

INGLES PARA OBJETIVOS ESPECIFICOS  
APARICION Y DESARROLLO HASTA EL MOMENTO ACTUAL

Tesina que presenta:

Emilia Virginia Rébora Togno

Como parte de los requisitos  
para optar al título de Licenciado  
en Letras Modernas



**FILOSOFIA  
Y LETRAS**

Junio de 1979



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

|  | <u>Página</u> |
|--|---------------|
| INTRODUCCION.....  | 1             |
| SURGIMIENTO DEL INGLES PARA OBJETIVOS ESPECIFICOS.....   | 1             |
| Causas: Factores económicos y políticos<br>Desilusión ocasionada por materiales y<br>técnicas de enseñanza existentes<br>Investigación en lingüística aplicada |               |
| Cursos y publicaciones en ESP hasta 1977   |               |
| DEFINICION DE ESP CONTRASTANDOLO CON ELT EN SU CONTORNO<br>TRADICIONAL.....  | 3             |
| Wilkins: cursos "sintéticos"<br>Objeciones a este tipo de cursos<br>ELT: objetivos generales y tradicionales   |               |
| Idioma inglés como L <sub>2</sub> a nivel universitario y profesional  |               |
| ESP enseñanza enfocada a:<br>objetivo específico<br>adultos<br>ser auxiliar en la vida académica y profesional   |               |
| ESP actividad científica que se basa en la lingüística<br>aplicada   |               |
| ESP en cuanto a área operacional   |               |
| ESP en cuanto a habilidades lingüísticas   |               |



FILOSOFIA  
Y LETRAS

|   |    |
|---|----|
| DIVERSOS ENFOQUES METODOLOGICOS EN EL CAMPO DE ESP<br>TEXTOS Y CURSOS REPRESENTATIVOS.....                      | 11 |
| Uso de "registros"  |    |
| <u>A Course in Basic Scientific English</u> , J.R. Ewer y G.Latorre   |    |
| ESP: "English for Specific Purposes" / "English for<br>Special Purposes"  |    |
| Wilkins: "Sílabo Nocional"  |    |
| Van Ek, <u>et al.</u> , "Nivel Umbral"  |    |
| Widdowson: análisis del discurso  |    |
| C.N. Candlin, <u>et al.</u> , "Materiales DOPACS" ("Doctor Patient<br>Communication Skills")                    |    |
| C.N. Candlin, J.M. Kirkwood, H.M.Moore: "Study Skills in<br>English: Theoretical Issues and Practical Problems" |    |
| L. Kerr: Cursos para estudiantes extranjeros compuestos por<br>Inglés Social, Habilidades Académicas y ESP      |    |
| G. Hughes: Programa centrado en estudiantes individuales  |    |
| CONCLUSIONES.....   | 44 |
| BIBLIOGRAFIA.....   | 48 |

El propósito de este trabajo es estudiar el campo de Inglés para Objetivos Específicos, su aparición y su desarrollo hasta el momento actual, señalando aquellas tendencias que han tenido mayor repercusión así como algunos textos y cursos representativos de las mismas.

Desde hace un poco más de diez años, las siglas E.S.P. han cobrado mayor importancia y su uso es cada día más frecuente dentro del campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Aunque podemos remontarnos muchos años atrás y tomar como el nacimiento del Inglés para Objetivos Específicos la mera existencia de razones particulares para el aprendizaje del inglés como L<sub>2</sub> (e.g., Harold Palmer en 1917 en Scientific Study and Teachers of Language y Michael West en 1926 en Learning to Read a Foreign Language señalan diferencias entre programas especiales y convencionales), ésta no es la base a la que nos referimos hoy como E.S.P. J.A. Barnett<sup>1</sup> en el Primer Seminario Internacional de Inglés para Objetivos Específicos, menciona que la fuerza que ha hecho surgir a E.S.P. son factores de tipo económico y político, la desilusión ocasionada por los materiales y técnicas de enseñanza que no han ofrecido una respuesta satisfactoria a las necesidades actuales y el trabajo e investigación de un pequeño grupo de maestros y estudiantes. Por factores políticos, Barnett se refiere a los cambios que han sufrido los pueblos que una vez independientes del Imperio Británico, han

---

1. J. A. Barnett, "Key-Note Address: E.S.P. in E.L.T.", English for Specific Purposes, An International Seminar, Paipa, Bogotá, Colombia, 1977, (The British Council, Talleres Centro Colombo Americano), pp. 11-12

establecido el uso de sus lenguas vernaculares pero en los que existe aún la necesidad de un conocimiento del inglés. Aunque Barnett se refiere concretamente a las naciones que estuvieron bajo el dominio del Imperio Británico, es innegable el papel que juega el inglés, a través de todo el mundo, como lengua de la ciencia, la tecnología, el comercio y la comunicación internacional. Por factores económicos, se refiere a la educación masiva a la que se han enfrentado todas las naciones en general, el gasto exorbitante que esta educación presupone y por lo tanto la necesidad de posponer la enseñanza de L<sub>2</sub> a un nivel pre-universitario y/o universitario. Esto es, la urgencia de aprender un L<sub>2</sub> en la forma óptima más eficiente posible: máximo beneficio con el mínimo de tiempo y esfuerzo para lograrlo<sup>1</sup>. Aunque en México no se ha tomado la medida de retrasar la enseñanza de inglés a los cursos inmediatos a la universidad<sup>2</sup>, el factor desilusión de los materiales y metodología que no han dado una respuesta satisfactoria ha sido decisivo para el impulso que E.S.P. ha cobrado en el país.

- 
1. Björn H. Jerundd, J. Das Gupta, "Towards a Theory of Language Planning", Can Language Be Planned?, Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations, (The University Press of Hawaii), p. 211.

La planificación de lenguas es un campo importante, sobre todo para aquellas naciones que se enfrentan con problemas de bruscos cambios sociales y/o políticos y que buscan una consolidación nacional e.g., Malasia, Canadá, Israel, Irlanda, etc. Jerundd y Das Gupta definen la planificación como una actividad en la que metas pueden ser establecidas, medios seleccionados y el resultado anticipado en forma sistemática y explícita. El lenguaje como recurso social es sujeto de planificación al poder ser evaluado.

2. Hay que señalar que la planificación de lenguas no es exclusivamente una actividad lingüística, en ella participan, y a menudo en forma decisiva, la política y la planificación nacional.

Para subrayar la importancia que dicho campo ha alcanzado en todo el mundo, cabe citar el número de estudios, publicaciones, proyectos, cursos que proporcionó Barnett en el Seminario citado: la E.T.I.C. (Centro de Información de Enseñanza de Inglés del Consejo Británico) hace un listado de 250 textos, 160 artículos e informes, 95 diccionarios e innumerables tesis. Asimismo, un estudio panorámico proporcionado al Consejo Británico enumera 45 programas de enseñanza y 22 proyectos de investigación<sup>1</sup>.

Pero ¿Qué es E.S.P.? Las condiciones que lo han hecho surgir y la importancia que ha cobrado no dicen en forma satisfactoria lo que es. Definirlo en unas cuantas líneas lo considero muy difícil, pero posiblemente el bosquejar la enseñanza de inglés global, E.L.T. (English Language Teaching) en su contorno tradicional para utilizarlo como punto de partida y contraste, ayudaría enormemente a explicarlo y comprenderlo en toda su riqueza y complejidad. Por lineamiento tradicional en E.L.T. me refiero a los cursos que Wilkins denomina "sintéticos"<sup>2</sup>, que consideran el aprendizaje de un L<sub>2</sub> igual al dominio de sus estructuras gramaticales. El nombre de "sintéticos" proviene de que en este tipo de cursos, la estructura lingüística total ha sido dividida en partes o trozos que se presentan al alumno en forma separada y gradual hasta alcanzar la suma total del lenguaje. El curso debe llegar a su fin para que el alumno esté en posibilidad de re-sintetizar todo

---

1. J. A. Barnett, op.cit., p.11

2. D. A. Wilkins, National Syllabuses, A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development, (London: Oxford University Press, 1977) pp. 1-13.

lo aprendido. El contenido léxico (vocabulario), junto con las estructuras gramaticales, o sea el aspecto puramente formal, son los puntos básicos de interés. Vocabulario y estructuras gramaticales son sometidos a un cuidado so y estricto ordenamiento y secuencia siguiendo generalmente el criterio de mayor a menor facilidad, simplicidad, frecuencia y regularidad.

Son varias y de gran peso las objeciones que se pueden hacer a este tipo de cursos tradicionales. En primer lugar el conocimiento de una lengua no está limitado al aprendizaje de sus estructuras gramaticales y léxicas. Dichas estructuras per se, no son completas ya que es necesario (como lo han manifestado no solamente Wilkins, sino muchos otros lingüístas) una descripción del uso, de la(s) función(es) comunicativas que pueden llevar a cabo dentro de un determinado contexto social.<sup>1</sup> Por ejemplo, la forma estructural llamada imperativo tiene más de un uso comunicativo y éste depende del contexto (situación, relación hablantes, entonación, etc.) en que se encuentre; contexto que determina su verdadero significado:

La forma imperativa puede:

ordenar-mandar  
sugerir  
implorar  
invitar  
advertir

---

1. S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics, (London: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1973), p. 29.

