

C.A.L.L. (COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING) COMUNICATIVO: ¿UNA CONTRADICCIÓN DE TÉRMINOS? C.A.L.L. Y LAS METODOLOGÍAS ACTUALES. LA COMUNICACIÓN COMO FUNCIÓN PRIMORDIAL DEL LENGUAJE

Raúl Santiago Campión
Profesor-Tutor, Centro Asociado UNED Tudela.

ABSTRACT

The integration of the computer as a way of learning a foreign language is more and more extended to courses and language material sellers. On the other hand, there is a great insistence on the necessity of more communicative skills in a foreign language method, meaning communication as a primary function of language. In this article, we have tried to relate both tendencies wondering about the "communicative" or "enabling" potential of the computer as a way of improving the linguistic competence in a foreign language.

RÉSUMÉ

L'inclusion de l'ordinateur comme outil pour l'apprentissage d'une langue étrangère est un fait de plus en plus répandu entre les fournisseurs de cours et de ressources matérielles pour les langues. D'autre part on insiste de plus en plus sur l'importance d'orienter les manuels d'apprentissage d'une seconde langue vers une approche la plus communicative possible, en partant de l'idée que la communication est le but principal du langage. Dans cet article nous allons essayer de mettre en rapport ces deux tendances en nous questionnant sur les possibilités communicatives ou « de capacité » de l'ordinateur comme outil pour améliorer la compétence linguistique dans une langue étrangère.

RESUMEN

La integración del ordenador como medio para el aprendizaje de una lengua extranjera es un hecho cada vez mas extendido entre proveedores de cursos y materiales de idiomas. Por otro lado, cada vez hay una mayor insistencia en que los métodos de aprendizaje de segundas lenguas tengan un enfoque "lo mas comunicativo posible", entendiendo la comunicación como la función primordial del lenguaje. En este artículo intentamos relacionar ambas tendencias preguntándonos por el potencial "comunicativo" o "capacitador" del

ordenador como medio para mejorar la competencia lingüística en una lengua extranjera.

Si hubiera que definir con una palabra un rasgo común de los actuales métodos de enseñanza de idiomas ésta sería comunicación. La insistencia en que las actividades diseñadas para su desarrollo en el aula lleven implícito un alto grado de componente comunicativo, es una constante en la mayoría de los métodos de enseñanza hoy en boga. Para determinar con precisión que es una "actividad comunicativa en el aula" es necesario, por un lado, tener presente los diferentes tipos de competencia lingüística, destacando entre ellos el de la competencia comunicativa, "fruto de una teoría del lenguaje orientado a la comunicación" (Richards y Rodgers 1986) y "que incluye otra serie de aspectos no verbales, implícitos en la cultura de la lengua que se está aprendiendo" (Brown 1980).

Por otro lado, habrá que analizar qué ejercicios pueden ser trabajados mediante ordenador, relacionando muchos de ellos con otros habitualmente realizados en el aula. Llegados a este punto nos deberíamos plantear si estas actividades desarrolladas mediante C.A.L.L. entran dentro del concepto global de comunicación, o en otras palabras, si las potencialidades técnicas de C.A.L.L. permiten desarrollar procesos de comunicación dentro del aula.

Para intentar responder a estas cuestiones, comenzaremos por definir con exactitud el término "comunicativo" o de "competencia comunicativa". Profundizaremos en las aplicaciones de C.A.L.L. en el desarrollo de la competencia comunicativa, finalizando en una síntesis conceptual sobre la coherencia de C.A.L.L. con las grandes líneas metodológicas actuales.

