

## PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN LA EDUCACION SUPERIOR VENEZOLANA \*

Mildred Herrera Véliz  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas

### RESUMEN

El objeto de este trabajo es presentar un diagnóstico del estado actual en el cual se encuentra la enseñanza de la Lengua Materna (L1) en la Educación Superior venezolana. Para ello, se parte de una revisión de los antecedentes históricos, sociales, políticos, culturales y económicos que determinan la aparición de los cursos sobre L1 en Educación Superior. Y, luego, se presenta un análisis de los programas que -sobre Lengua Materna- se dictan en una muestra de instituciones universitarias del área Metropolitana de Caracas. Los resultados registrados permiten confirmar que la heterogeneidad de la masa estudiantil que ingresa a este subsistema, la escasez de investigaciones interdisciplinarias en este campo y la ausencia de programas adecuados a las características, necesidades, motivaciones y habilidades de los estudiantes, impiden que en dichos cursos se cumplan los objetivos para los cuales fueron concebidos. Finalmente, la autora presenta una serie de proposiciones destinadas a revisar la problemática expuesta y a buscar soluciones adecuadas que permitan -a corto y a mediano plazo- utilizar los criterios que rijan los programas de estos cursos.

\* Trabajo presentado en el XII Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, realizado en el Instituto Pedagógico de Maracay, del 17 al 21 de Febrero de 1992.

## INTRODUCCION

Intentar esbozar en una ponencia el panorama actual que presenta la enseñanza de la lengua materna en la educación superior venezolana es un aventura bastante arriesgada. Son muchas las investigaciones que hemos realizado y quedan todavía muchas más por hacer en este campo, para lograr obtener resultados más satisfactorios y que respondan cabalmente a las numerosas interrogantes que se plantean en este terreno. Sin embargo, la problemática que se observa en este subsistema nos obligó a presentar los resultados parciales de una investigación que, al respecto, adelantamos en el Instituto Pedagógico de Caracas, la cual tiene entre sus objetivos terminales proponer nuevas metodologías para desarrollar la lengua materna de los estudiantes universitarios.

Nos motivó la queja permanente de la mayoría de los docentes que laboran en este Instituto, con relación a las grandes dificultades que, en materia de lenguaje, confrontan nuestros estudiantes. Es frecuente escuchar que los profesores señalan que cada día ingresan más bachilleres que no saben leer, hablar, ni escribir, y la mayoría no parece mostrar interés por superar tales limitaciones, que se traducen en un sobre esfuerzo para aprobar dignamente las diversas asignaturas de su pensum de estudios. Y, quizás, lo que más preocupa a los docentes es que estos estudiantes terminan obteniendo un título, sin haber modificado sustancialmente su conducta lingüística.

Pero esta problemática que se registra en el Instituto Pedagógico de Caracas (I.P.C) no es un caso aislado; antes bien, parece ser un fenómeno generalizado en Venezuela. Son numerosas las publicaciones y quejas que a diario circulan, a través de diversos medios, en las cuales investigadores y docentes de todo el país, denuncian el escaso dominio que logran alcanzar los estudiantes en materia de lenguaje, después de, por lo menos, once años de escolaridad obligatoria que han debido cubrir antes de llegar a la Educación Superior.

Por esto, nos hemos propuesto determinar las causas que originan este fenómeno, con la finalidad de proponer soluciones más adecuadas a nuestra realidad, que permitan transformar efectivamente -a corto y mediano plazo- el comportamiento lingüístico de los estudiantes universitarios.

## ANTECEDENTES

Debido a que, año tras año, el contingente que ingresa a Educación Superior parece tener más dificultades lingüísticas, se observa que un número cada vez mayor de universidades, institutos y colegios universitarios incluye en los cursos propedéuticos o en los ciclos básicos de las diferentes carreras, cursos especiales relacionados con la enseñanza de la lengua materna, tales como Lenguaje y Comunicación o Lengua Española. De esta manera, la inclusión de dichos cursos no parece deberse a causas fortuitas o a copias de modelos curriculares foráneos exclusivamente. El contexto social, histórico y político que circunda a la educación venezolana en los últimos decenios, permitirá comprender mejor esta problemática.

En lo que respecta al campo educativo, en los años 40 se inicia el proceso de organización de una enseñanza socialmente abierta (Casanova, 1984). La conversión de Venezuela en estado petrolero trajo como consecuencia un crecimiento acelerado de la matrícula escolar, gracias a una ideología de tendencia política netamente populista.

