

Un problema de planificación lingüística internacional: el español como lengua extranjera en el Caribe no hispánico

SERGIO SERRÓN M.

0. PRESENTACION

En este resumen presentaremos los aspectos más importantes, desde nuestro punto de vista, del Trabajo de Grado *Un programa de Planificación Lingüística Internacional: el español como lengua extranjera en el Caribe no Hispánico*. Como será evidente a lo largo de estas páginas, la dificultad principal estriba en la extensión y heterogeneidad del contenido, ya que constituía el primer esfuerzo sistemático de analizar el tema en cuestión.

1. EL CONTEXTO DEL TRABAJO

Las perspectivas demográficas para el siglo veintiuno indican que los pueblos que hablan español constituirán, en conjunto, el grupo lingüístico con mayor número de usuarios. Este hecho meramente estadístico, pero con profundas implicaciones sociales y económicas, no podía pasar desapercibido para algunos organismos encargados de la investigación y promoción de esa lengua en el ámbito internacional. Así es como España, por ejemplo, a la vez que desarrolla una decidida acción política en el marco del Mercado Común con vistas al importante proceso de integración regional que culminó en 1992, también actúa en el Consejo de Europa para adelantar esa integración a través de la consolidación de fuertes lazos lingüísticos y culturales que den a la lengua nacional un protagonismo similar al de otras del mismo continente (alemán, francés y, prin-

principalmente, inglés). En este aspecto, se utiliza, entre varios otros, el sólido argumento de la proyección cuantitativa y de su inminente vanguardia lingüístico-demográfica.

En el continente americano, principal proveedor de los recursos humanos que permiten ese fenómeno estadístico, se han dado algunos procesos, variados aunque limitados, centrados tanto en la acción interna como en la internacional (bilateral o multilateral), que buscan, muchas veces sin mayor éxito, utilizar la difusión del español con fines políticos (en su acepción más amplia).

Así, tenemos que la integración de los núcleos lingüísticos indígenas a través de proyectos educativos como el Intercultural Bilingüe venezolano, ha buscado salvar la base cultural e idiomática de estos grupos étnicos sin marginarlos del caudal, generalmente mayoritario y política y económicamente determinante, de la lengua nacional. A su vez, y en forma mucho menos desarrollada (y organizada), la expansión territorial de la lengua española, además del proceso demográfico interno, ha sido resultado de factores migratorios continentales (en especial hacia los Estados Unidos de Norteamérica) y de la orientación política de los países más influyentes en las distintas subregiones y en los organismos institucionales continentales (por ejemplo, la Organización de Estados Americanos —OEA).

Venezuela ha tenido un rol muy importante en el último aspecto señalado (sin desmedro del primero, el proceso de integración de las distintas etnias aborígenes). Desde mediados de los setenta ha ido adelantando una política lingüística internacional cuyos frutos no han sido, todavía, exhaustivamente evaluados (Serrón, 1989 b). Su marco de acción, el Caribe No Hispanohablante (CNH), es un complejo multiétnico y policultural, que está sufriendo un difícil proceso de integración, trabado por los lastres de una conocida y exitosa política colonialista basada en el "dividir (y separar) para reinar". En el mismo, Venezuela ha buscado ocupar el puesto de liderazgo vacante luego del alejamiento, aparente, de los poderes coloniales y, a la vez, ha respaldado los esfuerzos que realizan los ya referidos organismos multinacionales por integrar a los países de reciente independencia. La proyección lingüística del español, al que se intenta transformar en una Lengua de Comunicación (Lingua Franca) continental, es una de las facetas de este esfuerzo de planificación, en el que se ha invertido recursos humanos y materiales propios y se ha administrado fondos internacionales de proyectos específicos.

A su vez, la bibliografía especializada no ha desarrollado suficientemente los interesantes temas que forman parte de esta problemática, ni tampoco se han usado sus resultados con fines planificatorios.

Entre esos temas, se encuentran:

1. La descripción y evaluación de los planes y proyectos venezolanos, así como de su ejecución, que, hasta ahora, han sido sólo someramente considerados en informes e investigaciones (por ejemplo, trabajos de ascenso), en todos los casos, de circulación muy restringida.
2. El estudio del estatus del español en la subregión y de los diferentes proyectos nacionales y multinacionales para su enseñanza, sobre los que apenas se encuentran aportes muy parciales o parcializados, generalmente comprendidos en el más amplio problema de la enseñanza de todas las lenguas extranjeras y sus consecuencias en el delineamiento de las políticas educativas.
3. Los problemas didácticos, metodológicos y lingüísticos que sólo han sido tratados en trabajos de temas y alcances limitados, pero sin mayor proyección en todo el complejo universo lingüístico caribeño.

Este estudio intentó llenar algunas lagunas básicas e integrar los diferentes problemas reseñados más arriba, como aporte imprescindible para iniciar nuevas etapas en la planificación de la consolidación de la lengua española en la subregión.

Sus objetivos fueron los siguientes:

1. Definir y clarificar la situación del español en el ámbito americano y caribeño, y realzar la importancia del tema como aporte al caudal de estudios sobre esta lengua.
2. Revisar la situación del español en el Caribe no Hispánico.
3. Revisar la política venezolana en el área, en campos específicos como la asistencia directa y los cursos *in situ*.
4. Hacer una somera evaluación de métodos y materiales.
5. Elaborar un cuerpo de proposiciones dirigidas tanto a los organismos oficiales actuantes (por ejemplo, Ministerio de Educación) como a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

En general, como expresamos, este fue el primer intento de abordar globalmente, dentro de los principios de la Planificación Lingüística Internacional, el estudio del papel de la lengua española en el Caribe No Hispánico, y de la proyección lingüística, cultural, educativa y socio-política de Venezuela en toda la subregión, y que —además— elabora sugerencias y recomendaciones concretas para orientar dicha labor en el futuro. El análisis demostró las razones de por qué el subcontinente

latinoamericano y en especial Venezuela, se encuentran en inferioridad de condiciones y posibilidades de desarrollo frente a otros centros lingüísticos, explorando las respuestas posibles, desde una óptica nacional y dentro de las expectativas y prospectivas nacionales.

2. PRESENTACION FORMAL DEL TRABAJO

El trabajo se estructuró de la siguiente manera:

La *Parte I*, conformada por los Capítulos I — II — III y IV, presentó el contexto científico, social, cultural, histórico y lingüístico en el que se desarrolló la investigación.

La *Parte II* conformada por los Capítulos V — VI — VII — VIII y IX, se centró en la consideración del Español como Lengua Dos y, especialmente, del Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico.

