

## **Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior**

*Clenticia Ballester\** y *Judith Batista\*\**

### **Resumen**

En esta investigación se evalúa el estado del arte de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE) en educación superior partiendo de los planteamientos teórico-metodológicos que destacan el desarrollo de destrezas lectoras en el aprendiz, como objetivo primordial que deben cumplir los cursos IFE en las instituciones encuestadas. Sobre la base de estos planteamientos se analiza la correspondencia existente entre los objetivos establecidos por los programas IFE y su cabal cumplimiento por parte de los profesores y estudiantes que conformaron la muestra seleccionada. Dicha muestra fue extraída de la Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Instituto Universitario Cabimas, Instituto Universitario de Tecnología Readic e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño. Del análisis de los resultados se concluye que del 100% de los programas que establecen el objetivo mencionado, sólo un 46,6% de los profesores encuestados cumplen dicho objetivo mientras que, un 75% de los estudiantes lo desconocen.

**Palabras clave:** Enseñanza, inglés con propósitos específicos, programas.

\* Universidad del Zulia, Programa de Ingeniería, Subprograma de Petróleo, Departamento de Ciencias Formales, Núcleo Costa Oriental del Lago.

\*\* Universidad del Zulia, Facultad de Ingeniería, Ciclo Básico, Dpto. Dibujo y Enseñanzas Generales, Cátedra Inglés Técnico. E-mail: jbatista80@hotmail.com

## *Evaluating the Teaching of English for Specific Purposes in Higher Education*

### **Abstract**

This research project evaluated the state of the art of teaching English for Specific Purposes (ESP) in higher education, based on the theoretical-methodological approach that emphasizes the development of reading skills in the learner as the prime objective to be fulfilled by ESP courses in the institutions surveyed. Based on this approach, the correspondence existing between the objectives established by the ESP syllabuses and their correct fulfillment by professors and students who made up the selected sample was analyzed. The sample was taken from the University of Zulia, the National Experimental University Rafael María Baralt, the University Institute of Cabimas, The Readic Technological University Institute and the Polytechnic University Institute Santiago Mariño. From an analysis of the results, it was concluded that out of 100% of the programs that established the aforementioned objective, only 46.6% of the interviewed professors fulfilled it, whereas 75 % of the students did not even know it existed.

**Key words:** Teaching, english for specific purposes, programs.

### **Introducción**

Actualmente, el idioma inglés es considerado como una herramienta fundamental para ampliar el campo ocupacional, favorecer la autonomía intelectual y participar plenamente en un mundo donde la interacción entre los seres humanos no implica obligatoriamente la presencia física. El manejo de dicha lengua constituye el acceso a saberes formalizados y a variadas nociones del mundo, de la cultura y la sociedad, concebidas dentro de un escenario globalizado. Dentro de este escenario de globalización de las comunicaciones se exige un sentido de inmediatez y de pertenencia internacional que deben ser garantizados por el sistema educativo a través del aprendizaje efectivo del inglés.

La importancia que ha adquirido la enseñanza del inglés como lenguaje común usado en la ciencia y la tecnología a nivel mundial ha repercutido también en nuestro ámbito nacional, lográndose insertar como materia obligatoria en la mayoría de los pensa de estudio de las universidades venezolanas de manera instrumental. Cabe destacar que la enseñanza del Inglés Instru-

mental puede abarcar el desarrollo de cualquier destreza necesaria para la adquisición del idioma, es decir, hablar, escribir, entender lo escuchado, o leer. Es por ello que el manejo instrumental de esta lengua permite a nuestros futuros egresados tener acceso a la información más reciente dentro de su ámbito profesional. Desde este punto de vista, la enseñanza del inglés debe ser concebida como un instrumento o herramienta a ser utilizado por los alumnos para alcanzar este fin. En consecuencia cobra vigencia el objetivo de este trabajo de investigación el cual consistió en analizar el estado del arte de los Programas de Enseñanza de Inglés con Fines Específicos (PIFE) a nivel superior.

El análisis de estos programas requirió realizar una revisión exhaustiva de los enfoques y métodos que se han implementado para satisfacer las necesidades comunicativas del estudiante a lo largo de la historia. Ello con el fin de tratar de justificar la manera de proceder de estudiantes y profesores, usuarios de los programas sujetos al análisis.

A pesar de la evolución de tantos métodos que han sido utilizados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, existen aún instituciones y por ende educadores, que se resisten al cambio. Sus programas están basados en un enfoque estructuralista y lineal en los cuales la competencia lingüística se mide de acuerdo al dominio que tenga el estudiante de patrones gramaticales, restándole importancia al rol comunicativo de la lengua. Esta afirmación surge luego de haber analizado y comparado programas de diferentes instituciones a nivel superior en la ciudad de Cabimas, del Estado Zulia.

Este estudio pretende ofrecer una visión amplia sobre el estado de arte de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), en las instituciones mencionadas y a su vez destacar los aspectos que deben ser considerados en el proceso de enseñanza aprendizaje de destrezas lectoras en inglés. Todo ello con el fin de lograr que tanto instituciones, profesores y estudiantes se sientan inmersos dentro de este proceso, incorporando los cambios que de manera urgente se necesitan implementar para alcanzar el verdadero propósito que sugiere la enseñanza del Inglés con Fines Específicos.

## **Situación problemática**

Los Programas de Inglés con Fines Específicos (PIFE) dentro del pensum de estudio de las universidades deben estar diseñados para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes cuyo perfil profesional responda a las exigencias del mercado laboral. Esto supone una enseñanza del inglés que cumpla un rol instrumental, que sirva de herramienta o instrumento a ser usado por los estudiantes permitiéndoles de esta manera estar a la vanguardia con los últimos adelantos de su profesión. Para alcanzar este fin se hace necesario mencionar el objetivo general que persiguen los Cursos de Inglés con Fines Específicos (CIFE) a nivel superior.

