

## ¿Historias de guerras y romances o expectativas frustradas? Un caso de evaluación interna como tendencia en ESP\*

Ronald Mackay\* y Nila Mendoza de Hopkins\*\*

\* Ph.D., en *Lingüística Aplicada*. Profesor Titular de la Universidad de Concordia (Canadá). \*\* M.A en *Lingüística Aplicada*. Profesora Titular de la Universidad del Zulia.

### Resumen

Es importante para nosotros, como profesores de lenguas para propósitos específicos (LSP), que el conocimiento profesional y la práctica en nuestro campo se desarrolle y mejore en todos los niveles: manejo y planificación del programa, diseño de materiales, enseñanza y metodología en el salón de clase, la evaluación del aprendizaje y de los logros alcanzados por los estudiantes. Teniendo en mente el deseo de mejorar es que leemos, ávidamente, las revistas especializadas donde aparecen los puntos de vista de otros especialistas e investigadores que trabajan en el campo de la Lingüística Aplicada.

Sin embargo, han surgido ciertos comentarios relacionados con la utilidad de tales reportes. Por un lado, los reportes anecdóticos inestructurados de programas específicos exitosos; por el otro, la relevancia limitada de los resultados de los estudios de la adquisición de una segunda lengua fuera de contexto, no nos están ayudando en nuestras necesidades para la guía práctica y la mejor comprensión en nuestro trabajo de LSP.

En esta presentación nos gustaría examinar, brevemente, algunas de las razones por las cuales, comúnmente, nos sentimos insatisfechos con respecto al problema antes mencionado. Luego, ofrecer una solución práctica y dar algunos ejemplos de como esta solución puede ser adaptada a nuestras necesidades e intereses para el desarrollo de la teoría y la práctica de LSP.

**Palabras claves:** Educación, Evaluación, LSP, ESP, ESL

\* Financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

## *War stories and romances or frustrated expectations? A case for internal evaluation as development in ESP*

### **Abstract**

It is important to us as language for specific purposes (LSP) teachers that professional knowledge and practice in our field develop and improve, at all levels, programme planning and management, material design, classroom methodology and teaching, and the measurement of student achievement and learning. It is with desire for improvement in mind that we avidly read the professional journals where the insights of other practitioners and researchers working in Applied Linguistics are available.

However, some concern has been voiced regarding the utility of such reports. The unstructured anecdotal report of specific programme successes on the one hand, and the limited relevance of the results of decontextualized second language research studies on the other, are not serving our needs for practical guidance and for improving understanding of our work in LSP.

In this paper, we would like to examine briefly some of the reasons why we are currently less than well served, and then to offer a practical solution and to give some examples of how this solution is better suited to our needs and concerns and the development of the theory and practice of LSP.

**Keywords:** Education, Evaluation, LSP, ESP, ESL

### **Introducción**

Historias de guerras y romances. Este es el nombre pintoresco empleado por Roger Bowers para referirse a los reportes de los trabajos que se desarrollan en el campo del Inglés Como Segunda Lengua (ESL). Bowers (1) se refiere, particularmente, a los reportes anecdóticos que tratan sobre las experiencias es-

pecíficas de los autores en la enseñanza de inglés como segunda lengua en contextos reales. En estos reportes es usual que el autor o los autores destaquen algunos de los éxitos de sus programas y, posiblemente, mencionen algunos de sus fracasos.

### **Valor y utilidad**

Como podría esperarse por la frecuencia de tales reportes anecdóticos en la literatura especializada de ESL, los mismos, tal como lo menciona Bowers, son de utilidad funcional:

- Proporcionan ejemplos del "estado del arte" en la enseñanza de la lengua con propósitos específicos (LSP).

- Incluyen recuentos tanto de las experiencias satisfactorias como de las insatisfactorias.
- La proximidad a la práctica real les da una alta valía, por lo tanto, profesores en situaciones similares le dan credibilidad.
- Reflejan las preocupaciones comunes de los especialistas de LSP.
- Permiten a los profesores en ejercicio, en situaciones similares, compararse con sus propios éxitos y fracasos y así confirmar sus experiencias
- y sugerir formas de modificar su práctica.
- Permiten a los especialistas "identificar aquellas áreas donde la práctica común está y no está a tono con los argumentos particulares de la Lingüística, la Educación, la Sociología, la Psicología, etc." (1. p.72).
- Finalmente, proporcionan cimientos para seguir la práctica y la innovación por medio de las cuales el campo de LSP avanza y mejora.