En la parte final, de las Conclusiones, se ordenó el complejo y multifacético material reunido con el fin de establecer algunas pautas para la *Planificación Lingüística Internacional (regional)* del Español como Lengua Extranjera. Se hicieron sugerencias para modificar la actitud de prescindencia que, sobre el particular, han mantenido las Universidades Nacionales y, en especial, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

El trabajo se completó con varios Anexos, entre los que destaca un Glosario, que sirvió de apoyo para el ordenamiento y mejor comprensión del heterogéneo material.

3. METODOLOGIA

Por su índole compleja y polifacética, la investigación requirió de diversos métodos: a. una investigación documental, metódica y crítica, que ordenó la información dispersa y parcial; b. una investigación de campo a partir del estudio de datos originales recogidos a través de encuestas y entrevistas lo que permitió completar la información y explorar nuevas áreas y, c, los métodos propios de la planificación lingüística.

Por el enfoque asumido, esta investigación debe ubicarse en la *Lingüística Aplicada a la enseñanza de una Lengua Dos* y en la *Planificación Lingüística Multinacional (Internacional)*, un campo que, generalmente en manos de políticos e internacionalista (muchas veces mediatiza dos y burocratizados), apenas ha logrado interesar a los círculos académicos.

La intención del autor fue precisamente reivindicar este tema en los ámbitos académicos y científicos que le son naturales.

4. DESARROLLO DEL TRABAJO DE GRADO

4.1. El Capítulo I describe el marco científico de la Tesis: se detiene, primeramente, en la interrelación entre la lingüística aplicada y la planificación lingüística, para luego determinar el sector de esta última en la que se inserta más directamente: la Planificación Lingüística Internacional. Es de notar que esta sección de la Planificación Lingüística no contaba, hasta el presente, con una exposición coherente que intentara deslindarla y que revisara, desde su punto de vista, los proyectos que se ejecutan en su área (como los del Consejo de Europa o de la UN-Caribe, ya mencionados).

4.1.1. Este estudio se inscribió en la denominada Lingüística Aplicada (*LAp*), disciplina de amplio espectro que vincula a la ciencia del lenguaje con otras ciencias (Sociología, Historia, Pedagogía) y se relaciona, a la vez, con diversas disciplinas lingüísticas: sociolingüística, psicolingüística, teoría lingüística, lingüística descriptiva, y otras. Su definición original se amplía considerablemente y se convierte en una disciplina que, como la Sociolingüística, abarca un campo considerable y multidisciplinario. Richards *et al* nos acercan a sus alcances actuales:

[la lingüística aplicada es] the study of language and linguistics in relation to practical problems, such as lexicography, translation, speech pathology, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology and information theory as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas such as syllabus design, speech therapy, language planning [subrayado añadido], stylistics, etc.

4.1.2. La Planificación Lingüística (*PLL*) es una rama de la (*LAp*) que se ocupa de una amplia gama de temas. Sin embargo, se puede señalar que se ocupa de la planificación de los cambios lingüísticos, o de los cambios en la organización socio-educativa, que se deben introducir o evaluar para la solución de problemas originados por la inserción de una lengua en un contexto social determinado. Esta investigación se inscribió en una de las ramas de la Planificación Lingüística que tiene un carácter internacional, en el sentido político del término. El autor propuso definirla en los siguientes términos: *la acción mancomunada de dos o más países, en forma bi o multilateral o a través de organismos internacionales para solventar problemas de comunicación entre sus pueblos y/o indivi-*

duos, originados por migraciones (voluntarias u obligadas), turismo, negocios, estudios u otras.

Se plantea como una variante de la *PLL* (nacional), pero con características propias. En efecto, para la *PLL*, la labor se centra en la integración de minorías, a la comunidad nacional, y en la educación de grupos marginales o marginados. Para la internacional, (*PLLI*), el interés está en la comunicación y —sólo como consecuencia, no como causa— la integración de grupos y la educación.

Además, las decisiones relativas a la *PLL*, dependen de la estructura de poder interno del país implicado, en el que algunos factores, como la dependencia económica del expoder colonial, influyen en las resoluciones adoptadas unilateralmente. En el campo internacional, las decisiones tomadas dependen de: (a) los acuerdos políticos suscritos entre los países y (b) la situación interna de los países signatarios. Es evidente, entonces, que la acción planificadora puede encontrar más obstáculos jerárquicos que en el caso de los planificadores nacionales. Por todas estas razones, la proposición de deslindar el campo de la Planificación Lingüística Internacional e independizarla de la variedad Nacional, resultó fundamental en el marco del trabajo y de trascendencia en el desarrollo de esta disciplina.

4.2. El Capítulo II exploró el concepto de Lengua a partir de las necesidades teóricas de la Planificación Lingüística Internacional, de la cual, sin duda, es la unidad fundamental. Se vio su funcionamiento en diferentes contextos lingüísticos, con el fin de determinar su estatus como Lengua Uno (Lengua Materna) y como Lengua Dos (Segunda Lengua y Lengua Extranjera). Este aspecto adquirió relevancia particular en los capítulos siguientes, pero, por razones de espacio, no profundizaremos los aspectos referidos en este capítulo, excepto algunas precisiones terminológicas.

Algunos autores (por ejemplo, Dulay *et al.*, 1982) hablan de Lengua Dos para referirse a *cualquier sistema lingüístico adquirido después de la Lengua Materna* (infra). Por razones de coherencia terminológica, en este trabajo, Lengua Uno se usó con el sentido de Lengua Materna, es decir, para referirse al *sistema lingüístico que por contacto adquiere el niño generalmente entre los 12 meses y los 5 años, y complementariamente, es el primer sistema lingüístico adquirido por el sujeto conjuntamente con los mecanismos propios del lenguaje.*

Toda lengua natural funciona, o puede funcionar, como Lengua Uno y como Lengua Dos: es decir, esencialmente (razón de su existencia) una

lengua debe ser Lengua Uno y, salvo en casos de aislamiento total de su población, puede ser (ya no esencialmente) Lengua Dos.

Lengua Dos admite una división en dos campos perfectamente delimitados: Lengua Extranjera y Segunda Lengua. Lengua Extranjera se refiere a *la adquisición de un segundo sistema lingüístico fuera de su contexto de uso*: por ejemplo, el español aprendido en Jamaica o el inglés en Venezuela. Segunda Lengua se refiere a *la adquisición de un segundo sistema lingüístico en su propio contexto*: por ejemplo, el español aprendido en Venezuela por inmigrantes haitianos o italianos o por indígenas.