Para Batista (2001:5) y Delmastro (1992:14) el objetivo general que deben cumplir los cursos de Inglés con Fines Específicos consiste en “desarrollar en el estudiante destrezas de comprensión lectora para la extracción de información específica de textos y otras fuentes afines con la especialidad del estudiante”. Según Batista (2001) es menester que se dicten e incluyan dentro del pensum de estudio del futuro profesional que egresa de las universidades dos (2) niveles de inglés (Inglés I – Inglés II), para lograr el objetivo antes mencionado ya que esta manera de proceder ha dado resultados satisfactorios. Sin embargo, existen institutos que desconocen el hecho de implementar ambos niveles o si los tienen, los mismos se encuentran diseñados muy lejos del objetivo general que persiguen los CIFE.

Vale destacar que es a este segundo caso hacia donde va dirigida la presente investigación, específicamente a instituciones de educación superior, ubicadas en la ciudad de Cabimas, cuyos problemas, tal como lo refieren los diferentes coordinadores de dirección de escuela y/o programas de las instituciones universitarias de dicha ciudad, pueden enmarcarse en los aspectos que se mencionan a continuación:

1. Los objetivos de los programas no se corresponden con el objetivo general que persigue un Curso de Inglés con Fines Específicos. Los programas están diseñados siguiendo un enfoque gramatical estructuralista basado en la competencia gramatical más que en el desarrollo de destrezas lectoras por parte de los estudiantes.

2. Existe escasa información y preparación por parte de los educadores con respecto a los métodos de enseñanza orientados

hacia el enfoque funcional de la lengua, quizás por ser profesionales que pertenecen a otras áreas del saber o profesionales en la enseñanza de inglés como segunda lengua (L2) que no buscan actualizar sus conocimientos en cuanto a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos.

3. Hay instituciones que apenas tienen contemplado un nivel de inglés en sus planes de estudio, lo que hace difícil lograr el objetivo planteado.

4. Se observa que no se ha hecho un análisis previo de necesidades de estudiantes para el diseño de los programas. Esto trae como consecuencia que el estudiante pierda interés y motivación hacia la materia y no le de mérito a su importancia.

5. El material de lectura que se utiliza se encuentra descontextualizado con respecto a la especialidad del estudiante.

Las aseveraciones planteadas justifican el desarrollo de un análisis impostergable del contexto donde se llevan a cabo y presentar un panorama teórico-práctico que sirva para corregirlos. Tomando en cuenta estas consideraciones fue necesario realizar un estudio comparativo de los Programas utilizados para la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE) a nivel de pre-grado en la Universidad del Zulia (LUZ), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (IUTC), Instituto Universitario de Tecnología Readic (UNIR) y el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM). Los resultados de este estudio muestran los puntos débiles que deben ser fortalecidos, lo cual redundará no sólo en la formación integral y profesional del estudiante, sino que también beneficiará a las instituciones de educación superior de la ciudad de Cabimas.

## **Sobre la evolución de los métodos de enseñanza del inglés**

Los orígenes de la metodología de la enseñanza del inglés pueden establecerse a partir de la época del estructuralismo, en los años 30 del siglo XX. Las consideraciones de *De Saussure* sobre la definición del idioma, como un grupo limitado de combinaciones de fonemas dieron inicio a la lingüística moderna en esa época. Años más tarde, la teoría Saussuriana fue expandida por la psicología del comportamiento fundamentada en la premisa de que el idioma se adquiere formando hábitos, incorporando una sintaxis a

los fonemas por medio del uso de reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales. Estos fundamentos apuntaban hacia una teoría conductista del aprendizaje donde el conocimiento de la lengua se media a través de un proceso mecánico de fijación de hábitos, pautas gramaticales y vocabulario.

En 1965, entra en escena la gramática generativa de Chomsky (1965) incorporando la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. Según Chomsky los individuos poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (Language acquisition device), que es de naturaleza innata y universal, el cual permite el aprendizaje de cualquier idioma. Como resultado de las ideas promulgadas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución.

En 1969, se implementa el modelo de proficiencia del idioma de Harris (1969). Tal proficiencia se obtiene a través del dominio de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones: 1) destrezas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y 2) fonología/morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general. Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar la metodología audio lingual que aísla los patrones lingüísticos de la conversación natural, enfoca la estructura y la repetición, y donde el contexto y el significado no tienen gran importancia. Al tomar en cuenta problemas de naturaleza conceptual nace la necesidad de modificar los marcos teóricos mencionados anteriormente.

Este escenario fue propicio para que Canale y Swain (1980) aportaran un nuevo modelo de enseñanza de idiomas que incorpora el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky pero añade otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación. Dicho modelo es nutrido por Krashen (1981) quien recoge en su propuesta conceptual las transformaciones discutidas anteriormente, pero también desarrolla y añade el concepto de insumo de información comprensible (comprehensible input) y un componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje. La metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma (conocida como el Método Natural) utiliza el modelo Natural de Krashen (Krashen y Terrel, 1983) como marco conceptual para ese entonces.

Al mismo tiempo, Cummins (1979) trabaja con una teoría que toma en cuenta las ideas ya mencionadas y agrega otros tres conceptos: la interdependencia entre el idioma nativo y el segun-

do idioma, las destrezas básicas para la comunicación interpersonal (BICS) y la proficiencia cognoscitiva y académica del idioma (CALP). La revisión del modelo de Cummins (Cummins y Swain, 1986) toma en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento. De estos planteamientos se desprende una teoría cognoscitiva del aprendizaje que destaca la organización mental del conocimiento y el desarrollo de redes proposicionales de información y sistemas de producción. Esta teoría explica fenómenos como la reflexión y el razonamiento, el aprendizaje de conceptos, la solución de problemas, la transferencia y el aprendizaje de habilidades complejas.

