

El diseño de programas de inglés con fines específicos: fundamentos teóricos

Ana Lucía Delmastro

División de Estudios para Graduados. Programa de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Educación. La Universidad del Zulia.

Resumen

En las instituciones universitarias venezolanas, el Inglés con Fines Específicos surge como respuesta a las necesidades de los participantes de manejar textos en Inglés relacionados con su disciplina o área de estudio/trabajo; es, por lo tanto, un curso basado y centrado en las necesidades de los estudiantes. Como tal, el diseño de programas y la metodología de trabajo en aula se fundamentan en el análisis previo de las necesidades del grupo. Partiendo de esta premisa se trata de conformar un marco teórico que sustente el diseño de cursos de Inglés con Fines Específicos (Inglés Instrumental) en LUZ. Se presenta una revisión de la literatura que refleja los cambios ocurridos a nivel teórico-metodológico en el diseño de programas resultantes del surgimiento de enfoques analíticos y de procesos. Se analizan diversas taxonomías de destrezas y formatos de análisis de necesidades enfatizando una actitud ecléctica que permita la incorporación de técnicas y elementos de diferentes enfoques o métodos.

Palabras clave: EFL, ESP, inglés instrumental, diseño de programas, eclecticismo.

Syllabus Design for English for Specific Purposes: Theoretical Background

Abstract

In Venezuelan universities, as in most institutions, courses in English for Specific Purposes (ESP) respond to the need of participants to extract and use information from texts in English related with their discipline or field of work/study. They are, thus, courses based and centered on the needs of the students. As such, the design of the syllabus, classroom methodology and activities is based upon a previous analysis of the participants' needs. With this in mind, the author tries to build a theoretical framework to support the design of ESP courses at LUZ. A revision of research and literature is carried out to reflect the changes that have taken place at the theoretical and methodological level in syllabus design as a result of the rise of analytic and process-oriented syllabi. Several taxonomies and formats for needs-analysis are studied emphasizing an eclectic attitude that allows the inclusion of techniques and activities from different sources, methods or approaches.

Key words: EFL, ESP, syllabus design, eclecticism.

Introducción

La importancia y la universalidad del Inglés y su uso como lengua franca de la ciencia y tecnología hacen imperiosa la necesidad, para toda persona formada en una disciplina científica, de dominar por lo menos las destrezas de lectura en este idioma que le permitan extraer información específica de textos de su interés y mantenerse al día con el acontecer y devenir mundial en su campo y área de estudio, trabajo e investigación. A nivel estudiantil, se requiere la consulta de textos y revistas especia-

lizadas y documentación para la preparación de tesis de grado, trabajos de investigación, exámenes, entre otros. Por otra parte, el éxito en los estudios de postgrado y actividades investigativas también está estrechamente vinculado a la capacidad del egresado de manipular bibliografía en el idioma Inglés. El estudiante, profesional o investigador, se ve limitado y entorpecido en sus funciones y labores por el hecho de no dominar otro idioma, o por lo menos, las destrezas básicas de lectura y comprensión de textos de la especialidad o área de interés. Es innegable la rele-

vancia y necesidad del entrenamiento de los egresados de nuestras universidades en Inglés como idioma instrumental para la interpretación, extracción y manejo de información.

El Inglés como idioma instrumental, o Inglés con Fines Específicos, debe ser enfocado precisamente como lo indica su nombre: como un "instrumento de trabajo". Los avances en la teoría metodológica de la enseñanza del Inglés como segunda lengua indican que, si bien debe existir una base general del idioma (Antonini & Pino (1991); G. Llinares (1991), los programas deben ser diseñados en forma específica para cada área y grupo de participantes sobre la base de un análisis de necesidades. La materia debe estar orientada hacia el desarrollo de destrezas de lectura, interpretación y extracción de información de textos de la especialidad y fuentes afines, tales como: manuales, folletos, diccionarios, índices, tablas, diagramas, gráficas, resúmenes, revistas especializadas, etc., conformando un corpus de material auténtico directamente relacionado con las necesidades e intereses profesionales.

Sin embargo, la realidad de los cursos de Inglés Instrumental en gran parte de las instituciones de educación superior, y específicamente en LUZ, muestra un panorama distinto a lo planteado. A pesar de los avances de la Lingüística Aplicada en esta área, la función del Inglés como idioma instrumental fue, hasta hace poco, mal comprendida y en la mayoría de los casos los pro-

gramas de Inglés Instrumental no han sido debidamente orientados y desarrollados, agravando la problemática existente. La gran mayoría de los cursos, salvo las siempre notables excepciones, están pobremente diseñados, siguen enfoques caducos, y son por lo general mal implementados, con una selección poco variada y demasiado homogénea de textos, contenidos y actividades. Esta situación crea en los estudiantes, de por sí con baja motivación intrínseca, una apatía hacia la materia y en el profesor una inconformidad con lo que hace (Delmastro, 1992).

En vista de esta realidad y debido a la carencia de bibliografía disponible al respecto, he decidido organizar y exponer en forma sistemizada una serie de datos y experiencias de trabajo en el diseño de cursos y materiales para que sirvan de apoyo a los profesionales de idiomas que trabajan con cursos de Inglés Instrumental y que desean desarrollar un enfoque más acorde con los principios y avances de la Lingüística Aplicada. Las ideas aquí expuestas representan la presentación organizada y sistemática del fruto de diez años de diseño de programas, selección, recopilación y elaboración de material de trabajo para cursos de Inglés Instrumental en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ, así como del dictado de talleres de diseño e implementación de cursos de Inglés Instrumental en Barquismeto, Mérida (ULA) y en la División de Estudios para graduados de la FHE de la Universidad del Zulia. El ar-

título persigue integrar fuentes heterogéneas y variadas para conformar una fundamentación teórica, que sirva de base para el diseño, organización e implementación de cursos de Inglés para propósitos específicos, conformando una visión ecléctica de la enseñanza de los idiomas instrumentales. Todas las ideas aquí expuestas han sido llevadas a la práctica, probadas, validadas y modificadas de ser necesario, sobre la base de la retroalimentación obtenida de los mismos participantes, adaptándolas a la realidad de nuestro sistema de educación superior. Tienen por lo tanto, el aval de la experiencia y todo el valor pragmático necesario para su aplicabilidad inmediata.

El presente trabajo ha sido organizado en dos partes. Este artículo cubre la primera parte y presenta la fundamentación teórica para el diseño de programas y cursos de inglés instrumental (I.I.), que soporta los aspectos metodológicos y de implementación cubiertos en la segunda parte.

1. Factores que Influyen en el Diseño de Cursos y Preparación de Materiales

Mackay & Mountford (1978), clasifican los factores que influyen en el diseño de cursos de I.I. en cuatro categorías: factores sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos.

a) Factores Sociológicos

El primer paso para el diseño de programas de I.I. es obtener información relativa al tipo de alumno. Se ne-

cesitan datos con respecto a edad del alumno, experiencia previa en el idioma a estudiar, sus necesidades específicas y los posibles usos que hará del idioma. El análisis de necesidades está directamente relacionado a este tipo de factores y más adelante se incluirán técnicas específicas para obtener este tipo de información.

b) Factores Lingüísticos

La selección del contenido lingüístico a ser utilizado en los cursos de I.I. depende de la adecuada y apropiada descripción del tipo de lenguaje que el estudiante deberá manejar. Esta descripción debe tomar en cuenta no sólo las características del lenguaje como código o sistema lingüístico, sino también las características comunicativas de uso, es decir, las funciones o patrones comunicativos. Un simple listado de vocabulario y estructuras, como el que se consigue en la mayoría de los libros, no es suficiente para asegurar la inclusión de los elementos sintácticos y lexicales característicos de los patrones comunicativos correspondientes a determinados tipos de textos y funciones como: definición, descripción, clasificación, narración, etc.

c) Factores Psicológicos

En esta categoría se incluyen elementos de la psicolingüística relacionados con los nuevos enfoques en los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. El cambio de un enfoque netamente conductista, donde prevalece el desarrollo de destrezas basado en la repetición y ejercitación de patrones

estructurales, hacia un enfoque comunicacional amerita un cambio también a nivel de actividades de aprendizaje. Se necesita un enfoque centrado en el aprendizaje del idioma como un instrumento comunicacional desde el punto de vista del alumno. Este enfoque enfatiza el papel activo del estudiante en la interpretación del discurso escrito, y cambia el tipo de evaluación basada en lo que el estudiante desconoce, por una evaluación que destaca lo que el estudiante puede hacer, desde el punto de vista comunicativo, con los elementos del lenguaje que ya posee.

d) Factores Pedagógicos

Las destrezas a desarrollar deben identificarse claramente para poder diseñar los procedimientos pedagógicos adecuados para su desarrollo, tomando en consideración las características del grupo. La división tradicional de las destrezas del lenguaje en cuatro áreas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, resulta demasiado general e insuficiente para describir

la multiplicidad de destrezas necesarias para cubrir las necesidades de los estudiantes de I.I.. Es necesario determinar el tipo de destrezas "funcionales" y actividades específicas para el desarrollo de las mismas (resumir artículos en Inglés técnico, extraer información de tablas, elaborar esquemas de contenido, etc.) las cuales variarán de acuerdo a las necesidades del curso. Los materiales preparados sin tomar en cuenta las características y necesidades del grupo de alumnos, la edad, la madurez intelectual y entrenamiento profesional, tendrán bajo valor motivacional y pedagógico cumpliendo poca o ninguna función en el desarrollo de las destrezas requeridas por el participante. Los factores a tomar en cuenta en el diseño de cursos de I.I. pueden ser resumidos en las preguntas contenidas en la Tabla 1.