Sin embargo, no es sino hasta la década de los 60 (con el restablecimiento del sistema democrático) cuando puede hablarse de un auténtico proceso de masificación de la educación. En este período se pretende «democratizar» la escuela venezolana con una política de «puertas abiertas», en la cual se aspira dar instrucción gratuita a los venezolanos en edad escolar, en estricto cumplimiento de los preceptos de la Constitución Nacional de 1961, aunque se incurre en el error de no tomar todas las previsiones necesarias. Como consecuencia, este proceso de masificación de la educación se encuentra actualmente en estado crítico.

En 1986, la Comisión presidencial del proyecto Educativo Nacional, presidida por el Dr. Arturo Uslar Pietri, al analizar la situación actual de la educación venezolana, señala que las causas que determinan su crisis son numerosas (Uslar et al, 1986). A continuación señalaremos las que consideramos más relevantes:

1. La expansión acelerada de la educación permitió una considerable reducción de la tasa de analfabetismo, pero se produjo un descenso considerable en su calidad, al no tomarse las medidas necesarias para promover o conservar su excelencia.

2. La inadecuada enseñanza de la lengua nacional conduce a una pobreza de la expresión oral y escrita, ya que no se fomentan los hábitos de lectura, no se cuida el enriquecimiento del vocabulario, no se exige y enseña una expresión apropiada, no se cultiva el uso del estilo formal de la lengua materna y, por ello, los estudiantes son incapaces de expresar sus ideas con claridad, cometen graves errores ortográficos y presentan graves deficiencias en la redacción. Esto se torna más grave, cuando se observa que muchos docentes tampoco dominan los estilos de la lengua, ni las técnicas más adecuadas para su enseñanza.
3. La excesiva uniformidad del sistema educativo ha propiciado un diseño de programas que desconocen la pluralidad local, cultural y étnica, aún cuando tengan la intención de lograr lo contrario.
4. La concepción tradicional de la educación resulta inadecuada para satisfacer las necesidades personales y sociales de los estudiantes.
5. El rendimiento escolar ha resultado insatisfactorio, con una alta tasa de repitencia y deserción.
6. El crecimiento acelerado de la matrícula escolar generó otros problemas para los cuales no siempre se contó con docentes bien calificados, tales como la falta de seguimiento y entrenamiento por parte de los organismos competentes, el hacinamiento en las aulas, la marginalidad dentro del proceso escolar y la carencia de una infraestructura mínima adecuada.
7. Se manifiesta una falta de articulación en los diferentes niveles del sistema educativo, lo que ocasiona graves desajustes en la población estudiantil.
8. Las reformas que se han implantado no han resultado de evaluaciones previas, y tampoco se han establecido los mecanismos necesarios de control, ni las supervisiones posteriores.

Así, el proceso democratizador de la educación venezolana, permitió el acceso a las aulas a estudiantes provenientes de todos los sectores de la sociedad, en diferente estado. Estos reciben los mismos criterios de evaluación de su rendimiento escolar en condiciones diferentes, con

docentes de distinta formación académica, en institutos de diversos recursos y en un entorno social y cultural disímil. De esta manera, el empleo de los mismos programas a una población de características tan heterogéneas, ha profundizado las diferencias ya existentes en la población y ha ocasionado una mayor desigualdad entre los diversos sectores de la comunidad, porque, además, los establecimientos oficiales no cuentan con la misma dotación e infraestructura que los privados, ni los docentes de ambos sistemas reciben los mismos estímulos e incentivos en su labor diaria.

En consecuencia, los alumnos que vienen de los sectores socioculturalmente menos favorecidos, al no contar con programas estatales efectivos de asistencia integral para cubrir sus necesidades básicas, y al no encontrar en la escuela incentivos y motivaciones que les permitan solucionar sus problemas inmediatos (marginalidad, asistencia médica, y social, seguridad personal, etc.), generan una conducta de rechazo al sistema educativo, manifestada a través de una creciente tasa de analfabetismo (real y funcional) y deserción, un marcado desinterés por la instrucción que reciben, y un bajo rendimiento académico con un alto índice de repitencia.

A manera de ilustración, es conveniente señalar que el último informe presentado por el Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.) sobre los resultados de La Prueba de Aptitud Académica (P.A.A. aplicada a los 188.537 bachilleres de la cohorte 88 revela que, en general, su rendimiento académico está por debajo de los «valores medios». El índice académico promedio de una muestra al azar integrada por 18.837 bachilleres de dicho grupo indica que éste es de 12,791 puntos (Sarco y Martinello, 1989).

