

EFFECTIVIDAD DEL EMPLEO DE LOS MATERIALES AUTENTICOS EN EL PROCESO DE ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Por: Rodrigo Arias Duque, Alvaro Duque Mejía, Yanik René Mitchell. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Entre los especialistas de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) existe una profunda escisión metodológica en cuanto al tipo de material que se ha de emplear en la sala de clase. Esta escisión se puede plantear básicamente en la dicotomía entre los materiales de tipo graduado (es decir material simplificado, diseñado exclusivamente con el fin de introducir algún elemento lingüístico para su aprendizaje por parte de los estudiantes de la lengua extranjera –tipo texto guía) y los materiales de tipo auténtico (es decir material no-graduado, producido por parte de los hablantes de esta lengua y para los usuarios de la misma, sin modificación alguna, y sin el propósito de servir para la instrucción en LE, por ejemplo: las películas, las revistas, los periódicos, etc.).

El peso de la tradición en la enseñanza de las lenguas extranjeras es contundente: se ha hablado de la **lengua** como sistema de signos empleados por parte de una cultura extranjera determinada como el objeto de la didáctica de las LE. Es decir, el campo de la enseñanza de las LE es el resultado de una configuración compleja de fenómenos históricos, el primero de ellos es el hecho que privilegia el análisis de la LE como sistema. Ha habido en consecuencia una marcada tendencia clásica que ha favorecido

masivamente el uso de los materiales graduados en lugar de los materiales auténticos. Las razones son claras, si se privilegia la **lengua** por encima de la **comunicación** y si se hace hincapié en aquélla como **sistema**, los materiales que mejor responden a estas exigencias son los graduados por cuanto relievan aspectos **discretos** del análisis consciente de la LE. Además por tratarse de **aprendizaje** de la lengua, (y no de **adquisición** que es un concepto mucho más reciente) se suponía, tal vez inocentemente, que el acumular una serie de reglas o fórmulas lingüísticas fuera en la práctica a redundar en un proceso eficiente de uso de la LE.

Sin embargo, desde el principio de los años setenta con Van Ek y Wilkins a la cabeza se elaboró en el Consejo de Europa el célebre **nivel umbral** (en francés *niveau seuil*, y en inglés *threshold level*) y el no menos famoso **enfoque nocional/funcional** que correspondieron a las exigencias y a las contingencias surgidas de la recién conformada y dinamizada **Comunidad Económica Europea**. De este escenario político-social surgió el **Enfoque Comunicativo** que rápidamente logró una gran acogida en todo el mundo de la enseñanza de las LE, básicamente a causa de la profunda insatisfacción que cundía en torno al Método Audio-lingual, aún contaminado de un conductismo primitivo, y con los pobres resultados que se obtenían con este enfoque. La importancia histórica de este fenómeno no se puede menoscabar, por primera vez hubo un privilegio del concepto amplio y totalizante de **comunicación** por encima de lo lingüístico, lo cual constituyó una modificación del patrón de base con el cual se trabaja en la enseñanza de las LE, al menos en la teoría.

A pesar de la hegemonía que aparentemente ejerce hoy día el concepto de comunicación, la práctica cotidiana en la sala de clase de las LE no ha sido modificada sustancialmente. Si se acepta que "Human communication is a process in which one individual stimulates meaning in the mind of another individual by means of verbal and nonverbal messages."

(Hurt, Scott, & Mc Croskey, 1978, P.15), entonces se percibe de inmediato que una visión estrecha de la lengua como sistema no podrá responder satisfactoriamente ni en la teoría ni en la práctica a esta nueva contingencia porque omite lo extra y lo paralingüístico y porque no tiene en cuenta ni el contexto de uso ni la motivación de los sujetos para expresarse.

Se recalca entonces que desde la época de los setenta la enseñanza de las LE ha presenciado un cambio del patrón o de la metáfora que le rige. Si la enseñanza de las LE se encuentra bajo el ámbito de la **comunicación**, una serie de fenómenos históricamente privilegiados tiene que ser cuestionada y en consecuencia entrar en crisis. El primer fenómeno que se cuestiona es el de la lengua como sistema de signos. La confianza ciega en el significado unívoco de un signo preciso tiene que desmoronarse. El lenguaje es sólo un aspecto dentro del abanico de los fenómenos de significación que participan de la comunicación, además en muchos casos representa un porcentaje inferior a los demás. En la comunicación se privilegia lo extra y lo para-lingüístico (la gestualidad, la entonación, el silencio, la proxemia, la kinésica, lo icónico), y la importancia del contexto como fuente de símbolos significativos y como modificador de la enunciación. "The semiotic structure of the environment - the ongoing social activity, the roles and strategies and the interactional channels - both determines the meanings exchanged and is created by and formed out of them". (Halliday, 1975, P.143) Halliday subraya un hecho claro: la lengua (y mucho menos la lengua como sistema) no es lo mismo que la comunicación. La comunicación abarca la lengua mas la trasciende.

Dentro de este contexto, el conocimiento del sistema de la lengua ya es secundario, y lo que prima es la posibilidad de desempeñarse en la lengua; Widdowson relevó este hecho al establecer la diferencia entre el uso ("use") y el análisis ("usage") Igualmente si se trabaja bajo la metáfora de la

comunicación, se relievra el contacto entre pueblos y culturas, y por ende los materiales que se han de emplear en la enseñanza de las LE no necesariamente tienen que ser graduados; como los objetivos son diferentes también tienen que serlo tanto los materiales como la metodología. "Once we experience the need to communicate, we must translate the need into verbal and nonverbal symbols capable of being transmitted". (Hurt, Scott & Mc Croskey, 1978, P. 18) Es difícil concebir cómo unos materiales graduados, ceñidos al objetivo de ilustrar el código lingüístico de la LE podrán responder a estas exigencias, donde se contemplan factores como la motivación, la identidad y la afectividad de los interlocutores, sus propósitos y su contexto de enunciación. Es necesario, entonces, saber que enseñar la LE y enseñar a comunicarse en la LE no son hechos sinónimos.