2. Diseño de Programas: Componentes y Etapas

El programa, en su sentido más limitado, viene a ser una descripción

Tabla 1
Factores que influyen en el diseño de programas

Sociológicos:	¿Cuáles son las características del estudiante? ¿Cuáles son sus requisitos, o para qué necesita aprender el idioma?
Lingüísticos:	¿Cuál es la descripción apropiada para determinar el tipo de lenguaje utilizado en Ciencia y Tecnología o en el área de interés del grupo?
Psicológicos:	¿Cuál es la teoría de aprendizaje más apropiada que permite integrar la competencia lingüística y la competencia comunicativa?
Pedagógicos:	¿Cuáles son las destrezas a desarrollar? ¿En qué orden o secuencia? ¿Cómo interrelacionar las destrezas para presentarlas y practicarlas de manera auténtica?

(Mackay & Mountford, 1978)

razonada de los propósitos, objetivos y contenidos del curso organizados en forma secuenciada para su desarrollo e implementación (Richards et al., 1985).

D. 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 enfoque comunicativo no existe una diferenciación clara y precisa entre contenidos y tareas de aprendizaje, el concepto amplio 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 y diseño de materiales y actividades de clase.

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 cómo se relacionan con la metodología.
- b) Una visión total, clara y realista del contexto de enseñanza-

aprendizaje en los que el profesor deberá desenvolverse.

- c) La disposición, por parte del profesor, al reciclaje y reajuste: es decir, modificar y adaptar o mejorar el programa como resultado de un proceso continuo de experimentación y evaluación (Nunan, 1988).

El diseño de programas viene a estar influenciado por factores extralingüísticos como los mencionados en el punto anterior, 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 ya que deben ser tomados en cuenta al momento de diseñarlo. 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, o sea 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.
- j) El **contenido lexical** o vocabulario (Yalden, 1983).

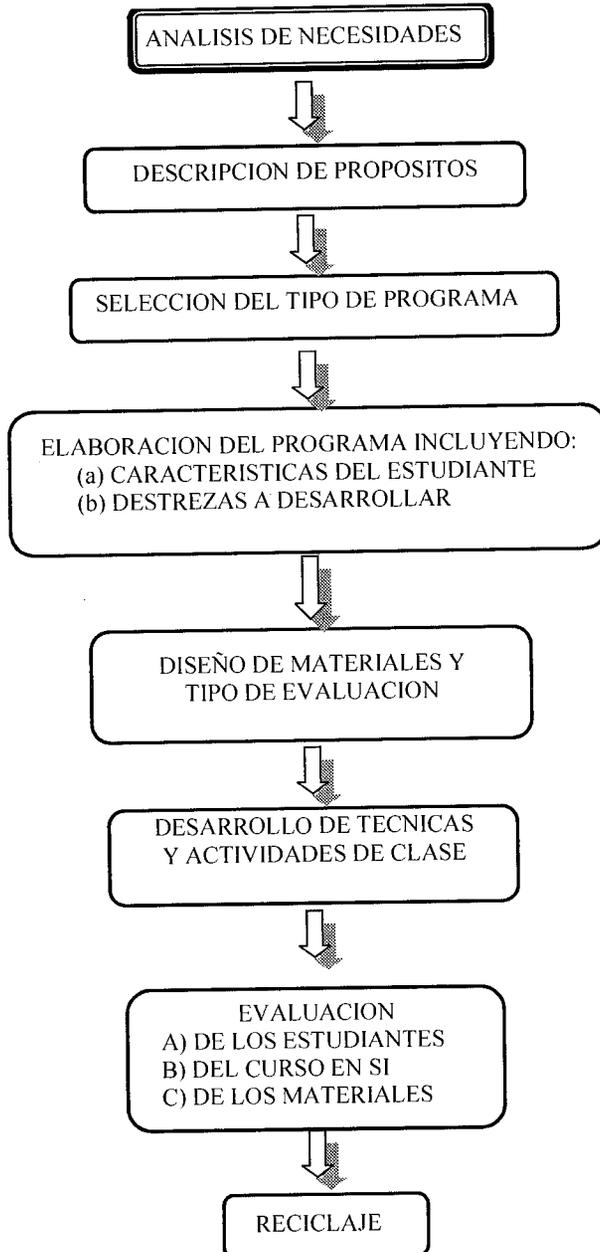
Evidentemente, Yalden esboza en el esquema anterior los componentes de un programa de acuerdo al enfoque comunicativo. Como puede observarse, en los enfoques tradicionales solamente se tomaban en cuenta los dos últimos elementos relacionados con los elementos gramaticales y lexicales del idioma. Hoy en día se considera que la mayoría de los elementos mencionados, si no todos, deben ser incluidos en el diseño de un programa.

Dependiendo de las teorías subyacentes y los elementos o componentes incluidos se tendrán diferen-

tes tipos de programas; por supuesto, de acuerdo con las características particulares de cada caso será necesario enfatizar alguno de los componentes mencionados. En el caso de los cursos de I.I. diseñados para la Escuela de Humanidades y Educación de LUZ se enfatizaron los elementos relacionados con el propósito de la materia, ambiente, rol y evento comunicativo y la conducta terminal relacionada con las funciones y destrezas a desarrollar.

La Figura 1, es una adaptación de la secuencia sugerida por J. Yalden (1983), que muestra en forma más detallada los diferentes pasos a seguir en el diseño de programas. Como puede observarse en la figura, el primer paso consiste en el análisis de las necesidades de los estudiantes, lo cual permitirá definir los propósitos de la materia tomando en cuenta las características de los mismos, así como la conducta de entrada y de salida. Las dos etapas anteriores permitirán escoger el tipo de enfoque y programa que se quiere desarrollar tomando en cuenta el ambiente, condiciones y limitaciones existentes. Se procede luego al diseño del programa en sí determinando el tipo de lenguaje, uso del mismo y destrezas a desarrollar.

Figura 1
Etapas en el diseño de programas



La cuarta etapa se refiere a la selección y diseño de los materiales y la toma de decisiones con respecto a la secuencia y tipos de instrumentos para la evaluación. Luego se seleccionan y organizan los tipos de ejercicios, técnicas y actividades de enseñanza aprendizaje, siguiendo con la preparación de planes de clase y la distribución calendaria de actividades. La etapa de evaluación, como puede observarse, incluye tres aspectos; no solamente se evalúa el rendimiento del estudiante en relación con los objetivos instruccionales, sino que se evalúa el programa en sí, los contenidos y materiales, así como la actuación del profesor.

Por último, la etapa del reciclaje que permitirá al profesor modificar aquellos elementos incongruentes o inoperantes en cuanto a contenidos, actividades, materiales y procedimientos metodológicos, es decir, todos los elementos del programa y del curso. El diseño de programas, de esta forma, se convierte en un proceso cíclico, en el que el reciclaje y la reestructuración forman parte importante de dicho proceso.

3. Enfoques en el Diseño de Programas

Los programas varían en estructura y organización dependiendo del enfoque utilizado. Cuando se organiza un programa sobre la base de patrones gramaticales y vocabulario, se habla de **programas de tipo estructural o gramatical**; si se toma como

base el tipo de lenguaje utilizado para diferentes situaciones resulta un **enfoque situacional**; la organización en términos de nociones y funciones comunicativas representa un enfoque **funcional-nocional**. A continuación se describen someramente los enfoques más usuales en el diseño de programas y materiales para I.I.

a) El Programa Gramatical Tradicional

Consiste en un listado de estructuras lingüísticas (gramática) y palabras (léxico), organizados en una secuencia lineal y fija de presentación que representa los niveles del curso: principiante, intermedio, avanzado, etc. Este tipo de programa se basa en un concepto de competencia lingüística como dominio de patrones gramaticales.