"Perhaps the most cogent criticism of traditional language teaching with its insistence on correctness, the rules of the grammar, and its limited objectives, is that it lacked this sociological dimension. It assumed that a language was a "linguistic" linguistic concept."

Asimismo, el uso comunicativo, la dimensión socio-psicológica de mandar puede cobrar diversas formas estructurales:

El uso de mandar puede emplear:

el imperativo  
el subjuntivo-condicional  
el presente de indicativo, etc.

Otra objeción de peso a estos sílabos es que al estar constituidos por elementos rígidamente delimitados y diferenciados pueden inducir al que los utiliza a darle más importancia a la forma que al contenido, llegando al extremo de aprender las formas porque están ahí, olvidando su significado. Ahora bien, sin llegar al extremo anterior, y esto es lo que más frecuentemente ha ocurrido, se puede llegar a la idea de que forma y contenido guardan siempre una relación de uno a uno. La mamá a su hijo de 4 años le dice: "Vas a salir al jardín sin sweater?" La forma interrogativa no implica una pregunta que pida información, sino la orden sugerida de lo impropio de no usar un sweater en ese momento.

Los sílabos gramático-estructurales tienden a considerar al lenguaje como un monolito y su objetivo es que el alumno aprenda el lenguaje en su forma más abstracta y no las formas en que las estructuras lingüísticas funcionan en el uso múltiple y variable del lenguaje vivo. En su logro óptimo, dichos sílabos podrán conseguir una capacidad lingüística, o sea el dominio de las reglas abstractas, pero difícilmente una capacidad comunicativa. Por esto me refiero a la habilidad de expresar ideas y conceptos correctos gramaticalmente y apropiados al contexto en que se realiza el acto verbal. Debe reconocerse que en mayor o menor grado los cursos de E.L.T.

(sílabos y procedimientos metodológicos) que se han impartido en los últimos años han seguido estos principios.

Refiriéndonos a los objetivos que ha perseguido E.L.T., a grandes rasgos podríamos señalar lo siguiente: ésta ha sido parte de un plan educativo a largo plazo y su meta ha sido el sentar las bases de un conocimiento global de L<sub>2</sub>. Esto es, lograr en los alumnos un dominio lingüístico cercano al conocimiento de un hablante nativo. Por lo tanto, sus sílabos se han propuesto cubrir todas las habilidades lingüísticas: producción oral, comprensión auditiva, lectura y escritura, así como todos los campos de aplicación. Se ha pensado que una posible utilización de dicho conocimiento sería como ayuda en los estudios académicos durante los años universitarios y posteriormente en la vida profesional. La meta a corto plazo ha sido el preparar a los alumnos para que puedan presentar los exámenes requeridos. Dicha enseñanza ha estado orientada tanto a niños como a adultos.

Refiriéndose a la enseñanza tradicional de E.L.T., Brian F. Connaughton, de la Universidad Metropolitana, Sección de Lenguas Extranjeras<sup>1</sup>, señala los

---

1. Brian F. Connaughton, "Teaching English for Academic Purposes in Mexico", Ponencia presentada en la Convención Anual de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (TESOL), efectuada en la Ciudad de México, Abril de 1978. (Mimeógrafo).

The students we receive at the Universidad Autónoma Metropolitana have been taught with structuralist, situationalist and even audiovisual materials, all generally of an audio lingual bent, and yet have not been able to master basic English structures. Additionally, they have been even more incapable of bridging the gap between structures -which they occasionally half understand- and the reception of a conceptual message being transmitted to them. When checked, it has been found that the communicative capacity in speaking, writing and listening has not been satisfactorily developed either.

resultados que en dicha institución se han constatado. En el último trimestre de 1978, más del 80% de los alumnos inscritos no pudieron acreditar el nivel elemental de inglés, habiendo sido evaluados a través de pruebas escritas. Esto no quiere decir que no mostraron cierto conocimiento del L2, pero dicho conocimiento fue esporádico e insuficiente cuando se requería precisión significativa. Connaughton aduce el fracaso a una falta de correlación entre motivación de los alumnos y el tipo de curso que han seguido.

Ahora bien, podría insistirse, como de hecho se hace en algunas facultades de la U.N.A.M., en repetir a nivel universitario, el contenido y técnicas tradicionales de la enseñanza de inglés global (E.L.T.) que se han seguido en secundaria y bachillerato. El riesgo que se corre es el que los alumnos no adquieran una capacidad comunicativa: que lo que aprendan no tenga una aplicación inmediata que satisfaga sus necesidades; que las técnicas de enseñanza sean inapropiadas para su edad, para sus necesidades cognoscitivas; en fin, que el resultado sea frustración y escepticismo. Resumiendo, los cursos de E.L.T. a nivel universitario, son en general inadecuados al no tomar en cuenta la correlación de edad y necesidades cognoscitivas del alumno, así como la función social que deben satisfacer.

En el estudio citado anteriormente, Connaughton analiza el papel que el inglés puede cumplir durante los años universitarios y la vida profesional en México. El conocimiento de inglés no es indispensable desde el punto de vista social, de comunicación vital, pero sí es de gran utilidad para impulsar el mejoramiento académico durante la vida universitaria y profesional. La comprensión de textos relacionados con el campo profesional del

alumno dará un conocimiento adicional académico de gran utilidad, textos que en un porcentaje muy alto están escritos en inglés, ya sean originales o traducciones. Más del 50% de los libros en existencia en la biblioteca de la U.A.M., plantel Iztapalapa, están en inglés y aunque generalmente no son libros obligatorios, son libros de consulta.

En una encuesta bibliográfica realizada en la U.N.A.M. por el Departamento de Inglés, C.E.L.E., en 1974, bajo el diseño y dirección de S. Bastien se persiguió

determinar cual es la disponibilidad bibliográfica en las diversas escuelas y dependencias de la U.N.A.M., analizar la por escuelas y por idiomas en que está publicada, para establecer la necesidad que tienen alumnos e investigadores de consultar libros publicados en lenguas extranjeras.<sup>1</sup>

Las conclusiones a que se llegó son que 21 instituciones tienen más del 50% de bibliografía en inglés. Entre otras el Instituto de Astronomía con 83%, Instituto de Física con 83.6%, Instituto de Investigaciones Biomédicas con 86.9%, la Facultad de Psicología con 60.9%.

De ellas, sólo 3 están dedicadas a actividades no específicamente científicas. De acuerdo con este dato, es en el área de las ciencias donde la necesidad del idioma inglés parece ser más apremiante, aunque en muchas dependencias humanísticas parece existir una bibliografía complementaria de cierta importancia.<sup>1</sup>

En base a una realidad no solamente mexicana sino mundial, surge E.S.P. como resultado de una clara conciencia, de una actitud seria y científica

---

1. S. Bastien, Encuesta Bibliográfica realizada en la U.N.A.M. por el Departamento de Inglés, CELE, (Archivo de la Unidad de Investigación, 1974).

por ofrecer una solución satisfactoria.

E.S.P. es pues un enfoque en la enseñanza de un L<sub>2</sub> que implica un objetivo específico. Objetivo que puede determinar o delimitar una área operacional en cuanto a su campo de aplicación, una área de la lengua en cuanto a sus usos y habilidades lingüísticas. Una enseñanza dirigida a adultos que parte de sus necesidades reales y precisas y cuyo objetivo a corto y a largo plazo, es el satisfacer dichas necesidades y no el logro de ciertos requisitos de exámenes. Como consecuencia del papel que juega el inglés en el mundo actual, lo que se propone E.S.P. es proporcionar a los adultos la capacidad indispensable para obtener y transmitir conocimiento e información, actuando como auxiliar en la vida académica, profesional u ocupacional. E.S.P. considera un L<sub>2</sub> como un implemento utilitario con un fin claramente definido y delimitado.<sup>1</sup>

Por área operacional me refiero al campo específico en que se requiere la enseñanza de un L<sub>2</sub>. E.S.P. se ha subdividido en una serie de variantes, propuestas por Mumby en 1975: E.A.P. (English for Academic Purposes) y E.O.P. (English for Occupational Purposes). E.A.P. se refiere a la enseñanza de inglés específico dentro de sistemas educativos formales ("curriculum-oriented"). El área más importante dentro de E.A.P. es probablemente E.S.T. (English for Science and Technology). E.O.P. se refiere a las necesidades

---

1. R. Mackay y A.J. Mountford, "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice", English for Specific Purposes, R. Mackay y Alan Mountford, eds., (London: Longman, 1978), p.2.

específicas de ocupaciones concretas tanto en el comercio, la tecnología, etc. ("activity-oriented") y su campo de enfoque es más estrecho, aunque es te puede variar del campo de un técnico que necesite consultar un manual, un instructivo; un mesero en un hotel turístico, un médico en una situación de emergencia o el manejo de una gran empresa.<sup>1</sup>

Por área en cuanto a usos y habilidades lingüísticas me refiero no so lamente a la división tradicional en comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura sino a una gama de variantes y posibles combinaciones de estas cuatro habilidades que se requieren como resultado de necesidades específicas. Por ejemplo, un grupo de estudiantes que requieren un L<sub>2</sub> para consultar libros como medio de ampliar sus conocimientos académicos, recibi rán una enseñanza dirigida a desarrollar la comprensión de lectura; mientras que estudiantes que se propongan asistir a conferencias en un L<sub>2</sub>, no solamente necesitarán de la capacidad de comprensión auditiva sino también de la habilidad para tomar notas y desarrollar más tarde el contenido de la conferencia para poder transmitirlo.