Existe, sin duda alguna, una necesidad muy sentida de dilucidar el asunto de qué tipo de materiales es más efectivo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (LE). Además, es de soslayar que de los pocos trabajos investigativos que se hayan llevado a cabo hasta el presente sobre el aspecto de los materiales auténticos (y de los que tengamos conocimientos) y su papel en el desempeño logrado por los estudiantes, todos sin excepción se realizaron en países de habla inglesa (Canadá, EE. UU, y La Gran Bretaña). Esta circunstancia hacía más urgente la necesidad de analizar la problemática de los materiales en otro tipo de ambiente donde el inglés es LE.

Varios autores han investigado sobre los materiales auténticos, sobre todo en la lectura; vale la pena citar la labor ejecutada por Patricia Carrell (1985, 1984, 1983), por Thom Hudson (1982), Patricia Johnson (1982), y Pamela Floyd y Patricia Carrell (1987). En cuanto al material auditivo, no conocemos más esfuerzos que los realizados por Pica, Young & Doughty (1987) y por Duquette, Dunnet & Papalia (1987). Todos estos trabajos indican que se puede utilizar desde los

niveles más tempranos un material no graduado, siempre y cuando los alumnos tengan esquemas suficientes, tanto de contenido como formales (ver Carrell, 1991).

Existen entonces trabajos análogos al que proponemos y que nos reconfortan en nuestras tesis, no obstante consideramos que no se puede calcar al pie de la letra estudios realizados en ambiente de L2 a un medio totalmente distinto. Se subraya entonces la importancia de este proyecto, por cuanto en países donde el inglés es LE, no se tiene conocimiento de trabajos que pudieran ofrecer alguna respuesta concreta sobre la efectividad de los materiales auténticos frente a los materiales graduados.

Se planteó la necesidad de responder con confianza y con cifras explícitas a la pregunta: ¿qué tipo de materiales de enseñanza son más efectivos, los graduados (no-auténticos) o los no-graduados (auténticos)?

Por medio de la investigación quisimos comprobar la efectividad de los dos tipos de materiales enunciados arriba, para así proceder a verificar cuál fuese a redundar en una adquisición más eficaz, y en qué medida fuese significativa la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, debido al tratamiento recibido.

HIPOTESIS

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera la exposición permanente a materiales auténticos en el proceso de instrucción proporcionará un desarrollo mayor en la comprensión auditiva y en el vocabulario productivo a nivel escrito.

OBJETIVO

Demostrar que después de haber pasado por el proceso de exposición a e instrucción con materiales auténticos, el estudiante de la LE logra mayor desarrollo en la comprensión auditiva y en el vocabulario productivo a nivel escrito.

MARCO TEORICO

Este proyecto encuentra su razón de ser a partir de una serie de dicotomías fundamentales que han surgido en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El proyecto se llevó a cabo en la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, con estudiantes adultos y profesionales del primer nivel del Programa de Extensión de la Escuela de Idiomas. Este Programa nació de una presión del medio nuestro para proveer cursos de servicio a graduados de todas las áreas que estaban sintiendo la necesidad apremiante de manejar una lengua extranjera (y en especial el inglés) para propósitos de adquirir cultura y prosperar en su trabajo y en su vida diaria.

El Programa de Extensión se concibe como un servicio a la comunidad extrauniversitaria y como un compromiso con la población profesional. Según la experiencia acumulada empíricamente por medio de la aplicación de encuestas, el perfil motivacional (ver la taxonomía de Gardner y Lambert 1978) del estudiante de dicho programa es nítidamente integrativo (o sea para lograr un acercamiento cultural a los países de habla inglesa) y los estudiantes ya poseen un perfil profesional definido, incorporándose a este programa en primer lugar para incrementar su acervo cultural y secundariamente para mejorar su competitividad en el mercado del trabajo y su rendimiento en sus respectivos empleos.

El proceso de adquisición se realizó de acuerdo con el marco enunciado en el **Planteamiento del Problema** y se llevó a cabo en un ambiente donde el inglés es lengua

extranjera (LE) y no lengua segunda (L2), lo cual presenta serias diferencias frente a estudios previos realizados en situaciones de experimentación de L2. En un ámbito como el nuestro, donde el inglés es LE, se puede constatar que el medio es inevitablemente hostil al empleo de la LE y que además su uso comunicativo en este contexto es casi nulo. Por ende, y por las especificidades del público del Programa de Extensión, se precisaba de un serio cuestionamiento frente a la aplicabilidad de trabajos investigativos adelantados hasta la presente en contextos de L2.

Además los estudiantes sujetos de la experimentación son adultos y profesionales; es decir, ya poseen un marco conceptual y cognitivo bien delineado (que funciona a través de, pero también más allá de su lengua materna { LM }) amén de una conducta comunicativa empotrada en su propio contexto socio-cultural. Carrell señaló que los adultos "...already have rich and complex networks of schemata based on their own cultures and their own languages; what they need is help in developing appropriate related cultural schemata and in seeing the similarities and differences between existing and new schemata". (Carrell, 1987, P. 105)

De este principio cognitivista se desprende otro de igual importancia que articula con la afectividad de los sujetos:

"L'apprenant est l'auteur principal de son apprentissage: d'où l'importance primordiale accordée à sa participation personnelle, active et engagée dans le processus d'apprentissage pour atteindre les objectifs qui ont été définis d'une part par le curriculum et ceux qu'il s'est fixés lui-même d'autre part". (Weiss, 1991, p. 41).

Es imprescindible entonces llevar a cabo un proceso de instrucción que respete el perfil cognitivo y afectivo de los usuarios del Programa.