El análisis de los resultados de esta P.A.A. realizado por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) reveló, una vez más, que los estudiantes pertenecientes a los estratos socio-culturales y económicos más deprimidos son los que obtienen los índices académicos más bajos y, por lo tanto, son los que tienen menos oportunidades de ingreso a la Educación Superior, o se les clasifica en las carreras consideradas como «más fáciles», o «con menor estatus», o con menor demanda. Por lo tanto, es fácil suponer por qué los estudiantes con bajo índices académicos que logran entrar a este subsistema, llegan a tener en la mayoría de los casos un deficiente nivel de rendimiento académico, con un alto índice de repitencia y/o deserción, no sin antes haber intentado infructuosamente probar

mejor suerte en otras especialidades o carreras. Mientras que los estudiantes con mayores índices académicos no presentan grandes dificultades en la culminación de sus estudios en el tiempo previsto.

Asimismo, también podemos señalar que los resultados de la P.A.A. referidos, revelarían que el sistema educativo venezolano no le brinda al estudiantado, en general, la oportunidad de desarrollar todas las destrezas y habilidades lingüísticas que el alumno requiere, lo que resulta más evidente en los alumnos cuyos estratos socio-culturales y económicos son los más bajos. En consecuencia, se puede afirmar que la educación que recibe el estudiante promedio venezolano inhibe su competencia comunicativa y no le permite alcanzar los niveles de razonamiento, comprensión, aplicación y análisis necesarios para abordar estudios superiores, convirtiéndolo en un individuo pasivo, incapaz de construir textos coherentes, imposibilitado para decodificar textos de mediana dificultad y repelido de los conceptos que el profesor le dicta.

#### LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN LA EDUCACION SUPERIOR VENEZOLANA

Antes de que la explosión demográfica alcanzara el subsistema universitario, se consideraba que la población estudiantil que lo caracterizaba formaba parte de una «élite» definida, con una procedencia sociocultural, económica, demográfica y educativa bastante homogénea, por tanto los planes y programas de la universidad se ajustaban perfectamente a las expectativas y logros profesionales de los estudiantes, en correspondencia con su extracción social. Esta «élite» estaba formada, fundamentalmente, por individuos de las clases socioculturales y económicas alta y media alta.

Luego, como ya dijéramos, el proceso democratizador y la política de puertas abiertas del sistema educativo, posterior a los años 60, incorporó una gran masa heterogénea a las universidades, que aspiraba obtener un título universitario a toda costa, con la finalidad de elevar su status social o de conseguir una mejor condición laboral. Una reciente investigación realizada en la U.C.V. (El Nacional, 1991, marzo) revela que los estudiantes de la clase obrera y marginal que ingresan a la universidad están entre el 3 y el 5%; los de clase alta representan entre un 10 y un 15%; y la gran mayoría está constituida por estudiantes de clase media. Sin embargo, las expectativas de estos estudiantes no parecen corresponder, actualmente, a una verdadera planificación y organización integral de las universidades,

en consecuencia, exceden en la mayoría de los casos las posibilidades sociales, personales e institucionales y generan una serie de contradicciones debido a la incapacidad de este subsistema para asimilar los cambios y mantener una posición de liderazgo frente a la sociedad.

En este orden de ideas, ante las evidentes deficiencias que, en materia de lenguaje, presentaba un alto porcentaje de la masa heterogénea de bachilleres que ingresaba a Educación Superior, poco a poco se fueron instrumentando, en diversas instituciones, cursos remediales que pretendían subsanar las limitaciones lingüísticas de estos jóvenes. La intención era buena, pero sus resultados todavía son escasos, quizás porque no se realizó un estudio previo integral de las características generales, condiciones de vida, y motivaciones y habilidades lingüísticas de estos jóvenes, que permitieran diseñar programas más adecuados a la satisfacción de sus necesidades comunicativas, socioculturales y laborales.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos aislados de algunos docentes y de organismos oficiales y privados, se observa también una gran heterogeneidad en los cursos que sobre lengua materna se dictan en numerosas instituciones de Educación Superior en Venezuela, como podremos comprobar en el análisis de una muestra de algunos de estos programas, que presentamos a continuación. La identificación de tales programas se presenta en las REFERENCIAS.