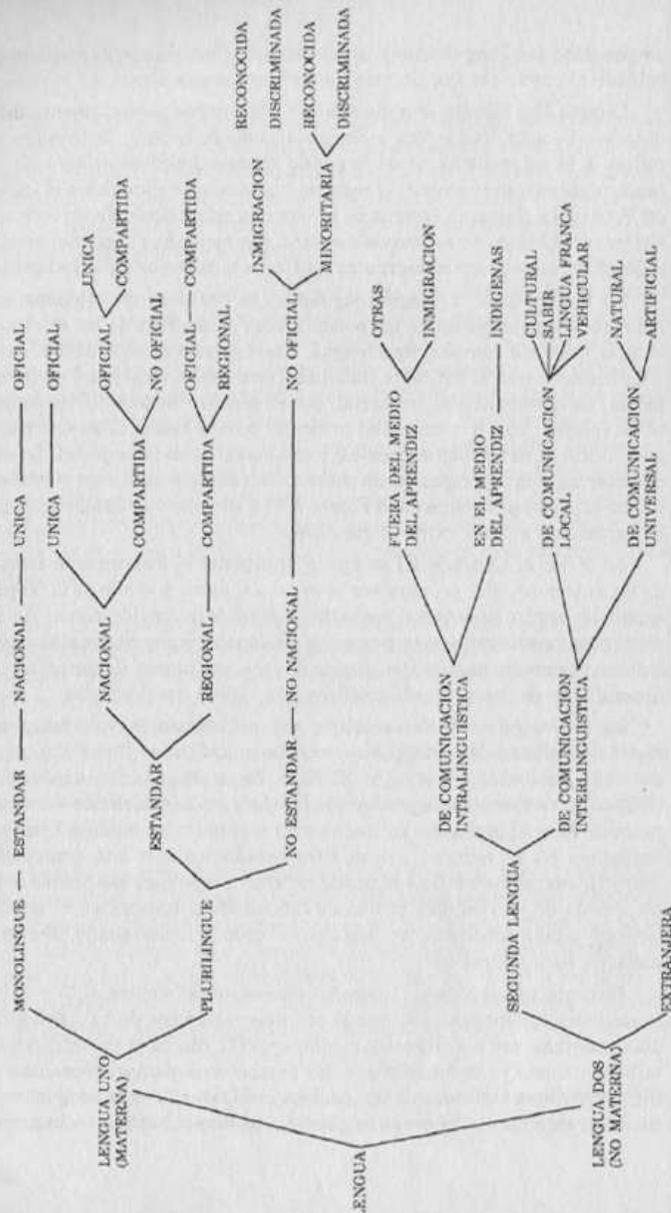
En la *Figura N° 1* (página siguiente) se presenta un esquema con todas (o la mayor parte) de las posibilidades de análisis de los roles que cumple (o puede cumplir) una lengua. En el mismo se consideran: a) su adquisición según el hablante individual (ese hecho individual se transforma, salvo excepciones, en social, por el carácter mismo del lenguaje); b) su relación con la comunidad principal que la habla; c) su extensión geográfica; d) su función específica; y e) su estatus en la sociedad. Lo que caracteriza a cada lengua en un marco determinado es el tipo y total de nudos-espacios que ocupa en la *Figura N° 1* y cómo se van dando las redes de relaciones intra y extra lingüísticas.

4.1.3. En el Capítulo III se aplicó al español el instrumento teórico de los anteriores. Por primera vez se ordenó el vasto dominio de la lengua española, según su estatus, contexto lingüístico y función con el fin de sentar las bases tanto para proyectos nacionales como regionales y globales, y también para poder evaluarlos en un marco de seriedad no dependiente de los avatares políticos que suelen desvirtuarlos.

La mayor parte de los trabajos que consideran la valoración del español no pasan de la simple apreciación cuantitativa ("será la lengua con más hablantes en el siglo XXI"), o de la disquisición cualitativa elitescas (la referencia a la producción literaria y a la cosecha de tal o cual premio). Pero el problema es mucho más profundo: los pueblos hispanohablantes no se reducen a una cifra estadística o a una producción literaria que, si bien refleja (o puede reflejar) el genio de ese pueblo, está divorciada de su realidad: teñida de dificultades, inmersa en el analfabetismo total o funcional, ignorada por el mundo desarrollado, discriminada en su inmigración.

Durante varios siglos, el español estuvo ubicado entre el 5° y el 10° lugar entre las lenguas del mundo con mayor número de hablantes. En 1600, contaba con 8 millones y medio, en 1912 con 52 y en 1920 con 65 millones. Como ya se ha señalado, las perspectivas demográficas para el Siglo Veintiuno indican que los pueblos hablantes de esta lengua constituirán, en conjunto, el grupo lingüístico con mayor número de usuarios.

FIGURA Nº 1



En ese creciente marco poblacional, la lengua española ha ido generando múltiples relaciones. En términos generales, podría ejemplificarse con ella toda la compleja red lingüística a la que se hizo referencia anteriormente. Como Lengua Uno, desempeña roles que van desde lengua oficial a lengua minoritaria y discriminada, comparte con otras lenguas, regiones y funciones. Como Lengua Dos, presenta una variada situación especialmente en el continente americano (segunda lengua) y en regiones no hispánicas (lengua extranjera), donde las motivaciones para su aprendizaje son diferentes a las estudiantadas, por ejemplo, para el inglés. En tal sentido, la profundización del estudio permitió delimitar con bastante precisión, el estado actual del español en el mundo.

4.1.4. El Capítulo IV tuvo un neto carácter de transición. En efecto, antes de introducirse en la problemática lingüística del *Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico (ELECNH)*, se debía conocer, aunque fuera en forma sintética, la realidad geográfica, social, histórica, cultural, educativa y lingüística de esa región.

El Caribe constituye un complejo étnico, cultural, lingüístico, político, económico y social, muy difícil de definir, en el que encontramos diferencias contrastables pero, también, similitudes evidentes.

En este trabajo se entendió como Región del Caribe: *a todos los países junto al mar del mismo nombre (más El Salvador)*, desde México hasta la Guayana Francesa, más todas las entidades de las Antillas Mayores y Menores, más las Bahamas. El área total que abarca la región es de 5.243.995 km² y está poblada aproximadamente por 143.288.000 habitantes. Esta visión contrasta con la anglófono que la restringe a la sección insular y a las costas anglófonas (un 40% menos de territorio, una sexta parte de población).

En estas definiciones están implícitas (a) la concepción global de la región, b) la visión que se tenga de su inserción en unidades mayores, y c) la valoración de los pueblos vecinos. Los países angloparlantes sienten a América Latina como una región ajena, mientras que para la actitud continentalista e hispanoparlante, el Caribe es una parte de América Latina.

Por su diversidad, es muy difícil sintetizar la historia del Caribe que, a estos efectos, constituyó sólo un marco de apoyo. Encontramos aspectos comunes (que van desde la colonización al monocultivo) y marcadas diferencias, según la respectiva matriz colonial (España, Inglaterra, Francia y Holanda), lo que se refleja no sólo en la estructura propia de cada grupo (en aspectos étnicos, culturales, políticos y administrativos) sino también en la forma de encarar las relaciones regionales.

El aspecto central de este apartado, lo constituyó la definición lingüística del Caribe.