Este cambiante contexto de consideraciones así como el continuo retomar de ideas y modelos crearon ciertas incertidumbres orientadas a especificar períodos y edades clave para la adquisición de un nuevo idioma. Para dilucidar estas incertidumbres Bley-Vroman (1988) y White (1990) proponen una alternativa para su explicación. Según Bley-Vroman (1988) los adultos poseen habilidades generales para la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente apropiado. Por su parte, White (1990) indica que cuando se aprende un segundo idioma (L2) el estudiante tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1). Para alcanzar este ajuste se requiere conocer los parámetros del segundo idioma que se encuentran en el aparato de adquisición de idiomas (LAD).

Según estos planteamientos, el aprendizaje de un idioma se construye de manera más subjetiva, tomando en cuenta el factor afectivo de la motivación el cual está relacionado con la metacognición. Dentro de esta teoría constructivista, o de construcción de saberes, el estudiante toma la información y la procesa de manera única de acuerdo a sus necesidades, disposiciones, actitudes, creencias, sentimientos y por último, uno de los factores más importantes: la experiencia previa.

En resumen puede afirmarse que han existido teorías con diferentes enfoques hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Partiendo de un enfoque netamente **conductista** hasta teorías que conducen a la proficiencia **cognoscitiva** y académica del idioma y que establecen que el aprender un segundo idioma requiere de la modificación de los parámetros del primer idioma reconociendo la influencia del ambiente y enfatizando la importancia del contexto para el aprendizaje **constructivista** y motivante del mismo. Todas estas teorías han venido a transfor-

mar la metodología de la enseñanza del inglés en general y representan el resultado de la combinación de marcos teóricos de lenguaje que tienen su punto de origen en el estructuralismo de Saussure, el descriptivísimo norteamericano, la gramática generativa de Chomsky (1965) y el método de codificación cognoscitiva de Cummins (1979).

Rasgos y aspectos de todas estas teorías coexisten en los métodos utilizados en la actualidad y sirven de escenario para la aplicación de una metodología cuyo enfoque predominante es el comunicativo. Este enfoque comunicativo establecido originalmente por Canale y Swain (1980) significó un avance desde el punto de vista conceptual. Al pasar de un enfoque estrictamente estructuralista sobre la enseñanza del idioma, a un enfoque funcional de la naturaleza de su enseñanza y, en la práctica, de una metodología audiolingual a la enseñanza del idioma con un enfoque comunicativo.

Una de las características que se le atribuye a este método comunicativo consiste en su sensibilidad a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que se traduce en propósitos o funciones comunicativas como unidades básicas y fundamentales del método, más que en los elementos gramaticales, como sucedía en los modelos tradicionales de enseñanza de idiomas. Este breve recorrido histórico sobre la metodología de enseñanza sirve de preámbulo para analizar ciertas consideraciones acerca del proceso de lectura en inglés y su rol en los cursos universitarios, bajo un enfoque de enseñanza comunicativo.

### **La lectura y el enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos:**

La lectura de textos académicos en inglés se ha convertido en una herramienta importante de trabajo para los docentes e investigadores universitarios que buscan ser aceptados por su respectiva comunidad científica no sólo en lo que respecta a la actualización del conocimiento sino a la difusión de sus hallazgos nacional e internacionalmente. Se deriva entonces la necesidad de proporcionarles a nuestros futuros egresados los conocimientos necesarios para procesar adecuadamente la información transmitida por los textos con los que interactuarán en los cursos de inglés y para la búsqueda de nueva información a fin de comple-



mentar su formación en todas las áreas relacionadas con su especialidad (Beke, 2001).

Para Carrell, Devine y Eskey (1988), la lectura es considerada una de las macro destrezas más importantes para los estudiantes que aprenden L2. La metodología utilizada por los estudiantes cuando están aprendiendo a leer en inglés como segunda lengua o idioma extranjero ha sido un tema ampliamente discutido. Goodman (1988), define la lectura como un proceso receptivo y psicolingüístico del lenguaje. Es decir, como un proceso que empieza con una representación lingüística superficial codificada por un escritor y finaliza con el significado que el lector decodifica. Existe, así una interacción esencial entre el lenguaje y el pensamiento, donde el escritor codifica el pensamiento como lenguaje y el lector decodifica el lenguaje como pensamiento.

También explica Goodman (1988) que la lectura es un proceso de combinación textual de información. Esta combinación está representada por la información del texto y por la información que el lector aporta al texto. Por lo tanto, la lectura no va a consistir entonces en una simple extracción de información, sino en la activación de una serie de conocimientos que están en la mente del lector que van a ser afinados y ampliados por la nueva información suministrada por el texto. Así pues, la lectura puede ser asumida como proceso dinámico y creativo de interacciones textuales.

Por su parte, Grellet (1981) considera la lectura como un juego de constantes adivinanzas. Lo que el lector aporta al texto es más importante que lo encontrado en él. La autora sugiere que desde el comienzo se les enseñe a los estudiantes a usar lo que ellos saben y a entender los elementos desconocidos, bien sean ideas o palabras simples. Esto se logra a través de un enfoque general del texto donde entender un texto escrito significa extraer la información requerida en la forma más eficiente.

En este sentido, Jordan (1997) establece que la lectura para propósitos académicos es una materia multifacética. Cuando los estudiantes leen, es con un propósito específico, el cual puede ser: obtener información (hechos, datos, entre otros), entender las ideas o teorías, descubrir los puntos de vista del autor, buscar evidencia de sus propios puntos de vistas, los cuales pueden ser usados cuando escriben sus ensayos, entre otros. Dependiendo del propósito de la lectura, se desarrollan diferentes estrategias y destrezas.