### **Puntos débiles que restringen su utilidad**

Estas "historias de guerras y romances", sin embargo, no dejan de tener sus puntos débiles. Bowers correctamente señala que las mismas conforman un modelo no específico de integración con el resultado de que frecuentemente carecen de información importante.

Esta falta de integración y de detalle, de variables como tales, se convierten en un obstáculo para los lectores a quienes les gustaría compararla con sus propias experiencias y transferir sus reportadas prácticas exitosas a contextos nuevos.

### **La propuesta de Bowers**

Bowers sugiere dos cursos de acción relacionados para resolver estos obstáculos. Primeramente, sugiere, por medio del desarrollo "de un meta-lenguaje metodológico aplicable en forma general" (1. p. 74) un sistema lexical construido con los parámetros principales que se relacionan con los enfoques de la práctica y el diseño de programas de idiomas y en particular de las estrategias intruccionales, donde pareciera que varía más el

Estas deficiencias, sugiere Bowers, surgen de dos importantes lagunas. La primera es la falta de un sistema coherente en el cual se describan tales experiencias y prácticas. La segunda es que nuestro campo no posee un meta-lenguaje en el cual estemos todos de acuerdo para describir, de una manera comúnmente comprensible las muchas variables, prácticas, actividades y objetivos que conforman los proyectos de LSP que están a nuestro cargo.

lenguaje. Segundo, él sugiere, de una manera muy esquemática, los parámetros de un sistema dentro del cual los proyectos de ESL pudieran caracterizarse exhaustivamente. Sus parámetros incluyen clases de trabajos cognitivos y lingüísticos empleados con los estudiantes, y el ambiente físico y psicológico dentro del cual se implemente el proyecto. Bowers no ve este sistema descriptivo como algo fijo, sino algo capaz de recons-

truirse tal como lo requiera la práctica de la Lingüística Aplicada.

Las críticas de Bowers sobre los reportes anecdóticos de las prácticas específicas de la enseñanza de la lengua inglesa - English Language Teaching - (ELT) son justificados y sus sugerencias para resolver sus deficiencias tienen considerables méritos. Es claro que el pensamiento que él le ha dedicado a este asunto surge de un profundo aprecio y respeto y del deseo de dar una contribución de

### **Expectativas frustradas**

Esto nos lleva al segundo elemento de nuestro título. "Expectativas Frustradas".

Debemos admitir que el mismo es la adaptación de un título de un artículo escrito por una colega. El título de su trabajo es "Great Expectations: Second Language Research and Classroom Teaching" (5). Este es una revisión de la investigación de la adquisición de una segunda lengua tal como se aplica a ELT. Aunque la autora señala que la investigación de la adquisición de una segunda

### **Las limitaciones sobre la investigación de la adquisición de una segunda lengua (SLA).**

Hablaremos acerca de las limitaciones de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua antes de hablar sobre algún resultado valioso que haya surgido de la misma, simplemente porque de acuerdo a Lightbown, las limitaciones parecen pesar más, al menos hasta los momentos, que los beneficios.

Las limitaciones de la aplicación de la investigación de la adquisición de una segunda lengua en el salón de clase, de acuerdo a Tarone (9), citado por Light-

bown (5), son aún válidas después de una década, e incluyen las siguientes:

primera mano que pueda ayudar al avance y a la innovación de las prácticas en el campo de ESL. Verdaderamente, él afirma que los reportes de las actividades de ELT en contextos naturales de aprendizaje tendrán probablemente "a la larga más valor que un cúmulo de estudios experimentales donde las variables se han controlado, pero la credibilidad y el enfoque se han logrado a costa de la relevancia inmediata de contextos auténticos". (1. p.73)

lengua (SLA) ha sido capaz de ofrecerle a los especialistas algunos discernimientos valiosos, ella francamente establece que, hasta la fecha, los resultados de las investigaciones de SLA tienen muy poco que decirle a los especialistas de ELT acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. Señala, además, que no es apropiado esperar que las interrogantes pedagógicas se respondan, directa e inmediatamente, mediante la investigación sobre la adquisición.

bown (5), son aún válidas después de una década, e incluyen las siguientes:

- 1 El campo lingüístico restringido de los estudios.
- 2 La falta de información sobre los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje.
- 3 La información limitada sobre el rol de las variables individuales.
- 4 La insuficiente información sobre el rol de las variables sociales y ambientales.

- 5 La carencia de una metodología para recoger la información.
- 6 La carencia de una metodología para analizar la información.
- 7 El número limitado de estudios replegados (5 p. 84).