I.- LENGUA Y COMUNICACIÓN

"El objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es que los alumnos aprendan a hacer con ella, dentro de sus propias

limitaciones, lo que ya saben hacer con la propia", el D.C.B. sintetiza de esta manera el fin último en el aprendizaje de una lengua en cualquier tipo de ámbito lingüístico: decir algo a alguien para algo concreto, se convierte así en el principio metodológico base, el eje central en la incorporación de una L2 en la Educación Primaria.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas comienza de una concepción del mismo basada en la comunicación. El objetivo del lenguaje es lo que Hymes (1972) denomina "competencia comunicativa". Este enfoque comunicativo, en el que queremos insistir, constantemente, por su relevancia en las metodologías modernas, tiene su razón de ser en una concepción de la lengua caracterizada (desde un punto de vista funcional-pragmático), como una actividad humana mediante la cual se aseguran dos funciones básicas: la propia comunicación y la representación, actividades que aparecen simultánea e interrelacionadamente en la actividad lingüística. Esta actividad tiene su origen en la propia necesidad de comunicar, acto inherente al propio ser humano, y cuyo aprendizaje sólo es posible a través de la interacción social, del que defiere su carácter representativo; el que integra en una mayor o menor medida la realidad social y cultural de todos los miembros de la comunidad lingüística.

Fruto de esta dimensión social de la lengua, el D.C.B.¹ propone que el acto mismo de incorporación de la lengua extranjera sea un acto mismo de comunicación y de ahí derivarán la mayoría de los supuestos metodológicos de la adquisición / aprendizaje del idioma: aprender una lengua es aprender a comunicarse en esa lengua: comunicarse en una lengua es parte del proceso mismo de su incorporación. Aprendizaje y comunicación son dos actividades que aparecen íntimamente relacionadas a la hora de asegurar un alto grado de competencia comunicativa en una lengua.

El D.C.B. distingue cuatro tipos de competencia comunicativa. Esta cuádruple especificación fue establecida por Canale y

¹ Diseño Curricular Base

Swain (1980). En primer lugar se señala la competencia lingüística (gramatical en distintos niveles), que sería la capacidad de retroalimentar e incorporar las reglas lingüísticas en función de un contexto concreto: intencionalidad, interlocutores, etc. Estrechamente relacionada con la competencia lingüística, situamos la competencia sociolingüística, que se define genéricamente D.C.B., como la capacidad de pronunciar enunciados acordes tanto en la forma como en el significado a la situación de comunicación.

Un tercer tipo de competencia comunicativa haría referencia al propio contexto lingüístico de producción: competencia discursiva como parámetro de adecuación en función de los diferentes tipos de discurso y su organización en el acto de comunicación. Por último, la competencia estratégica que sería la capacidad del interlocutor para definir y matizar progresivamente el significado sociocultural que transmiten.

II.- ¿CUÁNDO PODEMOS CONSIDERAR QUE UNA ACTIVIDAD ES COMUNICATIVA?

La idea de competencia comunicativa desarrollada por Hymes (1972) ampliaba la concepción chomskiana de un usuario del lenguaje poseedor de un conocimiento subyacente del lenguaje adaptable a cualquier situación socialmente apropiada, haciendo hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas. Esta concepción de la competencia comunicativa dio lugar a comienzos de los años setenta a "situaciones en las que los términos comunicación y competencia, se han utilizado abusivamente" (Breen, 1990).

Más recientes son las diversas ampliaciones sobre uso del lenguaje en las que se incluye "la capacidad para participar en un discurso y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que regulan dicha participación" (Widdowson, 1978) además diversos añadidos como el de entender el conocimiento del lenguaje como "un conjunto de competencias que interactúan durante la comunicación diaria" (Canale y Swain, 1980), han motivado la reconsideración sobre cómo estos usuarios del lenguaje aplican su competencia y la traducen en actos. Es por

tanto, una labor compleja la de intentar definir el término "competencia comunicativa" y la de decidir "qué tipo de capacidades subyacen al conocimiento y no simplemente los resultados superficiales que derivan de ellos" (Breen, 1990).

Existen otro tipo de clasificaciones orientadas a definir qué tipo de características deben poseer las tareas comunicativas desarrolladas dentro del aula, suponiendo que la capacitación en ese tipo de actividades posibiliten la competencia posteriormente en el lenguaje espontáneo.