Ya que el inglés no es la lengua nativa de este medio, resulta a nuestro parecer fundamental apoyar todo trabajo de adquisición de la LE en los esquemas ya existentes que los

sujetos adquirientes de la LE poseen de antemano a manera de conocimiento sobre el mundo, sobre las normas de conducta, y sobre la misma cognición; "les adultes ont une compétence de base considérable sur laquelle il leur est possible de construire ces procédures nouvelles et améliorées..." (Bialystok, 1990, P 57), de esta forma, se piensa facilitarles el acceso a la LE, aproximándonos a ella por medio de conocimientos previos, pero agregando el elemento nuevo y desestabilizador de la LE (ver la función del desequilibrio en la obra de Piaget, 1965). Esto quiere decir que la LM es INSTRUMENTAL, o si se quiere, un medio o puente para acceder a la LE con mayor facilidad y con menos traumatismo. En este proceso de adquirir un nuevo código comunicativo, la LM sirve de base afectiva y cognitiva en el trance de construir una **interlengua** cada vez más efectiva y cercana al código de la LE. Ya a principios del siglo se había subrayado la importancia de la LM en el proceso de aprender un idioma extranjero puesto que el conocimiento de la LM conlleva un cúmulo de esquemas los cuales podrían facilitar el acceso a la LE, sobre todo por parte de adultos: "Success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language" (Vygotsky, 1966, P 110)

El estudiante del Programa de Extensión como profesional con un perfil de trabajo definido necesita sobre todo apropiarse de las herramientas básicas que le permitirán desempeñarse adecuada y satisfactoriamente frente al discurso oral/escrito auténtico del inglés (es decir poder leer y escuchar con confianza y sin dificultades) y también poder desempeñarse eficazmente en la lengua extranjera de manera comprensible y clara para que un nativo de dicha lengua le comprenda (tanto oralmente como por escrito en una interacción normal). Es decir es un estudiante cuya necesidad apremiante se concentra en el manejo ("use" según Widdowson) de la LE y no en el análisis de la LE como sistema ("usage")

Respecto a la dicotomía entre lo recibido (input) y lo producido (output) ya presente en las escuelas cognitivistas y conductistas y expuesta actualmente por varios teóricos (ver Harmer, 1983) el estadounidense Stephen Krashen, el cual aboga por una exposición con materiales de índole graduada (y por ende, contraria a la posición nuestra), el británico Roger Allwright y la canadiense Merrill Swain quienes preconizan una estrategia didáctica de solución de problemas en la comunicación en LE para obligar la producción estudiantil, tomaremos posición claramente a favor de un énfasis en la producción (output) ya que a nuestro modo de ver se adquiere **haciendo** y produciendo (ver también Prabhu, 1988) y no como meros sujetos pasivos, sometidos a la exposición y a la repetición en la espera de producir algún día la LE, como por arte de magia " il est fondamental de favoriser au maximum une approche active de la langue étrangère basée sur des pratiques permettant une sémantisation des significations proposées par observation et mises en oeuvre" (Mallet, 1991, P. 90).

Es de nuestro parecer que la comunicación, y en particular la producción comunicativa (output) es un tipo de conducta metalingüística que requiere de entrenamiento y que no se da por sí misma (ver Revell 1984 y Widdowson 1990). Para afirmar lo anterior nos apoyamos en la aplicación de las teorías psicológicas a la adquisición de lenguas. Se destaca que existen dos tipos de conocimiento el **declarativo** y el **procedimental**. El primero tiene que ver con un **saber qué** y el segundo con un **saber cómo**, es decir no basta saber "algo", (el qué), es imprescindible poderlo activar y traer a uso (el cómo) si se ha de aprovechar de ello. Es claro entonces que en términos de tratamiento de la información, no se puede confiar en el aprender una regla para garantizar su traslado al desempeño "Declarative knowledge refers to the facts, anecdotes and so forth about the world that one knows whereas procedural knowledge is 'knowledge of how to do something'" (Kennedy 1988 P 480) Desde esta perspectiva

es poco probable que la mera exposición a la LE fuera suficiente para promover el desempeño eficaz en dicha lengua, como si bastara someter a los estudiantes a unas transmisiones en LE vía satélite a la espera de que en un momento dado y de repente empezasen a comunicarse en dicha lengua. Evidentemente, la mera exposición en sí no basta para que haya desempeño en LE aunque sí es una condición indispensable.

Surge evidentemente también la problemática de la taxonomía **adquisición y aprendizaje**. Esta dicotomía se presentó y se definió en la lingüística general, más concretamente en la obra de Noam Chomsky (1962); posteriormente, se replanteó esta dicotomía en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la obra de Widdowson (1990) y Krashen (1982), siendo la adquisición un proceso inconsciente de captación y apropiación y el aprendizaje un proceso consciente de conocimiento formal de reglas y de su funcionamiento. Esta diferencia conlleva a una distinción en el enfoque instruccional y en el manejo de la LE producida terminalmente por parte de los estudiantes. La adquisición redundante en desempeño y el aprendizaje en competencia (en el sentido chomskiano de ambos términos). Nuevamente es preciso recalcar que los materiales de instrucción que se emplean para propiciar la adquisición y aquéllos que se utilizan para fomentar el aprendizaje deben diferir enormemente en su contenido, en su dinámica, en su enfoque ya que corresponden a procesos psicológicos distintos.

Ya que los objetivos de los cursos de Extensión son propiciar la comunicación, y a la vez desarrollar la fluidez en la producción a nivel oral y escrito, el procedimiento de instrucción más idóneo para llegar a tal fin es uno que implemente un proceso dinámico de interacción entre los procesos de adquisición y las conductas de logro explícitas (ver Faerch & Kasper 1984) en el desempeño. Sin embargo,

aunque aceptamos la dicotomía chomskiana de competencia y desempeño, entendemos estos términos de una manera ligeramente distinta. Chomsky define la competencia como "...a system of rules that relate signals to semantic interpretations of these signals". (Chomsky, 1962, P.7) Esta definición está muy cercana a la nuestra, mas en el ámbito de la enseñanza de las LE siempre se ha entendido la competencia en términos meramente lingüísticos, centrándose en el saber de la gramática, que no es sino un aspecto del sistema de la lengua que a su vez no es más que una de las múltiples facetas que se dan en la comunicación. Por este motivo consideramos necesario dar una definición propia de estos dos términos.

Finalmente, y frente al gran debate metodológico entre lo holístico (conjunto) y lo discreto (particular), nuestro trabajo metodológico en el desarrollo del curso busca la integración de la comunicación en la LE. Es decir, se aboga por el enfoque holístico, entendiendo que la adquisición de la competencia necesaria para realizar un acto de comunicación oral y/o escrita se da tratando sus aspectos no por separado sino en forma integral, simbiótica y simultánea; es decir como un todo que se realiza dentro de un contexto de comunicación específico. "It is the integrative (holistic) view, emphasizing the totality of language learning, which works best with a communicative approach". (Dubin & Olshtain, 1986, P. 70)

Los componentes lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos de la comunicación son (entre muchos otros) la pronunciación, la entonación, lo léxico-semántico, lo morfo-sintáctico, lo cultural, lo retórico y discursivo, las relaciones interpersonales, lo actitudinal y las estrategias de comunicación "...communication strategies originate in a communication problem as experienced by an individual language user, and constitute the procedures adopted for solving this problem". (Faerch & Kasper, 1984, P.46). Comunicar implica un intercambio, lo cual involucra tanto la enunciación como la captación y el tratamiento de enunciados.