Las deficiencias de este enfoque están directamente determinadas por las características del mismo: estructura lineal, énfasis en la forma, limitación de vocabulario y patrones gramaticales, lenguaje no-auténtico, y falta de relevancia situacional y contextual. Valdman (1980), afirma que los programas de tipo gramatical fallan porque reflejan la excesiva importancia asignada a las estructuras lingüísticas en las áreas de fonología, gramática y vocabulario, porque descuidan el uso del idioma en un contexto situacional real, en tanto no ubican las estructuras presentadas dentro de un discurso, no presentan el uso real del idioma, su selección y organización se basan en el tipo de gramática de consulta para hablantes

nativos más que en las necesidades comunicativas y problemas de aprendizaje de los estudiantes y no toman en cuenta las diferencias entre el discurso oral y escrito. Como ejemplo de este enfoque puede citarse "A COURSE IN BASIC SCIENTIFIC ENGLISH" (Ewer & Latorre, 1969).

La lingüística aplicada ha demostrado cabalmente las deficiencias y limitaciones de este tipo de enfoque, el cual, por sus características intrínsecas, no debe ser adoptado en el diseño de programas de I.I.

b) El Programa Situacional

Está dirigido al desarrollo de una competencia comunicativa en forma global, más allá de la simple competencia lingüística. El punto de partida y de organización del programa son los diferentes tipos de situaciones de uso del idioma: en un banco, en la oficina de correos, en el supermercado, etc. Una variante de este enfoque es el enfoque temático basado en tópicos, donde se organiza un grupo de lecciones alrededor de un tema o tópico determinado; por ej. el tópico "viajes" puede incluir una serie de lecciones como: en la estación de buses, llegada al hotel, visita a la ciudad, etc.

Exceptuando el aspecto contextual y situacional y el mayor énfasis en las destrezas orales, este tipo de programa presenta los mismos defectos que los programas gramaticales tradicionales. Como ejemplo de aplicación de este enfoque en cursos de I.I. pueden citarse: "SCIENCE READINGS FOR STUDENTS OF ENGLISH AS A SECOND LANGUA-

GE" (Kroft & Walker Brown, 1965) y "READING THE SOCIAL SCIENCES IN ENGLISH" (Stevenson & Sprachman, 1981).

Este enfoque, aún cuando se acerca más al sentido del I.I. ya que utiliza tópicos relacionados con el área de interés de cada grupo, representa un avance en relación a los anteriores, pero es aún muy limitado, y por lo tanto tampoco es el más adecuado para la enseñanza de I.I.

c) Programas Nocionales

Se fundamentan en las ideas de Wilkins (1976), quien propone un diseño de programas sobre la base de categorías semántico-gramaticales o nociones, que representan los conceptos o ideas transmitidos en la comunicación. El énfasis en este tipo de programas estriba en los conceptos expresados, las ideas en sí o nociones tales como: tiempo, localidad, dirección, tamaño, espacio, etc. Wilkins propone como componentes del programa tres aspectos a considerar:

1. **El aspecto semántico:** los conceptos básicos a comunicar, es decir el **QUÉ** de la comunicación (NOCIONES);
2. **EL aspecto funcional** o interaccional: el **POR QUÉ** de la comunicación (FUNCIONES);
3. **El aspecto formal:** el conocimiento gramatical, el **CÓMO** de la comunicación (ESTRUCTURAS).

Este enfoque ha sido utilizado con éxito en el diseño de cursos de Inglés Instrumental; los libros de la serie "NUCLEUS" (Bates & Dudley-Evans, 1976; Dudley-Evans et al., 1978;

O'Brien et al., 1979) son ejemplos bastante acertados de este tipo de enfoque.

d) El Programa Funcional-No-cional

Muy similar al anterior, pero el programa viene a estar organizado tomando como base las funciones comunicativas en primer lugar. El énfasis será por lo tanto en el propósito o el por qué de la comunicación, representado por las funciones (preguntar, describir, narrar, expresar acuerdo o desacuerdo, definir, etc.) seguido por las nociones o conceptos expresados (tiempo, espacio, localidad, dirección, tamaño, forma, etc. (Salimbene, 1983).

La serie *"READING AND THINKING IN ENGLISH"* editada por The British Council (1979, 1980) y el libro *"ENGLISH FOR COMPUTER SCIENCE"* (Mullen & Brown, 1983), constituyen excelentes ejemplos de este enfoque para cursos de I.I. Tanto los programas nocionales, como los funcionales y sus variantes, representan un enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas.

Además de los enfoques mencionados, autores como Wilkins (1979) y Widdowson (1984) hacen referencia a otros tipos de macroenfoques que engloban varios de los ya mencionados: el enfoque sintético y el analítico (Fig. 2) y el enfoque de procesos y de productos (Fig. 4).

e) Los Programas Basados en Tareas

Los programas basados en tareas, ('task-based' o 'procedural' syllabus)

son una variante de los enfoques de procesos de tipo analítico (Breen, 1987; Markee, 1997). Se basan sobre la idea de "aprender haciendo" y están organizados en forma de diferentes tareas, actividades o proyectos que debe realizar el estudiante como por ejemplo: un trabajo de investigación, elaboración de una cartelera sobre un tema asignado, preparación de una exposición en clase sobre un tema determinado, elaboración de algún material instruccional, realización de algún trabajo manual o producto. La participación en dichos proyectos involucra al estudiante en una serie de actividades que requieren el uso y desarrollo de destrezas específicas de lectura y extracción de información cubiertas en otros tipos de programas, por ej.: identificar y seleccionar material relevante, identificación del tópico e idea general, extracción de información general y específica de textos de la especialidad, elaboración de resúmenes, extracción de información de tablas, gráficos, diagramas, conversión de información escrita a representación diagramada, manejo de índices, referencias y tablas de contenido.

En este tipo de programas, los contenidos no son organizados en términos de estructuras gramaticales preseleccionadas, categorías nocionales-funcionales, o funciones retóricas de los textos, sino que el contenido se especifica en términos de solución de problemas o desarrollo de proyectos. En su concepción más restringida, las tareas o actividades

pueden tener de alcance más limitado, como por ej. la elaboración de un resumen de un texto determinado, que no implica un proceso tan complejo y como la participación en los proyectos ejemplificados anteriormente. Sin embargo, siempre involucran la activación, aplicación y desarrollo de un conjunto de sub-destrezas de lectura, así por ej., la elaboración del resumen involucra la identificación de tópico e idea general, la extracción de información específica y relevante, el uso de conectores y otros indicadores del discurso, la reorganización y reescritura de la información, entre otros. Es importante realizar dos aclaratorias con respecto a los programas basados en tareas: (1) que el término 'tarea' no es sinónimo de 'ejercicio', aún cuando algunos autores así lo utilizan; y (2) que los programas por tareas implican cierto nivel previo de destreza en la lengua. Ejemplo de este tipo de diseño es el proyecto Bangalore ('The Bangalore Project') (Prahbu, 1984; en Markee, 1997).

3.1. El Enfoque Sintético y el Enfoque Analítico

Wilkins (1979) define el **enfoque sintético** como aquel donde las diferentes partes del lenguaje se enseñan en forma separada, paso a paso, de manera tal que la adquisición se convierte en un proceso de acumulación gradual de las partes hasta construir la estructura total del lenguaje. Las características más resal-

tantes del enfoque sintético son las siguientes:

- En la planificación del programa, se divide o segmenta el lenguaje, convirtiéndolo en un inventario de estructuras gramaticales y una lista limitada de elementos lexicales.
- El orden de presentación de las estructuras y vocabulario es fijo y predeterminado de acuerdo a criterios como frecuencia, rango, disponibilidad, familiaridad, etc.
- El estudiante se enfrenta a una muestra deliberadamente limitada de la segunda lengua. Hay una simplificación excesiva de vocabulario.
- El diseño es de tipo lineal: hay una graduación estricta de las unidades. El contenido de cada unidad está basado exclusivamente en lo cubierto en las unidades precedentes y es a su vez una preparación para la próxima unidad. Las nuevas estructuras y vocabulario son introducidos de manera excesivamente gradual y controlada.
- Se incluye todo el sistema gramatical de la lengua. El contenido lexical ocupa un rol subordinado y secundario.
- Existe la tendencia a enseñar ciertas formas o estructuras meramente porque son parte de la lengua y están en el programa, sin importar su relevancia comunicativa para el estudiante.
- Se hace énfasis en la forma más que en el significado.
- No existe relevancia situacional: el lenguaje practicado en el salón de clases no está en relación directa con lo que el estudiante necesita.

Figura 2
Enfoque sintético y enfoque analítico



En el **enfoque analítico**, por el contrario, no existe este control lingüístico tan rígido de los elementos del programa y permite una mayor variedad de formas lingüísticas desde el comienzo.

Se incluyen elementos gramaticales pero de manera implícita. Es decir, se aíslan las formas lingüísticas más significativas del contexto heterogéneo en el que aparecen, para así enfocar el aprendizaje hacia aquellos elementos más relevantes del lenguaje. Este constituye el aspecto "analítico" del programa.