Como habrá podido observarse todas las definiciones del proceso de lectura coinciden en destacar el rol interactivo del lector, quien asumirá esta tarea partiendo de sus necesidades individuales. Es decir, tendrá la oportunidad de utilizar el idioma sobre la base de propósitos, funciones y fines comunicativos haciendo énfasis en el control consciente de las pautas gramaticales y su uso funcional en situaciones significativas. El lector tratará de desarrollar la competencia comunicativa en forma global, es decir en diferentes tipos de situaciones de uso del idioma. Tal como lo establece el enfoque de enseñanza comunicativo.

### **Factores que inciden en el diseño de programas de Inglés con Fines Específicos**

Sobre la base de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la destreza lectora en inglés, el diseño de los programas abocados a tal fin habrá de tomar en cuenta ciertos factores determinantes que contribuirán a la puesta en marcha del mismo de una manera efectiva. Todos estos factores tienen un núcleo común, constituido por las necesidades e intereses de los estudiantes, alrededor del cual gravitan otros factores relevantes como por ejemplo: los contenidos del curso, los materiales a ser utilizados, el enfoque de diseño, el contexto, la participación del profesor, entre otros, que serán detectados a través de un análisis previo de dichas necesidades e intereses estudiantiles.

Al respecto, Richards (1985) expone que el programa en su sentido más limitado, viene a ser una descripción razonada de los propósitos, objetivos y contenidos del curso organizados en forma secuenciada para su desarrollo e implementación. En tanto que, Hutchinson y Waters (1987) plantean que el programa es un documento de trabajo que debe usarse con flexibilidad para maximizar los propósitos y procesos de aprendizaje.

Por su parte, Nunan (1988) hace referencia a un concepto amplio y un concepto restringido de programa. El concepto restringido establece una diferencia entre lo que es el diseño de programas propiamente dicho y la metodología; quedando el primero limitado a la selección y organización de contenidos, mientras que el segundo aspecto se refiere exclusivamente a la selección de tareas y actividades de aprendizaje. El concepto amplio, por otra parte, no establece ninguna separación entre estos dos elementos, viniendo a constituir un todo organizado. Puesto que en el en-

foque comunicativo no existe una diferenciación clara y precisa entre contenidos y tareas de aprendizaje, es el concepto amplio el que normalmente se asocia a este enfoque. El diseño del programa en sí, viene a estar englobado dentro del concepto más general de diseño de cursos y es una actividad estrechamente vinculada a la selección, diseño de materiales y actividades de clase.

También expresa Nunan (1988) que el diseño de un buen programa depende de tres factores básicos: a) la adecuada comprensión de los instrumentos y procesos de planificación y diseño de programas y como se relacionan con la metodología, b) una visión total, clara y realista del contexto de enseñanza-aprendizaje donde el profesor deberá desenvolverse y, c) la disposición por parte del profesor y participante que permita modificar, adaptar o mejorar el programa.

El diseño de programas viene a estar influenciado por otros factores de tipo extralingüístico, relacionados con el ambiente educativo, las características del alumno, las circunstancias educacionales e institucionales e incluso las características socioculturales del medio ambiente. Estos factores amplían el alcance, propósito y componentes de un programa que deben ser tomados en cuenta al momento de diseñar.

Yalden (1983) indica que entre los componentes o elementos del programa se encuentran los siguientes: a) una especificación lo más detallada posible de los propósitos del estudiante para el aprendizaje de la lengua meta, b) una descripción del ambiente, tanto físico como social, en el que los estudiantes deberán utilizar el idioma, c) la definición del rol social que el estudiante debe asumir en la lengua meta y el rol de sus interlocutores, d) los eventos comunicativos en los cuales deben participar los alumnos; las situaciones de la vida diaria, vocacional, académica o profesional, e) Las funciones implícitas en los eventos, es decir, lo que el estudiante deberá ser capaz de hacer con o por medio del idioma, f) las nociones correspondientes, es decir, los contenidos o conceptos que el estudiante debe manipular, g) las destrezas retóricas y de discurso, h) la variedad o variedades de lengua meta necesaria y los niveles a alcanzar, i) el contenido gramatical necesario y, j) el contenido lexical o vocabulario.

Padrón (2001) expresa que al hablar del aprendizaje del Inglés con Fines Específicos se habla de enseñar inglés para un propósito específico, en contextos particulares y bajo condiciones especiales, lo cual da respuesta a los requerimientos de grupos de

personas, estudiantes y profesionales con intereses y necesidades comunes para usar el inglés en situaciones y ocasiones determinadas. Según Padrón (2001), estas personas no necesitan desarrollar las cuatro destrezas del idioma para lograr una competencia restringida en una de estas destrezas. El desarrollo de esta única destreza lo ayudará en un área específica de su campo de estudio o trabajo.

En este orden de ideas, Mackay (1978 en Robinson, 1980) señala que el Inglés con Fines Específicos es generalmente usado para referirse a la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero con un propósito claramente útil y definido. Para este autor, IFE significa la enseñanza del inglés, no como un fin mismo, sino como un medio esencial para lograr una meta claramente identificable.

En lo que a objetivos del Programa de Inglés con Fines Específicos (PIFE) se refiere, Widdowson (1984:5) afirma que “los posibles usos prácticos que se le darán al idioma en el logro de objetivos ocupacionales y académicos vienen a estar relacionados con el concepto de entrenamiento”. Este entrenamiento, según Delmastro (1992) debe centrarse en enseñar el inglés como idioma instrumental es decir, “desarrollar técnicas y destrezas específicas de lectura y comprensión necesarias para el manejo referencial bibliográfico y la extracción de información de textos de la especialidad y otras fuentes afines del estudiante” (Delmastro, 1992:14).

Para lograr este propósito, cada curso debe ser desarrollado teniendo en cuenta el uso que debe darse al idioma. Asimismo, debe ser cuidadosamente diseñado sobre la base de una descripción de la población y un análisis previo de necesidades. Las necesidades determinarán los objetivos generales y específicos, los cuales a su vez influirán en la implementación de la materia en cuanto a selección de contenidos y actividades. En este sentido, es preciso que los objetivos del programa estén diseñados bajo características y condiciones de flexibilidad (Munby, 1985).