---

"A Statement on ESP (English for Specific Purposes)", International Seminar, Paipa, Bogotá, Colombia, 1977.

Aunque estas divisiones son bastante claras para garantizar consideraciones operacionales distintas, existe una confluencia de EAP-EOP en ciertas áreas educativas, e.g. escuelas técnicas de ca rácter vocacional donde el estudiante debe leer, como parte de su formación académica, manuales que lo instruyan como arreglar maqui na ria y que le servirán en su vida profesional.

Ahora bien, por actitud científica me refiero a la observación y evaluación objetiva y controlada. Lo que S. Pit Corder considera el papel de la lingüística aplicada en la enseñanza de un L<sub>2</sub>:

Those parts of the total language teaching operation in which decisions are made in the light of a knowledge of the nature of human language, how it is learned and its role in society;... those parts of the operation which are potentially susceptible to some sort of systematization based upon a scientifically acquired knowledge.<sup>1</sup>

E.S.P. presupone un conocimiento de a quién y cómo se enseña. Dada su actitud científica, debe dirigirse a la psicolingüística y pedagogía para que estas ciencias le ayuden a elaborar materiales adecuados a los alumnos que los van a utilizar. En la misma forma debe recurrir a la sociolingüística al preguntarse para qué se enseña y a la lingüística para elaborar el sílabo, el contenido de los materiales de enseñanza.

Todas estas ciencias tienen más de una respuesta a las interrogantes que le presenta el diseñador de materiales y su decisión dependerá de lo que él considere válido. Los principios de los que parta serán por lo tanto variables y esto dará como resultado una diversidad de enfoques metodológicos.<sup>2</sup> Por ejemplo, un diseñador de materiales que parte del principio

---

1. S. Pit Corder, op. cit., p. 11.

2. Por método me refiero a la selección del material a enseñar, la gradación y presentación del mismo así como los medios o técnicas pedagógicas para lograr el aprendizaje y su evaluación.

que el lenguaje es un sistema abstracto que existe por encima de la producción individual, lo que Saussure denominó "langue" y Chomsky "competence", reflejará dicho principio, sobre todo, en la selección del material a enseñar. El sílabo, fruto de dichos principios será estructuralista. Un diseñador de materiales que parte del principio que la adquisición de un L2 es el resultado de un proceso conductista, esto es, que el aprendizaje es el producto de un proceso de estímulo-respuesta-reforzamiento, manifestará dicho concepto sobre todo en el tipo de repetición y presentación que su método favorezca. Finalmente, un diseñador de materiales que parta del principio que el lenguaje no es solamente forma, sino que el significado dentro del contenido social es de suma importancia, hará una selección y gradación de lo que es, como medio de comunicación, más importante para el alumno. La presentación será hecha bajo el uso que la(s) forma(s) lingüísticas cumplan.

ESP should not be thought of, therefore, as a set of tenets available for mechanical application; but rather as a set of developing guidelines as to how to provide for demands which are different from those we have normally been accustomed to deal with.<sup>1</sup>

ESP approach is not a harmonized body of doctrine.. Rather it serves to gather a variety of insights and intuitions about the teaching of English as a foreign language.<sup>2</sup>

Creo que es muy importante aclarar que la utilización de la lingüística aplicada y la actitud científica que he señalado como característica de

---

1. "A Statement on ESP (English for Specific Purpose)", op. cit.

2. "Editorial", English for Specific Purposes, An International Seminar, Paipa, Bogotá, Colombia, 1977, p.7.

ESP, existe desde hace algún tiempo en la metodología y en la elaboración de sílabos para EIT. La enseñanza de inglés global, se ha convertido en un campo en donde tanto el diseñador de textos como el maestro tienen o deben tener conciencia y conocimiento de los objetivos que persiguen, así como de los fundamentos teóricos para alcanzar dichos objetivos en la forma óptima posible.

Aunque ESP no es un cuerpo de principios armónicos, como lo acabo de expresar, es posible encontrar enfoques metodológicos que han marcado el camino en dicho campo. El primero se caracterizó por el análisis y descripción de variedades o registros en el inglés. Se partió de la creencia de que la lengua se podía subdividir en ramas o sub-códigos científicos o técnicos, que constituían un campo especial en su estructura y contenido (special language) y por lo tanto, independientemente de otro que se podría llamar inglés general (general English)<sup>1</sup>. Se centró en textos auténticos de la especialización, de los que partió para hacer una selección de los puntos lingüísticos (vocabulario y estructuras gramaticales) más frecuentes o de mayor utilidad para los objetivos perseguidos, y los que además utilizó como material de lectura. La crítica que se le ha hecho a este enfoque metodológico es que parte de la idea que la lengua se puede subdividir en códigos con una sintáxis y un léxico propio. Su enfoque, de tipo estructuralista, se limitó a la oración, centrando el conocimiento de la lengua a las

---

1. R. Mackay & A.J. Mountford, "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice", op. cit., p. 5.

reglas sintácticas (code features of the language system).

Such a model emphasises usage and not use, sentence level description rather than inter-sentence relations and statistical significance of lexical items rather than the communicative value as instances of use.<sup>1</sup>

Un curso que pertenece a este enfoque es A Course in Basic Scientific English de J. R. Ewer y G. Latorre, de la Universidad de Chile, cuya primera publicación apareció en 1969. Esta obra es considerada por Barnett como pionera en el campo de ESP y su valor reside sobre todo en la búsqueda de nuevos caminos, de nuevas soluciones en la enseñanza de un L2 para objetivos específicos.

El curso fue pensado para satisfacer las necesidades de los estudiantes universitarios de las escuelas de ciencias de la Universidad de Chile, escuelas que habían incorporado el inglés como obligatorio dentro de su currícula. Las razones en que los autores se basaron para crearlo, coinciden con las que Barnett enumeró en Colombia en 1977.<sup>2</sup>

English is now established as the principal international language of science. This has meant, that not only are undergraduates all over the world obliged to read an increasing proportion of textbooks in English, but also that success in graduate work is becoming more and more related to the ability to read the appropriate literature in English and to take part in international conferences where the greater part of the contacts take place through the medium of English. Secondly, a growing number of English-speaking scientific and technological experts are visiting the developing countries, and it is clearly necessary to ensure the communication with their local counterparts -mainly oral communication- is as efficient as possible. Thirdly, there is a corresponding increase in the number of scholarships and fellowships available to English-speaking countries for which a knowledge of both written and oral scientific English is a prerequisite. Two further factors may also influence the situation, i.e. deficiencies in the language training received at the secondary school... and the fact that the content of the school course may have little application to the necessities of scientific students.<sup>1</sup>

Tomando solamente estas razones de carácter general, Ewer y Latorre consideraron como puntos esenciales a cubrir, la selección del material lingüístico, la especificación del sílabo y las consideraciones pedagógicas para su aplicación. Partieron del principio que existe una lengua "básica" de inglés científico, con sus propias estructuras, palabras estructurales y no-estructurales. A esta lengua "básica" (registro), sólo se deberá añadir una lista de vocabulario especializado para ampliarla y poder aplicarla a una ciencia en particular.<sup>2</sup>

---

1. J. R. Ewer y G. Latorre, "Preparing an English Course for Students of Science", English Language Teaching, Vol. XXI, No. 3 (London, Oxford University Press), p. 221.

2. Ibid., p. 222.

Para conformar el sílabo se llevó a cabo un análisis de frecuencia en textos científicos y semi-científicos. Textos que cubrían 10 áreas científicas -física, química, biología, geología, ingeniería, medicina, agricultura, sociología, economía y psicología-; que variaban desde revistas populares, pre-universitarias, hasta textos especializados y tesis profesionales, etc.; y, que contenían una gran variedad de "sub-registros" de inglés científico, tales como: instrucciones, descripciones, explicaciones, hipótesis, etc. El material total de análisis, consistió de unas 3 millones de palabras, aproximadamente. La identificación de los elementos léxicos tanto estructurales como no-estructurales se hizo por medio de un reconocimiento visual "The main structural and non-structural vocabulary were identified by visual scanning."<sup>1</sup> La selección definitiva se llevó a cabo considerando el tiempo-clase en que se impartiría el curso. Se siguió el criterio de frecuencia y cobertura (range), añadiendo otras consideraciones como utilidad para la descripción o definición, utilidad para sustituir y evitar la repetición, etc.

---

1. Ibid., p. 223.

Considero que tal reconocimiento no permite una selección confiable, ya que ésta debe hacerse de acuerdo al significado del elemento, determinado por el contexto en que se emplea.

La gradación del sílabo es lineal (gradación progresiva y acumulativa). En cada unidad se presenta una estructura gramatical contenida en un fragmento que trata un tema científico de interés general.<sup>1</sup> Los textos de los fragmentos no son auténticos, sino elaborados ex-profeso para servir de medio de presentación a las estructuras. En las últimas unidades, las estructuras gramaticales contenidas son dos. Las unidades 11 y 12 son una revisión total del sílabo, con ejercicios básicos de todo el curso.

El criterio de gradación que se siguió fue de menor a mayor complejidad y de menor a mayor contenido numérico. Esto se aplicó tanto a estructuras como al vocabulario, el que aumenta progresivamente a lo largo del curso.