La heterogeneidad étnica (supra) se refleja en la heterogeneidad de los substratos y superestratos lingüísticos. Resulta evidente que en los procesos de colonización, las diferentes lenguas se fueron sumando a la base indígena en una trama entretejida con diversos componentes.

Varios autores consultados destacan la existencia de dos grandes zonas de substrato indígena en la región, que coinciden con aspectos geográficos e históricos-coloniales arriba reseñados: a. la zona caribeña insular de base aruaca y, en general, exterminada; y b. la zona caribeña continental de base plurilingüe. Estas comunidades, en la actualidad, se mantienen como elementos constituyentes activos de la base humana de sus respectivos países.

En los casos de exterminio indígena, se requirió un repoblamiento, el primero y el más amplio es de origen africano, cuyos patrones culturales se superponen (por razones de mercados esclavistas) con determinados patrones culturales europeos. Como consecuencia se produjo un grave problema de comunicación, solucionado a través de un apasionante proceso lingüístico cuyo resultado fue el desarrollo de los "creoles", cuyo estudio todavía deja varias incógnitas sin responder.

Sin duda, debe enfatizarse la acción de las lenguas de origen europeo. Cualquiera sea la definición utilizada para el Caribe, el español es la lengua predominante. Se habla en las Grandes Antillas y, por supuesto, en toda la región continental, excepto islotos anglófonos en Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Es segunda lengua en la mayor parte del Caribe holandés y en Belice y segunda lengua oficial (sólo en el papel) en Barbados.

En números, el francés representa la segunda comunidad lingüística en la región, poco menos del 25% de la población (6 millones de hablantes), distribuidos en Haití (85% de la población francófona directamente o a través de la forma criolla) y los Departamentos de Ultramar: Guadalupe, Martinica, Cayena y otras.

Numéricamente, el inglés ocupa el tercer lugar en la región, en cuanto a hablantes maternos, pero es territorial y políticamente, la lengua más extendida. Sin embargo, "Although English is the official language, there is in each of these countries, with the possible exception of Barbados, a vibrant creole which is the first language of the largest section of the respective populations". (Robertson, 1990, p. 77).

El imperio colonial caribeño de Holanda, se edificó sobre territorios colonizados previamente por otras naciones (y otras lenguas), en el marco

de ese complejo proceso de cambios políticos que caracterizó la región. Su lengua europea no cuenta con una proyección internacional: "Dutch is no world language and in the Caribbean we are isolated. The prestige of Dutch as the old colonial language is declining". (Declaración del Ministro surinamés Mr. Lachman en el Parlamento local, citado por Solomon, 1977, p. 62). La mayor parte de la población habla las lenguas criollas (que, en el caso del papiamento, tienen estatus de Lengua Oficial), pero la educación es, esencialmente, presentada en holandés, lo que plantea graves problemas de rendimiento y se llega incluso, a la descalificación para estudios universitarios a quienes no tengan proficiencia en holandés. Paradójicamente, esta lengua tampoco es la segunda: en Saba, St Maarten y St Eustasius, el inglés predomina y en Aruba, Bonaire y Curacao, luego del papiamento, figuran el español y el inglés y, recién en cuarto lugar, el holandés.

Las lenguas criollas de base hispano-portuguesa (papiamento) o de base inglesa (sranan), tienen una fuerte competencia local con otras lenguas (hindi-urdu, javanés), de comunidades poco permeables, que formaron parte del proceso de repoblamiento o poblamiento del mundo caribeño y, en el caso surinamés, también con lenguas indígenas en pleno proceso de deterioro demográfico.

4.1.5. El Capítulo V introduce brevemente en el estudio del Español como Segunda Lengua en el Caribe. La intención fue promover la investigación sobre un tema que, vinculado con el de este trabajo, no cuenta con estudios en profundidad.

4.1.6. Los Capítulos VI — VII — VIII y IX, se ocupan de revisar la situación del *Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico (ELECNH)*, a través de tres investigaciones, una bibliográfica y documental, y las otras de campo, que permitieron tener una idea clara sobre el tema y, también por vez primera, se contó con un amplio panorama que sirvió de base no sólo para la *Planificación Lingüística Internacional* sino también, como se ha insistido, para la elaboración de materiales de apoyo para cursos y seminarios que puedan programarse. No estuvo ausente, la evaluación de algunos proyectos, especialmente aquellos con intervención venezolana, que están siendo ejecutados o programados.

Estos cuatro capítulos se complementaron íntimamente. En el VI, en base a una investigación de campo sobre un conjunto de Encuestas de Investigación, se delinearon los perfiles de los estudiantes voluntarios de español como lengua extranjera, de los docentes locales y, por último, del estatus global de la lengua en la subregión.

El Capítulo VII explicó, por su parte, las opiniones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje emiten sus protagonistas (estudian-

tes y docentes). El Inventario de Creencias y Opiniones, adaptado en parte y original en otras, es la primera vez que se aplicó, para cualquier lengua, en la región, y la segunda vez en el marco de la lengua española. Sus resultados pueden abrir interesantes perspectivas de análisis.

El Capítulo VIII revisó la situación del *ELECNH* en la educación obligatoria con especial énfasis en los aspectos referidos a los exámenes que lo utilizan para una clasificación, relativamente discriminatoria, de los estudiantes.

La acción internacional ocupó el Capítulo IX. Esto incluyó los proyectos con participación venezolana, revisados con el fin de proponer su modificación con bases más científicas.

4.1.7.1. Como consideramos de especial interés, enfatizaremos aspectos relativos a la opinión estudiantil y docente en el Caribe No Hispánico, especialmente en lo referente a la presentación de instrumentos.

4.1.7.1.1. El campo de la educación parece tender, cada vez más, a una política de mercado y las necesidades de ese mercado (y las reglas de la competencia) han llevado a una saludable proliferación de búsqueda de caminos para perfeccionar (o mejorar al menos) lo ofertado, es decir, programas, cursos, textos y materiales.

Surgieron, así, diferentes líneas de investigación centradas en el consumidor real —el alumno— y el intermediario —el docente.

En algunas se quiere saber qué piensan unos y otros, y, por ejemplo se investigan "[...] creencias implícitas de los alumnos sobre cómo aprenden mejor una lengua extranjera y los pensamientos de los profesores en torno a las características del buen aprendiente de idiomas y los métodos óptimos de aprendizaje". (Vilagrassa *et al*, 1989, p. 36). En ese marco se ubicó nuestro trabajo.

4.1.7.1.2. En los últimos diez años se han desarrollado múltiples trabajos en esta dirección. Los mismos se originan frecuentemente en el campo del inglés, antes de ser seguidos o repetidos en otras lenguas. Los diferentes autores consultados han ido conformando un perfil acerca de lo que es un buen estudiante de lenguas extranjeras en opinión del profesor. Otros han revisado aspectos similares desde la óptica del estudiante. Como resultado, establecieron múltiples correlaciones a la vez que dejaron amplias líneas abiertas para seguir profundizando.