"Interpretation involves assigning meaning to the message that has been received. The meanings we attach to the message, moreover, are a function of our prior experience with sources and messages that we perceive to be similar to the source and message at hand". (Hurt, Scott & Mc Croskey, 1978, P. 19) Se subraya aquí que tanto la comprensión como el desempeño son el resultado de la configuración cognitiva y afectiva del sujeto.

Por ende, nuestro trabajo metodológico en el desarrollo del curso se concentra en lo global, apoyándonos en el contexto comunicativo para que el adquirente llegue a sentirse inmerso en una situación clara de comunicación en la LE, y donde tiene que desempeñarse en ella para resolver el problema de comunicación que se le plantea. "...pour que l'acquisition d'un nouveau système de signes soit possible (une langue étrangère par exemple) il faut que le sujet dispose auparavant de structures psychiques internes (sous formes de signes préalablement intériorisés) susceptibles de permettre la nouvelle acquisition" (Mallet, 1991, P 83). Esta perspectiva es coherente con la epistemología genética piagetiana la cual realza que todo aprendizaje se realiza en torno a un conocimiento previo que el sujeto posee: esta postura es la misma que resalta la Teoría del Esquema.

Por problema de comunicación se entiende una necesidad de acción (desempeño) que debe resolverse con miras a lograr un objetivo en la interacción con los demás y a veces con uno mismo.

"Le locuteur a" en tête "un VOULOIR DIRE de nature conceptuelle, une intention qu'il va pouvoir manifester en dépendance des contraintes de la langue, mais avec une grande liberté de choix: paradigmatic (les mots, les temps, les déterminations) et syntagmatic (les combinaisons, les constructions multiples)" (Pottier, 1989, p. 34).

En los problemas de comunicación se articulan tanto la intención como la motivación para comunicar, tanto la relación entre locutores como su imbricación con el contexto. El concepto de Problema de Comunicación es un intento de respetar la naturaleza holística de la comunicación en el proceso de enseñanza/adquisición de una LE.

En el transcurso de la experimentación no se planteó la división discreta de la comunicación en las manidas cuatro habilidades lingüísticas, "we often force the language into separate skill areas when in fact many aspects of the four skills reflect or require similar kinds of thinking" (Pearson, 1981, P. 422) sino la comunicación como un fenómeno globalizante y totalizador; concebida aquella como el proceso por medio del cual el sentido emerge como resultado de una interacción entre interlocutores en un contexto social y a través del uso de símbolos extra-lingüísticos, lingüísticos y para-lingüísticos, los cuales se codifican y/o se descodifican por mutuo acuerdo. Es preciso relevar de nuevo que para nosotros ni desde la teoría ni desde la práctica podría ser equivalente la noción de lengua a la de comunicación.

Para nuestros propósitos hay entonces dos manifestaciones de la comunicación que son: la **comunicación oral** y la **comunicación escrita**, entendiendo que el papel fundamental de los símbolos extra y para-lingüísticos de la comunicación está incluido en ellas. No hay que olvidar que "communication occurs in ongoing discourse, is characterized by unpredictability, creativity, constant choice making, exchange of information, and negotiation of meaning. "Difícilmente podrá un repertorio de fórmulas lingüísticas (por amplio que fuere) responder a esta situación. Difícilmente podría el análisis del sistema de la LE brindar los elementos de modo que los estudiantes pudiesen adquirir la flexibilidad y la actitud necesarias para desempeñarse adecuadamente en la LE

MATERIALES Y METODOS

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes materiales:

a) Un instrumento de medición compuesto por dos partes, una de comprensión auditiva constituida por nueve textos orales con sus correspondientes cuestionarios para un total de cincuenta puntos y otra de comunicación escrita conformada por tres tareas de desempeño escrito. Estas dos variables fueron destacadas y seleccionadas para comprobar la hipótesis de la investigación en una instancia de la comunicación oral (la comprensión auditiva) y en otra de la comunicación escrita (el vocabulario productivo). Vale la pena recalcar que en esta última parte del test se buscaba verificar el empleo del vocabulario productivo a nivel escrito. Dicho instrumento se utilizó como test de entrada y de salida tanto para el Grupo Experimental (GE) como para el Grupo Control (GC) y fue aplicado al iniciar y al finalizar el segundo semestre del año 1992. El procedimiento empleado para la administración del test fue consignado en la Hoja de Instrucciones entregada a cada uno de los sujetos antes de iniciar el test.

Para seleccionar los textos y elaborar las tareas que conforman el test se tuvieron en cuenta las funciones y situaciones descritas en el índice del libro I de la serie Spectrum que correspondía al programa del Grupo Control del Nivel I de Extensión. Para el proceso de calificación de los tests se empleó el siguiente procedimiento. El evaluador elaboró una clave para la parte de **Comprensión auditiva** y recibió los cuestionarios tanto del GC como del GE en un sobre de manila. Cada cuestionario tenía una casilla en la esquina superior donde los estudiantes escribieron los números de sus cédulas de ciudadanía. El evaluador no sabía ni los nombres de los estudiantes ni cuáles pertenecían al GC o al GE. Los puntajes que asignó el evaluador fueron inscritos en una hoja y entregados al Grupo de la Investigación. El test

fue concebido como un test de proficiencia (del mismo tipo del **Cambridge First Certificate**) que constaba de cincuenta puntos como total máximo en la comprensión auditiva y no con ánimo de sacar una nota sobre cinco al estilo tradicional.