En la selección y organización del material, las consideraciones de tipo estructural son secundarias. Se enfatizan las funciones comunicativas del

idioma y los conceptos expresados más que los patrones estructurales o gramaticales.

No existe limitación graduada y excesiva del vocabulario y estructuras lo cual permite una gran diversidad estructural y un tipo de material más heterogéneo y variado. Se usa material auténtico.

Los programas están diseñados en forma cíclica. Se retoman los contenidos una y otra vez en las unidades posteriores y se van reciclando y ampliando progresivamente.

El enfoque analítico puede ser definido como de tipo terminal o conductual (en el sentido de conducta lingüística) ya que está organizado en función de los propósitos para los que

se estudia el idioma, o sea en función de una conducta terminal.

Los programas gramaticales tradicionales son ejemplos de un diseño de tipo sintético: son una recopilación de estructuras gramaticales con su correspondiente listado de vocabulario, con un orden fijo de presentación; presentan una forma de lenguaje simple y limitada con vocabulario muy restringido, enfatizan el dominio de la forma y no el significado, no existe relevancia situacional y están organizados en forma lineal.

Los programas de tipo situacional comparten características de ambos enfoques: toman en cuenta el contexto y las necesidades lingüísticas para determinada situación, los elementos del lenguaje son más variados y no están organizados en una secuencia gramatical fija, coincidiendo así con características del enfoque analítico; sin embargo, el diseño generalmente no es cíclico y los textos son no-auténticos, es decir, creados especialmente para la enseñanza del idioma.

Los enfoques nocional y funcional, son ejemplos claros del enfoque analítico: presentan variedad estructural desde el principio, se analizan las formas lingüísticas significativas extrayéndolas del contexto heterogéneo en el que aparecen; están organizados en términos de propósitos o necesidades comunicativas; no se basan en consideraciones de tipo estructural para la selección y organización del material, están organizados en forma cíclica y utilizan textos auténticos.

Las características del enfoque analítico resultan las más adecuadas en el diseño de programas para cursos de I.L., ya que toma en cuenta las necesidades comunicacionales y el propósito para el cual se estudia el idioma. El uso de textos auténticos es también una ventaja ya que permite trabajar con el tipo de material real más representativo para cada curso de acuerdo al área de interés o especialidad correspondiente. Además, el hecho de estar dirigidos hacia el logro de una conducta terminal permite orientar el diseño de materiales y el trabajo en aula hacia el desarrollo de las destrezas específicas definidas sobre la base de las necesidades del grupo.

3.2. Enfoque de Procesos y Enfoque de Producto

Widdowson (1984) menciona otros dos enfoques para el diseño de programas que bien pueden ser considerados como subdivisiones del enfoque analítico: el enfoque de procesos y el enfoque de productos (Fig. 4). Estos dos enfoques están directamente relacionados con el concepto de necesidades lingüísticas. Se ha afirmado varias veces en el presente trabajo que las necesidades comunicativas determinan los contenidos del curso. Aún cuando Widdowson considera que esta aseveración es incorrecta, por lo menos en lo que respecta a cursos de Inglés con propósitos académicos, todo depende de la forma como se definan

las necesidades: como conducta terminal o en forma de conductas de transición basadas en estilos cognoscitivos. Se tiene entonces el siguiente esquema: (Figura 3).

En el **enfoque de producto** las necesidades del estudiante se refieren a lo que éste necesita hacer con el idioma una vez que lo haya dominado. Esta es una definición de necesidades que toma como base el producto del aprendizaje y se relaciona con la conducta terminal (los fines del mismo).

En el **enfoque de procesos** las necesidades del estudiante se interpretan en términos de lo que el estudiante debe hacer para adquirir realmente el idioma. Esta definición relaciona las necesidades del estudiante con la conducta transicional o comportamiento durante el entrenamiento, los modos o procesos de aprendizaje. Según Widdowson (1984), la primera de las interpretaciones ha sido la preferida en los trabajos más recientes de I.I. En el enfoque de procesos, los fines determinan el diseño

del curso, sobre la base de la descripción de lo que los estudiantes necesitan enfrentar, no en términos de contenido lingüístico sino de destrezas y funciones de la lengua.

3.3. El Enfoque Ecléctico

En parte debido a la variedad de métodos y enfoques existentes, a la necesidad cada vez más frecuente de adaptar cursos a necesidades y condiciones locales, así como a la reticencia de ciertos profesionales a seguir o adherirse a patrones metodológicos pre-determinados, ha surgido recientemente la tendencia cada vez mayor a tomar de diferentes enfoques aquellos elementos que más se adapten a determinada situación de enseñanza-aprendizaje. A esta tendencia que permite escoger procedimientos de un enfoque determinado, técnicas de otro y formatos para ejercicios de un tercer enfoque, se le ha dado el nombre de eclecticismo.

Hoy en día son varios los autores que favorecen esta tendencia por di-

Figura 3
Necesidades lingüísticas: proceso vs. producto

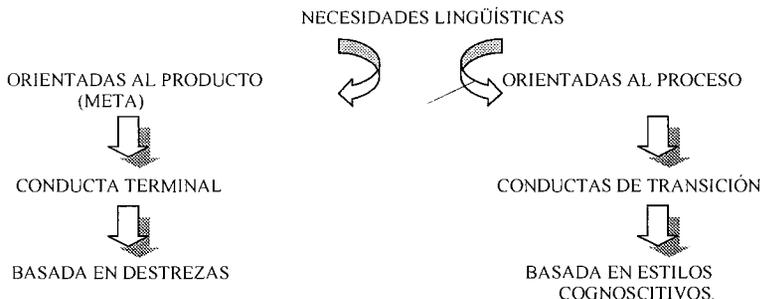
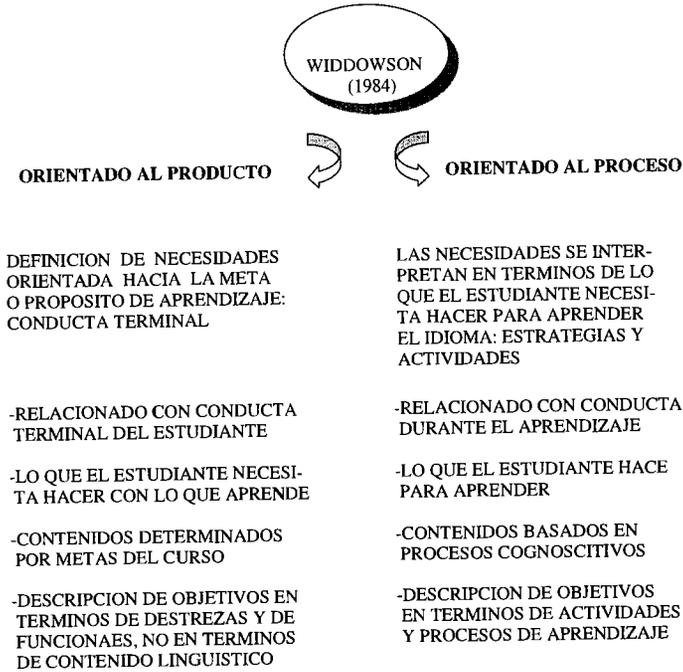


Figura 4
Enfoque de procesos y enfoque de productos

ENFOQUES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS



ferentes razones. Strevens (1988) argumenta motivos prácticos para un enfoque multidisciplinario alegando que diferentes teorías pueden ayudar a aclarar o resolver una serie de problemas y dificultades prácticas que están fuera del alcance de alguna teoría en particular o de un enfoque aislado. Ney (1988) presenta razones relacionadas con los mecanismos de aprendizaje consciente de los elementos de la lengua en sí, al afirmar que las formas irregulares del idioma son de difícil adquisición y que muchas veces deben ser memorizadas y aprendidas conscientemente; es

decir, existen elementos formales del idioma que requieren el uso de ejercicios de repetición, sustitución, transformación, etc. (drills), aún cuando este tipo de ejercicios ha sido rechazado por las corrientes mentalistas y comunicativas.

Por otra parte, Munsell (1988) reporta estudios recientes en el área de la psicolingüística que sugieren que la lectura no es un proceso único y lineal, sino que consiste en una serie de subprocesos especializados y que la mente humana actúa en forma integrada; por lo tanto, el desenvolvimiento en cualquier área es una com-

binación de conocimiento, emociones, experiencia y sensaciones físicas. Un mecanismo tan complejo como el cerebro, no puede estar sujeto a ambientes de aprendizaje limitados por una y otra teoría. Sugiere Munsell que la implicación de estas investigaciones es que el proceso de aprendizaje de idiomas debe ofrecer al estudiante una gran variedad de actividades, proporcionar a los individuos la posibilidad de escoger diferentes procesos o estrategias y estimular a los estudiantes a ensayar diferentes modalidades de pensamiento. Así, los enfoques gramaticales tradicionales enfatizan las destrezas lógico-matemáticas de razonamiento abstracto, las técnicas de superaprendizaje o sugestopedia enfatizan la música y el drama, los métodos audiolinguales crean respuestas automáticas y hábitos lingüísticos, los métodos de respuesta física total (Total Physical Response) estimulan el aspecto físico o psicomotriz del aprendizaje, los enfoques comunicativos desarrollan aspectos de inteligencia social, el enfoque humanístico el desarrollo personal y la interacción, y el enfoque cognitivo las destrezas analíticas.