En nuestra investigación tomamos los modelos de Horwitz y Vilagrassa *et al*, como punto de partida. Horwitz se orientó hacia el estudio de las creencias que acerca de múltiples temas relativos al aprendizaje de lenguas, tienen los docentes y los estudiantes. El primer producto fue el

(*BALI Beliefs About Language Learning Inventory*) (Horwitz, 1983), con un total de 34 ítems (Escala Likert) en su versión para estudiantes. Este *Inventario* fue el resultado de un largo proceso de investigación que contó con la participación de docentes y estudiantes, tanto americanos que estudiaban lenguas extranjeras como extranjeros que estudiaban inglés como segunda lengua. Por esta razón elaboró dos modelos del Inventario: "one in Standard English for use with American foreign language students, and the other in simplified language for use with ESL" (Horwitz, *op cit*, p. 121).

Estas dos versiones fueron utilizadas en diferentes investigaciones referidas a: docentes de lenguas extranjeras estudiantes de segunda lengua y estudiantes de lenguas extranjeras. Se aspiraba a que los diferentes Inventarios permitieran el uso en investigación y en educación de sus contenidos y resultados. En cuanto a investigación, la misma Horwitz señala: "As a research instrument, it is currently being used to assess the beliefs of students and teachers about language learning (1) to understand the nature of student beliefs and the impact of these beliefs on language learning strategies (2) to understand why teachers choose particular teaching practices and (3) to determine where the beliefs of language teachers and their students might be in conflict". (p. 120).

En el campo educativo, los Inventarios tienen un valor importante: a) el ejercicio de responder una encuesta se adapta perfectamente a los enfoques comunicativos, por cuanto es una actividad muy frecuente en nuestra sociedad actual; b) da oportunidad para establecer diálogos e incluso fértiles polémicas (por lo menos desde el punto de vista didáctico); c) el Inventario ha servido de estímulo muy importante en el trabajo de clase y en la discusión sobre temas de lenguaje y también para comprobar las estrategias utilizadas; y d) se pueden enfrentar creencias equivocadas, producto de los límites de conocimiento o experiencias del estudiante, con hechos e informaciones nuevas. Debemos agregar que es un ejercicio democrático, en el que juegan roles fundamentales las opiniones y la práctica del respeto a la divergencia.

4.1.7.1.3. Pasemos ahora a la descripción de nuestro instrumento, basado en el de Horwitz y tomando en cuenta las variaciones propuestas por Vilagrassa. Para la investigación que realizamos tuvimos que hacer una selección preliminar sobre los tres instrumentos de Horwitz: escogimos la versión dedicada a los estudiantes de inglés como lengua extranjera, descartando, por razones operativas, el uso de español como lengua de encuesta. En tal sentido consideramos que hacerla en las lenguas maternas implicaba: a) adoptar una posición en cuanto a problemas de elección de lengua materna en un ámbito complejo: por ejemplo, en Haití

¿creole o francés?, en Curaçao ¿papiamento u holandés?; y b) tener una versión para cada lengua (por lo menos, 3 diferentes).

El instrumento contiene 35 o 36 opiniones, según esté orientado a docentes o estudiantes y los encuestados deben señalar si su opinión coincide o no con ella, en cinco grados que van desde "totalmente en desacuerdo" a "plenamente de acuerdo", por ejemplo:

[Opinión] 3. Algunas lenguas son más fáciles que otras.

- a) totalmente en desacuerdo
- b) en desacuerdo
- c) ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) de acuerdo
- e) plenamente de acuerdo

Se escoge una de las respuestas y se marca en la columna correspondiente de la Hoja de Respuestas anexa.

Hay cinco grandes áreas y las preguntas de cada una están distribuidas al azar a lo largo del cuestionario, de forma tal que el encuestado no pueda organizarlas en grupo de opiniones, lo que, eventualmente, lo orientaría en alguna dirección. Esas áreas son: aptitudes para aprender una lengua extranjera (9 ítems); dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera (6 ítems); la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras (6 ítems); estrategias de aprendizaje y comunicación (8 ítems); y motivaciones (5 ítems).

Con los resultados, es posible, además, establecer un alto número de relaciones con variables tales como rendimiento en lengua extranjera, o el peso del contexto lingüístico sobre las creencias y el rendimiento, y muchos otros temas relativos al carácter predictivo o no de estas creencias, incluyendo, exploraciones en campos como la autoestima, la internalidad u otras actitudes del sujeto, es decir, que se abren múltiples líneas de investigación.

Estas Encuestas de Opinión pueden, en resumen: a. contribuir a la elaboración del perfil del estudiante y del docente, a través del análisis de sus opiniones, y b. ampliar los elementos de estudio para determinar la situación de la lengua objeto en la región (estatus político, económico y cultural, entre otros aspectos).

Hablaremos un poco de los modelos de encuesta que aplicamos en este trabajo. En nuestra muestra, que abarcó 14 países del Caribe no Hispánico, contábamos con tres tipos de sujetos: profesores especialistas de los Institutos Venezolanos en los distintos países del Caribe, docentes locales

de español como lengua extranjera y estudiantes no compulsivos (voluntarios) de español. Por esas razones tuvimos que adoptar tres modelos, con algunas diferencias, que sirvieran para cada uno de los grupos. Por razones técnicas, tuvimos que desechar el primer grupo, cuyo cuestionario contenía 32 interrogantes.

La encuesta para estudiantes de los IVCC, constó de 36 opiniones y para responderlas los estudiantes podían recibir la ayuda del profesor especialista en lo relativo a la traducción de algún término o expresión utilizada.

Se consideró, también que, en buena medida, el profesor local es también un estudiante avanzado de *ELE*, por lo cual, con algunas adaptaciones, se les aplicó una encuesta similar a la de los estudiantes (35 opiniones).

Muy pocas son las diferencias y éstas no asumen un carácter sustantivo. Hay cambios en algunos tiempos verbales para adaptarse a la situación del que ya aprendió con el que está aprendiendo, o marcar algunos aspectos de intencionalidad. Con relación a las encuestas de otros investigadores, los pocos cambios introducidos atendieron a problemas de vocabulario o de enfoque.