Autores en este campo como Breen, (1990), Candlin, (1984) y Nunan, (1988), distinguen entre actividades de "capacitación" (enabling activities) y actividades propiamente de "comunicación" (communication activities). Las primeras son el soporte necesario para las tareas de comunicación, muchas de ellas podrán ser realizadas mediante ordenador, como veremos en el capítulo relativo a los ejercicios que habitualmente se trabajan con C.A.L.L.. Para Estaire (1994), los rasgos fundamentales de este tipo de actividades son dos:

a) Su objetivo final es la capacitación lingüística del hablante, en cuanto a la ampliación de los recursos y elevar el grado de corrección del lenguaje, están por tanto enfocadas a la forma más que al contenido.

b) Deben estar planificadas para servir de base a un propósito comunicativo concreto (*learning X in order to be able to communicate Y*; aprender X para poder comunicar Y).

En cuanto a las actividades de comunicación, Estaire señala lo siguiente:

"...una actividad comunicativa, implica un trabajo por parte de los alumnos en la comprensión de una segunda lengua (escrito o hablado) y /o la producción de esa lengua (escrita o hablada) y /o la interacción en ese idioma. /.../ durante la cual la

atención está principalmente orientada en el significado más que en la forma, es decir más lo que se expresa que las formas lingüísticas en las que se expresa. /.../ Que en la medida de lo posible reproduzca actividades cotidianas de los alumnos con un propósito comunicativo concreto".

Otro modelo de tipos de actividades en función de su objetivo es el de Littlewood (1981), que distingue entre actividades de pre-comunicación (orientadas en determinadas habilidades y estructuras) y las actividades de comunicación (dirigidas a todas las habilidades y el significado), dando a estos dos tipos de ejercicios las mismas connotaciones que Breen, Candlin, Nunan y Estaire daban a las actividades de "capacitación" y "comunicación".

Es, sin embargo, problemático llegar a precisar con exactitud las características del enfoque comunicativo teniendo en cuenta las diversas clasificaciones descritas anteriormente y observando el estrecho margen entre las actividades de "capacitación" y las "comunicativas". Hay además, multitud de matices a la hora de determinar en qué medida se llega a preciar si una tarea llevada a cabo en clase se acerca al enfoque comunicativo. Howatt (1985), traza una distinción clara entre la "versión fuerte" y "débil" de este enfoque:

"La versión débil del enfoque comunicativo ha surgido en los últimos diez años, enfatiza la importancia de posibilitar a los alumnos en el uso del Inglés para un propósito comunicativo e integrar tales actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza... La versión fuerte, por otro lado resalta que el lenguaje es adquirido a través de la comunicación y que por tanto no se trata tan solo de un mero hecho de activar un existente pero inerte conocimiento, sino del desarrollo del sistema del lenguaje mismo"

Todavía podemos llegar a un más claro conocimiento de los rasgos comunicativos de una actividad atendiendo a una

recopilación de las opiniones de varios autores realizada por Seedhouse, que sintetizamos a continuación:

"las personas aprenden a comunicarse, comunicándose"; "hay un mayor énfasis en el contenido que en la forma"; "llegar a un énfasis de la adecuación del lenguaje en situaciones sociales"; "más importancia en la fluidez que en la corrección"; "tomar conciencia de las necesidades de los alumnos"; "enfaticar la importancia de los alumnos con sus diferencias de estilos de aprendizaje"; "creación de un entorno en el que haya menor dominancia por parte del profesor y mayor participación y actividad por parte del alumno"; "el entorno debiera ser tan natural como fuera posible"; "el uso de actividades en las que hubiera que correr ciertos riesgos de cometer errores, sería un factor positivo en el proceso de aprendizaje"; "el método adquiere mayor importancia que el contenido"

De este diverso elenco de opiniones en las que se comparan y oponen distintos elementos del proceso de aprendizaje, podemos llegar extraer una serie de características que confieren a una actividad el carácter comunicativo:

- a) Que esté orientada al uso del idioma con un propósito comunicativo específico.
- b) Que implique cualquiera de las variedades de uso del lenguaje (escrito u oral).
- c) Que implique interacción entre diversos hablantes.
- d) Que tenga en cuenta las necesidades lingüísticas de los alumnos, madurez y edad de los hablantes, nivel de corrección y uso de la lengua materna.
- e) Que reproduzca en la medida de lo posible situaciones y contextos habituales de utilización del lenguaje.