## **Beneficios de la investigación de SLA**

Las ventajas para los especialistas, hasta la fecha, parecen descansar en la provisión de expectativas apropiadas para ambos, tanto para ellos como para los estudiantes.

Un segundo beneficio, de acuerdo a Lightbown, es que la investigación de SLA proporciona el soporte explicativo ocasional de lo que los especialistas han conseguido hasta el momento.

La solución a la relativa inaplicabilidad de los resultados de las investigaciones de SLA a los asuntos prácticos que los profesores tienen que enfrentar, es decir, qué enseñar y cómo hacerlo, no guarda ciertamente una conexión entre la parte teórica y el tipo pedagógico más

inmediato de investigación. La evaluación de hipótesis basada en teorías psicológicas, lingüísticas y de otros campos debe continuar. Para que esto sea efectivo, de acuerdo a Lightbown, los investigadores de SLA deben inevitablemente apartarse del interés de los especialistas y conjuntamente con sus compañeros, investigar los problemas que están experimentando con su metodología, su análisis y su interpretación de la información. Debido a esto, recientemente, "sus encuentros investigativos han aumentado, apartando las convenciones donde siempre se les pide que relaten en una audiencia sus hallazgos en la práctica de la enseñanza". (5. p. 184).

## **Una propuesta para el desarrollo de LSP**

Nos gustaría sugerir diferentes (aunque ciertamente no completamente originales) procedimientos para el desarrollo del campo de LSP y para la comunicación de los hallazgos sobre los programas a los compañeros profesionales, para su revisión, evaluación y adopción con cualquier modificación que ellos juzguen necesaria.

Nuestra propuesta es para el mejoramiento a través de un enfoque particular de la evaluación del programa, la cual Mackay (6) llama "Programa Based Review" (Evaluación Iniciada en el Programa). Como la evaluación del programa evoca diferentes ideas a diferentes personas, aprovecharemos la oportunidad para presentar dos tipos de evaluación comúnmente conocidas y luego pasaremos a nuestra propuesta.

## **Evaluación Sumativa**

En una cultura educativa donde la evaluación es vista sólo en términos de la obligación que tienen los profesores que enseñan el programa de rendir cuentas a

la administración o al patrocinante, el interés dominante es: "¿estás haciendo lo que nosotros suponemos que debes hacer o lo que nosotros dijimos que deberías

hacer?". La implicación, por supuesto, es: "si no lo estás haciendo, entonces ten cuidado, porque sufrirás las consecuencias sin compasión, de aquéllos que tienen la autoridad del programa".

La evaluación, que es vista como una contabilidad, es fundamentalmente retrospectiva, cuyo foco es registrar lo que ha sido hecho y lo que no en el pasado, usualmente, de acuerdo a un

### **Evaluación formativa**

Por otro lado, la evaluación formativa es progresiva. Esta abarca las ejecuciones pasadas y presentes con la mira de llegar a sugerencias para mejorar ejecuciones futuras. Típicamente, a los evaluadores formativos se les pide que identifiquen las áreas débiles del programa, las evidencias que apoyen sus asevera-

### **Puntos débiles tanto en la evaluación sumativa como en la formativa**

A primera vista, la evaluación formativa pareciera ser beneficiosa para los profesores. Sin embargo, en nuestra experiencia, ninguno de los dos tipos de evaluación es de mucha ayuda para mejorar los programas y las prácticas en los cuales estamos involucrados.

Primeramente, ambas evaluaciones tienden a ser extrínsecamente motivadas (7). En las culturas donde predomina la contabilidad, los programas personales serán desalentados por innovadores y por riesgosos, ya que pueden correr el riesgo del acuerdo. Este no es un ambiente nutritivo donde puede florecer el desarrollo de LSP.

conjunto de especificaciones predeterminadas. Generalmente, se termina con un bosquejo: "no lograste los objetivos". No hay ni siquiera una explicación de las razones por las cuales no se alcanzaron, ni tampoco recibirás una ayuda para mejorar tu programa, ni siquiera una oportunidad para lograrlo. Este tipo de evaluación es generalmente llamada sumativa.

ciones y se les pide que incorporen dentro de sus reportes las recomendaciones para resolver esas debilidades. Al evaluador formativo se le puede pedir, además, que especifique, exactamente, quién tiene la responsabilidad de tomar la acción remediadora que debe ser tomada y qué recursos se requieren para ello.