Con relación a los resultados, estimamos que adquieren un carácter periférico en la investigación, por lo cual, como ilustración de su funcionamiento, nos remitiremos a presentar el análisis de una respuesta, destacando que no hay respuestas correctas o erróneas: "It is not the purpose of this paper to identify 'incorrect' student opinions: rather, it seeks to describe specific beliefs and discuss the potential impact of these beliefs on learner expectations and strategies" (Horwitz, p. 122). Área temática: Aptitudes para aprender una lengua extranjera. Este conjunto explora dos grandes direcciones de opinión: a) la existencia de habilidades especiales (o especializadas) para el aprendizaje de otra(s) lengua(s), y b) las características del aprendiente que aseguran más o menos éxito en su labor. En este campo, hay un acuerdo general —que sería interesante investigar— acerca de que los niños y algunas personas, tienen mayores facilidades en el aprendizaje de lenguas. Con relación a las tendencias en cuanto a la facilidad o no en cada país, por aprender una lengua, hay cierta dispersión. Hay acuerdo en considerar, como efectivamente ocurre, que el dominio de 2 ó más lenguas facilita el aprendizaje y que no hay relación con la facilidad para aprender ciencias exactas y la dificultad para aprender lenguas. Por último, se podría señalar que cada uno opina sobre su propia facilidad según el rendimiento, y la autoestima, que tenga. Una tendencia hacia el desacuerdo se refleja en relación con la afirmación de que "las mujeres son mejores que los hom-

bres aprendiendo lenguas extranjeras". Esto contrasta con resultados obtenidos entre estudiantes universitarios venezolanos que estimaron mayoritariamente (72%) que las mujeres son mejores que los hombres en la clase de lengua materna, el 89% consideraron que tienen mejor ortografía y el 61% opinan que redactan mejor.

5. En esta última sección, presentaremos las Conclusiones más importantes del Trabajo de Grado. En muchos casos complementan lo expuesto en las páginas anteriores.

En cuanto al área de la Planificación Lingüística Internacional y desde una perspectiva metodológica se propone su definición y deslinde como una subdisciplina o sección autónoma de la Planificación Lingüística: a) su objeto y fines son diferentes; no se trata de planificar para integrar en una comunidad nacional a una(s) comunidad(es) lingüístico-cultural(es) menor(es) o periférica(s), resolviendo problemas de estandarización u oficialización, que ha sido tradicionalmente el objetivo de la Planificación Lingüística, sino que surge por problemas con los contactos (bilingüísticos o multilingüísticos) entre lenguas oficiales o estandarizadas; b) todas las lenguas participantes, están, teóricamente, al mismo nivel y, por lo tanto, no se pretende ni imponer ni difundir una en perjuicio de otras, sino propiciar un multilingüismo generalizado; c) en el campo cultural, no se busca la preeminencia de una comunidad sobre otra, sino el contacto básico que facilite la integración de los pueblos; d) su acción no afecta, o afecta sólo indirectamente, los planes educativos nacionales; e) está vinculada con intereses privados, pero como éstos son generalmente mercantilistas, puede entrar en franca competencia, y, en ciertos casos (como ocurre también con los proyectos de planificación Lingüística Nacional), se vincula y/o compete, también con intereses religiosos; f) depende del consenso más que de la imposición o el centralismo: los gobiernos y sus pueblos deben sentir la necesidad de integrarse a proyectos multilaterales, mientras que en el caso de la Planificación Lingüística Nacional, los gobiernos imponen, en última instancia coactivamente, sus planes a las comunidades afectadas; g) algunos proyectos de PLLI incluyen un intercambio básico de sus respectivas lenguas; no obstante, esto depende del estatus y del contexto lingüístico; h) los aspectos teóricos básicos son aplicables a los planes internacionales, pero exigen una larga adaptación por la heterogeneidad de materiales y situaciones; i) el ingrediente político-ideológico abarca un espectro mucho más amplio: en el campo interno la ideología dominante recubre los planes educativos y lingüísticos, y en el de las relaciones internacionales, como deben coexistir diversas formas de gobierno, estructuras políticas y bases ideológicas, resulta obligatorio armonizar sus líneas antes de emprender ejecuciones

ambiciosas (y algunas veces, riesgosas); j) los aspectos económicos son muy influyentes: los acuciantes problemas que afrontan las administraciones no dejan mucho espacio para la educación y la integración, lo que es agravado por los desniveles económicos entre naciones.

Desde el punto de vista planificador, se propone una serie de medidas, precedidas por una profunda discusión de la documentación originada en los planes internacionales vigentes y, sobre todo, de sus evaluaciones. En este campo —que puede resultar tan gravoso— el aprovechamiento de las experiencias similares, es básico para poder desarrollar los planes propios.

Los esfuerzos gubernamentales y privados deben armonizarse en beneficio de ambas partes, pero, más aún, de los involucrados directamente en el proceso: docentes, aprendientes y los pueblos en general.

La PLLI debe fomentar, en todos sus proyectos, la integración y los intercambios: cada país debe apoyar la difusión de su lengua en los demás pero, como contrapartida necesaria, debe incentivar a sus ciudadanos para el aprendizaje de las lenguas de las comunidades vecinas y del conocimiento respetuoso de sus culturas: sólo así será realmente efectiva la integración.

Finalmente, cualquier currículum que aborde temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, debe incluir conocimientos básicos de la Planificación Lingüística Internacional, sus alcances y posibilidades, y aplicarlo a la realidad lingüística y cultural en la que se va a trabajar.

En lo referente al estudio de las unidades básicas de la PLLI y con base en las conclusiones anteriores, surge la necesidad de analizar y aplicar el concepto de lengua en sus múltiples contextos. En el caso de un país plurilingüe es importante establecer las relaciones existentes entre las diferentes lenguas, y el estatus de las mismas en cada región o comunidad. En la Planificación Lingüística Internacional hay que determinar qué ocurre entre las lenguas oficiales y estandarizadas de los distintos países.

El manejo del aparato teórico-descriptivo debe resultar fundamental para la comprensión de los variados contextos en los que se da la PLLI. Será útil, también, para algunos problemas de enseñanza y mejoramiento de la lengua materna que muchas veces son comunes a varios países.

Cualquier estudio sobre el español, en dirección a una planificación lingüística nacional o internacional, incluyendo lo referente a la problemática de ese amplio espectro constituido por la inmigración hispanoame-

ricana, debe pasar por el estudio puntual de su estatus como lengua y su contorno.

Los problemas teóricos vinculados a la Planificación Lingüística Internacional abarcan también la definición de la región estudiada en esta tesis: el Caribe y sus aspectos lingüísticos. Se entendió el Caribe como una compleja y heterogénea región —insular y continental— caracterizada por la multiplicidad de sus componentes (étnicos, sociopolítico-económicos, culturales, lingüísticos) y por un pasado colonial que fue dejando rasgos y herencias en cada zona de influencia. En la misma, la integración para el desarrollo y la convivencia constituyen un paso imprescindible y urgente. En ese marco se ha planteado el desarrollo del plurilingüismo de sus habitantes como una etapa a cumplir. El español refleja una cultura y una sociedad más homogénea, dentro de esa diversidad, y, a la vez, es la lengua mayoritaria, por lo cual podría cumplir un papel vehicular, que permitiera, a mediano plazo, concretar ese plurilingüismo. En ese contexto, se ha intentado llenar un vacío al integrar al estudio extendido del Caribe con la problemática lingüística que plantea la difusión y el uso del español en la región.