Para el test de comunicación escrita se empleó el siguiente mecanismo para asignarle un puntaje a las tareas escritas: el evaluador recibió el listado de vocabulario que aparece en el libro Spectrum 1 y que tiene una nomenclatura de vocabulario **activo** y vocabulario **pasivo**. Ya que la variable investigada fue del empleo de **vocabulario productivo** a nivel escrito, se asignó un valor de dos puntos para cada lexema que no apareciera en la lista y de un punto para cada lexema que estaba inscrito en la categoría de vocabulario pasivo; las palabras de la categoría de vocabulario activo no recibieron ningún puntaje, puesto que se suponía que eran las palabras más comunes y de uso más fácil. Sólo se contaron los lexemas una vez para efectos de asignación de puntaje, así que el empleo repetitivo del mismo acervo lexical no recibía un tratamiento preferencial. Igualmente, se requería un patrón cuantitativo para medir el vocabulario productivo y que privilegiara la riqueza lexical de uso. Con el sistema escogido, el puntaje máximo no tenía umbral superior, es decir teóricamente el estudiante podía sacar un puntaje cualquiera, que aumentaba de acuerdo con la diversidad de lexemas que empleara.

b) Para el proceso experimental propiamente dicho en el Grupo Experimental se utilizaron segmentos de videos, de audio y de lectura auténticos que conformaron el bloque de materiales de exposición, este tipo de material ilustra la forma cómo los usuarios de la LE se desempeñan para resolver el Problema de Comunicación enunciado. Estos Problemas de Comunicación constituyeron el Programa del GE y fueron seleccionados de acuerdo con las funciones y situaciones enumeradas en el índice del libro Spectrum 1, texto guía del GC. Se adoptó este procedimiento puesto que para efectos de

la investigación era importante que los materiales cubriesen un contenido similar, ya que como se sabe, la familiaridad temática es más importante que la familiaridad lingüística en la comprensión. Por ejemplo:

... "cultural background knowledge is more of a determining component of reading comprehension than is syntactic complexity. Whereas level of background knowledge in the content schemata for the text played a significant role in both recall and question-answering of information from the original text, level of syntactic complexity had no significant effect on either mode of measuring reading comprehension". (Floyd & Carrell, 1987, P. 103).

Si bien esta restricción resultó algo onerosa para la selección de los materiales de exposición que se emplearon en el GE, fue una condición indispensable para garantizar la confiabilidad del experimento.

Una vez decididos los problemas de comunicación se procedió a la búsqueda de los textos que ilustrasen la solución de los problemas de comunicación y que le permitieran al adquirente ver el desempeño requerido. Estos textos conforman lo que denominamos **material de exposición** que son segmentos seleccionados de películas, revistas, documentales, libros, etc. que no sufren ningún proceso de modificación y que constituyen la base para la realización del otro tipo de material que denominamos **material de instrucción**. Este material se caracteriza por ser una serie de tareas que centran al adquirente en actividades con un propósito didáctico. "The value of tasks is that they provide a purpose for the activity which goes beyond the practice of language for its own sake". (Nunan, 1991, P. 281).

El material de instrucción constituye el puente entre el sujeto y el texto auténtico (material de exposición) y posibilita la vinculación directa del adquirente como agente de su propio proceso de adquisición en la medida en que es él quien realiza

las tareas. Estas tareas son el artificio didáctico del cual, por tratarse de un ambiente de LE, no se puede prescindir ya que permiten el acceso a los símbolos significativos contenidos en el material de exposición y además con ellas se intenta obviar la ausencia de las vivencias propias del medio nativo en el ambiente de adquisición de una LE. Peirce definió el símbolo en los siguientes términos: "Entiendo por símbolo aquello que al presentarse a la mente - sin parecido alguno con su objeto y sin referencia alguna a una convención previa - evoca un concepto". (Peirce, 1975, P. 143). Como se puede apreciar, al trabajar bajo el concepto holístico de comunicación, la noción de símbolo es más conveniente que el significado restringido del signo lingüístico, ya que el símbolo imbrica con la imagen y con el pensamiento.

Estos dos bloques de materiales fueron seleccionados y elaborados por el equipo de investigación para su empleo con el Grupo Experimental.

c) Durante el proceso de experimentación el Grupo Control (según informe del profesor del mismo) empleó el texto 1 de la serie "Spectrum" -Prentice Hall Regents, 1992- (que son materiales completamente graduados) amén de las unidades 1 a 7 de la serie de video "Follow Me to Britain" - BBC - (que contiene material graduado y material auténtico), el material de audio "Listening 1" -Cassells- (que tiene material graduado y auténtico) más el material de escucha "Everyday dialogues" y el material de lectura de las revistas "Time" y "Newsweek" (que son materiales completamente auténticos).

Antes de iniciar el experimento el profesor encargado del GC recibió una inducción en torno a aspectos tales como los tipos de materiales a emplear, (es decir exclusivamente materiales graduados bien sea de video, de audio o de lectura) y la metodología a seguir con cada uno de estos materiales. Esta inducción se llevó a cabo para unificar objetivos y procedimientos metodológicos con miras a lograr validez interna en el experimento. No obstante lo anterior y como se ve

por los materiales empleados por el GC durante el proceso se releva claramente que no se ciñó a los postulados del diseño experimental planteados en el Proyecto de Investigación. Se hace énfasis en este aspecto por cuanto la variable investigada era precisamente la de los materiales. Es decir que el GE tenía que trabajar únicamente con materiales auténticos (lo cual sí se cumplió) mientras que el GC tenía que trabajar únicamente con materiales graduados (lo cual no se cumplió). Sin embargo, si bien esta situación modifica el control experimental para efectos de un contraste teórico estricto entre los dos grupos, paradójicamente conlleva una cierta ventaja a nivel práctico. Las condiciones del Grupo Control, al haber tenido una exposición parcial a textos auténticos se acerca a las condiciones de una clase "normal" de idiomas (donde se combinan ambos tipos de materiales) y por lo tanto estimamos que los resultados comparativos que se obtuvieron conservan su interés y vigencia.

Para lograr la validez externa del experimento se escogieron los dos grupos del experimento al azar y se les asignó un profesor de experiencia y de características similares. Igualmente se veló por que los dos grupos tuviesen condiciones de trabajo similares y se controlaron las siguientes variables: salón - ambos tenían sillas despegadas y acceso permanente a los recursos didácticos y técnicos de los que dispone la escuela (el laboratorio, televisión y VHS, grabadora) y un número igual o similar de estudiantes. Es de resaltar que tanto el GC como el GE comenzaron con un número similar de estudiantes (GE n = 15, GC n = 12 que presentaron el test de entrada el primer día del curso), sin embargo en el transcurso del semestre se presentaron deserciones. Al final del semestre presentaron el test de salida el siguiente número de estudiantes: GC n = 8 y GE n = 14.