No podemos pasar por alto que las actividades de capacitación serán el soporte para el posterior uso comunicativo y que por otra parte no hay actividades totalmente de "capacitación" o de "comunicación", en la medida en que el contexto de aula, no es un lugar completamente espontáneo y que la interacción estará mediatizada por muchos otros factores: personalidad individual, perfil del grupo de clase, autoridad del profesor etc., sin embargo, nos parece que lo descrito hasta el momento puede ser suficiente para proseguir hacia una conclusión en torno a la necesaria coherencia entre C.A.L.L. y los métodos de enseñanza hoy en día utilizados. Más adelante nos interrogaremos sobre en qué medida el *software* utilizado respondía a la demanda de desarrollar la competencia comunicativa del alumno.

III.- LENGUAJE NATURAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Hemos insistido en la importancia de crear situaciones comunicativas naturales adaptadas a las necesidades lingüísticas de los alumnos, sin embargo, debemos plantearnos si las posibilidades técnicas de C.A.L.L. responden al lenguaje habitualmente producido: el lenguaje natural.

Las diferencias entre el lenguaje natural y el producido por máquinas son múltiples, tanto en variedad semántica como en términos de redundancia y falta de diálogo que facilite la comprensión del discurso. Ahmad et al. (1985), señalan algunas de las más evidentes limitaciones. En primer lugar describen el caso de la homonimia (dos palabras ortográficamente iguales y semánticamente diferentes), comprensible en el lenguaje hablado, pero no en el escrito, es decir la falta de correspondencia obvia entre forma y significado. Otra dificultad se plantea en el caso de la anáfora (referencia pronominal en Inglés) o en los indicadores de contexto ofrecidos en el lenguaje natural. En todos estos casos, el ordenador ofrece reglas invariables de sintaxis, lo que limita sus posibilidades de simulación. El lenguaje producido entre los seres humanos está lleno de matices comprensibles a través del contexto o de infinidad de detalles

de forma (entonación, apoyo gestual, intencionalidad...), prácticamente imposibles de reproducir por una máquina.

Sin embargo, cada vez hay más programas que facilitan la interacción con la materia de aprendizaje. Para Robinson (1989) se hace necesaria la distinción entre el aprendizaje basada en la forma (*form-centered practice*) y el basado en el significado (*meaning-centered practice*), esta distinción se ha hecho de este otras perspectivas: aprendizaje frente a adquisición (Krashen, 1982, 1983, 1985) o métodos gramaticales frente a nocional-funcional (Wilkins, 1974) y que en definitiva se plantean la disyuntiva en la eficacia de ambos enfoques. Las diferencias en el material preparado para el caso de C.A.L.L. se pueden resumir en los siguientes aspectos (Ahmad et al., 1985):

- Materiales integrados frente a los no integrados: en este punto no nos referimos a la integración curricular sino a la contextualización del material en unidades propias y no a actividades indiscriminadas.
- Ejercitaciones con significado frente a ejercitaciones manipulativas: diversos estudios (Clark, 1988) han mostrado la eficacia del significado frente al trabajo simplemente manipulativo.
- Contenido emocional frente a material "aséptico": las asociaciones de tipo emocional parecen ser mejor retenidas por la memoria que otras de contenido "aséptico".
- Elección del menú general frente a no elección: Dejar al alumno que elija entre diversas opciones (teniendo en cuenta que haya temas de su interés), es una manera de integrar C.A.L.L. efectivamente.
- Resolución de problemas frente a descripción: Las actividades que requieren de los alumnos planteamiento y solución de problemas parecen más eficaces que las de simple descripción.

IV.- C.A.L.L. Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El dotar a C.A.L.L. de un enfoque comunicativo, es, a tenor de lo descrito hasta el momento, un aspecto regularmente tenido en cuenta entre los expertos y teóricos en el terreno de aplicación del ordenador en el aprendizaje de idiomas. Esta preocupación por lograr un alto grado de comunicación en el aula es el rasgo más definitorio de los actuales métodos de enseñanza. Hay, en primer lugar, una clara petición de mayor cantidad de "C.A.L.L. comunicativo" (Cook, 1988), aunque (como ya hemos reflejado anteriormente), no esté claro del todo qué se entiende exactamente por "actividad comunicativa".