Tanto en la presentación como en la práctica se da énfasis a lo oral.

Las razones que los autores tienen para esto son:

"a) oral repetition (in context) is the most effective way of fixing material, even for purely recognition purposes; b) much more work can be accomplished orally than in written form, over a given period; c) oral work adds variety and interest to the lessons."

---

1. Ibid., p. 225.

Sin perjudicar los objetivos específicos de aprendizaje de la lengua, Ewer y Latorre pretendieron motivar a los alumnos en todas las ciencias. Pretendieron cubrir un doble objetivo: específico de tipo lingüístico y amplio de tipo educativo, ofreciendo los medios para crear hábitos útiles al estudiante de ciencias e.g., crítica, exposición clara, análisis imparcial.

2. J.R.Ewer y G.Latorre, A Course in Basic Scientific English, Teacher's Notes, (London: Longman, 1975), p. V.

En cada unidad la presentación parte del pequeño texto, el cual (así lo sugiere el manual para maestros) debe ser trabajado en la siguiente forma: el maestro primero deberá dar un sumario en la lengua vernacular, para que los alumnos conozcan las ideas básicas que contiene. El maestro deberá leer en forma clara, no demasiado lenta, el texto. Los alumnos podrán entonces hacer preguntas sobre el contenido lingüístico y después se volverá a leer (en silencio o en voz alta) para poder trabajar con las preguntas de comprensión. Las secciones de estudio del léxico (Word Study Section) y de estudio de estructuras (Structure Study Section) se trabajarán básicamente en forma oral, con equivalencias en la lengua vernacular cuando fuere necesario. Tanto las palabras como el uso de prefijos y sufijos deberán ser ilustrados en contexto, a nivel de oración. Aunque los autores sugieren el empleo de la lengua vernacular para aclarar significados, consideran de suma importancia propiciar en los alumnos la expresión libre en inglés, dándoles el mayor número de oportunidades posibles. Con este objetivo, cada unidad contiene una sección de discusión y crítica que se puede trabajar en pequeños grupos bajo la vigilancia del maestro. Los alumnos podrán utilizar su lengua vernacular en caso de no poder proseguir una discusión, parte que deberá ser parafraseada por el maestro.

El curso cuenta con el siguiente material suplementario: un diccionario básico de palabras no-estructurales, una lista de palabras y frases estructurales presentadas en contexto, una lista explicativa de prefijos y sufijos, una lista de verbos irregulares y frecuentes, un suplemento de lecturas originales de textos científicos, material grabado de los textos de presentación para ser utilizados por alumnos atrasados que necesiten práctica

oral extra y un manual para maestros que contiene indicaciones metodológicas, notas sobre posibles dificultades y sugerencias para ejercicios de tipo oral.

Además de la crítica que se le puede hacer a A Course in Basic Scientific English por el enfoque puramente estructuralista-sintético<sup>1</sup>, hay otros puntos interesantes a considerar. Ewer y Latorre no llevaron a cabo un estudio de necesidades particulares de los estudiantes a quienes se iba a ofrecer el curso, por ejemplo, no aplicaron cuestionarios a maestros y estudiantes o entrevistas estructuradas como lo sugiere Mackay<sup>2</sup>. No se partió de un estudio de necesidades de carácter científico y más confiable sino de una formulación intuitiva y generalizada.

La práctica oral juega un papel muy importante, tanto como técnica pedagógica como habilidad a desarrollar en los alumnos del curso. Sin embargo, Ewer y Latorre toman sólo en cuenta la parte formal del lenguaje sin considerar que existen otros factores además de lo lingüístico para lograr capacidad comunicativa en un L<sub>2</sub>.

---

1. (Ver tesina pp. 13-14).

2. R. Mackay, "Identifying the Nature of Learner's Needs", en English for Specific Purposes, op. cit., pp. 21-37.

The linguistic approach to language is probably the most familiar approach as it is certainly the one with the longest history inside and outside Europe. It is also for that reason probably the theoretically most advanced and complex. Its data are not people and their behaviour but texts and recorded utterances. It is not concerned with distinctions between hearers and speakers, not is it concerned with how people come to acquire languages or what part language plays in society.<sup>1</sup>

Otro punto interesante es la manera que se propone para trabajar con los pequeños textos que contienen las unidades. Dicha manera difiere del enfoque actual de la lectura, enfoque que la considera como un proceso y no como un producto. Esto es, el enfoque de lectura como proceso, lejos de hacer que el alumno lea un texto sin preparación o guía alguna y que se centre únicamente en las preguntas de comprensión global, considera al alumno selectivo y crítico y al proceso de leer como una negociación entre escritor y lector. Negociación en que el escritor manda mensajes que el lector decodifica utilizando su experiencia, su conocimiento del mundo en general y tácticas específicas, tales como: análisis de las palabras en la oración, "conectores" intra-oracionales, "anticipación"(predecir lo que lógicamente sigue en la estructura de un texto), etc. Actualmente, a la utilización de un texto como material de lectura se le considera no sólo como medio para enseñar el uso del lenguaje, sino también un medio para enseñar tácticas que ayudarán al alumno en el proceso de toda lectura en general.

---

1. S. Pit Corder, op.cit., p. 27.

Por último, considero que la complejidad (a nivel estructural) y densidad (a nivel contenido) de los pequeños textos no pueden permitir a los alumnos un aprovechamiento satisfactorio de lo que estos textos contienen. La práctica de tipo mecánica (rígida y controlada) orientada a la formación de hábitos, es la que en gran medida se presenta a través del curso. Casi no existe una práctica significativa, aquella en que el alumno, bajo cierto control, opte por una respuesta que indique si realmente ha comprendido el punto de enseñanza y pueda por lo tanto, aplicarlo correctamente. A lo largo de las unidades hay un brinco muy brusco de la práctica mecánica a la comunicativa o sea, aquella en que el alumno en "libertad" utiliza las formas lingüísticas adecuadas para la comunicación, para compartir información personal y novedosa con su(s) interlocutor(es).

El valor de A Course in Basic Scientific English reside en que es una búsqueda de caminos nuevos, pero creo que está lejos de lograr un aprendizaje satisfactorio del discurso oral y escrito y por lo tanto, lejos de satisfacer las necesidades propuestas por los mismos autores.

Las siglas E.S.P. se leyeron, en un principio, como English for Special Purposes. Desde el Seminario de Colombia en 1977, "especial" se ha desechado por "específico". "Especial" tiene el valor conotativo de "lenguaje de registro", el lenguaje de un grupo en particular, determinado por la actividad o profesión que desempeña, por ejemplo: registro o variedad de los abogados, de los controladores del tráfico aéreo, etc. "Específico", por su lado, dirige la atención no tanto a las variedades especializadas sino a obje

tivos formulados en forma clara y delimitada.<sup>1</sup>

Wilkins en su "sílabo nocional", marca una nueva tendencia en la enseñanza de un L<sub>2</sub> que se manifiesta claramente en el campo de ESP. Wilkins pretende lograr capacidad comunicativa en los alumnos partiendo de un análisis del tipo de significados. ("nociones") que el estudiante tendrá que utilizar dentro del campo en que se desenvolverá. Así pues, el contenido semántico de una lengua y el análisis de necesidades son los puntos fundamentales para la elaboración del sílabo. Dado a que las estructuras lingüísticas son múltiples y variables en cuanto a significados, un sílabo que da prioridad a estos últimos no puede seguir una selección y secuencia rígida (como aquellos que consideran que una estructura gramatical tiene un solo significado, un solo uso). La selección se hace en base a lo que es de mayor utilidad al alumno dentro de los contextos en que se moverá, a la dimensión estilística, al medio (hablado o escrito) y a la simplicidad gramatical.<sup>2</sup> La secuencia no sigue un desarrollo lineal, como tiende a seguir

---

1. J. A. Barnett, op.cit., p. 11.

2. Es importante precisar que un sílabo como éste no desecha las estructuras lingüísticas, las formas gramaticales, sino que las relega a un segundo lugar, dependientes de lo que es de mayor utilidad al alumno dentro del contexto, dimensión estilística y medio.

"There is no way one can 'know' a language without knowing its grammatical basis. What the new ideas amount to is that the grammatical foundation can possibly be presented in new ways which also take the communicative purpose of language into account and provide the learner much more readily with a kind of language which he can make use of in actual communication."

D. Wilkins, "Current Development in the Teaching of English as a Foreign Language", English for Specific Purposes, ed. Susan Holden, (Modern English Teacher Magazine, London, 1977), p. 7.

un sílabo sintético. Wilkins propone una secuencia cíclica en que las nociones sean retomadas y expandidas bajo diferentes formas estructurales, formas que el alumno deberá reconocer, ("analizar"), a lo largo del curso. De aquí el nombre de enfoque "analítico" que Wilkins da a su sílabo. La organización de un sílabo de este tipo no es asunto fácil y el mismo Wilkins reconoce que puede desembocar en unidades desconectadas lingüística y temáticamente. Sin embargo, Wilkins considera que este enfoque es especialmente adecuado para cursos correctivos (Remedial Courses) y cursos con un propósito especial (Special Purpose Language Courses) en los que los objetivos de los alumnos se pueden definir claramente tanto en contenido como en habilidades lingüísticas.