Para efectos del análisis estadístico sólo se tuvieron en cuenta los resultados de las personas que habían presentado tanto el test de entrada como el test de salida. Se destaca el

hecho que el experimento por querer tener aplicabilidad en la enseñanza del Programa de Extensión buscó un equilibrio entre la validez interna y la validez externa (ver Hatch & Farhady P. 4 - 9), por este motivo era imprescindible que se desarrollase en condiciones normales de una clase en el Programa de Extensión y no en un estudio de laboratorio.

DISCUSION

Como puede apreciarse en los resultados, en el test de entrada tanto en el Grupo Control como en el Grupo Experimental se arrojaron cifras similares, lo cual significa que los grupos sí eran comparables en las variables investigadas al iniciar los tratamientos: En la comprensión auditiva en el GE la media fue de 4.1; en el GC la media fue de 5.37 (si sólo se cuentan los resultados de las personas que presentaron tanto el test de entrada como el test de salida - GE n = 14 ; GC n = 8). En cambio, si se incluyen los resultados de todos los sujetos que presentaron el test de entrada los resultados fueron los siguientes en el GE la media fue de 4.6 ; en el GC la media fue de 4.0 - GE n = 15 ; GC n = 12. En el vocabulario productivo a nivel escrito los resultados en el test de entrada fueron los siguientes. En el GE la media fue de 6.1 ; en el GC fue de 8.1 (si sólo se incluyen los que presentaron tanto el test de entrada como el de salida). Sin embargo, si se incorporan los datos de todos los sujetos que presentaron el test de entrada los resultados presentaron ligeras modificaciones, en el GE la media fue 9.7 (n = 15); mientras que en el GC fue 5.5 (n = 12). Es claro que tanto en la comprensión auditiva como en el vocabulario productivo a nivel escrito se comprueban niveles muy similares entre el GC y el GE. Este hecho es fundamental, ya que significa que cualquier diferencia que se lograra en el test de salida es atribuible a la reacción de los sujetos a los dos tipos de tratamientos brindados en la experimentación.

Los resultados del test de salida (GE n = 14; GC n = 8) en la parte de la comprensión auditiva presentaron diferencias en el rendimiento de los grupos. En el GC la media fue 8.7; GE fue de 12.4; en el vocabulario productivo a nivel escrito los resultados también presentaron diferencias grandes. En el GC la media fue 33.1; y en el GE fue 43.3. Así la media de ganancia que se presentó entre el test de entrada y el test de salida fue la siguiente: en la comprensión auditiva GC la media de ganancia fue 3.3 y en el GE fue 8.3 ; en el vocabulario productivo a nivel escrito la media de ganancia del GC fue 25; en el GE sin embargo fue 37.2 .

Al aplicar la medida estadística (prueba t apareada) que es la que se recomendó para las investigaciones con diseño experimental y con grupos pequeños se observa claramente que se presenció una diferencia estadísticamente significativa en los resultados del GE frente a los del GC. Es de anotar que esta diferencia se mantuvo tanto en la comprensión auditiva como en el vocabulario productivo a nivel escrito, concebidas estas variables como instancias de la comunicación oral y de la comunicación escrita.

A pesar de instrucciones claras al respecto el profesor del GC empleó materiales auténticos audio-visuales y de lectura en el proceso de instrucción, lo cual desvirtúa y en cierta medida vicia el carácter rígido que se necesitaría para el tratamiento de un experimento.

A continuación se transcribirán los resultados netos del test de entrada y del test de salida tanto para el GE como para el GC.

Sólo se consagran los resultados de los sujetos que presentaron tanto el test de entrada como el de salida, ya que de no ser así, no habría punto de comparación para comprobar el crecimiento logrado y además la medida estadística adoptada (prueba t apareada) según recomendaciones de Hatch & Farhady (1982, P. 108-120) no se aplicó al puntaje final del test de salida sino a la diferencia que había entre el

puntaje obtenido en el test de entrada y el de salida. De este modo para un sujeto X que obtuvo un puntaje de 4 en el test de entrada y otro de 9 en el test de salida, su diferencia computada fue de 5. Igualmente si otro sujeto logró un resultado de 10 en el test de entrada y de 8 en el de salida, su resultado registrado sería de - 2.

TABLA 1

**RESULTADOS NETOS DEL TEST
GRUPO CONTROL**

ESTUDIANTE	TEST DE ENTRADA		TEST DE SALIDA	
	C. AUDIT.	VOC. PROD.	C. AUDIT.	VOC. PROD.
70.552.294	4	21	13	54
71.610.505	3	0	14	38
42.775.948	6	4	5	33
43.529.620	4	15	1	16
71.645.474	4	0	13	45
70.062.429	8	13	11	16
71.611.824	7	7	7	33
71.634.230	7	5	6	30

GRUPO EXPERIMENTAL

ESTUDIANTE	TEST DE ENTRADA		TEST DE SALIDA	
	C. AUDIT.	VOC. PROD.	C. AUDIT.	VOC. PROD.
42.890.799	1	7	20	98
32.524.512	5	9	13	67
43.071.643	7	0	13	40
42.679.866	2	0	9	41
43.063.296	3	0	7	23
43.438.070	1	0	12	20
15.362.320	3	2	16	120
43.525.605	3	5	10	40
3.354.013	4	7	9	43
43.002.790	2	0	15	15
43.504.372	8	23	15	24
43.435.718	2	11	5	30
71.635.386	10	18	10	22
70.058.217	7	3	19	23