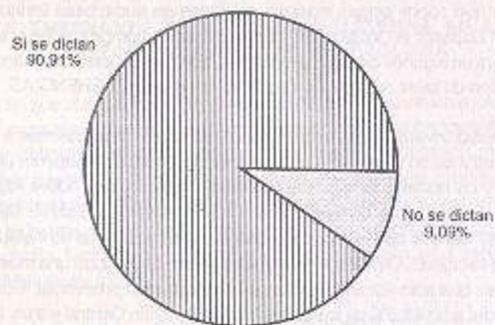
En nuestra investigación utilizamos los datos correspondientes a 1989. En este año, existían en el país 164 instituciones de Educación Superior (incluyendo las sedes y los núcleos de algunos institutos); repartidos en nueve regiones. En la Región Central, que comprende el Distrito Federal y Estado Miranda, se contaban 47 centros de instrucción superior (28,65% del total de instituciones en el territorio nacional). De esos 47 centros se seleccionó al azar una muestra de 22 instituciones que sólo administran cursos de modalidad presencial. Esta muestra correspondía a un 46,8% de los ubicados en la Región Central y a un 13,41% de los institutos de educación superior del país. Entre los 22 institutos seleccionados se contó con:

- 7 Universidades,
- 5 Colegios Universitarios,
- 3 Institutos Universitarios,
- 3 Institutos Universitarios de Tecnología,
- 2 Institutos Universitarios Politécnicos,
- 1 Instituto Universitario Pedagógico y
- 1 Instituto Militar Universitario.

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos en el análisis de la muestra:

1. El 90,91% de los institutos ofrecen cursos sobre lengua materna a los estudiantes.

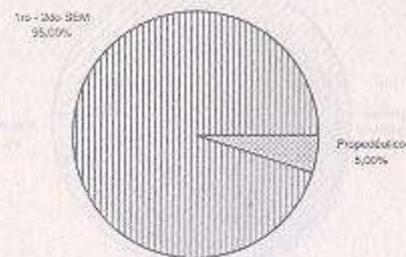
Figura 1  
Instituciones que Ofrecen Cursos Sobre Lengua Materna



2. El 95% de estos cursos se ubica en los dos primeros semestres de la carrera y el otro 5%, sólo en el propedéutico.

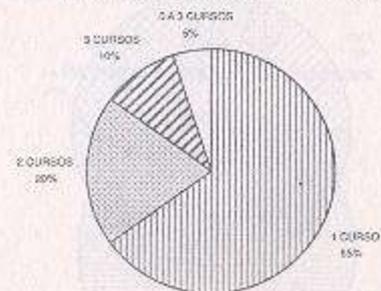
Figura 2

Ubicación de los Cursos Sobre L.M en el Pensum de Estudios



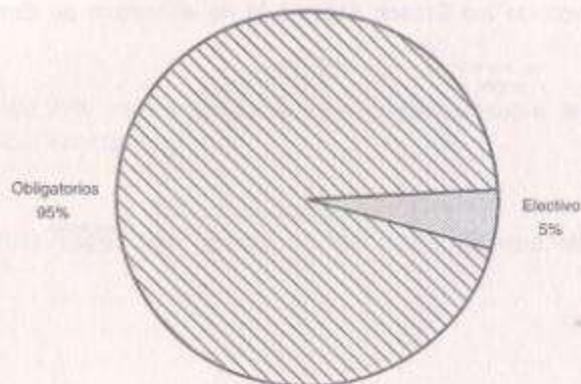
3. El 65% de los institutos dicta un solo curso sobre lengua materna; el 20% dicta dos cursos sólo a los alumnos de Idiomas Modernos, Lengua Materna y Educación Integral; el 10% incluye 3 cursos; y, en el 5% de los institutos el número de cursos varía de 0 a 3, dependiendo de la orientación científica o humanística de cada carrera.

Figura 3  
Número de Cursos por Institución



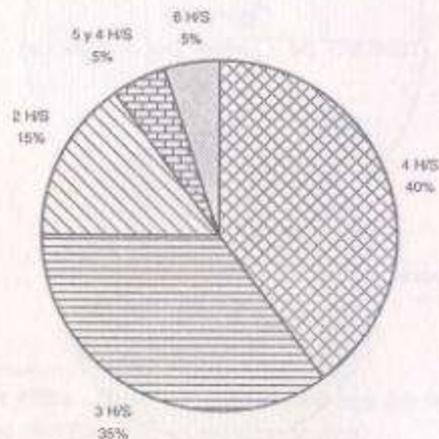
4. El 95% de las instituciones considera que estos cursos deben tener carácter obligatorio.