El "Nivel Umbral" ("Threshold Level") elaborado por van Ek et al. para el Consejo de Europa ofrece una posible realización de las ideas de Wilkins.

Much of what is original in this study can be traced back to M. D. Wilkins' creative work on notional categories and categories of communicative functions.<sup>1</sup>

Dicho "Nivel Umbral" es la primera parte de un sistema (aún en proyecto) del Consejo de Cooperación Cultural de Europa para la enseñanza de lenguas extranjeras para adultos. El objetivo que se persigue es facilitar la intercomunicación en el continente europeo, elevando el grado y la eficacia de la enseñanza de un L<sub>2</sub>.

---

1. J. A. van Ek, Systems Development in Adult Language Learning, The Threshold Level, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Institute for Applied Linguistics, (University of Utrecht, 1975) p. 1.

Para la elaboración del sistema se están siguiendo los siguientes pasos: investigación y análisis de las necesidades de los estudiantes, agrupación de los mismos en base a sus necesidades similares, elaboración de los objetivos de aprendizaje para satisfacer las necesidades de cada grupo pero formando parte de un sistema integrado de objetivos, y, facilitación de los medios que permitirán a todos y cada uno de estos grupos alcanzar sus objetivos. "We have to analyze the operational needs of learners and translate them into a reasonable set of operational objectives."<sup>1</sup>

Los componentes de los que se ha partido para precisar los objetivos de aprendizaje son: La situación y tópicos con que los estudiantes se enfrentarán. Situación que no se limita al ambiente físico sino que toma en cuenta también el papel de los interlocutores así como los temas que vayan a tratar o sea, todas las condiciones que determinan la naturaleza de un acto comunicativo. La(s) habilidad(es) lingüística(s) que necesitarán (no necesariamente en su delimitación tradicional). Las "funciones" o usos lingüísticos con los que expresarán "nociones", o sea, los conceptos que la gente usa en la comunicación verbal y que representan una gran variedad de niveles de abstracción desde la existencia, el bien-el mal, cualidades físicas, etc. Una vez que estos componentes hayan sido especificados, los diseñadores de textos (así lo consideran van Ek et al.) podrán determinar los exponentes (formas lingüísticas) que debidamente seleccionados y ordenados compondrán los diversos sílabos destinados a satisfacer las necesidades específicas de una lengua.

---

1. Ibid., p.4

El Consejo de Cooperación Cultural de Europa, divide a los estudiantes de lenguas extranjeras en dos amplias categorías: aquellos que requieren un conocimiento general de la lengua y aquellos que lo requieren en forma más limitada para un objetivo específico. Hasta el momento, el grupo de expertos encabezados por van Ek, sólo ha elaborado un primer nivel ("Threshold Level"), nivel básico de habilidad general y que requerirán absolutamente todos los estudiantes. Van Ek et al. visualizan su proyecto como un cono o cilindro, el que parte de un curso elemental (a core) que irradia una serie de niveles de habilidad general y de habilidades especializadas. A este primer nivel se le ha llamado "Threshold Level" porque su objetivo es:

To enable learners to survive, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to their own country, and to establish and maintain social contacts.<sup>1</sup>

El Nivel Umbral no estipula una aplicación rígida. Su objetivo está pensado para alumnos de diversas edades, culturas, hábitos en la enseñanza, motivación para el aprendizaje, etc. Por lo tanto, querer implantar un procedimiento único se le considera como irresponsabilidad y fuera de las metas trazadas.

Resumiendo, en el trabajo de van Ek et al., vemos claramente la influencia de Wilkins en el hecho de que parten de un análisis de necesidades; han

---

1. J.A. van Ek, The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, Council of Europe, (London, Longman, 1976), p. 11.

conformado un sílabo en base a nociones y funciones, relegando a un segundo plano la gradación de formas sintéticas y favorecen la estructuración cíclica de los sílabos que se deriven de su sistema.<sup>1</sup>

H. G. Widdowson representa un nuevo enfoque de la lingüística aplicada a la enseñanza de un L2. Su posición se separa de Wilkins en búsqueda de soluciones más satisfactorias para el logro de la competencia comunicativa.<sup>2</sup> Widdowson considera que el listado de "nociones" propuesto por Wilkins no puede por sí solo enseñar competencia comunicativa, al trabajar con unidades aisladas fuera del "discurso". Widdowson toma el "discurso" como la forma a través de la cual se logra la interacción verbal, "communicative activity takes us beyond the sentence into discourse", y por lo tanto lo define como el uso que hacemos de nuestro conocimiento lingüístico para relacionarnos e interactuar:

Discourse consists of utterances, with which sentences can be put into correspondence, and these combine in complex ways to relate to extra-linguistic reality to achieve a communicative effect.<sup>3</sup>

- 
1. (Ver tesina pp. 22-23)
  2. Widdowson es uno de los primeros estudiosos en señalar la importancia del estudio de la comunicación por encima del nivel de la expresión aislada.
  3. H. G. Widdowson, "Approaches to Discourse", (Prueba de galera a ser publicado en Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press, 1979)

El "discurso" dice Widdowson, no es una sarta de oraciones con significados independientes, sino un proceso dinámico de creación de significados.<sup>1</sup>

A Widdowson le interesa la interacción comunicativa tanto a nivel de producción oral, como a nivel escrito, interacción que se da entre contexto situacional y participantes, como entre texto y lector. Con relación a este nivel, Widdowson dice que cualquier escrito puede ser considerado bajo dos aspectos: El primero se le considera como texto si se le toma como parte de una lengua y se señala la aparición de ciertas estructuras lingüísticas y vocablos, describiéndolos en cuanto a sus características formales; el segundo aspecto, el del discurso, enfoca a la producción verbal como un determinado tipo de comunicación en forma particular, como por ejemplo, una descripción, un reporte, una serie de instrucciones, etc.... Al analizar un fragmento como "discurso" se deben considerar tanto los factores léxicos, la manera como están relacionados a nivel de oración, párrafo y suma de párrafos, como dentro de la función comunicativa que está cumpliendo o sea, en su totalidad. A nivel de "texto" (estructuración sintáctica) se debe enseñar al estudiante a reconocer y utilizar correctamente los elementos lingüísticos, aquellos que hacen posible la "cohesión" gramatical, por ejemplo pronominales, demostrativos, artículos definidos, etc.... A nivel de "discurso", se debe enseñar lo que hace posible la "coherencia retórica" o sea, lo que permite a un determinado "texto" cumplir con su función comunicativa.

---

1. Ibid., "Discourse is not simple a patchwork of preordained sentential meaning; it is a dynamic process of meaning creation."

A nivel de producción oral, Widdowson señala dos características básicas del "discurso". Primero, la naturaleza interactiva, la "negociación de significados" que se logra a través de la organización y funcionamiento interno de los elementos que la componen. Segundo, la "fuerza de elocución" (illocutionary force) que relaciona los elementos con el mundo exterior.

Ejemplo: "A.- "Doorbell!" (1)  
 B.- "I'm in the bath." (2)  
 A.- "O.K." (3)

Dentro del interactivo, estos tres enunciados representan un intercambio o diálogo de 3 movimientos: (1) el inicio, con un mandato; (2) la contestación, (3) una aceptación. Como "fuerza de elocución" (2) actúa como una excusa, por lo tanto tiene un valor de respuesta en la organización interna y ofrece una excusa al mundo exterior.

The next generation of E.S.P. development, with new hypotheses and insights, examined not just specialized texts, but the whole communicative event—the total interaction between text and reader, or between context of situations and participants. If one thinks of a text as being flat (on a sheet of paper), the new emphasis is to examine the use of language in the round.<sup>2</sup>

Son muy pocos los materiales didácticos que se han elaborado siguiendo el "análisis del discurso". Uno de estos materiales en el campo de E.S.P. es el de Candlin et al.: "Doctor Patient Communication Skills"

---

1. Ibid.

2. J. A. Barnett, Op. Cit., p. 13.



(DOPACS), enfocado a satisfacer las necesidades comunicativas de médicos extranjeros que trabajan en departamentos de emergencia de hospitales en Inglaterra.

Overseas doctors form a vital section of the medical staff of many hospitals. Many of them who do not have English as a mother tongue, face specific communication problems in their professional life, particularly in the more colloquial and non-medical language needed in doctor patient consultations.<sup>1</sup>

Candlin et al. parten del hecho que la preparación académica del médico extranjero no asegura, por sí sola, un conocimiento adecuado tanto lingüístico como de convenciones socio-culturales, que contribuyen a una comunicación efectiva con los pacientes. De aquí la idea de elaborar materiales enfocados hacia el uso del lenguaje apropiado a la posición y actitud que el médico debe desempeñar. Los materiales DOPACS se proponen hacer consciente al estudiante de los cambios que una función comunicativa<sup>2</sup> puede sufrir de acuerdo a la forma lingüística y a los elementos para-lingüísticos (gestos, entonación, acento, ritmo) utilizados. Cambios que afectan la relación del médico con su paciente. Esto es, partiendo de una descripción de la interacción estudiada entre médico-paciente, los materiales DOPACS van

- 
1. Designing Modular materials for Communicative Language Learning, An Example: Doctor-Patient Communication Skills (DOPACS), (Lancaster, 1979), p. 1 (Copia en Mimeógrafo).
  2. Por "función comunicativa" Candlin et al. consideran tres elementos típicos en una consulta: funciones cognitivas: interrogar, dar diagnóstico, dirigir el tratamiento, etc., funciones afectivas: despedir, dar muestra de solidaridad y funciones metacomunicativas: aceptar, repetir, disculparse, etc.

más allá de las funciones aisladas, al enseñar a los estudiantes la interacción comunicativa como "una negociación de significados", que se logra a través de una combinación de nociones y de elementos para-lingüísticos. Por ejemplo, el estudiante aprende que para lograr una entrevista satisfactoria con un enfermo, debe realizar la función de saludar, pedir información al paciente y de interrogar en el momento adecuado, valiéndose no solamente de elementos lingüísticos.