TABLA 2

PRUEBA T APAREADA

GRUPO CONTROL - VOCABULARIO PRODUCTIVO A NIVEL ESCRITO

NÚMERO DE SUJETO	TEST DE ENTRADA	TEST DE SALIDA	D	D ²
1	21	54	33	1089
2	0	38	38	1444
3	4	33	29	841
4	15	16	1	1
5	0	45	45	2025
6	13	16	3	9
7	7	33	26	676
8	5	30	25	625

$$\Sigma x = 65 \quad \Sigma x = 200 \quad \Sigma D = 200 \quad \Sigma D^2 = 6710$$

$$\bar{x} = 8.125 \quad \bar{x} = 33.125$$

$$t = -4.523$$

$$df = 7$$

Significativa > 2.365

$$p = .05$$

TABLA 3

PRUEBA T APAREADA

GRUPO CONTROL - COMPRENSION AUDITIVA

NÚMERO DE SUJETO	TEST DE ENTRADA	TEST DE SALIDA	D	D ²
1	4	13	9	81
2	3	14	11	121
3	6	5	-1	1
4	4	1	-3	9
5	4	13	9	81
6	8	11	3	3
7	7	7	0	0
8	7	6	-1	1

$$\Sigma x = 43 \quad \Sigma x = 70 \quad \Sigma D = 27 \quad \Sigma D^2 = 297$$

$$\bar{x} = 5.375 \quad \bar{x} = 8.75$$

$$t = -1.760$$

$$df = 7$$

Significativo > 2.365

$$p = .05$$

TABLA 4

PRUEBA T APAREADA

GRUPO EXPERIMENTAL - VOCABULARIO PRODUCTIVO A NIVEL ESCRITO

NUMERO DE SUJETO	TEST DE ENTRADA	TEST DE SALIDA	D	D ²
1	7	98	92	8464
2	9	67	58	3364
3	0	40	40	1600
4	0	41	41	1681
5	0	23	23	529
6	0	20	20	400
7	2	120	118	13924
8	5	40	35	1225
9	7	43	36	1296
10	0	15	15	225
11	23	24	1	1
12	11	30	19	361
13	18	22	4	16
14	3	23	20	400

$$\Sigma X = 85 \quad \Sigma X = 606 \quad \Sigma D = 522 \quad \Sigma D^2 = 33486$$

$$\bar{x} = 6.071 \quad \bar{x} = 43.286$$

$$t = -4.261$$

$$df = 13$$

Significativa > 2.160

$$p = .05$$

TABLA 5

PRUEBA T APAREADA

GRUPO EXPERIMENTAL - COMPRENSION AUDITIVA

NUMERO DE SUJETO	TEST DE ENTRADA	TEST DE SALIDA	D	D ²
1	1	20	19	361
2	5	13	8	64
3	7	13	6	36
4	2	9	7	49
5	3	7	4	16
6	1	2	11	121
7	3	16	13	169
8	3	10	7	49
9	4	9	5	25
10	2	15	13	169
11	8	15	7	49
12	2	5	3	9
13	10	10	0	0
14	7	19	12	144

$$\Sigma x = 58 \quad \Sigma x = 173 \quad \Sigma D = 115 \quad \Sigma D^2 = 1261$$

$$\bar{x} = 4.143 \quad \bar{x} = 12.357$$

$$t = -6.232$$

$$df = 13$$

Significativo > 2.160

$$p = .05$$

CONCLUSION

Como se aprecia en la Tabla # 1, el nivel de entrada del GC y del GE es similar tanto en la Comprensión oral como en el Vocabulario Productivo a nivel escrito. Igualmente, por la distribución de puntajes se puede apreciar un bajo grado de homogeneidad al entrar al Programa de Extensión, sobre todo en lo que atañe al vocabulario productivo a nivel escrito. Se aprecia que la heterogeneidad del GC en el vocabulario productivo se mantiene tanto en el Test de Entrada (TE) como en el Test de Salida (TS). Sin embargo, en el GE se aprecia un resultado ligeramente distinto: una alta distribución de puntajes y en el TE se aprecia una agrupación mayor, lo cual es índice de homogeneidad.

En la comprensión auditiva se aprecia en el GC un alto grado de homogeneidad en el TE con una configuración típica en la distribución de puntajes. Sin embargo, en el TS se palpa una situación divergente: los puntajes se extienden de 1 a 14 y no existe ninguna regularidad ni ningún tipo de tendencia a la agrupación de resultados. En el GE en cambio, se aprecia una amplia distribución de puntajes en el TE mientras que en el TS se percibe una tendencia a la agrupación de puntajes. Igualmente, como se aprecia en la tabla # 1 tanto en la comprensión auditiva como en el vocabulario productivo a nivel escrito, el GE muestra unos resultados mayores. De lo anterior se desprende que en general se nota una alta heterogeneidad que puede deberse a dos factores: el pequeño tamaño de los grupos lo cual impide una agrupación de puntajes y en segundo lugar hay que recordar que los sujetos (adultos y profesionales) tendrán una dedicación al inglés que podría ser bastante irregular por las exigencias de sus trabajos (los cursos de Extensión se llevan a cabo a las 6 am y a las 6 pm).

Como puede observarse en las tablas # 4 y 5 el GE logró una diferencia estadísticamente significativa (de acuerdo con la medida estadística **prueba t apareada**) tanto en la comprensión auditiva como en el vocabulario productivo a nivel

escrito, y con medias más altas que el GC (ver las tablas # 2 y 3). Lo anterior corrobora plenamente la hipótesis de la investigación en el sentido de que los materiales auténticos son más efectivos que los materiales graduados en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En el GC en cambio, se observa que entre el TE y el TS no hay una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión auditiva. En cuanto al vocabulario productivo se presentó una diferencia significativa pero bastante inferior al resultado logrado por el GE. Lo anterior también corrobora la hipótesis de la investigación.

RECOMENDACIONES

Con base en estos resultados, se recomienda entonces que el currículo de un programa cuyo objetivo implique tanto la adquisición como el desempeño en una LE se elabore teniendo como base la solución de problemas de comunicación pues éstos contienen todos los elementos que le permitirán al individuo desempeñarse adecuadamente en la LE. En la metodología se recomienda por su alta efectividad un enfoque con materiales de exposición auténticos. Igualmente recomendamos la elaboración de materiales de instrucción con base en tareas, por cuanto son éstas las que permiten el acceso a los textos auténticos en la LE a través de un proceso cognoscitivo. Obviamente, estas tareas y estos materiales de exposición deben seleccionarse y elaborarse con base en estudios de las necesidades reales de los adquirentes hechos a través de encuestas aplicadas a los usuarios. Se recomienda que haya un equipo encargado de seleccionar y elaborar los materiales para así garantizar el desarrollo adecuado del proceso. Estos materiales deben ser revisados y renovados constantemente para que mantengan su actualidad y que además respondan a la naturaleza cambiante y dinámica tanto de la lengua como de la comunicación.