Figura 4  
Obligatoriedad de los Cursos



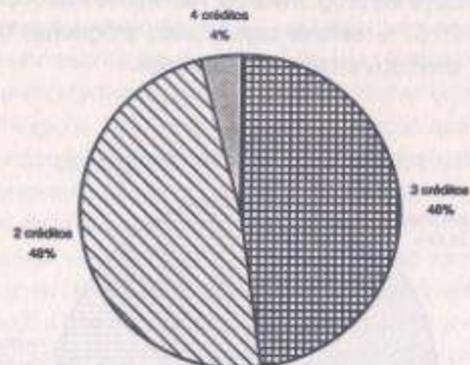
5. En el 40% de los institutos estos cursos tienen 4 horas semanales de clases; el 35% la asigna 3 horas semanales; el 15%, 2 horas semanales; un 5% oscila entre 4 y 5 horas semanales por nivel y el 5% restante le asigna 6 horas semanales.

Figura 5  
Número de Horas Semanales



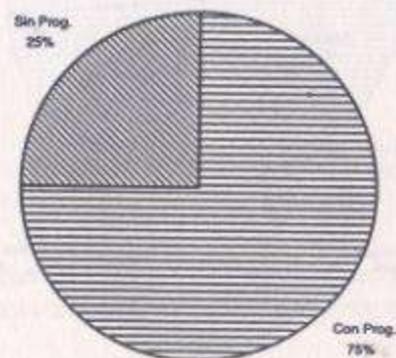
6. Un 48% de la muestra le asigna un valor de 2 créditos a cada curso; otro 48%, 3 créditos y sólo el 4%, le asigna 4 créditos.

Figura 6  
Número de Créditos por Curso.



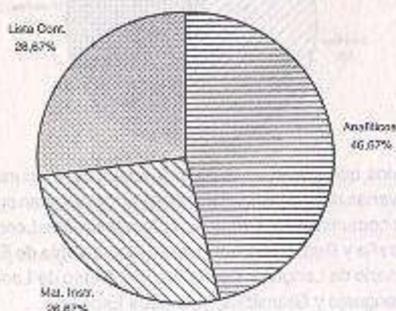
7. Los criterios que privan en la denominación de los cursos sobre lengua materna varían de una institución a otra. Así se registran cursos tales como: Lengua y comunicación, Lenguaje y Comunicación, Lenguaje Instrumental, Ortografía y Redacción, Lenguaje y Metodología de Estudio, Castellano, Seminario de Lengua y Comunicación, Curso de Lenguaje y Comunicación, Lenguaje y Gramática, y, Lengua Española.
8. Sólo el 75% de la muestra cuenta con programas para la administración de estos cursos.

Figura 7  
Programas sobre L.M. Suministrados



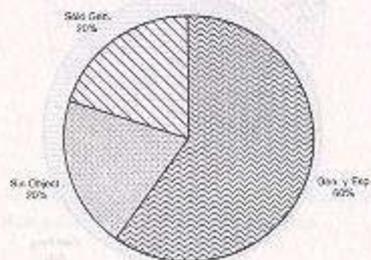
9. El 46,67% de los programas analizados utiliza un formato que incluye objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación y bibliografía. El 26,67% sustituye los programas por materiales instruccionales de estudio dirigido y el 26,67% restante presenta sus programas como una lista de contenidos, divididos en temas o unidades.

Figura 8  
Presentación de los Programas



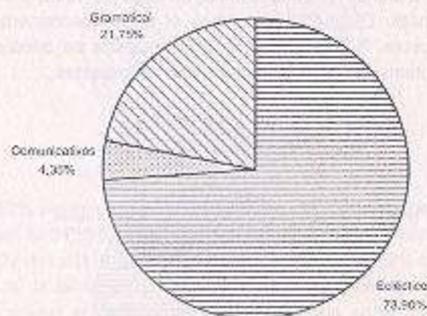
10. El 60% de la muestra clasifica los objetivos en generales y específicos en cada unidad de aprendizaje. El 20% enuncia los objetivos generales en función de sus contenidos. Y, el 20% restante no señala los objetivos de los cursos.