One learner as patient, other as doctor. Doctor uses a GREET and an ELICIT after which the patient describes the nature, cause, etc. of his complaint. At an appropriate moment, the doctor inserts and INTERROGATE.<sup>1</sup>

Para la elaboración de los materiales se partió de consultas observadas en departamentos de emergencia en veinte hospitales en Inglaterra. Las observaciones hechas fueron complementadas por cintas de video y grabaciones, así como por opiniones de médicos dedicados al entrenamiento de colegas extranjeros:

Implicit in this approach is the centrality of authenticity, however, both of data and of tasks. The DOPACS materials seek to represent the authenticity of hospital communication and the doctor's tasks.<sup>2</sup>

Los materiales DOPACS no fueron pensados para estudiantes principiantes, sino para aquellos que tuvieran experiencia médica y un buen conoci-

---

1. M. Coulthard, "Discourse Analysis and Language Teaching", An Introduction to Discourse Analysis, (London: Longman, 1977), p. 146.

2. Designing Modular Materials...., Op.Cit., p.9.

miento de la estructura y vocabulario del inglés. Aunque los materiales con tienen secciones que se centran en la estructura lingüística, su principal objetivo es la función comunicativa para la que se combinan una gran variedad de habilidades lingüísticas.<sup>1</sup>

Los materiales están organizados en forma "modular".

A module... represents a discrete unit of learning which has been designed in such a way that sections of it can be expanded or shortened or omitted according to the needs of the learner and the situation in which the instruction is taking place.<sup>2</sup>

Los módulos ofrecen una flexibilidad en el uso de los materiales, tanto en las actividades y ejercicios dentro de cada sección, como en la selec ción del módulo, de acuerdo a las necesidades específicas del estudiante y/o del curso.

Existen tres tipos de módulos en DOPACS. Módulos para hacer conscien tes ("sensitize") a los estudiantes, a través de discusiones, de los elemen tos que conforman la función comunicativa. Módulos sobre el lenguaje que se usa en la consulta médica. Módulos de transferencia ("transmediation") cuyo objetivo es enseñar al estudiante a transferir de habilidad y de medio de comunicación, por ejemplo, de lo oral a lo escrito o vice-versa.

---

1. Ibid., p. 3.

2. Ibid., p. 10.

A module is a self-contained unit of a planned series of learning activities designed to help the student accomplish certain well-defined objectives... modules can be combined together in a range of ways to form a variety of learning paths.<sup>1</sup>

Para la selección y aplicación adecuada de los módulos se considera necesaria una clasificación de los estudiantes. A través de un examen de diagnóstico se califica el conocimiento que de cada módulo tiene el estudiante. En esta forma se determina si necesita o no el estudio del mismo, o bien si necesita que cierto módulo sea expandido (los ejercicios, por ejemplo) para satisfacer las necesidades requeridas.

Los ejercicios dentro de los módulos son de varios tipos: repetición mecánica, tablas de sustitución, ejercicios de identificación (en los que el estudiante debe reconocer los enunciados apropiados en cuanto a entonación y a gramática), ejercicios de producción (diálogo, descripción de dibujos) y ejercicios de simulación (en los que los alumnos con libertad demuestran su conocimiento al actuar determinadas situaciones). La organización de los ejercicios está hecha en base a una gradación que parte de una situación de control hacia otra de libertad, con el objetivo de asegurar la efectividad en la enseñanza.

Ejemplo de un ejercicio de identificación. La función que se estudia es el estímulo que un doctor debe ofrecer al paciente para asegurar la continuación del diálogo.

35

Example 3 GO-ON FUNCTION (Module 8) Identification exercise:

- A. *Description:* In this exercise, the learner will hear five extracts from Doctor-Patient interviews. The patient is telling the doctor about his accident/complaint, and the doctor responds with a series of GO-ONS. In each extract, there are four DOCTOR responses. Each GO-ON is lexically correct, but sometimes the intonation used is inappropriate. The learner must decide whether the doctor's response is suitable, and indicate this on a chart - an example of which is shown below.

|                | Appropriate | Inappropriate |
|----------------|-------------|---------------|
| FIRST EXTRACT  | / / / / /   | / / / / /     |
| 1st response   |             |               |
| 2nd response   |             |               |
| 3rd response   |             |               |
| 4th response   |             |               |
| SECOND EXTRACT | / / / / /   | / / / / /     |
| 1st response   |             |               |
| 2nd response   |             |               |
| 3rd response   |             |               |
| 4th response   |             |               |
| THIRD EXTRACT  | / / / / /   | / / / / /     |
| 1st response   |             |               |
| 2nd response   |             |               |
| 3rd response   |             |               |
| 4th response   |             |               |
| FOURTH EXTRACT | / / / / /   | / / / / /     |
| 1st response   |             |               |
| 2nd response   |             |               |
| 3rd response   |             |               |
| 4th response   |             |               |
| FIFTH EXTRACT  | / / / / /   | / / / / /     |
| 1st response   |             |               |
| 2nd response   |             |               |
| 3rd response   |             |               |
| 4th response   |             |               |

## B: Tapescript.

1. P: ...we were all climbing together.  
D: Mm-mm...  
P: ...and I slipped on something.  
D: Yes...  
P: I didn't think about it. I sat there and laughed.  
D: And...  
P: Well, I went to get up and I could hardly move.  
D: So...
2. P: It were just an old biro.  
D: Really...  
P: ...I was bored in the lesson and was playing with it.  
D: Uh-uh...  
P: ...it was only an old biro.  
D: So...  
P: ...as I opened it, the spring shot out.  
D: And...
3. P: I wasn't goin' fast.  
D: No...  
P: I think me trouser must've caught.  
D: Yes...  
P: It was round the roundabout.  
D: Right...  
P: My trousers caught and the bike went over.  
D: I see...
4. P: It's happened several nights.  
D: Yes...  
P: Well, I just get into bed, then it starts.  
D: Then...  
P: I just can't lie there. It's like pains shooting through my foot.  
D: Uh-uh...  
P: The wife said I got to come.  
D: So...
5. P: I don't actually feel bad.  
D: No...  
P: But sometimes in the early evening.  
D: Yes...  
P: Well, I feel sort of dizzy. I been to my own doctor.  
D: Uh-uh...  
P: He can't work it out. Gave me some pills.  
D: And...

Los materiales DOPACS cuentan con notas para el instructor, las que comprenden una copia del material grabado que se usa en el curso, los ejercicios y actividades, una lista de posibles temas de discusión para trabajo de grupo y puntos gramaticales ("code points") que posiblemente necesiten los alumnos como enseñanza o revisión. El instructor puede organizar el material de acuerdo a las necesidades específicas con que se encuentre.

6. INVENTORY

MODULE TITLES

|           |  |
|-----------|--|
| Module 1  | <i>Status and Role of the Casualty Officer</i> |
| Module 2  | <i>Language in the Consultation</i>            |
| Module 3  | <i>Form and Function</i>                       |
| Module 4  | <i>Greet FUNCTION</i>                          |
| Module 5  | <i>Leavetake FUNCTION</i>                      |
| Module 6  | <i>Elicit FUNCTION</i>                         |
| Module 7  | <i>Interrogate FUNCTION</i>                    |
| Module 8  | <i>Go-On FUNCTION</i>                          |
| Module 9  | <i>Accept FUNCTION</i>                         |
| Module 10 | <i>Question FUNCTION</i>                       |
| Module 11 | <i>Makesure FUNCTION</i>                       |
| Module 12 | <i>Direct FUNCTION</i>                         |
| Module 13 | <i>Diag-Inform FUNCTION</i>                    |
| Module 14 | <i>Action-Inform FUNCTION</i>                  |
| Module 15 | <i>Prog-Inform FUNCTION</i>                    |
| Module 16 | <i>Treat-Direct FUNCTION</i>                   |
| Module 17 | <i>Reassure FUNCTION</i>                       |
| Module 18 | <i>Repeat FUNCTION</i>                         |
| Module 19 | <i>Feed-me-back FUNCTION</i>                   |
| Module 20 | <i>Restate FUNCTION</i>                        |
| Module 21 | <i>Med-Ask FUNCTION</i>                        |
| Module 22 | <i>Admin-Ask FUNCTION</i>                      |
| Module 23 | <i>Apology FUNCTION</i>                        |
| Module 24 | <i>TRANSMUTATION</i>                           |

"Doctor Patient Communication Skills" de Candlin et al. es una interesante realización del enfoque metodológico de Widdowson. Su elaboración nos muestra lo complejo y difícil que es crear materiales que incluyan todos los elementos que conforman un acto de comunicación. Dicha elaboración presupone una gran cantidad de tiempo, equipo y personal debidamente preparado, y es por lo tanto, difícil de llevar a cabo (pienso por ejemplo, en México actualmente). Su valor aumenta, aún más, por la naturaleza flexible de los puntos de enseñanza (selección y duración) lograda a través del sistema "modular", así como por el constante cambio entre práctica simulada (tiempo de enseñanza) y práctica real (trabajo en el hospital). Dicha flexibilidad permite a los materiales trascender las necesidades específicas de un determinado grupo, al poder ser aplicado a diversos grupos de médicos extranjeros trabajando en Inglaterra. El constante cambio entre práctica simulada y real, evita el que la enseñanza se convierta en artificial (alejada de un contexto real) al recibir una constante retroalimentación y aplicación de lo aprendido.