En consecuencia y partiendo del objetivo general que persiguen los cursos IFE, las destrezas lectoras a ser desarrolladas por los estudiantes deben centrarse en actividades relacionadas con el enfoque comunicativo de la lengua, a saber: deducción de significados, lectura rápida para extraer información general e información específica, reconocer la función del texto y el tópico de la lectura; trascodificar información de cuadros, tablas y diagramas; extracción de la idea principal y secundaria para resumir el

texto; análisis de abstracts y artículos científicos, entre otros. En resumen, todo aquello que esté vinculado con la comprensión e interpretación de textos a través de la extracción de información específica que le permita al aprendiz estar actualizado con los últimos avances de la ciencia y tecnología y graduarse como un profesional calificado en su campo.

El panorama teórico hasta aquí descrito sirve de fundamentación al análisis de los programas de inglés con Fines Específicos de la Universidad del Zulia, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Instituto Universitario de Cabimas, Instituto Universitario de Tecnología Readic e Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño ubicadas en la ciudad de Cabimas. Dicho análisis contribuirá a determinar, justificar y describir la manera de proceder de los profesores y estudiantes regidos por los programas IFE de las instituciones antes mencionadas y que sirvieron de muestra al presente estudio. Sobre la base de esta fundamentación teórica se tomó como variable de la investigación: el *diseño de los programas de Inglés con Fines Específicos*.

La dimensión de la variable estuvo constituida por los factores que inciden en el diseño de los programas IFE, los cuales a su vez representaron los indicadores, a saber, objetivos de los programas, enfoque metodológico adoptado para el diseño y análisis de necesidades. En la Tabla 1 que se presenta a continuación, se observa la operacionalización de dicha variable.

**Tabla 1**  
**Operacionalización de la Variable**

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>
Diseño de los Programas IFE	Factores que inciden en el diseño de los PIFE	1. Objetivo 2. Enfoque metodológico del diseño 3. Análisis de Necesidades

Fuente: Ballesteros (2002).

## **Metodología del estudio**

Para recabar la información y medir la variable objeto de estudio se utilizaron tres (3) cuestionarios, como instrumentos de recolección de datos, aplicados a los programas, profesores y estudiantes, con alternativas que variaron de acuerdo a los indicadores evaluados y que se describen a continuación:

- Cuestionario N° 1: Denominado Análisis de los PIFE, se estructuró en dos partes. La primera, referida a los datos generales de la institución y la segunda parte estuvo compuesta por dieciocho (18) ítems con proposiciones cerradas dicotómicas. Dichas proposiciones evaluaron aspectos académicos del programa en términos de objetivos, enfoque y análisis de necesidades.
- Cuestionario N° 2: Aplicación de los PIFE en los CIFE. Este cuestionario estuvo dirigido a los profesores y también fue estructurado en dos (2) partes. La primera parte denominada *datos personales*, que determinó el grado de capacitación del profesor IFE. La segunda parte recogió la información referida a la aplicación de los PIFE, constituido por 19 ítems con cuatro alternativas de escala tipo Likert.
- Cuestionario N° 3: Denominado Necesidades e Intereses del Estudiante fue estructurado en dos (2) parte, la primera referida a los datos generales y la segunda parte correspondiente a las necesidades e intereses del estudiante. Formada por quince (15) ítems, en esta parte, se aplicó una escala actitudinal con siete (7) alternativas para que el sujeto expresara su opinión. Dicho instrumento se diseñó tomando en cuenta los aportes de Delmastro (1985) y Castro (1997).

Para lograr la validez de contenido de los tres (3) cuestionarios se empleó el criterio de expertos a fin de detectar la correspondencia de los instrumentos con su contexto teórico. Los especialistas registraron sus apreciaciones y realizaron las observaciones y recomendaciones pertinentes, las cuales fueron tomadas en cuenta para obtener la versión final de dichos cuestionarios.

Para calcular la confiabilidad de los instrumentos descritos se aplicó al cuestionario N° 1 la fórmula Kuder Richardson sugerida por Chávez (1997), resultando con un grado de confiabilidad igual a 0.902. En lo que respecta a los cuestionarios No. 2 y 3, los mismos fueron sometidos a la fórmula del coeficiente de Cronbach, en virtud de que estos instrumentos contaban con ítems de varias alternativas tipo Likert. La confiabilidad de los instrumentos al aplicar Cronbach fue de  $r = 0.96$  para el cuestionario N° 2 y  $r = 0.98$  para el cuestionario N° 3. Los resultados de 0.902, 0.96 y 0.98 caracterizaron a los instrumentos con un alto grado de confiabilidad por su proximidad a 1.

Una vez desarrolladas las pruebas de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición, se procedió a completar el cuadro de operacionalización de la variable con los ítems de los instrumentos que se utilizaron para medir cada uno de los indicadores. Este procedimiento se ilustra en la Tabla 2, a continuación.

**Tabla 2**  
**Instrumentos utilizados para la medición de los indicadores**

Indicadores	Ítems		
	Instrumento		
	1	2	3
1. Objetivo	1,2,3 15,18	1,2,3 15	1
2. Enfoque metodológico del diseño de los programas	4,5,6,7,8,9	4,17	
3. Análisis de Necesidades	10-14, 16,17	5 - 19	1-15

Fuente: Ballesteros (2002).

## **Población y Muestra**

La población estuvo constituida por sujetos y materiales. Los sujetos estuvieron representados por 1188 alumnos, pertenecientes a los Cursos de Inglés con Fines Específicos y 15 profesores encargados de implementar los programas IFE en las instituciones encuestadas. Los materiales, estuvieron constituidos por los siete (7) Programas vigentes de Inglés con Fines Específicos (PIFE) de dichas instituciones. En la Tabla 3, se muestra en forma esquematizada la población antes mencionada.