Los factores mencionados constituyen razones contundentes que favorecen el uso del eclecticismo en la enseñanza de idiomas, representando este enfoque una alternativa razonable para el profesor preocupado por conseguir procedimientos y actividades que "funcionen" para determinados grupos de estudiantes, aún cuando no caigan dentro de los patro-

nes de una teoría en particular. Sin embargo, para evitar que este enfoque produzca como resultado una mezcla desorganizada de actividades no relacionadas entre sí, el profesor debe prepararse cuidadosamente en la teoría y práctica metodológica de la enseñanza de idiomas. Tarone & Yule (1989) consideran muy acertadamente que el eclecticismo no se logra sin esfuerzo y no puede estar basado en la ignorancia, ya que su éxito depende de la habilidad del profesor en la selección de procedimientos y materiales de acuerdo a un propósito determinado y ciertos principios generales. En consecuencia, si el profesor domina a cabalidad los fundamentos metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, este enfoque representa una alternativa razonable para el diseño e implementación de cursos de I.I. El enfoque adoptado para el diseño de cursos de I.I. en el presente trabajo es básicamente el enfoque analítico y de producto, pero se incluyen elementos de otros enfoques.

Aún cuando Widdowson (1984) afirma que los enfoques orientados al producto crean un conflicto entre las necesidades del estudiante durante el aprendizaje (lo que deben hacer para adquirir la lengua) y los fines del mismo (lo que deben hacer con la lengua después de haberla adquirido), esta dificultad bien puede subsanarse aplicando un enfoque ecléctico, tomando como base el enfoque de producto para el diseño de los programas en sí, pero incorporando elementos del enfoque de procesos y

del enfoque analítico en los procedimientos metodológicos para el desarrollo del aprendizaje. Por lo tanto, se sugiere la utilización de técnicas de análisis de textos (orientadas al proceso de aprendizaje) como paso preparatorio para el producto final o propósito de la materia (interpretación de textos y extracción de información).

4. El Análisis de Necesidades

En lingüística aplicada el término **análisis de necesidades** (A.N.) se refiere al proceso mediante el cual se establecen las necesidades de uso del idioma por parte de un grupo determinado de estudiantes y se organizan las mismas de acuerdo a las prioridades establecidas. Widdowson (1983:22) lo define como *"el conjunto de técnicas que permite comprender los parámetros de la situación de aprendizaje e identificar las necesidades del estudiante"*.

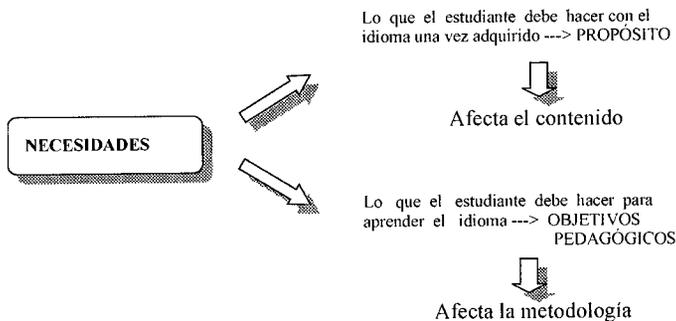
El análisis de necesidades utiliza tanto información objetiva como subjetiva obtenida a través de cuestionarios, exámenes, entrevistas, observación directa, etc. En el A.N. se trata de obtener información relacionada con:

- a) **El estudiante:** edad promedio, sexo, experiencia previa, entrenamiento, ocupación o profesión.
- b) **Las situaciones** en las cuales será usado el idioma,
- c) **Los objetivos** o propósitos de aprendizaje del mismo,
- d) **Los tipos de comunicación** utilizados (medio y modo de comunicación: oral, escrito, formal, informal, etc.
- e) **El nivel de competencia** requerido. (Richards et. al, 1985).

Widdowson (1983) señala la existencia de una dicotomía en el término *"necesidades del estudiante"*, representada esquemáticamente en la Figura 5.

Como puede observarse en el esquema, esta dicotomía se relaciona

Figura 5
Dicotomía en el concepto de necesidades



con el enfoque de procesos y de producto. En la práctica de la enseñanza del I.I. las necesidades del estudiante se definen utilizando un enfoque de producto, como ya se mencionó anteriormente y vienen a representar los propósitos para el aprendizaje del idioma.

Los cursos de I.I. son cursos centrados en las necesidades del estudiante, lo cual significa que deben ser diseñados tomando en cuenta los usos específicos que el estudiante hará del idioma que aprende. El A.N. forma parte del desarrollo curricular y constituye el primer paso en el diseño de programas de I.I.

4.1. Niveles de Análisis

Tarone & Yule (1989) afirman que el análisis de necesidades puede llevarse a cabo en cualquiera de estos cuatro niveles: global, retórico, gramatical-retórico y gramatical, tal como se especifican en la Tabla 2.

El **nivel global** especifica las situaciones en las que el estudiante deberá usar el lenguaje y las actividades relacionadas con dichas situaciones. A este nivel, se debe determinar para qué, dónde, y en qué situaciones y actividades necesitan los estudiantes usar el idioma.

El **nivel retórico**, se relaciona con la organización de la información en el discurso en una determinada situación; aquí el investigador o profesor debe preguntarse: ¿cómo está organizada la información dentro del discurso en los textos que el estudiante

debe manejar en las situaciones y actividades especificadas en el nivel anterior? (Ver Tabla 2).

El tercer nivel, o **nivel gramatical-retórico**, trata de determinar las formas lingüísticas o categorías semántico-gramaticales utilizadas para ejecutar la estructura informativa establecida en el nivel retórico; la pregunta a responder en este caso está relacionada con las categorías gramaticales usadas por el hablante nativo para expresar determinada función comunicativa.

Por último, el **nivel gramatical** determina la frecuencia de uso de ciertas formas gramaticales en una situación comunicativa determinada; se trata de determinar a este nivel la frecuencia de uso en hablantes nativos de determinadas formas gramaticales en las diferentes funciones comunicativas identificadas en el análisis a nivel global (Tarone & Yule, 1989).

4.2. Instrumentos y Técnicas Para el Análisis de Necesidades

Varios han sido los autores que han trabajado en el desarrollo de técnicas para el A.N., entre ellos pueden mencionarse: Munby (1978), Mackay & Mountford (1978), J. Yalden (1983) y Tarone & Yule (1989). A continuación se reseñan algunos de estos trabajos.

Munby (1978) diseña lo que él denomina el **Procesador de Necesidades Comunicativas** (Communication Needs Processor o CNP), donde incluye las variables que afectan las

Tabla 2
Los cuatro niveles del análisis de necesidades
(Tarone & Yule, 1989)

Nivel	Área Especificada	Ejemplos
Global	Situaciones en las que el estudiante deberá usar el idioma y actividades relacionadas con dichas situaciones.	En actividades de clase: tomar apuntes, formular preguntas, leer notas del pizarrón.
Retórico	La forma típica de organizar la información en determinada actividad comunicativa.	Una clase a nivel universitario: Transición de la clase anterior, presentación de nuevos puntos, repaso de procedimientos utilizados en la solución de problemas.
Gramatical-Retórico	Formas lingüísticas utilizadas para ejecutar la información.	(En la última parte del ejemplo anterior): Uso de voz pasiva.
Gramatical	La frecuencia de uso de las formas lingüísticas en diferentes situaciones comunicativas.	(En clases de Ingeniería): el porcentaje relativo de formas verbales activas y pasivas.

necesidades comunicativas organizándolas en dos parámetros interrelacionados:

- a) **Parámetros a-priori**, que proporcionan datos con respecto al propósito, ambiente, interacción e instrumentalidad.
- b) **Parámetros a-posteriori**; dependen de los anteriores y se relacionan con dialecto, nivel, evento y clave comunicativa.

Sobre la base de los parámetros mencionados Munby diseña un instrumento para obtener el perfil de las necesidades comunicativas, donde incluye datos relacionados con el participante, así como, los parámetros a-priori y a-posteriori mencionados anteriormente. El perfil de nece-

sidades según Munby (1978) incluye los siguientes aspectos:

1. Datos sobre el participante:

1.1. **Identidad:** edad, sexo, nacionalidad y lugar de residencia.