El curso de Inglés para estudiantes de post-grado en la Gran Bretaña, de C. N. Candlin, J.M. Kirkwood y H. M. Moore<sup>1</sup> es otro material muy interesante. Está centrado en la enseñanza de habilidades lingüísticas para el desempeño de habilidades académicas, dentro de un enfoque comunicativo.

---

1. C.N. Candlin, J.M. Kirkwood, H.M. Moore, "Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems", English for Specific Purposes, R.Mackay y A.Mountford, eds., op.cit., pp. 190-219.

Candlin et al. derivaron el sílabo del Curso, de las posibles situaciones lingüísticas en que los alumnos utilizarían el inglés. En esta forma aseguraron tanto una preparación adecuada al tipo de situación con que se enfrentarían los alumnos, como una práctica cercana a la realidad, evitando actividades o situaciones "falsas" durante la enseñanza.

Para el análisis de las habilidades lingüísticas se partió del principio que cualquier actividad académica ("study situation") requiere más de una habilidad lingüística. Así por ejemplo, una conferencia, un seminario o el estudio privado exigen del alumno el empleo de más de una de las tradicionales divisiones de habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura) y de una variedad de sub-divisiones de las mismas. Se estableció una tabla de "macro-habilidades" sub-divididas en "micro-habilidades", relacionándolas con las actividades académicas. Esta tabla facilitó la organización y el contenido del Curso. La lectura, por ejemplo, fue sub-dividida en tres micro-habilidades: 1) lectura global ("extensive reading"), habilidad para obtener un conocimiento general y rápido de un texto, 2) lectura detallada y cuidadosa ("intensive reading") para extraer el significado total de un texto generalmente complejo y/o técnico, 3) lectura superficial ("skimming") para decidir si un determinado artículo, libro, etc. merece una atención más detallada.

| MODE:   | Lecture   | Seminar                                   | Tutorial                                  | Private Study  |
|---------|---|---|---|--|
| SKILLS: | a) Listening comprehension                      | a) Listening comprehension                | a) Listening comprehension                | a) Reading comprehension                                 |
|         | b) Note-taking                                  | b) Note-taking                            | b) Note-taking                            | b) Note-taking   |
|         | c) Ordering points in a hierarchy of importance | c) Oral delivery from/notes/without notes | c) Oral delivery from notes/without notes | c) Ordering points in a hierarchy of importance          |
|         |   |   |   | d) Formal(academic) writing, report writing <sup>1</sup> |

Esta tabla muestra cómo una actividad académica (mode) requiere de más de una "micro-habilidad", que a su vez se deriva de más de una "macro-habilidad".

1. Ibid., p. 199.

El análisis y tabulación de las habilidades lingüísticas relacionadas con las actividades académicas fueron decisivas en la estructuración del programa, ya que el objetivo del Curso es preparar a los alumnos para las actividades propias de un curso de post-grado, o sea, las actividades académicas con que se enfrentarán.

#### COURSE PROGRAMME<sup>1</sup>

We can list the main components briefly. These were:

##### A Specialised Topic Groups

These corresponded to the four major fields of postgraduate study, namely Economic/Business Studies, Foreign Service/International Relations, Engineering, Planning. Specialist topic group activities took up by far the major part of the course. Each group took part in a number of different types of sessions, namely:

- 1 Seminar sessions: reading comprehension and associated exercises.
  - 2 Language laboratory sessions: note-taking, close listening exercises, pair-work.
  - 3 Televised seminar sessions: two sessions on specialised topics led by staff from the particular disciplines.
  - 4 Project and case-study sessions: problem solving "games".
- Details of some of these sessions are given in the Appendix to this paper.

##### B Remedial Groups

Here students were allocated to groups on the basis of types of learners' errors and not in terms of their specialist field of study.

##### C Individual Tutorial Sessions

This type of sessions allowed tutors to discuss the problems of individual students to hand back work and to give advice.

##### D Assignments

Students were expected to do a considerable amount of private work, much of which was essential for later class-work.

##### E Orientation Sessions

These formed a 2-1/2 day block at the beginning of the course and served to introduce students to the type of activities they would be engaging in during the main course.

##### F General Lecture Sessions

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 200.

Por último, considero que vale la pena señalar dos de las últimas tendencias en el campo de ESP por las diversas e interesantes soluciones que proponen.

Lewis Kerr<sup>1</sup> considera que un curso<sup>2</sup> pensado para satisfacer las necesidades de estudiantes que realizarán sus estudios en un país extranjero (él señala en particular Gran Bretaña) debe constar de tres componentes básicos: inglés social ("Social English"), habilidades académicas ("Study Skills") e inglés de la especialización del estudiante. El primer componente deberá preparar al estudiante para vivir en el país extranjero al enseñarle como llevar a cabo actividades tales como ir de compras, dialogar informalmente, ir y venir a la universidad, etc. Este componente comprende una enseñanza enfocada tanto a elementos lingüísticos como al conocimiento socio-cultural del país donde residirá. A este tipo de componente se le llama también "English for Survival". El segundo componente deberá ayudarlo a desarrollar las habilidades necesarias para poder asistir y cumplir con sus obligaciones académicas. Dichas habilidades son tanto lingüísticas como no-lingüísticas. Las primeras cubren desde escribir notas de una conferencia hasta el poder participar en un seminario empleando las convenciones socio-culturales apropiadas. Las habilidades no-lingüísticas incluyen desde el manejo de un diccionario hasta el

- 
1. Lewis Kerr, co-autor de la serie "Nucleus" y actualmente maestro en el Centro de ESP en Bell School, Norwick.
  2. Lewis Kerr, "English for Special Purposes", English for Specific Purposes, Susan Holden, ed., (MET Special Issue 1, London: Modern English Publications Limited, 1977), pp. 11-12.

uso eficiente y rápido de una biblioteca. El tercer componente deberá enseñar al alumno el lenguaje del campo de su especialidad: EAP o EST.

Lewis Kerr cree en la necesidad de este tipo de cursos partiendo del principio asentado por Pit Corder:

There is a lot of interest nowadays in what has been called scientific or technical language, and the need to teach it,... but it may be more useful to take the view that what we are teaching the learner is not "scientific" French or German, but to equip him to assume the role of "visiting scientist" in France or Germany. This is by no means the same thing. The role of scientist goes well beyond the ability to conduct scientific discourse.<sup>1</sup>

Posiblemente la última tendencia en el campo de ESP y que muestra el extremo al que se puede llegar, en un afán de especialización, son los programas centrados en estudiantes individuales, ("one-to-one courses"). En dichos programas el maestro o diseñador del curso se propone definir con precisión las necesidades de un individuo y la manera óptima de satisfacerlas. Este tipo de curso ha surgido por la presión de preparar con carácter de urgente y con un tiempo limitado a una persona que va a desempeñar un papel específico a un país extranjero, empleando un L2.

La razón que aducen los que trabajan en estos programas<sup>2</sup> es que cualquier curso, aún aquellos con carácter de especial para un grupo determina-

- 
1. S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics, op.cit., p.48.
  2. Gareth Hughes, coordinador de "Specialist Language Courses" en York. G.Hughes y M.Knight, "Student Specific English one-to-one courses", English for Specific Purposes, S.Holden, ed., op.cit., pp. 67-69.

do, incluye material no siempre de primera importancia para cada uno de los estudiantes, y métodos de enseñanza que no son siempre los óptimos para todos los alumnos. Por lo tanto, el atractivo más grande de "one-to-one courses" es su individualidad, al ofrecer las técnicas de enseñanza y el sílabo apropiado a las aptitudes y funciones que el interesado va a desempeñar.

Antes de entrar en contacto con el alumno, el maestro sólo puede tener un conocimiento general del mundo en que se moverá el estudiante. Una vez que entra en contacto y a medida que se desarrolla el curso, los "componentes comunicativos" que conformarán el sílabo se van elaborando. Se toma en cuenta, por ejemplo con quién hablará el alumno, a quién escribirá, qué tipo de actividades sociales, académicas u ocupacionales realizará, etc. El maestro deberá, a través de las primeras horas de contacto, descubrir el tipo de individuo que es su alumno, y así poder decidir sobre las técnicas de enseñanza más apropiadas a su carácter, formación académica, cultura, etc.

Para lograr una enseñanza completa y mantener la atención e interés del alumno, el maestro deberá utilizar instrumentos auxiliares como grabadora, material audio-visual, proyectores, etc. La falta de un grupo que por sí solo aseguraría variedad en actividades, actitudes y opiniones, no debe representar un obstáculo al maestro activo y con imaginación, quien podrá simular con su alumno llamadas telefónicas, entrevistas, etc., que ofrecerán situaciones atractivas y bastante auténticas.