Pennington (1989), establece una diferencia entre las actividades que pueden desarrollar la competencia comunicativa a través del ordenador, de las desarrolladas con el ordenador mismo. En el primer caso, nos referimos al ordenador como una herramienta de motivación y facilitadora de la interacción comunicativa (por ejemplo el video texto o la comunicación vía satélite) u otro tipo de actividades que lleven a la interacción entre un grupo de alumnos (una simulación o la resolución de problemas). En este tipo de actividades no se puede hablar de un control efectivo de la interacción por parte del ordenador ni siquiera de una evaluación efectiva del lenguaje producido. En el caso de la comunicación creada con el ordenador, Stevens (1989) señala que "es a menudo más discutida que implementada". En este sentido, son cada vez más los programas de vídeo interactivo en los cuales se produce una interacción simulada. Diversos proyectos como Montevidisco o ELIZA, son claros ejemplos de esta aplicación comunicativa e interactiva.

Sin embargo, la mayor parte del material existente en el mercado se concentra en lo que hemos denominado *enabling activities* o actividades de pre-comunicación. Llegados a este punto, podemos afirmar que C.A.L.L. ofrece una serie de ventajas en la realización de este tipo de actividades pre-

comunicativas (Seedhouse, 1992) y que podemos incluir dentro de las posibilidades técnicas de C.A.L.L. frente a las "actividades tradicionales":

- Permite que los alumnos trabajen a su ritmo.
- Los alumnos obtienen corrección inmediata.
- Los alumnos, en grupos reducidos o parejas, se comunican para llevar a cabo diversas tareas.
- Teniendo en cuenta que la mayoría de las actividades están diseñadas considerando al alumno el centro del proceso de aprendizaje, éste puede llegar a ser más independiente.
- La motivación es generalmente más alta cuando el elemento "competición" está presente.
- Permite al profesor una dedicación más individual con sus alumnos.
- La sensación de "vergüenza" al cometer errores es menor con un ordenador que con otra persona.
- Elección del nivel de dificultad del programa.
- En algunos programas existe la posibilidad de petición de ayuda por parte del alumno.

Craven (1990) comparte la idea de que muchos de los programas actuales se orientan más al contenido que a la forma (tutoriales y *drill and practice* sobre todo), mientras que otro tipo de software (juegos, simulaciones, manipulación de textos...) se centran más en la fluidez (Labelle, 1990). Para Craven no se puede hablar de C.A.L.L. como un elemento comunicador, en tanto en cuanto el ordenador no establece una comunicación real con el alumno. La comunicación requiere generación y entendimiento de un mensaje por ambas partes. Esta autora destaca la posibilidad de promover situaciones de comunicación mediante C.A.L.L., siguiendo un modelo en parte similar al de Pennington y que describimos anteriormente. Young (1988) parece llegar a conclusiones parecidas al apreciar diferencias significativas entre el lenguaje producido por alumnos que habían utilizado programas basados en *drill-and practice* y otros más próximos a los modelos comunicativos (*open-ended programs*). En el

siguiente apartado realizaremos una síntesis en torno al potencial "comunicativo" del ordenador.