Es de resaltar que en un proceso como el que aquí se propone, el papel del adquirente debe ser esencialmente de actor en todas las actividades. El adquirente es responsable de su adquisición por que hay que recordar que este es un proceso llevado a cabo por el individuo en interacción con los demás. Por lo tanto, hay que recalcar que las tareas se deben realizar en grupos de mínimo dos personas por ser la comunicación un proceso simbiótico y dinámico y no unilateral y rígidamente predefinido. Dentro de este proceso el profesor deja de ser el centro de la clase y el modelo a seguir por los estudiantes para pasar a desempeñar su papel fundamental cual es el de facilitador del proceso de adquisición en el sentido de que es él quien provee las actividades y coordina su realización.

En cuanto a algunos aspectos metodológicos de investigación se recomienda realizar experimentos futuros con mayor número de sujetos ya que por factores exógenos se presentan ausencias y deserciones lo cual reduce el tamaño de la población. Igualmente es imprescindible que en investigaciones realizadas en la sala de clase haya una supervisión permanente de la instrucción para garantizar el cumplimiento de las condiciones experimental y control.

Bibliografía

Bialystok, Ellen: "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". in *Le français dans le monde*, février-mars, 1990.

Carrell, Patricia: "Cohesion is not coherence" -in *TESOL Quarterly* Vol. 16, No. 4, December 1982.

_____ : "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure" - in *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 4, December 1985.

_____ : "Three components of background knowledge in reading comprehension" -in *Language Learning*, Vol 33, No 2; June 1983.

_____ : "Evidence of a formal schema in second language comprehension".-in *Language Learning*, Vol. 34, No. 2. June 1984.

_____ "Rôle des schémas de contenu et des schémas formels: Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère". -in *Le français dans le monde: Numéro spécial: Recherches et applications*, février-mars 1990.

_____ : "Metacognitive awareness and second language reading. "in *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 2 Summer 1989.

_____ : "Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications". in *The Modern Language Journal* Vol. 68, No. 4, Winter 1984.

_____ and Eisterhold, Joan C : "Schema theory and ESL Reading Pedagogy" -in *TESOL Quarterly*, Vol 17, No. 4, December 1983.

Chomsky, Noam: "Selected readings" (Allen & Buren Eds) OUP 1971.

Dörnyei, Zoltán: "Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis in Practice" -in *English Teaching Forum* , January 1991.

Dubin, Fraida & Olshtain, Elite: "The interface of Writing and Reading. -in *TESOL Quarterly*, Vol. 14, No. 3, September 1980.

_____ : "Course Design" CUP 1986.

Duquette, Georges, Dunnet, Stephen & Papalia, Anthony: "The effect of authentic materials in acquiring a second language" - in *The Canadian Modern Language Review* Vol 43, No.3, 1987.

Faerch, Claus & Kasper, Gabriele: "Two ways of defining communication strategies" -in *Language Learning*, Vol. 34, No. 1, March 1984.

Floyd, Pamela & Carrell, Patricia: "Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata" -in *Language Learning*, Vol 37, No. 1, March 1987.

Gardner RC & Lambert, W: "Motivation in Second language learning", Rowley, Massachusetts, 1978.

Halliday, M.A.K.: "Learning how to mean". Arnold, London, 1975.

Harmer, Jeremy: "The practice of English Language Teaching" Longman, 1983.

Hatch, Evelyn & Farhady, Hasein: "Research design and statistics for applied linguistics". Newbury House Publishers Inc. Rowley, Massachusetts, 1982.

Hudson, Thom: "The effects of induced schemata on the" short circuit "in L2 reading : non-decoding factors in L2 reading performance". -in *Language Learning*, Vol. 32, No. 1. June 1982.

Hurt, Thomas, Scott, Michael D., & Mc Croskey, James C. : "Communication in the classroom". Addison-Wesley, 1978.

Johnson, Patricia: "Effects on Reading Comprehension of building background knowledge" -in *TESOL Quarterly*, Vol. 16, No. 4, December 1982.

Kennedy, Barbara: "Adult versus Child L2 Acquisition. An Information Processing Approach". in *Language Learning* Vol. 38, No. 4, December 1988.

Krashen, Stephen: "Inquiries and insights" Alemany Press, 1985

_____ : "Principles & Practice in Second Language Acquisition" :Pergamon Press, Oxford, (1982).

Mallet, Bernard: "Personnalité enfantine et apprentissage de langues". -in *Le français dans le monde*, août-septembre, 1991.

Nunan, David: "Toward a collaborative approach to curriculum development:a case study". -in *TESOL Quarterly* Vol.23, No.1, March 1989.

_____ : "Syllabus design", OUP 1988.

_____ : "Communicative tasks and the language curriculum". in *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2, Summer 1991.

Oxford, Rebecca: "Language Learning Strategies", Newbury House 1990.

Piaget, Jean: "Six études de psychologie", PUF, 1965.

Pica, Teresa, Young, Richard, & Doughty, Catherine: "The impact of interaction on comprehension". -in *TESOL Quarterly*, Vol 21, No. 4, December 1987.

Pearson, Christine R.: "Advanced academic skills in the low-level ESL class" -in *TESOL Quarterly*, Vol. 15, No. 4, December 1981.

Peirce, Charles Sanders: "Selected Writings: Values in a Universe of Chance", Chapter 24 (Letters to Lady Welby) Dover Publications Inc. New York, 1958.

_____ : "La Ciencia de la Semiótica", Buenos Aires, 1974.

Pottier, Bernard: "Sémantique et grammaire". in *Le français dans le monde*, février-mars, 1989.

Prabhu, NS: "Second language pedagogy" OUP 1988.

Revell, Jane: "Teaching techniques for communicative English" Macmillan, London (1984).

Vygotsky, Lev: "Thought and language" M.I.T. Press, 1966.

Weiss, François: "Vers un curriculum intégré". -in *Le français dans le monde*, août-septembre 1991.

Widdowson, HG: "Aspects of Language Teaching", OUP, 1990.

_____ : "Reading and communication" (in Alderson & Urquhart, Eds.) Longman, London, 1984.

_____ : "The teaching of English as communication". - in *ELT Journal*, Vol. 27, No. 1, 1972.

Wilkins, D.A: "Notional syllabuses" OUP 1976.