En las evaluaciones formativas, mientras que la intención es buena, frecuentemente tienden, en nuestra experiencia, a terminar en las recomendaciones. Las recomendaciones pueden que nunca se lleven a cabo ni en parte, ni completamente, por toda una gama de razones. Los evaluadores pueden ser demasiado optimistas acerca de la disponibilidad de recursos, o pueden fallar en apreciar el contexto político y social dentro del cual existe el programa, o pueden estar promocionando solamente su tema preferido.

## **Desarrollo del programa como evaluación**

Ambos ejemplos ofrecidos, generalmente, son motivados por agentes externos al programa. Sin embargo, cualquier cambio que se haga como resultado de cualquiera de estos dos tipos de evaluación está en el programa mismo y los agentes para cambiarlos están en el per-

sonal que lo imparte. En consecuencia, hay una discrepancia distintiva entre la fuente de la motivación para la evaluación y las fuentes de donde se derivan los cambios que se hacen en el programa. ¿Cómo se puede eliminar esa discrepancia?

## **Un rol experimental para la evaluación**

Los dos enfoques de evaluación antes discutidos se pueden caracterizar como "evaluación de programas novedosos" y "evaluación para el mejoramiento de programas novedosos", respectivamente. Pero la evaluación se puede ver, en y así misma, como un proceso de mejoramiento y de instrucción para los que están involucrados en ella. Esto es especialmente importante, ya que el cambio que se haga como resultado de cualquier tipo de evaluación requerirá, inevitablemente, de la cooperación y el esfuerzo de los profesores. Si estos profesores han estado involucrados en todas las fases de la evaluación, su participación en el mejoramiento del programa será de lo más comprometida y entusiasta. Briones (2) discute esas ventajas en el capítulo

sobre la evaluación participativa y señala las posibilidades y los límites reales de este tipo de evaluación.

Este enfoque interno, participativo de la evaluación del programa es lo que Mackay (7) llama "Programa Based Review" (Evaluación Iniciada en el Programa) y cae claramente dentro de la acción de investigación.

¿Qué es la Evaluación Iniciada en el Programa? Esencialmente es una actividad realizada a nivel de programa, es decir, intrínsecamente llevada a cabo por profesores con el deseo de mejorar su propia práctica o de mejorar cualquier de los aspectos o componentes del programa.

## **Dos ejemplos de la evaluación iniciada en el programa**

Examinaremos dos ejemplos de proyectos que caracterizan los estudios evaluativos efectuados como desarrollo de un programa, y en el resultado del proceso se obtiene, en mayor o menor escala, mejoras en uno o más aspectos de los componentes que forman el programa.

### **Ejemplo 1. El refinamiento de un curso de ESP para los estudiantes de Ciencias Pedagógicas en la**

### **Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.**

Mendoza de Hopkins (8) desarrolló un curso de lectura de ESP con propósitos académicos para los estudiantes que se especializan en Ciencias Pedagógicas en La Universidad del Zulia en Maracaibo, Venezuela.

La selección de los textos, el diseño de los ejercicios que lo acompañan y la metodología de enseñanza empleada en

el salón de clase se escogieron en base a principios cuidadosamente seleccionados que subrayan las teorías particulares sobre la comprensión de la lectura y la enseñanza y aprendizaje de las destrezas de lectura de una segunda lengua. Durante un período de dos semestres, la autora emprendió una evaluación de los materiales y de su uso en el salón de clase. La diseñadora del curso deseaba confirmar ciertas suposiciones sobre las cuales se había diseñado el programa. En particular, se necesitaba confirmar las características de los materiales:

- Que el ritmo y la presentación metodológica de los materiales instruccionales eran efectivas.
- Que las tareas que se hacían en el salón de clase y que acompañaban a los materiales eran motivantes.
- Que los tópicos presentados en los textos eran conceptualmente apropiados y relevantes al campo de estudio de los alumnos.
- Que la longitud de los textos era apropiada.
- Que las rúbricas que introducían los tipos de ejercicios eran en sí mismas instruccionales.
- Que cada categoría de ejercicio empleada a través del curso era bien vista por los alumnos.

Otro de los aspectos que requería confirmación era que el curso de instrucción tenía el efecto de:

- Desarrollar la confianza de los estudiantes para que leyeran asignaciones escritas en inglés.
- Reducir la dependencia del profesor y crear en ellos la responsabilidad

para que leyeran por su propia cuenta textos escritos en inglés.