Del total de la población o universo se seleccionaron como muestra el 100% de profesores (15 sujetos) y el 100% de los materiales (7 programas). Para escoger la muestra de estudiantes, se aplicó la fórmula correspondiente a universos finitos sugerida por Sierra (1992) resultando un 8% (92 sujetos) como muestra probabilística representativa para el desarrollo de la investigación.

**Tabla 3**  
**Distribución de la Población**

<b>Institución</b>	<b>Nº de Docentes</b>	<b>Nº de Estudiantes</b>	<b>Programas/ Niveles</b>
LUZ.	03	329	I-II
UNERMB	01	07	I
UNIR	02	172	I
IUTC.	06	467	II
IUPSM	03	213	I-II
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>1188</b>	<b>07</b>

Fuente: Departamento de Control y Estudio de las Instituciones seleccionadas.

### **Análisis y Discusión de los Resultados**

Para el análisis y discusión de los resultados fue menester contextualizar las instituciones sujetas a esta investigación en términos de tipos de inglés impartidos, niveles dictados y su ubicación en los respectivos pensa de estudios. Estos datos sirvieron de fundamento al análisis interpretativo referente a los resultados arrojados por la variable de estudio. La información fue recabada por el instrumento N° 1, parte I, la cual se ilustra en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
**Niveles de Inglés y Ubicación por Semestre**

<b>Institución</b>	<b>Tipo Inglés</b>	<b>Niveles</b>	<b>Semestre</b>
LUZ	Técnico	I – II	V – VI
UNERMB	Instrumental	I	III
UNIR	Instrumental	I	I
IUTC	Instrumental	I	II
IUPSM	Instrumental	I – II	III-IV
<b>5 Instituciones</b>		<b>7 Programas</b>	

Fuente: Ballestero (2002).

Como se observa en la Tabla 4, se estudiaron cinco (5) instituciones las cuales poseen siete (7) programas. La mayoría de las instituciones, es decir, el 80%, imparte sólo un nivel de inglés. El 20% de la muestra, representada por LUZ e IUPSM son las únicas que ofrecen dos (2) niveles de inglés. Vale recordar que esta última



situación es considerada la ideal para la óptima formación del futuro egresado y para que el inglés con Fines Específicos cumpla con su objetivo general, según lo plantean Batista (2001) y Delmastro (1992). Con esta información se corrobora el tercer aspecto planteado en la situación problemática de este trabajo lo cual es motivo de preocupación para los coordinadores de las diferentes instituciones encuestadas.

Una vez contextualizadas las instituciones evaluadas, se procedió al análisis de los resultados de cada uno de los indicadores de la variable. En lo que respecta al objetivo general de los PIFE, en la Tabla 5, se detallan los resultados porcentuales obtenidos.

Como puede observarse en la Tabla 5, el 100% de los programas plantean como objetivo general de los PIFE el desarrollo de destrezas lectoras. A este porcentaje le sigue el desarrollo de las destrezas orales y escritas, es decir, un 80%. El 40% está representado por la destreza cognitiva, es decir, toman en consideración los planteamientos de Cummins (1979) referida a la proficiencia cognitiva del idioma. Cabe destacar que estos resultados fueron recabados del análisis individual de cada uno de los programas ofrecidos por las instituciones los cuales pretenden desarrollar más de una destreza y que deben ser seguidos por los docentes involucrados en este proceso.

Por otro lado, en cuanto a cómo debe ser enseñado el IFE por parte del profesor la tendencia más alta, el 80% de la muestra encuestada, reportó que el mismo debía ser dictado como traducción literal; un 46,6% como herramienta para desarrollar destrezas lectoras mientras que un 33,4% como pautas gramaticales. Los estudiantes por su parte, en sólo un 25% conocen el verdadero objetivo que persiguen los CIFE.

Los resultados reflejados en esta Tabla 5, demuestran que a pesar de que el 100% de los programas tienen como objetivo central el desarrollo de destrezas lectoras para la extracción de información de textos de la especialidad, tal como lo recomiendan Carrell, Devine y Eskey (1988) para estudiantes que aprenden una L2, los profesores IFE reportan diferentes tendencias, apegándose a la teoría conductista descrita anteriormente, más no con las teorías cognoscitiva y constructivista. El avance conceptual reportado por Canale y Swain (1980) desde un punto de vista estructuralista hacia una posición más cognitiva no parece haber sido acogida por la muestra encuestada.

**Tabla 5**  
**Objetivos de los PIFE**

<b>Pregunta/cuestionario</b>	<b>Categoría Sí / No</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Instru- mento N° / parte / ítem</b>
El objetivo del PIFE es desarrollar en el estudiantes habilidades:	Sí	0	0	1/II/1
	No	0	0	
a) Orales	Sí	0	0	
	No	0	0	
b) Escritas	Sí	4	80	
	No	1	20	
c) Orales-Escritas	Sí	5	100	
	No	0	0	
d) Lectoras	Sí	2	40	
	No	3	60	
e) Cognitivo	Sí	0	0	
	No	0	0	
f) Comunicativo	Sí	0	0	
	No	0	0	
g) Traducción	Sí	7	46,6	
	No	8	53,4	
h) Pautas gramaticales	Sí	12	80	
	No	3	20	
El Inglés debe ser enseñado como:				2/II/5
a) Herramienta para desarrollar destrezas lectoras.	Sí			
	No			
b) Traducción literal				
c) Enseñanza de pautas gramaticales	Sí	5	33,4	
	No	10	66,6	
Conoce usted el objetivo general del IFE:	Sí	23	25	3/I/4
	No	69	75	
Los contenidos/ unidades/ temas y estrategias se corresponden con los objetivos planificados	Sí	23	25	18
	No	69	75	

Fuente: Ballestero (2002).