1.2. **Lenguaje:** lengua materna, lengua meta, nivel actual de dominio del idioma, conocimiento de otros idiomas, etc.

2. Propósitos:

2.1. **Clasificación** o tipo de idioma instrumental.

2.2. **Propósito Ocupacional:** ocupación, actividad principal, otras actividades, tipo y campo de trabajo.

2.3. **Propósito Educativo:** disciplina específica, área de estudios, clasificación académica.

3. Ambiente:

3.1. Ambiente físico espacial: localidad, país, ciudad, lugar de trabajo, lugar de estudio, otros lugares donde deberá ser usado el idioma.

3.2. Ambiente físico temporal: tiempo, duración y frecuencia de uso del idioma.

3.3. Ambiente psicosocial.

4. Interacción:

4.1. Posición o rol del participante.

4.2. Ubicación del rol: número de participantes, edad promedio, sexo, nacionalidad.

4.3. Relaciones sociales.

5. Instrumentalidad:

5.1. Medio: oral, escrito, receptivo, productivo.

5.2. Modo: monólogo/diálogo, escrito/hablado, receptivo/productivo.

5.3. Canal: bilateral/unilateral, en vivo, video/audio, etc.

6. Dialecto:

6.1. Regional

6.2. Clase Social

6.3. Temporal

7. Nivel a alcanzar:

7.1. Dimensiones de la comunicación: extensión, complejidad, rango, delicadeza, rapidez, flexibilidad.

7.2. Condiciones y nivel de tolerancia de errores.

8. **Evento Comunicativo:** tipo de actividades comunicativas que el estudiante debe ser capaz de manejar.

9. **Clave Comunicativa:** tono actitudinal de la comunicación (Munby, 1978).

Mackay (1978), por su parte, menciona dos técnicas formales para la recolección de información necesaria sobre el grupo de estudiantes: el **cuestionario** (para alumnos y profesores), y la **entrevista estructurada**. La diferencia entre ambos estriba en que en el cuestionario la información la proporciona directamente y por escrito la persona que lo responde; mientras que en la entrevista estructurada es el mismo encuestador quién recoge la información anotándola en una hoja de datos u hoja de respuestas, constituyendo una técnica más rápida y efectiva que la anterior.

Yalden (1983), elabora un instrumento para explorar las necesidades comunicativas (**Communicative Needs Survey**), basado en las ideas de Munby (1978) pero incorporando nuevos elementos. Consta este instrumento de dos partes: la primera cubre los parámetros definidos por Munby: propósito y ambiente comunicacional, interacción e instrumentalidad, e incluye como elemento adicional las limitaciones para el diseño de cursos de I.I. desde el punto de vista práctico, relacionadas con los aspectos institucionales que se mencionan a continuación:

I. La escuela o institución

I.I. Nivel: elemental, secundario, terciario, otros (educación para adultos, institutos del gobierno etc.)

5.1. Sector: escuela privada, pública, empresa, etc.

2. **El personal:** número de profesores disponibles, entrenamiento y nivel de experiencia en I.L.

3. **Equipos disponibles:** grabadores, proyectos de transparencias, proyector de filminas o diapositivas, laboratorio de idiomas, servicios de reproducción, etc.

4. **Tamaño del grupo y horario:** número promedio de alumnos, horas de clase semanales, total de horas/semanestre, etc. (Yalden, 1983).

La segunda parte viene a ser una especie de lista de cotejo para el diseño del programa en sí que incluye tres aspectos: (a) las funciones de la lengua, (b) destrezas del discurso (relacionadas con el análisis del texto y organización del discurso), y (c) destrezas de estudio y referencia. Este instrumento se incluye como Apéndice II, al final del trabajo.

Shepherd & Shepherd (1987) como parte de un estudio de practicabilidad en el campo del Inglés Instrumental en la Universidad Federal de Paraná, Brasil, diseñan tres instrumentos: un cuestionario para profesores de Inglés, otro para estudiantes de postgrado, y una entrevista estructurada para los profesores de materias científicas. Lo interesante de esta investigación radica en que los autores afirman que el análisis de necesidades debe incluir también información relacionada con las actitudes de los estudiantes y profesores hacia el idioma ins-

trumental, aspecto que no es considerado por otros autores.

4.3. El Enfoque Informal

Todos los ejemplos descritos hasta el momento constituyen técnicas formales de A.N. Sin embargo, es frecuente encontrar en nuestro medio de trabajo, tanto en instituciones públicas como privadas, que el profesor no tiene acceso al grupo de estudiantes antes de comenzar el dictado de la materia, lo cual imposibilita la realización de un análisis de necesidades formal. En estos casos se puede proceder a lo que se denomina una **descripción de necesidades**. En primer lugar se procede a una entrevista con el director o coordinador del centro, instituto o empresa, a través de la cual se establecen los propósitos de la materia y se recaban datos relacionados con las necesidades específicas del grupo, el área de estudio o trabajo, posibles usos del idioma, edad, nivel y tamaño del grupo, experiencia previa, horas de clase, duración del curso, materiales y recursos disponibles. Luego, tomando en cuenta la información obtenida se procede a la descripción de necesidades tomando como base los parámetros mencionados en las técnicas anteriores. Esta es la forma más expedita y práctica de establecer las necesidades de los estudiantes y propósitos de la materia. Posteriormente, la información será complementada a través de la interacción con el grupo, la evaluación y correspondiente reciclaje de los cursos.

5. Destrezas a Desarrollar en Cursos de Inglés Instrumental

Una vez determinadas las necesidades de los estudiantes y establecidos los propósitos de la materia, se procede a la selección de las destrezas a desarrollar. En los cursos de I.I. de la Facultad de Humanidades y Educación, las destrezas a desarrollar corresponden al área de destrezas receptivas para el medio escrito (comprensión escrita). En el siguiente punto se presenta una clasificación de las destrezas utilizadas por el lector en la comprensión de textos escritos.

5.1. Clasificación de Harmer

Harmer (1983) clasifica las destrezas utilizadas por el lector en dos grupos principales que él denomina: destrezas Tipo I y Destrezas Tipo II. Las **destrezas tipo I** corresponden al tratamiento del texto en forma global, y las operaciones realizadas por el lector al aproximarse al texto por primera vez. Entre las destrezas Tipo I se encuentran las siguientes:

(a) *Predicción y Confirmación de Expectativas*

Antes de proceder a leer el texto, el lector se formula ciertas expectativas o predicciones con respecto a los contenidos del mismo, las cuales serán confirmadas o modificadas a medida que se obtiene nueva información a lo largo de la lectura.

(b) *Extracción de Información Específica*

Denominada **scanning** en Inglés, se refiere a un tipo de lectura rápida

cuyo objetivo no es el estudio detallado de los contenidos del texto, sino ubicar en el mismo una información determinada (fecha, nombre, evento, etc.) de interés para el lector, ignorando el resto de la información.

(c) *Extracción de Idea General*

Al igual que la anterior, esta destreza hace énfasis en la lectura rápida. Denominada **skimming** en Inglés, se refiere a un tipo de lectura donde se trata de establecer la idea general, el tema tratado y los puntos principales de un texto, o determinar si el mismo es de interés o no para el lector. Este tipo de lectura ignora toda información irrelevante, detallada o redundante.

Las **destrezas Tipo II** son aquellas que implican la comprensión detallada de los contenidos. Estas destrezas ameritan un análisis más detallado del texto y normalmente se practican luego de las destrezas generales mencionadas anteriormente. Entre las destrezas Tipo II se encuentran las siguientes:

(d) *Inferir Opiniones y Actitudes*

Relacionada con reconocimiento de estilos y uso de claves de lectura, esta destreza se refiere a la capacidad que pueda tener el lector para determinar opiniones y actitudes (favorables o desfavorables) que no están directamente expresadas en el texto.

(e) *Deducir Significados sobre la Base del Contexto*

Relacionada con el uso de claves contextuales (oraciones, información y gramática circundante) para descifrar el significado de palabras desconocidas sin usar el diccionario.

Esta destreza es muy importante ya que, al no dominar el idioma en forma general, el estudiante de I.I. encontrará muy frecuentemente palabras desconocidas en los textos con los que trabaja.

(f) *Reconocimiento de la Función del texto, Patrones e Indicadores del Discurso*

Relacionada con el reconocimiento de patrones que indican continuidad, secuencia de ideas, o introducción de nuevos elementos en el discurso. El lector reconoce que ciertas frases como "por ejemplo", irán seguidas de elementos demostrativos y que una frase como "es decir" introduce un parafraseo de una idea anterior. El reconocimiento de estos indicadores del discurso y de los elementos de cohesión lexical es importante para comprender la secuencia y organización interna del texto (Harmer, 1983).