Figura 9  
Presentación de los Objetivos



11. No todos los programas justifican la existencia de estos cursos en el universo del subsistema de educación superior. Las justificaciones que se recogieron varían desde: (a) el interés por «corregir las deficiencias del alumnado en lengua y comunicación», «corregir los vicios que afean el habla y la expresión escrita, en dar un sentido y una forma más bellos a las palabras», «que el estudiante aprenda a usar el idioma con corrección en los planos morfológicos, sintácticos, y de estilo, los cuales instrumentarán y le darán mayor dominio a los cuatro aspectos fundamentales del idioma» y (b) hasta el desarrollo de la competencia comunicativa «a través de un estudio reflexivo de la lengua», «la comunicación vista como un tema que estimula el análisis y la comprensión de la realidad social», «que los alumnos afiancen su capacidad comunicativa, es decir, que sepan adecuar el uso del lenguaje a diferentes contextos situacionales» y «el dominio del conocimiento formal de la lengua materna y su práctica constante, junto al desarrollo de actitudes personales que permitan mantener una apertura hacia formas de comunicación más amplias, profundas y auténticas».

Figura 10  
Enfoque Implícito en los Contenidos

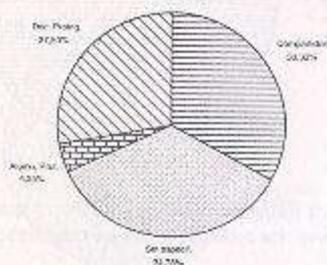


12. En la muestra estudiada, también se observó que los contenidos que se administran en los cursos sobre lengua materna son muy heterogéneos.

Entre ellos se encuentran: (a) informaciones teóricas acerca del origen del lenguaje, de la evolución del español en Venezuela y su comparación con otras variedades del español hablado en España y en otros países de América Latina. (b) Teoría de la Comunicación, los medios de comunicación de masas y los tipos de comunicación. (c) Teoría gramatical normativa y prescriptiva (reglas ortográficas, de acentuación y de puntuación; vicios de construcción y normas prácticas de redacción); la oración y sus partes; y las categorías morfosintácticas del español. (d) Análisis e interpretación de textos literarios. Y, (e) elaboración de resúmenes, comentarios de textos, ensayos, monografías, juicios críticos, evaluaciones, etc. En términos generales, el 21,75% de estos programas utiliza un enfoque exclusivamente gramatical, normativo y prescriptivo en la enseñanza de la lengua materna; el 73,90% combina, en diferentes proporciones, contenidos teóricos de Lingüística General, Dialectología, Sociolingüística, Análisis Literario y Teoría de la Comunicación, con preceptos gramaticales tradicionales y sólo el 4,35% desarrolla habilidades y destrezas comunicativas de la lengua materna.

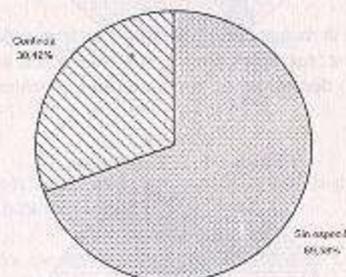
13. El 34,78% de los programas no especifica las actividades, ni los roles del docente y de los alumnos. En el caso de los materiales instruccionales (el 33,33% de la muestra) se señalan las actividades de los alumnos y éstos comparten algunos roles protagónicos con el docente. El 27,53% establece el rol eminentemente protagónico del docente. Y sólo el 4,35% de la muestra se orienta hacia un rol eminentemente protagónico de los estudiantes.

Figura 11  
Rol de Docente y de los Alumnos



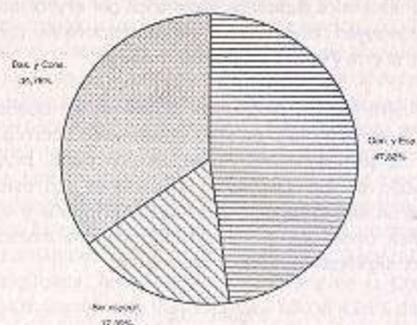
14. En la muestra, la utilización de recursos es muy variada, sin embargo, se observa el predominio de materiales provenientes de la lengua escrita (prensa, textos literarios, científicos, recreativos, etc.) También se registra el uso de materiales didácticos elaborados por el profesor y, en menor grado, se incluyen otros recursos -no convencionales- como la radio, la televisión, el cine y visitas a galerías y museos.
15. En el 69,58% de los programas, la evaluación queda a juicio del docente. Y en el 30,42% ésta se señala como continua y se ejecuta a través de participaciones individuales en clase, pruebas escritas, presentación de monografías y exposiciones. En estos programas se asigna un elevadísimo porcentaje a la ortografía y a la redacción. Los errores cometidos son considerados como limitaciones graves y pueden significar la pérdida del curso.