V.- CONCLUSIONES EN TORNO AL POTENCIAL DEL ORDENADOR COMO MEDIO PARA FAVORECER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Es patente que no podemos considerar al ordenador como un elemento de comunicación directa. Basamos esta afirmación en dos hechos: por un lado, los roles del ordenador en el momento actual permiten, según Underwood (1984), que C.A.L.L. sirva de *Taskmaster* (creador de tareas, desde un punto de vista lingüístico), *Facilitator* (facilitador, desde la perspectiva de la competencia comunicativa), pero no de *Communicator* (comunicador real como lo pueda ser un profesor), ya que la comunicación que se establece no es auténtica. Por otro lado, el campo de actuación interactiva-comunicativa se restringe, en general, al lenguaje escrito y bajo unos parámetros de actuación muy concretos y limitados. La primera de las conclusiones, sería, por tanto, la de no considerar al ordenador (dadas sus "limitaciones" técnicas actuales) como un elemento con el que se establezca un lenguaje directo y espontáneo. Sin embargo, existe entre diversos autores un claro consenso a la hora de resaltar la capacidad del ordenador para producir comunicación entre los alumnos trabajando en un mismo juego o programa, e insistiendo en la necesidad de que las actividades realizadas estén enfocadas más al desarrollo de la fluidez y lenguaje espontáneo, que al de la corrección o conocimiento de la forma gramatical. Es por tanto, doble el rol que C.A.L.L. puede cumplir en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno (entendiendo la competencia comunicativa en el sentido más amplio del término): por un lado, C.A.L.L. como medio para que se establezca esa comunicación y, por otro, la interacción directa que se pueda establecer con el ordenador.

La tercera conclusión iría de la mano de las divisiones más generalizadas en torno a los tipos de actividades que se realizan para desarrollar la capacidad de competencia comunicativa en los alumnos: aquellas previas a la actividad

propia de comunicación (actividades de precomunicación o de capacitación) y que, generalmente, serán ejercicios del estilo *drill and practice* y, en otra dimensión didáctica, la tarea de comunicación misma, basada en los ejercicios realizados previamente (en el caso de C.A.L.L., programas abiertos, aventuras, simulaciones etc.).

BIBLIOGRAFÍA

AHMAD, K., CORBETT, G., ROGERS, M., SUSSEX, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. New York, Cambridge University Press.

BREEN, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 7-32.

BROWN, H. (1980): *Principles of language learning and teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs.

CANALE, M. y S., M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistic*, 1 (1).

CANDLIN, C. N. (1984): "Syllabus Design As a Critical Process". *Language Learning and Communication*, 3 (2), pp. 129-145.

CLARK, J. (1985): "Cofounding in educational computing research". *Journal of Educational Computing Research*, 1, pp. 137-148.

COOK, V. J. (1988): "Designing CALL programs for communicative teaching". *ELT Journal*, 42 (4), pp. 262-271.

CRAVEN, M. L. (1990): "Choosing Communicatively-Oriented Software: Focus on Content-Based Curriculum", en M. L. Craven Sinyor, R., Paramskas, D. (Eds.), *CALL: Papers and Reports*, pp. 249-254. La Jolla, Athelstan.

ESTAIRE, S., ZANON, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 55-90.

HOWATT, A. (1985): *A History of English Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

HYMES, D. (1972): *Competence and performance in linguistic theory*. New York, Academic Press.

KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.

KRASHEN, S. (1983): *Natural Approach*. Illinois, The Delta System.

KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.

LABELLE, F. (1990): "Towards a Communicative Approach to CALL", en M. L. Craven Sinyor, R., Paramskas, D. (Eds.), *CALL: Papers and Reports*, pp. 187-192. La Jolla, Athelstan.

LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1988): *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.

PENNINGTON, M. C. (1989): *Teaching Languages With Computers*. La Jolla, Athelstan.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

ROBINSON, G. L. (1989): "The CLCCS CALL Study: Method, Error, Feedback, Attitudes and Achievement", en F. Smith (Eds.), *Modern Technology in Foreign Language Education: Applications and Projects. The ACTFL Foreign Language Education Series*, pp. 119-134. Illinois, National Textbook Company.

SEEDHOUSE, P. (1992): "Communicative CALL: A contradiction in terms?". *ReCALL*, 7 (November), pp. 9-13.

STEVENS, V. (1989): "A Direction for CALL: From Behavioristic to Humanistic Courseware". en M. C.

Pennington (Eds.), *Teaching Languages With Computers*, pp. 31-43. La Jolla, Athelstan.

UNDERWOOD, J. H. (1984): *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. London, Oxford University Press.

WILKINS, D. (1976): *Notional syllabus*. London.

YOUNG, R. (1988): "Computer-assisted language learning conversation: negotiating an outcome". *CALICO*, 5 (3), pp. 65-83.