Estos resultados son más evidentes cuando se observa un 80% de programas que toman como objetivo IFE la traducción literal de textos y 33,4% la enseñanza de pautas gramaticales, aspectos éstos que también se encuentran inmersos dentro de la teoría conductista, bajo un enfoque estructuralista para la enseñanza del inglés. Dicho enfoque está muy alejado del objetivo general del IFE sugerido por Batista (2001) y Delmastro (1992). Sólo 46,6% de los profesores IFE conciben el objetivo IFE como herramienta para desarrollar destrezas lectoras.

En la Tabla 6, se presenta la Distribución Estadística del indicador: Objetivo de los PIFE, observándose que el 40 % de la población encuestada manifestó que “Casi Nunca”, el diseño de los objetivos de los programas de los Cursos de Inglés con Fines Específicos toma en cuenta las destrezas lectoras y las necesidades e intereses de los estudiantes. Con respecto a si los materiales seleccionados para la enseñanza del IFE, se relacionan con los contenidos y objetivos del resto de las materias del pensum del estudio de la especialidad; el 16% expuso “Nunca”, el 4% expresó “Siempre” y el 0% “Casi Siempre”.

**Tabla 6**  
**Distribución estadística del indicador: Objetivos de los PIFE**

Alternativas	Porcentaje	Frecuencia				Total
		Items				
	%	1	2	3	15	
Siempre	7	1	1	1	1	4
Casi siempre	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	67	13	2	13	12	40
Nunca	27	1	12	1	2	16
Total	100	15	15	15	15	60

Fuente: Ballesteros (2002).

Estos resultados difieren con las ideas de Widdowson (1984:5) quien afirma que “los posibles usos prácticos que se le darán al idioma en el logro de objetivos ocupacionales y académicos vienen a estar relacionados con el concepto de entrenamiento una vez establecidas con precisión las necesidades de uso del idioma por parte de los estudiantes”. En vista de que no han sido tomadas en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes,

se corrobora la preocupación de los coordinadores de las instituciones encuestadas referentes a la falta de motivación del estudiantado por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con respecto al indicador: enfoque de los PIFE, la Tabla 7 muestra la Distribución Estadística del mismo. Se observa que el 83% de la población encuestada manifestó que “Nunca” se utiliza en los CIFE un enfoque previamente definido. En igual proporción el profesor “Nunca” actúa como mediador y negociador de los conceptos y términos a ser discutidos en clase; el 10% expuso que “Casi Siempre”, el 7% expresó que “Casi Nunca” y un 0% se ubicó en la categoría de “Siempre”.

**Tabla 7**  
**Distribución estadística del indicador: Enfoques de los PIFE**

Alternativas	Porcentaje	Frecuencia		Total
		Items		
	%	4	17	
Siempre	0	0	0	0
Casi Siempre	10	2	1	3
Casi Nunca	7	1	1	2
Nunca	83	12	13	25
Total	100	15	15	30

Fuente: Ballestero (2002).

Los resultados presentados van en contra de lo planteado por Hutchinson y Waters (1987) quienes sostienen que para el diseño de los programas IFE, todas las decisiones, en cuanto al contenido y metodología del curso, estarán basados en la necesidad que tiene el estudiante para aprender. La relevancia hacia necesidades e intereses del aprendiz es primordial. Como puede observarse en estos resultados no hay un enfoque específico que se preste a discusión. Pareciera que las necesidades del aprendiz no cuentan en el enfoque utilizado por la muestra encuestada.

El no contar con este tipo de necesidades pone en tela de juicio las tres sugerencias de Nunan (1988) para el diseño de un buen programa. A saber: la adecuada comprensión de los instrumentos y procesos de planificación y diseño de programas y como se relacionan con la metodología; una visión total, clara y realista del contexto de enseñanza-aprendizaje donde el profesor deberá

desenvolverse y; la disposición por parte del profesor y participante que permita modificar, adaptar o mejorar el programa.

Con respecto al tercer y último indicador de la variable estudiada, en la Distribución Estadística de Análisis de Necesidades, presentada en la Tabla 8, se puede corroborar que ciertamente dichas necesidades no fueron tomadas en cuenta para la adopción de un enfoque teórico en particular. Se observa que el 59% de la población encuestada manifestó que “Nunca” aplica las actividades relacionadas con el enfoque comunicativo, a saber: deducción de significados, lectura rápida para extraer información general e información específica, reconocer la función del texto y el tópico de la lectura; trascodificar información de cuadros, tablas y diagramas; extracción de la idea principal y secundaria para resumir el texto; análisis de abstracts y artículos científicos. En el proceso de lectura de IFE el lector “Nunca” interactúa con el texto y sus experiencias previas fundamentales para la comprensión lectora.

**Tabla 8**  
**Distribución estadística del indicador análisis de necesidades**

Alternativas	Frecuencia														Total
	%	Items													
Siempre	6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11
Casi Siempre	9	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	17
Casi Nunca	26	3	2	2	3	3	2	3	1	1	13	6	11	1	51
Nunca	59	11	11	11	10	10	12	11	12	12	1	1	2	12	116
Total	100	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	195

Fuente: Ballester (2002).

Esta falta de interacción atenta contra el verdadero propósito de la lectura en L2, definida por Goodman (1988), Grellet (1981) y Jordan (1987) como un proceso dinámico y una actividad multifacética e interactiva donde el lector aporta sus conocimientos previos para la construcción de significados. De igual modo, el inglés de pre-grado “Nunca” se considera como una herramienta o instrumento que sirva para desarrollar destrezas lectoras en el estudiante; el 26% expuso “Casi Nunca”, el 9% expresó “Casi Siempre” y el 6% “Siempre”.

Los resultados obtenidos difieren con lo expuesto por Munby (1985), quien señala que en este tipo de cursos los programas y materiales son diseñados mediante un análisis previo de las necesida-

des comunicativas del aprendiz y no por criterios externos que no estén centrados en el estudiante. De igual manera contradicen lo expuesto por Yalden (1983) en cuanto a los elementos que deben tomarse en cuenta para el diseño de los programas IFE.