Se pudo apreciar que la situación del español en el Caribe No Hispánico es heterogénea. Está subordinada, como se comprobó, a la acción de aspectos muy relacionados con su estatus como lengua y con el contexto lingüístico en el que se habla. Su confrontación con el inglés, lengua materna en varios países de la región, no le resulta favorable, lo que refleja más que una realidad lingüística, la manifestación de una historia en la que la integración estuvo proscrita. Frente al francés, los resultados no son tampoco positivos, ya que a algunos prejuicios sociolingüístico-culturales —más moderados que en el conjunto anglófono— se agregan, en el caso concreto de Haití, los componentes de una crisis interna de muy difícil solución que por los momentos inhibe la consideración de otros temas menos dramáticos: evidentemente, la integración regional sólo puede partir de esquemas nacionales más o menos definidos, de los que carece actualmente este país. En el Caribe holandés, en cambio, la situación del español es muy sólida y se apoya no sólo en el contorno hispano inmediato y sus implicaciones económicas (turismo, comercio), sino también en la posición que ocupan sus lenguas oficiales (holandés, papiamentu), limitadas a funciones comunicativas básicas en el perímetro nacional. En los países angloparlantes, como conjunto, la situación del español no es homogénea. Depende de factores ajenos a esta lengua y a su relación con la región: está supeditada a problemas de mayor o menor desarrollo, y se vincula, en algunos casos con la crisis educativa y el desinterés de sus estudiantes por el aprendizaje de todas las asignaturas del pensum

regular: las limitadas oportunidades de progreso social desmotivan totalmente al alumno.

En ese marco, los esfuerzos por fomentar el estudio de lenguas extranjeras en la región y, en particular la lengua objeto de este trabajo pueden dividirse en 4 tipos según sus fuentes: a) los planes y proyectos nacionales, b) los planes y proyectos bi o multinacionales de los países de la subregión, c) los proyectos de organismos internacionales, y d) los proyectos de promoción de países fuera de la subregión.

En los apartados a) y b) se encuentran muy pocos antecedentes y resulta imprescindible orientar estas actividades hacia la integración de esfuerzos en campos como la formación de recursos humanos y el establecimiento de una política de producción de materiales comunes a toda la región, con el fin de abaratar los costos y mejorar la calidad.

Los organismos internacionales, a su vez, deberían procurar deslastarse de la pesada (y onerosa) carga burocrática e integrar sus esfuerzos tanto con los planes y proyectos nacionales o de los países de la región, como de otros organismos internacionales y de los países ubicados fuera de la subregión. En relación con el tema, resulta imprescindible una amplia convocatoria a todos los países y organismos involucrados para una abierta discusión sobre estos aspectos.

En lo que respecta a la relación de Venezuela con la enseñanza y consolidación del Español como Lengua Extranjera en el Caribe No Hispánico, hay que señalar que uno de los objetivos de este trabajo fue proporcionar una base teórica para la estructuración de una planificación coherente y científica de esa acción internacional. Se expresó que se intentaba reivindicar para los especialistas este campo que había sido dejado en manos de políticos e internacionalistas. Esa fue una de las razones que motivaron el tratamiento exhaustivo de los postulados básicos de la Planificación Lingüística Internacional, de forma que puedan servir de orientación para la elaboración de los planes respectivos por los organismos competentes. A su vez, como primera etapa del modelo de Rubin (1983), era necesario proceder al descubrimiento de los datos con el fin de conseguir el máximo de información lingüística, sociolingüística, psicolingüística, social, económica, política y otras que puedan actuar sobre esos datos. Los capítulos de la tesis exploraron en profundidad todos estos aspectos, ordenaron la información bibliográfica y documental más actualizada que permanecía dispersa e inconexa, y expusieron los resultados de investigaciones de campo que permitirían caracterizar la situación. Se esbozaron algunos objetivos y estrategias, especialmente en la comparación con los objetivos y estrategias de otros proyectos similares

(CdeE, UN — CDCC). Es posible señalar que la política venezolana en esta dirección cuenta ahora con un instrumento idóneo que le permitirá superar su actual fragilidad conceptual y organizativa, aunque, obviamente, aún se debe profundizar en diversas direcciones que apenas han sido esbozadas en estas páginas. La comunicación lingüística es fundamental en cualquier proceso de integración, necesidad básica de todo país en el mundo moderno y, especialmente, en esta región, sacudida negativamente por el impacto económico-político y cultural de la Comunidad Europea. Por lo tanto, su planificación exige esfuerzos mancomunados, serios y coherentes a los que este trabajo espera haber aportado un marco teórico, no sólo para la difusión y promoción del español, sino para la adopción de ese enfoque hacia el plurilingüismo.

Hasta estos momentos, la política lingüística nacional ha tenido un enfoque netamente individualista y poco trascendente. En efecto, el trabajo de los IVCC se ha centrado (a veces exclusivamente) en llenar las necesidades de un público muy particular y específico. El CIDI se ha concentrado en la profesionalización de recursos humanos, pero no ha recibido el apoyo necesario para hacer el imprescindible seguimiento, más aún cuando, por razones poco comprensibles de política exterior, los docentes caribeños, becados mayoritariamente por el Gobierno Nacional no suscriben compromisos que los obliguen a devolver con su trabajo el beneficio profesional recibido, y a compensar en su comunidad el esfuerzo económico venezolano. Por el contrario, el mejoramiento en su manejo de la lengua española, impulsa, el cambio de profesión (declarado en la Encuesta de Información).

En este sentido, hay diferentes grupos-objetos: a) el estudiante tradicional del IVCC que, como se ha apuntado, no es diferente en su caracterización y en sus opiniones a los estudiantes voluntarios de lenguas extranjeras; b) el estudiante de educación compulsiva, sobre todo el del Caribe anglófono, afectado por los exámenes clasificatorios (el CXC y el GCE); c) el docente de la región, que muchas veces no supera el Nivel Intermedio; y d) los que constituyen grupos con necesidades específicas (turismo, aeropuertos, profesiones diversas), que pese a esporádicos cursos in situ, no cuentan con programas y materiales orientados en esa dirección.