Figura 12  
Características de la Evaluación



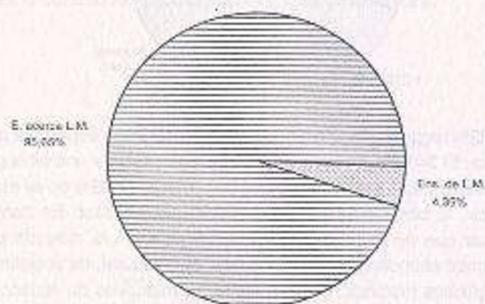
16. El 47,82% recomienda una bibliografía general y una específica para todo el curso. El 34,78%, incluye una bibliografía básica y una bibliografía de consulta en cada unidad de aprendizaje. Y en el 17,39% no se especifica, es decir, la bibliografía queda a criterio del profesor. Es conveniente destacar que en la bibliografía recomendada en la mayoría de estos programas abundan textos de lingüística estructural, de sociolingüística, de lingüística histórica, de gramática, de manuales de redacción y de ortografía, de teoría de la comunicación y de los medios de comunicación de masas.

Figura 13  
Características de la Bibliografía



17. El 95,65% de la muestra pone su énfasis en la enseñanza acerca de la lengua materna (sus reglas, preceptos y teoría) y sólo el 4,35% enfatiza la enseñanza (o desarrollo) de las habilidades y destrezas de la lengua materna.

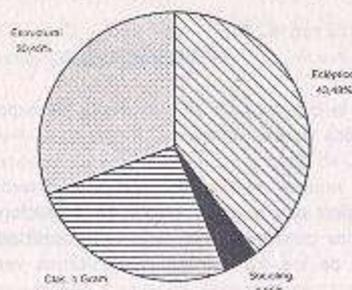
Figura 14  
Finalidad de la Enseñanza



18. Aunque los programas analizados no especifican el método que los sustenta, por sus características, se puede deducir que un 21,72%

de los programas responden a los principios del método clásico o gramatical, un 30,45% emplea materiales adecuados a los principios del estructuralismo; un 4,35% emplea un método de índole sociolingüística; y, el 43,48% de la muestra, podría considerarse ecléctico, ya que toma principios básicos de las corrientes tradicionales y estructuralistas.

Figura 15  
Metodología Subyacente en los Programas



## CONCLUSIONES

1. La masa estudiantil que ingresa a Educación Superior venezolana es bastante heterogénea.
2. La mayoría de los alumnos que ingresan a Educación Superior, presentan limitaciones en el dominio de la variedad estándar de su lengua materna, lo cual incide negativamente en la adquisición de otros conocimientos que se brindan en situaciones formales de aprendizaje.
3. En el país no se han realizado suficientes investigaciones que permitan establecer las características, necesidades, motivaciones y habilidades lingüísticas de los estudiantes.
4. Existe una gran diversidad de criterios en los cursos sobre lengua materna que se dictan en la educación superior venezolana, y éstos no

siempre responden a los intereses personales, sociales y profesionales de los estudiantes.

5. La mayoría de los cursos sobre lengua materna, que se dictan en la educación superior venezolana, no permiten desarrollar efectivamente la lengua de los usuarios, porque su énfasis está centrado en la enseñanza de teorías acerca del idioma y no en la enseñanza de la lengua misma.

### PROPOSICIONES

Los resultados de la investigación que acabamos de exponer nos permiten hacer las siguientes proposiciones:

1. Hace falta realizar otras investigaciones interdisciplinarias que permitan definir con mayor precisión las condiciones de vida y las características generales, motivaciones, necesidades y habilidades lingüísticas de los estudiantes universitarios venezolanos.
2. Es necesario diseñar nuevos cursos sobre lengua materna, más adecuados a las necesidades de los estudiantes, a su carrera y a su contexto sociocultural.
3. Sería conveniente unificar los criterios relacionados con la administración de los cursos sobre lengua materna en educación superior, de tal manera que permitan una utilización más racional de todos los recursos posibles.
4. Podría constituirse una asociación venezolana de profesores de lengua materna, que agrupe a todos los docentes e investigadores sensibilizados por esta problemática y que tenga, entre sus objetivos, la realización de diversas actividades tendientes a mejorar cualitativamente la enseñanza y/o desarrollo de la lengua materna en la educación venezolana.