## **Conclusiones y Recomendaciones**

De los resultados arrojados por la investigación se derivaron las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- A pesar de que un 100% de los programas analizados plantean como objetivo general el desarrollo de destrezas lectoras, la evaluación realizada permitió detectar que dicho objetivo no se cumple a cabalidad. Esta afirmación se corrobora con los resultados arrojados por la encuesta dirigida a los profesores quienes manifiestan en 80% que dichos programas deben ser dictados como traducción literal. Por lo tanto, se recomienda realizar diagnósticos más periódicos considerando las necesidades e intereses de los estudiantes como punto de partida para el diseño de los Programas de Enseñanza de Inglés con Fines Específicos. De estos diagnósticos dependerán los objetivos del curso y el tipo de enfoque metodológico a ser adoptado para el desarrollo de las destrezas lectoras en inglés.
- En lo que respecta al tipo de enfoque desarrollado en los programas de estudio evaluados en los cuales se reportó que “Nunca” los profesores utilizan en los CIFE un enfoque específico, se pudo observar que la mayoría de los profesores encuestados sigue apegado a un tipo de enfoque estructuralista con tendencias hacia una teoría conductista. Por ello se sugiere, documentar al docente en ejercicio sobre la evolución de los métodos aquí analizados. Es necesario que los profesores estén en conocimiento de que los patrones de la teoría conductista han evolucionado hacia teorías que conducen a la proficiencia cognoscitiva y académica del idioma. A su vez, es perentorio que se reconozca la influencia del ambiente y la importancia del contexto para construir y motivar el aprendizaje y entendimiento del mismo.
- En el momento de determinar las necesidades e intereses lingüísticos de los estudiantes de los Cursos de Inglés con Fines Específicos se constató que el lector “Nunca” interactúa con el texto mientras desarrolla las siguientes estrategias de

comprensión lectora: deducción de significados; lectura rápida para extraer información general e información específica; reconocer la función del texto y el tópico de la lectura; trascodificar información de cuadros, tablas y diagramas; extracción de la idea principal. Llama poderosamente la atención este resultado que conduce a asumir que el inglés en este nivel "Nunca" se consideró como una herramienta o instrumento que sirva para desarrollar destrezas lectoras en el estudiante. En consecuencia, se propone realizar una revisión más profunda por parte de las instituciones encuestadas en cuanto a cada uno de los indicadores de la variable objeto de estudio de esta investigación. Una revisión que consista en, reconsiderar las ventajas que ofrece el desarrollo de las destrezas lectoras en el aprendiz de inglés como lengua extranjera, tal como lo destacan Goodman (1988), Grellet (1981) y Jordan (1997), bajo un enfoque de enseñanza comunicativo y que tome en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

## **Bibliografía**

- BALLESTERO, C. (2002). Análisis de los programas de Inglés con Fines Específicos a nivel de Pregrado. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación Superior. Mención Docencia Universitaria. Universidad Fermin Toro. Cabudare, Barquisimeto.
- BATISTA, J. (2001). **Programa de Inglés con Fines Específicos Niveles I y II**. Escuela de Petróleo. Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Maracaibo.
- BEKE, R. (2001). **La Lectura de Textos en Inglés por parte de Estudiantes Universitarios**. Akademos, 1317-1798. Vol. 3, No. 1.
- BLEY-VROMAN, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In W. RUTHERFORD & M. SHARWOOD-SMITH (Eds.), **Grammar and second language teaching**, (pp. 19-30). New York: Newbury House.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1, 1-47.
- CARRELL, P., DEVINE, J. y ESKEY, D. (Eds.) (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CASTRO, M. (1997). Evaluación del Contexto, Planificación y Modelo de Organización de Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research** 48, 222-251.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). **Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice**. London: Longman
- CHAVEZ, N. (1997). **Introducción a la Investigación Educativa**. Maracaibo. Ars. Grafica.
- CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.
- DELMASTRO, A. (1985). Aptitud Lingüística y Variables Individuales en el Aprendizaje de Idiomas. Trabajo de Ascenso. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- DELMASTRO, A. (1992). La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos: Diseños de Cursos, Materiales y Metodologías. Trabajo de Ascenso para Optar a la Categoría de Profesor Titular. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- GOODMAN, K. (1988). **Lenguaje Integral**. Versión en español. Mérida: Editorial Venezolana, S.A.
- GRELLET F. (1981). **Developing Reading Skills**. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge. Cambridge University Press. London 1981 First Published.
- HARRIS, D.P. (1969). **Testing English as a second language**. New York: McGraw-Hill.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987). **English for Specific Purposes**. A Learning-Centred Approach. Gran Bretaña Cambridge University Press.
- JORDAN, R. (1997). **English for Academic Purposes**. A Guide and Resource Book for Teachers. Cambridge University Press. U.K.
- KRASHEN, S. (1981). **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. (1983). **The natural approach**. Hayward: CA Alemany.



- MUNBY, J. (1985) **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1988). **Syllabus Design**. Oxford: Oxford University Press.
- Padrón, E. (2001). Influencia de las Estrategias de Aprendizaje en la Comprensión Lectora de Estudiantes de Inglés con Fines Específicos. Trabajo de Grado. División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- RICHARDS, J. (1985). **Long Dictionary of Applied Linguistics**. England: Longman Group. Ltd.
- ROBINSON, P. (1980). **English for Specific Purposes**. Oxford: Pergamon Press
- SIERRA B. (1992). **Técnicas de Investigación Social**. 7° Ed. Madrid. Editorial Paraninfo.
- WHITE, L. (1990). Second Language Acquisition and Universal Grammar. **Studies in Second Language Acquisition** 12 (2), 121-134.
- Widdowson, H. (1984) Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.
- YALDEN, J. (1983). **The Communicative Syllabus Evolution Design & Implementation**. Pergamon Press Ltd, Oxford.