- Acrecentar su habilidad para organizar sus ideas efectivamente.
- Reducir su dependencia del uso de los diccionarios bilingües mientras cumplieran con sus tareas de lectura.

### Comentarios

Como resultado de la evaluación de su curso de lectura con propósitos académicos, Mendoza de Hopkins fue capaz de confirmar, con sus estudiantes en su situación de enseñanza, lo apropiado de la cuidadosa selección de los principios en los cuales se basó su evaluación. Sus propias observaciones confirmaron el logro de los resultados deseados de la educación, a saber:

- Los alumnos aumentaron su confianza para enfrentarse a textos que no habían sido vistos anteriormente.
- Aumento en la habilidad de los estudiantes para organizar la información.
- Disminución en la frecuencia del uso del diccionario bilingüe, acompañado por un aumento en la efectividad de su uso.
- Aumento en su auto-confianza y reducción de la dependencia del profesor.

La autora también observó dos resultados no anticipados, pero bienvenidos, a saber:

- Aumento en el interés de los alumnos en la producción oral del lenguaje aprendido.
- Una tendencia de los estudiantes a transferir las destrezas y estrategias de lectura aprendidas en las clases

de ESP a sus lecturas académicas en español.

## **Ejemplo 2**

Correa Nunes (4) emprendió una evaluación de sus materiales de lectura con propósitos académicos, desarrollados durante un número de años, en la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Los estudiantes toman cursos de inglés para propósitos académicos (EAP) para asistir a sus clases de Biología, Enfermería, Arquitectura, Literatura e Ingeniería. Las clases tienen un número de alumnos de 30 a 40 estudiantes, se reúnen de dos a cuatro horas y medias semanales durante quince semanas, dependiendo de su especialización.

El primer obstáculo que los materiales de Correa Nunes tienen que salvar es la amplia diferencia de competencia en el idioma inglés que sus estudiantes demuestran entre una clase y otra.

Los materiales desarrollados por la autora incorporaban textos de lectura acompañados de cuatro tipos de tareas categorizados de acuerdo al enfoque primario - lenguaje, destreza, procedimiento y comprensión global. Cada tipo de tarea está representado por ejercicios clasificados de acuerdo a tres niveles de dificultad. De esta forma, los materiales se crearon para satisfacer los tres niveles desiguales de destrezas en el idioma inglés encontrados entre una clase y otra.

Correa Nunes deseaba confirmar que las percepciones de dificultad mostradas por sus estudiantes para leer textos en inglés coincidían con las de ella. También quería descubrir qué factores influyen para que sus estudiantes mostraran esas dificultades.

## **Comentarios**

Correa Nunes se sirvió de información obtenida por sus propias observaciones durante cada clase, y en forma de notas recogió lo siguiente:

- a Los alumnos mejoraron la comprensión en cuanto al aspecto gramatical de la lengua.
- b También se dieron cuenta, a partir de la clasificación de los ejercicios por nivel de dificultad, que las actividades de lectura destacaban los problemas que ellos necesitaban atacar para mejorar su comprensión lectora.

También se sirvió de información obtenida de sus estudiantes después de que ellos habían tenido su experiencia con el curso durante un período de tiempo, a través de un cuestionario. Asimismo se obtuvo información adicional por medio de entrevistas cara a cara entre la profesora y un pequeño número de estudiantes que representaban diferentes niveles de destrezas con el idioma inglés. El propósito de estas entrevistas era obtener opiniones más profundas a las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Las entrevistas no tenían el propósito de medir la comprensión de los estudiantes, sino la de investigar cómo los alumnos llevaban a cabo sus actividades, por qué evitaban ciertas estrategias y la naturaleza de las deficiencias en las diferentes categorías del conocimiento lingüístico que les impedía llevar a cabo ciertas actividades exitosamente.

De su evaluación, Correa Nunes fue capaz de obtener un número de conclusiones e implicaciones para el mejora-

miento de su material y la metodología de enseñanza:

### **Características compartidas por los dos ejemplos**

Para llegar a una comprensión de lo que son las características en una evaluación iniciada en el programa, podemos empezar por notar los factores comunes compartidos en ambos ejemplos citados:

- Cada una de las evaluaciones fue hecha por un profesor en ejercicio.
  - Cada evaluación fue hecha a menor escala con un enfoque limitado.
  - Cada una establece lo que el profesor percibe como práctica exitosa.
  - Cada uno de los resultados era de importancia para el profesor.
  - Cada uno de los resultados fue importante para el mejoramiento del programa y el éxito del mismo:
- 1 Primero que nada, hay una necesidad por parte del profesor de reducir la incertidumbre en algunos aspectos de su trabajo diario.
  - 2 Hay una necesidad, por parte del profesor, de la información que se pueda usar para mejorar algunos aspectos del programa.
  - 3 El evaluador y el usuario de la información resultante es la misma persona.
  - 4 Hay una comprensión clara y a priori de como se debe usar la información que se obtiene.
  - 5 Ambas abandonan la idea de "evaluadores expertos" a favor de una participación personal.
  - 6 Al observar la información obtenida, ambas recogen la información de una manera sistemática. La información se relaciona directamente con el enfoque de la evaluación. La información proviene de más de una fuente, pero se relaciona con la misma pregunta, la información se recoge para corroborar la confiabilidad de las interpretaciones hechas.
  - 7 Ambas evaluaciones buscan una comprensión más profunda de los aspectos de sus programas.
  - 8 Ninguna de las evaluaciones tenía como único objetivo, ni siquiera como enfoque principal, a los estudiantes, sino todo lo que implica el manejo del salón de clase.
  - 9 Ambos estudios están actualizados.
  - 10 Ambas evaluaciones son un reto potencial para los profesores en el sentido de que las mismas pueden llevar a una revisión de ideas, principios y materiales.

### **Conclusión**

Ahora que sabemos lo que es la evaluación iniciada en el programa y hemos visto dos ejemplos del mismo en acción, podemos hacernos la pregunta de cómo esto se relaciona con las deficiencias de los reportes anecdóticos y la in-

vestigación teórica señalada por Bowers y Lightbown respectivamente. Hay un sistema procesal absolutamente riguroso en la evaluación iniciada en el programa. Este sistema en sí mismo posee un vehículo casi perfecto para actualizar la expe-

riencia obtenida de la evaluación interna de los proyectos específicos. El sistema incluye una especificación del contexto social (Incluyendo lo social, lo colegial y lo individual) que ha sido señalado como carencia tanto en los reportes anecdóticos como en la investigación experimental. Los asuntos tratados son de interés inmediato para los profesores y son tratados dentro del contexto real por aquellos quienes conocen mejor ese contexto. Los métodos empleados, el tipo de información recogida y las técnicas usadas para analizarla la manejan los profesores y por consiguiente son de credibilidad para ellos. La interpretación y las decisiones la

llevan a cabo aquellos que están más directamente involucrados con el asunto.

La evaluación iniciada en el programa le proporciona a los profesores comunes - y no sólo a los investigadores prominentes- tanto en los países "que están en vías de desarrollo" como a los "desarrollados", diseñar y llevar a cabo sus actividades de evaluación, y lo que es más, actualizarse y presentar los resultados para que sus compañeros los evalúen en revistas especializadas. Si realizamos más evaluaciones basadas en el programa y nos ajustamos a las normas que éstas requieren de nosotros, indudablemente contribuiremos más efectivamente al campo de LSP.

### **Referencias Bibliográficas**

1. Bowers, R. (1980). War Stories and Romances: Exchanging Experience in ELT. In **Projects in Materials Design**, ELT Documents Special Issue, pp. 71-82. London, British Council.
2. Briones, G. (1991). **Evaluación de Programas Sociales**. Trillas, México. D.F.
3. Cohen, E. Franco, R. (1990). **La evaluación de Proyectos como Instrumento para la Eficiencia de los Fondos de Desarrollo Social: Experiencias en América Latina**. Fonvis. Caracas, Venezuela.
4. Correa Nunes, M. (1992). **Action Research and Reading Difficulty. English for Specific Purposes**. Vol 11, pp. 77-186, Pergamon Press. USA.
5. Lightbown, P. (1985). **Great Expectations: Second Language Acquisition Research and Classroom Teaching**. *Applied Linguistics*, Vol 6, No. 2.
6. Mackay, R. (1991). **Programme Based Review**. Plenary Lecture. AVEPLEFE Convention, Maracaibo, September. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
7. Mackay, R. (1994 in press). **Programme Based Review**. *English Language Teaching Journal*. The British Council. Oxford University Press. Oxford.
8. Mendoza de Hopkins, N. (1990). **Inglés para Propósitos Específicos: Ciencias Pedagógicas**, Libro 1. Facultad de Humanidades, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
9. Tarone, E. and Fathman, A. (1976). **Some Limitations of the Classroom Applications of Current Second Language Acquisition Research**. *TESOL Quarterly* 10: 19-31.