabe utilizar esos recursos cuando sean específicos para la disciplina estudiada. Por ejemplo, recurrir a la literatura puede ser importante con los estudiantes de lengua(s) o preescolar; a los museos de arte, con los de esa especialidad; al Jardín Botánico o al Museo de Ciencias Naturales, con los de Ciencias; a los Parques Nacionales y recreacionales (como el Avila) con los de Educación Física; a los museos o sitios históricos, con los estudiantes de Sociales y así, con cada disciplina y especialidad se puede organizar actividades de apoyo que contribuyan, también, a la motivación por el curso y, más aún, la motivación por el lenguaje que es, en última instancia, lo que estamos buscando.

### CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado sucintamente la situación general del estudiante de Ciclo Básico de Educación Superior, basándonos en anteriores trabajos de diferentes autores; analizamos también contextos institucionales en los que desenvuelven su acción, incluyendo programas, métodos y estructura curricular. Expusimos algunos aspectos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lengua materna y "lenguas dos" y los principios de un enfoque comunicacional, con antecedentes en proposiciones para la Escuela Básica. A partir de las necesidades de nuestros alumnos (exclusivamente académicas y profesionales) proponemos un grupo de funciones a desarrollar en Educación Superior, apoyadas en la atención a la metafunción ideacional y en la competencia comunicativa aplicada, fundamentalmente, a esta función. Entendemos que para garantizar, o intentar garantizar, un rendimiento académico futuro aceptable y evitar la injusta discriminación que por efecto también del lenguaje, sufren los bachilleres aventura-

dos en nuestras instituciones, debemos adoptar no sólo una actitud realista y objetiva, sino también valiente que enfrente las fallas estructurales y la prédica, ideológicamente equivocada, de los que, con argumentos falaces, plantean un cambio tal, que lampezuzianamente, todo quede igual.

### REFERENCIAS

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid.
- Campos, E. (1986a). *Lingüística, Pragmática y Enseñanza de la Lengua*. Inédito, conferencia dictada en el IPC.
- Campos, E. (1986b). *El Componente Interpersonal en un Modelo Funcional-comunicacional para la Enseñanza Idiomática*. Inédito, ponencia presentada en el ENDIL VII, Maracaibo.
- Consejo de Europa (1985a). *Symposium of the Initial and Inservice Training of Teachers of Modern Languages* (Grecia, 1983). Strasbourg.
- Consejo de Europa (1985b). *International Work Shops for Trainers of Modern Language Teachers* (Finlandia, 1984). Strasbourg.
- Consejo de Europa (1986). *International Workshops for Trainers of Modern Language Teachers*, (Noruega, 1985). Strasbourg.
- Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg.
- Falcón, J. y D'jesús, D. (1985). *La perspectiva funcional-comunicacional de la lingüística de hoy y su aplicación en los materiales instruccionales de Lengua Española*. Inédito, ponencia presentada en el ENDIL VI, Caracas.



Halliday, M.A.K. (1978). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México.

Ledezma, M. y Obregón, H. *Morfología del Español de Venezuela*. (en prensa).

Lorenzo, D.M. (1980). *El Vocabulario y la Ortografía de Nuestros Alumnos*. Buenos Aires, Kapelusz.

Martín, E. (1987). Características de una Programación Comunicativa y su Repercusión en el Aula. *JIDELE*, 1: 39-58.

Páez, I. (1985). *La Enseñanza de la Lengua Materna: hacia Un Programa Comunicacional*. Caracas, IPC.

Sánchez, A. (1987). *El Método Comunicativo y su Aplicación a la Clase de Idiomas*. Madrid.

Serrón, S. (1981a). Un Instrumento de Medición de la Capacidad de Uso y Conocimiento de la Lengua Española por parte de Alumnos de Educación Superior. *Paradigma*, Vol. II, No. 1: 17-26.

Serrón, S. (1981b). *El Rendimiento Estudiantil en el Departamento de Castellano y Literatura del IUPEMAR*. Inédito, una versión reducida fue presentada en las Primeras Jornadas de Investigación Educativa, Maracay.

Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Strasbourg.

Slagter, P. (1987). Orientación sobre Distintos Enfoques Metodológicos y su Aplicación a los Problemas del Aprendizaje. *JIDELE*, 1: 5-38.

Torija, A. (1986). *La Comunicación Efectiva*. Mérida.

Wilkins, D. (1972). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen.

Wilkins, D. (1974). *Second Language Learning and Teaching*. Arnold.

Wilkins, D. (1978). *Notional Syllabuses*. Oxford.

El Autor

Sergio Ariel Serrón M.

Profesor de Castellano y Literatura

Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador (UPEL),

Investigador en el área de enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera, participa activamente en actividades académicas en ese campo y cuenta con varias publicaciones especializadas.