Las destrezas Tipo I y Tipo II vienen a ser ejemplos generales de destrezas a desarrollar y tipos de actividades para los procedimientos metodológicos. Para propósitos de diseño del programa se requiere un nivel mayor de especificidad en la identificación de destrezas que la proporcionada por la clasificación de Harmer. La taxonomía de Munby viene a ser un instrumento más adecuado a este efecto, debido a la mayor precisión en la identificación de destrezas específicas del lenguaje.

5.2. Taxonomía de Munby

Munby (1978), en su libro *"Communicative Syllabus Design"*, presenta una taxonomía donde incluye las micro-destrezas necesarias para el logro de las macro-destrezas comunicativas. Las micro-destrezas se refieren al logro de los diferentes elementos o factores que permiten la realización de una actividad más general representada por la macro-destreza. Así, según Munby, para lograr la macro-destreza "lectura y comprensión de un texto", se requiere dominar una serie de micro-destrezas como: "comprensión de las relaciones de un texto a través de elementos de cohesión gramatical y conectores lógicos", "reconocer indicadores del discurso", "comprensión de información explícita e implícita en el texto", entre otros.

En su taxonomía, Munby identifica estas micro-destrezas y las organiza en forma sistemática de manera que puedan servir como referencia para la selección y extracción de las destrezas a desarrollar en cursos de I.I. La organización de la taxonomía refleja la distinción entre destrezas receptivas-interpretativas y destrezas productivas.

Las destrezas seleccionadas para el diseño de programas para cursos de I.I. en las diferentes escuelas de la FHE de LUZ, son las que corresponden al área de destrezas receptivas/interpretativas para el medio escrito (comprensión escrita) de la taxonomía de Munby, incluidas en la Tabla 3.

Tabla 3
Destrezas de comprensión escrita según la taxonomía de Munby (1978)

I. DEDUCIR EL SIGNIFICADO Y USO DE ELEMENTOS LEXICALES DESCONOCIDOS POR MEDIO DE:

1.1. PROCESOS DE FORMACION DE PALABRAS

1.1.1. BASES Y RAICES

1.1.2. AFIJOS

1.1.3. DERIVACION

1.1.4. PALABRAS COMPUESTAS

1.2. CLAVES CONTEXTUALES

2. COMPRENDER INFORMACION EXPLICITA

3. COMPRENDER INFORMACION IMPLICITA EN EL TEXTO POR MEDIO DE:

3.1. INFERENCIAS

3.2. COMPRENSION DE LENGUAJE FIGURADO

4. COMPRENDER SIGNIFICADOS CONCEPTUALES, ESPECIALMENTE:

4.1. CANTIDAD

4.2. DEFINICION E INDEFINICION

4.3. COMPARACION

4.4. TIEMPO

4.5. LOCALIDAD Y DIRECCION

4.6. MEDIO O INSTRUMENTO

4.7. CAUSA, RESULTADO, PROPOSITO, RAZON, CONDICION,
CONTRASTE

5. COMPRENDER LA FUNCION COMUNICATIVA DE ORACIONES

5.1. CON INDICADORES EXPLICITOS

5.2. SIN INDICADORES EXPLICITOS (Ej.: una pregunta que es en realidad una orden amable, una afirmación que es a su vez una sugerencia o una advertencia, un resultado o reformulación sin "por lo tanto" o "es decir"....)

6. COMPRENDER RELACIONES DENTRO DE LA ORACION, ESPECIALMENTE:

- 6.1. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE LA ORACION
 - 6.2. ESTRUCTURAS DE MODIFICACION (PRE-MODIFICADORES, POST MODIFICADORES, DISYUNCIONES)
 - 6.3. NEGACION
 - 6.4. AUXILIARES MODALES
 - 6.5. CONECTORES DENTRO DE LA ORACION
 - 6.6. ORACIONES COMPLEJAS
 - 6.7. FOCO Y TEMA (INVERSION TEMATICA, POSTPOSICION)
7. COMPRENDER RELACIONES ENTRE PARTES DEL TEXTO A TRAVES DE ELEMENTOS DE COHESION LEXICAL
- 7.1. REPETICION
 - 7.2. SINONIMIA
 - 7.3. ANTITESIS
 - 7.4. APOSICION
 - 7.5. GRUPOS LEXICALES
 - 7.6. PRO-FORMAS, PALABRAS GENERICAS
8. COMPRENDER RELACIONES ENTRE PARTES DE UN TEXTO A TRAVES DE ELEMENTOS DE COHESION GRAMATICAL
- 8.1. REFERENCIA
 - 8.2. COMPARACION
 - 8.3. SUSTITUCION
 - 8.4. ELIPSIS
 - 8.5. RELACIONES DE TIEMPO/ESPACIO
 - 8.6. CONECTORES LOGICOS
9. INTERPRETAR EL TEXTO POR MEDIO DE:
- 9.1. REFERENCIA EXOFORICA
 - 9.2. LECTURA "ENTRE LINEAS"
 - 9.3. INTEGRANDO DATOS DEL TEXTO A LA EXPERIENCIA PROPIA O CONOCIMIENTO DEL MUNDO.
10. RECONOCER INDICADORES DEL DISCURSO PARA:
- 10.1. INTRODUCIR UNA IDEA
 - 10.2. DESARROLLAR UNA IDEA
 - 10.3. CAMBIAR A OTRA IDEA
 - 10.4. CONCLUIR UNA IDEA

- 10.5. ENFATIZAR UN PUNTO
- 10.6. EXPLICAR O ACLARAR UN PUNTO
- 10.7. ANTICIPAR UNA OBJECION O PUNTO DE VISTA OPUESTO
11. IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL O INFORMACION RELEVANTE EN UN TEXTO POR MEDIO DE LA ORACION TOPICO EN PARRAFOS CON:
 - 11.1. ORGANIZACION INDUCTIVA
 - 11.2. ORGANIZACION DEDUCTIVA
12. DISTINGUIR LA IDEA PRINCIPAL DE LAS IDEAS QUE LA APOYAN, DIFERENCIANDO:
 - 12.1. SIGNIFICADO PRIMARIO Y SECUNDARIO
 - 12.2. EL TODO DE LAS PARTES
 - 12.3. UN PROCESO DE SUS ETAPAS
 - 12.4. UNA CATEGORIA DE UN EXPONENTE
 - 12.5. UNA AFIRMACION DE UN EJEMPLO
 - 12.6. UN HECHO DE UNA OPINION
 - 12.7. UN ENUNCIADO DE SU ARGUMENTO
13. EXTRAER PUNTOS PRINCIPALES PARA RESUMIR:
 - 13.1. EL TEXTO COMPLETO
 - 13.2. UNA IDEA ESPECIFICA O IDEA TOPICO DEL TEXTO
 - 13.3. LA IDEA SUBYACENTE
14. EXTRAER PUNTOS IMPORTANTES DEL TEXTO QUE IMPLICAN:
 - 14.1. COORDINAR INFORMACION RELACIONADA
 - 14.2. REORGANIZAR ELEMENTOS CONTRASTANTES
 - 14.3. COMPARACION Y CONTRASTE DE INFORMACION
15. DESTREZAS BASICAS DE REFERENCIA; USO Y COMPRESION DE:
 - 15.1. PRESENTACION GRAFICA (TITULOS, SUB-TITULOS, NUMERACION, NEGRITAS, PIE DE PAGINA)
 - 15.2. TABLAS DE CONTENIDO E INDICES
 - 15.3. REFERENCIAS CRUZADAS
 - 15.4. CATALOGOS
16. LEER RAPIDAMENTE PARA EXTRAER:

- 16.1. EL TOPICO DEL TEXTO
- 16.2. LA IDEA GENERAL

- 17. LEER RAPIDAMENTE PARA LOCALIZAR INFORMACION ESPECIFICA SOBRE:
 - 17.1. UN PUNTO QUE IMPLIQUE BUSQUEDA SIMPLE
 - 17.2. UN PUNTO QUE IMPLIQUE BUSQUEDA COMPLEJA
 - 17.3. MAS DE UN PUNTO QUE IMPLIQUE BUSQUEDA SIMPLE
 - 17.4. MAS DE UN PUNTO QUE IMPLIQUE BUSQUEDA COMPLEJA
 - 17.5. UN TOPICO O TEMA DETERMINADO

- 18. TRANSCRIBIR INFORMACION PRESENTADA EN FORMA GRAFICA
 - 18.1. CONVERSION DIRECTA DE DIAGRAMAS/TABLAS/GRAFICAS A LENGUAJE ORAL O ESCRITO
 - 18.2. INTERPRETACION O COMPARACION DE DIAGRAMAS, TABLAS O GRAFICOS

- 19. TRANSCRIBIR INFORMACION PRESENTADA EN FORMA ESCRITA A FORMA GRAFICA.
 - 19.1. COMPLETAR UN DIAGRAMA, TABLA O GRAFICO
 - 19.2. CONSTRUIR UN DIAGRAMA, TABLA O GRAFICO

La tabla anterior incluye solamente los objetivos relacionados con la comprensión de textos escritos, sin embargo la taxonomía incluye destrezas para las cuatro áreas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita, así como una parte dedicada a las destrezas en el área fonética (pronunciación, ritmo y entonación). El profesor podrá seleccionar de esta tabla, o de la taxonomía incluida en el apéndice, las destrezas más adecuadas a las necesidades de

cada grupo en particular, quedando el nivel de especificidad de las mismas a discreción del profesor, pudiendo añadir o eliminar objetivos de ser necesario.