"One-to-one courses" exigen del maestro mucho trabajo, el que debe ser elaborado a lo largo del curso. El alumno y no el maestro decide el sílabo

y las técnicas de enseñanza. La extrema especificación hace imposible la utilización de un curso para más de un estudiante. Sin embargo, en York (Inglaterra) se tiene un cuerpo de material "estructural" disponible del que se pueden extraer ejercicios para ser adaptados a las necesidades del alumno.

Aunque un curso de este tipo parece muy atractivo y representa la "especificación" dentro de la especificación de ESP, sus exigencias en cuanto a tiempo y preparación del maestro para ser aplicado a un solo alumno y para una situación específica, le confieren un carácter muy poco práctico y de difícil y costosa realización.

## CONCLUSIONES

ESP, un término relativamente nuevo en el campo de la enseñanza de inglés como L<sub>2</sub>, ha causado reacciones diversas, que van desde aquella que lo considera como un "ábrete Sésamo", una solución mágica a la compleja problemática de ESL, hasta la actitud opuesta, la cual afirma que ESP no ofrece nada nuevo, ya que, sus características, de hecho, siempre han estado presentes en toda buena enseñanza de un L<sub>2</sub>.

Considero que cualquiera de estas dos actitudes extremas está equivocada. Es innegable el cambio que ESP ha ocasionado en el campo de ESL, al hacer de la enseñanza de un L<sub>2</sub> una actividad profesional y científica. El desarrollo de la sociolingüística y psicolingüística han tenido un papel decisivo. Estas disciplinas han obligado al maestro y/o al diseñador de materiales a analizar el lenguaje desde una nueva perspectiva, reconsiderando la relación que guarda la forma lingüística y la función comunicativa. La sociolingüística y psicolingüística han obligado a ir más allá de la forma, de la estructura de una lengua, en búsqueda, sistematización y aplicación de los otros elementos que integran la función comunicativa en su totalidad. Esto ha sacudido al maestro de lenguas de un largo y cómodo letargo en el que su función se había reducido, en la mayoría de los casos, a transmitir los textos elaborados comercialmente, sin considerar las necesidades específicas de los alumnos a quienes se estaban aplicando. Asimismo, ha puesto en tela de juicio, cursos y materiales existentes, la validez de textos elaborados para un mercado amplio y heterogéneo, aceptados por el maestro dada la firma comercial que los acreditaba, o bien impuestos por las instituciones educativas del país.

Ahora bien, las exigencias que este tipo de cursos requieren, necesariamente ocasionarán mayor trabajo al maestro. Por un lado, será necesaria una preparación académica muy por encima de la que se ha esperado del maestro de lenguas hasta ahora, o sea un conocimiento lo suficientemente profundo de la lingüística aplicada que le permita seleccionar y aplicar correctamente los materiales didácticos en relación con los alumnos con quienes vaya a trabajar. Asimismo, requerirán mayor tiempo y dedicación durante el curso para la preparación, adaptación y evaluación de materiales y enseñanza.

Existe un peligro que hay que tomar en cuenta seriamente, para evitarlo. Dicho peligro, como lo señala Robin Davis<sup>1</sup>, es el alimentar al alumno con "proteínas puras", negándole todos aquellos "alimentos con menor valor nutritivo" pero indispensable para una alimentación balanceada y sana. Esto es, los fanáticos de ESP, en un afán de incluir en sus cursos solamente aquellos elementos que racional y científicamente son adecuados a las funciones comunicativas que quieren lograr en el alumno, desechan toda enseñanza o actividad que aparentemente se salga del programa que rigurosamente han trazado. El peligro de tal criterio es que produzcan lo que R. Davis considera como "All protein and no roughage makes Hamid a constipated student".

---

1. Robin Davis, Head of the English Language Department at Hilderstone Adult Education Centre, Broadstairs (Kent County Council) since 1970.

The danger for us increasingly professional TEFLicians in the UK is that we feed our students on "pure steak", and in so doing omit ingredients that will be conducive to general "language-learning vitality". In other words in regarding our students exclusively as language-learners we are in danger of forgetting that they are human-beings with a whole range of communicative requirements beyond those of the rationally-determined, goal-orientated, communicative functions.<sup>1</sup>

Esta tendencia equivocada no puede atribuirse a todo curso de ESP. Existen lugares, por ejemplo el Centro de ESP de Norwick, en que se tiene conciencia de preparar al alumno a desenvolverse tanto en el ámbito social como en el académico. El criterio científico y profesional de ESP aplicado en forma correcta, no debe conducir al tipo de cursos que critica R. Davis y menos aún a una enseñanza limitada a lo puramente lingüístico.

Cabe finalmente definir, una vez más ESP como el campo de la enseñanza de inglés que presupone un objetivo específico, el que se pretende satisfacer en base a un estudio de necesidades. En virtud del papel que juega el inglés en el mundo actual, ESP se propone preparar a los adultos a obtener y transmitir conocimientos e información en la vida académica, profesional u ocupacio-

---

1. Robert Davis, "All Protein and no Roughage Makes Hamid a Constipated Student", English for Specific Purposes, ed., S. Holden, op.cit., pp. 69-70.

Como toque humorístico de la confusión que tantas siglas y tendencias en la enseñanza de EFL han ocasionado, incluyo como colofón "Ode to the Acronym" de D. Burns:

ODE TO THE ACRONYM

My life begins in ELT  
in 1953,  
But then I move to ESL,  
And later move to EFL,  
And then to EST.

I've scarcely mastered EST  
When special ESP  
Gives extra boost to my career,  
And as I master that I hear  
An ETIC voice beside my ear  
Refining it and bringing near  
ESP specifically.

Now, even more specifically  
I'm into EOP:  
For Gulf, El Al, and ITT  
And even for the BBC  
(But not - thank God - with Jones' RP!)  
I work my speciality;  
My local university  
's specific needs for EAP  
Are also catered for by me -  
They pay me suitably.

I'm doing very nicely now,  
But how long will it last?  
I'm feeling insecurity:  
Old age's icy blast,  
I've changed too much to change again  
(Though notionally I'm still the same).  
I think I'll turn to poetry -

So I submit to MET  
A small poetic O.D.E.:  
An ELT biography...

Away with sterile ESP!  
And matters applinguisticky!  
PGCEs and M.Sc.s  
With TG's trees and theories!  
Why not return to poetry,  
When rhyming leads to fluency!  
I could go on indefinitely...  
Oh Hell, Oh Hell, in EFL  
There's no security!

CHORUS: There ain't no promotion this side of  
the notion,  
So here's to EAP,  
Will it still need me, will it still feed me  
When I'm an OAP?

## BIBLIOGRAFIA

- Allen, J.P.B. y Widdowson H.G., "Teaching the Communicative Use of English", Offprint from IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), Vol. XII/1, 1974, pp. 1-5.
- Bastien, Steve, Encuesta Bibliográfica realizada en la U.N.A.M., por el Departamento de Inglés, C.E.L.E., (Archivo de la Unidad de Investigación, 1974).
- Candlin, C.N., et al., Designing Modular Materials for Communicative Language Learning, Doctor-Patient Communicative Skills (DOPACS), (Lancaster, 1979), pp. 1-44 (Copia en Mimeógrafo).
- Connaughton, Brian F., "Teaching English for Academic Purposes in Mexico", Ponencia presentada en la Convención Anual de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (TESOL), efectuada en la Ciudad de México, Abril de 1978. (Mimeógrafo), 19 pp.
- Corder, S. Pit, Introducing Applied Linguistics, (Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1973), pp. 7-72.
- Coulthard, M., An Introduction to Discourse Analysis, (London: Longman, 1977) pp. 1-10, 138-153
- English for Specific Purposes, "A Statement on ESP", International Seminar, Paipa, Bogotá, Colombia, 1977.
- English for Specific Purposes, An International Seminar, Paipa, Bogotá, Colombia, (The British Council, 1977), pp. 1-14.
- Ewer, J.R. y Latorre G., "Preparing an English Course for Students of Science", English Language Teaching, Vol. XXI, No. 3, (London, Oxford University Press), pp. 221-229.
- Ewer, J.R. y Latorre G., A Course in Basic Scientific English, (London, Longman, 1975).
- Holden, Susan, ed., English for Specific Purposes, (MET Special Issue 1, London: Modern English Publications Limited, 1977), 83 pp.
- Mackay, R. y Mountford, A.J., ed., English for Specific Purposes, A Case Study Approach, (London: Longman, 1978), pp VI-XI, 1-96, 190-219.

- Mackay, R., "Lenguas para Objetivos Específicos", Publicación de la Universidad Metropolitana, (México, abril, 1975).
- Rubin, Joan y Jerundd Björn, Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations, (The University Press of Hawaii, 1971), pp. 195-252.
- Van Ek, J.A., Systems Development in Adult Language Learning, The Threshold Level, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Institute for Applied Linguistics, (University of Utrecht, 1975), pp. 1-32.
- Widdowson, H.G., "Approaches to Discourse", (Prueba de galera a ser publicada en Explorations in Applied Linguistics, Oxford University Press, 1979).
- Wilkins, D.A., Notional Syllabuses, A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development, (London; Oxford University Press, 1976), pp. 1-82



FILOSOFIA  
Y LETRAS