### REFERENCIAS

- Casanova, R. (1984). La escuela primaria: estratificación social y prácticas pedagógicas. **Cuadernos Del Cendes**, 2-3 (pp. 13-14). Caracas: Edit. Ateneo de Caracas.
- Colegio Universitario de Psicopedagogía (SiF). **Lenguaje y Comunicación**. (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Falcón de O., J. de Rivas, D. y de Pérez V. (1985). **Lengua Española I**. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia.
- Falcón de O., J. y de Rivas, D. (1986). **Lengua Española II**. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia.
- Herrera, M. (1991). **Un programa comunicativo para desarrollar la lengua materna (L1) en Educación Superior** (inédito).
- Instituto Militar Universitario. Centro de Adiestramiento Naval «Cnel. Felipe Santiago Estévez» (1988). **Lengua y Comunicación I** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Militar Universitario. Centro de Adiestramiento Naval «Cnel. Felipe Santiago Estévez» (1988). **Lengua y Comunicación II** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Militar Universitario. Centro de Adiestramiento Naval «Cnel. Felipe Santiago Estévez» (1988). **Lengua y Comunicación III** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Castellano, Literatura y Latín (1977). **Lengua y Comunicación**. Programa (Registrado en el Archivo Central del Instituto).
- Instituto Universitario AVEPANE. (1985). **Programa de Lengua y Comunicación**. Caracas: Autor.

- Instituto Universitario de Nuevas Profesiones. Subdirección Académica. División «Ciencias Sociales (S/F). **Lenguaje y Comunicación** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Universitario de Nuevas Profesiones. Subdirección Académica. División Ingeniería y Petróleo. **Lenguaje y Comunicación** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Universitario de Tecnología «Antonio José de Sucre» (S/F). **Lenguaje y Comunicación** (Programa de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital «Federico Rivero Palacio» (1985). **Programa de Lenguaje y Comunicación**. Caracas: Autor.
- Instituto Universitario de Tecnología «Venezuela» (S/F). **Lenguaje y Comunicación** (descripción de la Asignatura). Caracas: Autor.
- Instituto Universitario Pedagógico «Monseñor Rafael Arias Blanco» (1989a). **Programa. Lengua Española I** Caracas: Autor.
- Instituto Universitario Pedagógico «Monseñor Rafael Arias Blanco» (1989b). **Programa. Lengua Española II** Caracas: Autor.
- Programas sobre la lengua materna de la USM, UCV, UM, UJMV, UPEL, USB, UCAB; C.U de Caracas, C.U. Francisco de Miranda, C.U Cecilio Acosta, C.U. de Psicopedagogía, C.U Monseñor de Talavera, I.U. de Nuevas Profesiones, I.U. IVAL, I.U. AVEPANE, I.U.T Antonio José de Sucre, I.U.T. Venezuela, I.U.P Luis Caballero Mejías, I.U.P. Monseñor Arias Blanco y Escuela Naval de Venezuela.
- Rivero, T. (S/F). **Lenguaje y Comunicación. Material de Apoyo**. Caracas: Universidad Santa María - Vice Rectorado Académico. Coordinación Curso Pre-Universitario.
- Sarco, A. y M. Martinello. (1989). **Reporte Técnico. Evaluación de los Resultados de la Prueba de Aptitud Académica**. 1988. Caracas, Venezuela: Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario.

- Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Bibliotecología y Archivología (S/F). **Programa de Lenguaje y Comunicación I**. Caracas: Autor.
- Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Bibliotecología y Archivología (S/F). **Programa de Lenguaje y Comunicación II**. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (1987b). **Proyecto. Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador**. Caracas: Autor.
- Universidad Simón Bolívar. Núcleo Universitario del Litoral (S/F). **Unidad Curricular. Lenguaje y Comunicación**. Valle de Camurí Grande: Autor.
- Uslar, A., Albornoz, O. Gabaldón, A. Bezara, F. Iribarren, I. Cárdenas, A. Ojaizola, I. Carrera, G. Pérez, E. Essenfeld, S. Prieto, L. Chirinos, E. y Rincón, P. (1986) **Informe que Presenta al Presidente de la República. Dr. Jaime Lusinchi. La Comisión Presidencia del Proyecto Educativo Nacional**. Caracas: mimeografiado.
- Venezuela. Ministerio de Educación. Colegio Universitario de los Teques «Cecilio Acosta» (1988). **Actividad Académica: Lenguaje y Comunicación** (Programa de Estudio). Caracas: Autor.
- Venezuela. Ministerio de Educación. Colegio Universitario de los Teques «Francisco de Miranda» (S/F). **Lenguaje y Comunicación** (Programa de Estudio). Caracas: Autor.