Una vez establecidos los objetivos de la materia en términos de destrezas o conducta terminal, se procede a la selección de los contenidos, se determina el tipo de actividades necesarias y se seleccionan los textos y materiales a utilizar. En el aparte N° 2 de este artículo se presentan algunas orientaciones al respecto.

Conclusiones

En las instituciones universitarias venezolanas, el Inglés con Fines Específicos surge como respuesta a las necesidades de los participantes de manejar y extraer información de textos en Inglés, relacionados con su disciplina o área de estudio/trabajo; es pues, un curso basado y centrado en las necesidades de los estudiantes. En el caso de LUZ en particular, se centra en el desarrollo de destrezas de lectura, cumpliendo un papel o rol de instrumento de trabajo cuyo propósito es entrenar al estudiante en el manejo, la interpretación y la extracción de información de textos en Inglés y otras fuentes de información relacionadas con la especialidad correspondiente. A este tipo de cursos se le ha denominado Inglés Instrumental.

El diseño de programas y la metodología de trabajo en aula en los cursos de Inglés Instrumental se fundamentan en el análisis previo de las necesidades de los participantes. Este análisis puede ser realizado a través de un cuestionario o una entrevista estructurada. En aquellos casos en que no es posible el contacto previo con los participantes para la realización de este análisis, se procede a realizar una descripción de necesidades sobre la base de entrevistas con los profesores y otros miembros de la institución.

Los programas son diseñados siguiendo los lineamientos del enfoque analítico. En este tipo de cursos

los programas no son lineales, sino de tipo cíclico; no hay limitación graduada y excesiva del vocabulario y realizaciones lingüísticas; el material utilizado es material auténtico y refleja las características reales de uso del idioma en la disciplina correspondiente, así como las denominadas funciones de la lengua. Se enfatiza el significado, más que las formas o patrones lingüísticos y está organizado o estructurado sobre la base de las funciones comunicativas y las funciones retóricas generales de los textos: instrucción, descripción, narración y procesos, con sus correspondientes realizaciones lingüísticas. Una actitud ecléctica permite la integración de técnicas y actividades de diversa índole, pudiendo tomar elementos de otros enfoques o métodos, siempre y cuando no contradigan los principios básicos del enfoque utilizado, convirtiéndose así en un enfoque ecléctico de la enseñanza de idiomas. Para estudiantes con base previa en la lengua extranjera pueden diseñarse programas basados en tareas y solución de problemas. Este tipo de actividades también puede ser incluido en programas para principiantes como actividad de integración y consolidación de destrezas desarrolladas.

Para la selección de objetivos puede tomarse como base la taxonomía de destrezas de Munby y complementarla añadiendo otros objetivos relacionados con las necesidades particulares del curso. Las unidades deben diseñarse de manera que in-

cluyan aspectos relacionados con el manejo y extracción de información de diferentes tipos de textos, desarrollando destrezas de lectura generales y específicas (Tipo I y Tipo II).

En el diseño de programas de I.I. es prioritario lograr que el participante pueda extraer la información para luego recrearla en su propio idioma, hablar sobre ella, opinar o realizar tareas que impliquen la manipulación de la información extraída, incorporándola a sus esquemas cognoscitivos en L. Sólo en la medida en que esto se logre habremos cumplido con los propósitos de la enseñanza de la lengua como idioma instrumental.

Referencias Bibliográficas

- ANTONINI, M. y PINO-SILVA, J. 1991. **Inference Ability in English and Spanish: to Transfer or not to Transfer.** (Ponencia). III Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos. L.U.Z., Maracaibo, Septiembre.
- BATES, M. & DUDLEY-EVANS, T. 1976. **Nucleus English for Science & Technology: GENERAL SCIENCE.** Longman Group, Ltd., London.
- BREEN, M.P. 1987. "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II". **Language Teaching.** April/July. C.U.P.
- CROFT, K. & B. WALKER BROWN, B. 1966. **Science Readings for Students of English as a Second Language.** Mc. Graw-Hill Book Company, New York.
- DELMASTRO, A.L. 1992. **La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos: Diseño de Cursos, Materiales y Metodología.** Trabajo de Ascenso. Fac. De Hdes. y Educación. LUZ. Maracaibo. 245 pp.
- DUDLEY-EVANS, T.; SMART, T. & WALL, J. 1978. **Nucleus English for Science and Technology: ENGINEERING.** Longman Group Ltd., London.
- EWER, J.R. & LATORRE, G. 1969. **A Course in Basic Scientific English.** Longman Group, Ltd., London.
- HARMER, J. 1983. **The Practice of English Language Teaching.** Longman Group, Ltd., London.
- LLINARES, G. 1991. **Lenguaje y Lectura en una Lengua Extranjera. Coincidencias y Diferencias.** (Ponencia). III Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos. L.U.Z., Maracaibo, Septiembre.
- MACKAY, R. & MOUNTFORD, A. 1978. **English for Specific Purposes.** Longman Group, Ltd., London.
- MARKEE, N. 1997. **Managing Curricular Innovation.** Cambridge: CUP.
- MUNBY, J. 1978. **Communicative Syllabus Design.** Cambridge University Press, Cambridge.
- MULLEN, N. & BROWN, P.C. 1983. **English for Computer Science.** Oxford: Oxford University Press.
- MUNSELL, P. E. 1988. "Review Essay. Language Learning and the Brain: A Comprehensive Survey of Recent Conclusions." **Language Learning.** Vol. 38, No. 2, 261-278.
- NEY, J.W. 1988. "Linguistic Theory and Communicative Modern Language Teaching: The Future Shows Change." **Lenguas Modernas,** Universidad de Chile, Vol. 15, 95-104.
- NUNAN, D. 1988. **Syllabus Design.** Language Teaching Series; C.N. Candlin & H.G. Widdowson, Eds. Oxford university Press, Oxford.

- O'BRIEN, T.; JAMESON, J. & Kirwan, D. 1979. **Nucleus English For Science & Technology: MEDICINE**. Longman Group, Ltd., London.
- RICHARDS, J.; PLATT, J. & WEBER, H. 1985. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Longman Group, Ltd., England.
- SALIMBENE, S. 1983. "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching". **FORUM**, XXI, No. 1.
- SHEPHERD, D. & SHEPHERD, T. 1987. "A Lay Attempt at Designing & Applying Attitude Questionnaires & Structured Interviews." *The Especialist*, Sao Paulo, No. 16, 59-101.
- STEVENSON, J.L. & S. SPRACHMAN, S. 1981. **Reading The Social Sciences in English**. Longman Group, Ltd., Harlow, Essex.
- STREVEVS, P. 1988. **Notional-Functional-Communicative: Links Between Theory & Practice**. Paper presented at the TESOL convention, Caracas.
- TARONE, E. & Yule, G. 1989. **Focus on the Language Learner**. Oxford University Press, Oxford.
- THE BRITISH COUNCIL. 1979-a. **Reading & Thinking in English: Exploring Functions**. Oxford university Press, Oxford.
- THE BRITISH COUNCIL. 1979-b. **Reading & Thinking in English: Discovering Discourse**. Oxford University Press, Oxford.
- THE BRITISH COUNCIL. 1980. **Reading & Thinking in English: Discourse in Action**. Oxford University Press, Oxford.
- VALDMAN, A. 1980. "Communicative Ability & Syllabus Design for Global Foreign Language Courses". **Studies in Second Language Acquisition**, Vol. 3, No. 1, 81-96.
- WIDDOWSON, H.G. 1983. **Learning Purpose and Language Use**. Oxford University Press, Oxford.
- WIDDOWSON, H.G. 1984. **Explorations in Applied Linguistics 2**. Oxford University Press, Oxford.
- WILKINS, D.A. 1976. **Notional Syllabuses**. Oxford University Press, Oxford.
- WILKINS, D.S. 1979. "Grammatical, Situational & Notional Syllabuses." In: **The Communicative Approach to Language Teaching**; Brumfit & Johnson, K.; Oxford university Press, Oxford; 82-90.
- YALDEN, J. 1983. **The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation**. Pergamon Press Ltd., Oxford.