Por su trascendencia social (y por lo tanto de política exterior), los dos grupos prioritarios tienen que ser los identificados en b) y c). Por una parte, los estudiantes de educación obligatoria deben lograr índices de motivación relevantes para tener una predisposición favorable hacia la lengua española y la cultura venezolana. En esa dirección, la provisión de materiales accesibles que contribuyan a) a la preparación, en su caso,

del examen CXC, y b) que aporten al mejor conocimiento del pueblo, la historia, la geografía y la cultura del país, justificando así la enseñanza del español en esos niveles, se constituye en un objetivo inmediato de la Planificación Lingüística Internacional venezolana. A su vez, una de las limitaciones denunciadas en la bibliografía revisada y en la investigación efectuada, es el nivel de dominio del español que tiene el docente caribeño; por ende, otro de los objetivos básicos de la planificación debe ser el mejoramiento de ese nivel a través a) del aprovechamiento del personal venezolano que trabaja en cada uno de los Estados de la región, en planes de inmersión total, mantenimiento y mejoramiento global; y b) de la producción de cursos y materiales que permitan el autoaprendizaje. Como se ve, se ha dejado de lado el aspecto didáctico que exige un tratamiento independiente.

Esta proposición no propugna la eliminación de las modalidades actuales de los cursos de los IVCC; sólo se trata de un redimensionamiento en función de precisos objetivos de la planificación. De la misma forma, un estudio en profundidad de lo que se ha denominado "necesidades específicas", permitiría elaborar planes para cubrirlas, evitando así la improvisación en estos cursos.

En el aspecto de integración, no sólo debe considerarse la difusión del español y la cultural venezolana (o hispanoamericana) en el Caribe No Hispánico, sino promover paralelamente, la difusión de la(s) cultura(s) caribeña(s) en el país. Este campo de la contrapartida a la presencia venezolana en la subregión, ha sido relativamente descuidado. Debe hacerse un proyecto nacional de integración regional que incluya el conocimiento de la realidad lingüística y una revisión de la enseñanza de las lenguas oficiales agregando elementos de la región a los textos y programas en uso.

Por último, como ya se vio, competiría al Estado venezolano trabajar junto a otros gobiernos de países hispanohablantes, por el rescate del Español como Lengua Materna en países de otras lenguas.

La Universidad venezolana tiene un papel importante para cumplir en la labor de planificación. El tema de este trabajo está relacionado directamente con la formación de los recursos humanos, un aspecto crucial en el desarrollo de cualquier proyecto en esta área. Así, debe considerarse: a) que la subregión se desenvuelve con graves problemas en la conformación de su cuerpo docente y, en buena medida, allí radica una de las principales dificultades no sólo para la enseñanza efectiva de las lenguas extranjeras, sino para todo el funcionamiento del sistema educativo; y b) directamente relacionado con lo anterior se encuentra la elaboración de materiales de apoyo y otras ayudas, en la actualidad

inexistentes o, en el mejor de los casos, de muy baja calidad formal y conceptual.

El autor consideró que existen elementos importantes para concluir que esa labor de planificación y cooperación no puede quedar en manos exclusivas de los organismos oficiales, signados, la mayor parte de las veces, por un determinismo político y por la ausencia del personal técnico suficientemente capacitado y con criterios científicos coherentes. Este es un caso evidente de conformación de una onerosa política de difusión del español con fines integrativos e insertos en las coordenadas de la política exterior nacional, que no contaba, hasta los momentos, con una base teórica y un conjunto de investigaciones de campo que permitieran elaborar un proyecto adecuado, tanto a la realidad política internacional y a los planes, muchas veces cambiantes, del gobierno venezolano, como al estado actual de las disciplinas lingüísticas (Lingüística Aplicada, Planificación Lingüística). Es en este punto donde surge la necesidad de integrar a las Universidades Nacionales y, en especial, a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), encargada de la formación masiva de recursos humanos en el país y vinculada, de una u otra forma con estos proyectos. De esta forma, y como Anexos, este Trabajo de Grado propuso: 1. creación de la Maestría en Educación — Mención Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; 2. creación de un Servicio de Apoyo al Docente; 3. creación de un Centro de Investigación o de una Sección en el Cillab.

6. En resumen: se ha presentado la posibilidad de desarrollar la Planificación Lingüística Internacional como subdisciplina autónoma, y se estableció su definición, sus alcances y algunos aspectos metodológicos fundamentales. Se consideró la importancia de realizar una exhaustiva revisión del concepto de lengua y el funcionamiento de esta unidad (básica en la PLLI) en los diferentes contextos. Como primer acercamiento al tema central, se procedió a aplicar este estudio a la lengua española en general. La definición más amplia de la región estudiada, ocupó las páginas siguientes: la complejidad del Caribe, en todos los rubros, no hizo sencilla la tarea de ir escogiendo aquellos puntos fundamentales. Para comprender el estatus del español en la zona, se hizo necesario revisar la situación lingüística. Con estos elementos, se procedió a describir y analizar el estado actual del español como lengua extranjera en el Caribe No Hispánico. No se omitieron las referencias a todos los participantes: organismos internacionales, organismos nacionales (incluyendo de países de fuera de la región estudiada), esfuerzos privados, docentes y estudiantes y la revisión global de la bibliografía más actualizada. La investigación de campo realizada se apoyó en el análisis de múltiples documentos,

informes, artículos y ponencias. En la última parte, se presentaron las conclusiones y un conjunto de proposiciones, complementadas por desarrollos más extensos en los anexos. Se pretendió de esta manera, dar los primeros pasos hacia una planificación lingüística internacional de Venezuela, seria y coherente.

Al cumplir sus objetivos fundamentales, este trabajo presenta una utilidad práctica inmediata: 1. puede servir como orientación teórica para los Proyectos de Planificación Lingüística Internacional que realicen los organismos oficiales del país y para la acción de la Universidad; 2. pone a disposición una información bibliográfica actualizada, analizada y revisada en forma exhaustiva, lo que permitirá su eventual uso; 3. las investigaciones de campo y bibliográficas presentadas podrán servir de base para múltiples proyectos en el marco de una posible Maestría y de un Centro o una sección de investigación.

7. BIBLIOGRAFIA (EXCLUSIVA DE ESTE RESUMEN)

- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford. Oxford University Press.
- Horwitz, E. (1983). *Beliefs About Language Learning Inventory*. Universidad de Texas. Texas. (Instrumento inédito citado por Horwitz, 1987, p. 127).
- (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*. 18. 333-340.
- (1987). Surveying student beliefs about language learning. Wenden, A. y Rubin, J. (eds) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall. 119-129.
- (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*. 72 (3). 283-294.
- Richard, J.; Platt, J. y Weber, H. (1985). *Dictionary of Applied Linguistics*. Londres. Longman.
- Robertson, I. (1990). The Caribbean Language Learner: A Linguistic Perspective. En Jarvis, H. (ed) (1990). *Conference Papers Caribbean Language Conference* (Trinidad - 4 al 7 de julio de 1988). School of Language. 74-83.
- Serrón, S. (1989). *El español como lengua extranjera. Reseña histórica, análisis y perspectivas*. Trabajo de ascenso no publicado. UPEL-IPEMAR.
- Solomon, D. (1977). *Initial Survey of Foreign Language Teaching Policies. Facilities and Methodology in the Caribbean*. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina. Oficina para el Caribe. (Sin lugar de edición).