



W
28
(9111)

Documento de Trabajo

9 1 1 1

**INGLES PARA FINES ESPECIFICOS:
HACIA UNA PROPUESTA METODOLOGICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA COMPRESION LECTORA**

Rosa García Rayego

Luis Martínez Victorio

Esta publicación de Documentos de Trabajo pretende ser cauce de expresión y comunicación de los resultados de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. No obstante, la publicación está abierta a investigadores de otras instituciones que deseen difundir sus trabajos en ella.

Los Documentos de Trabajo se distribuyen gratuitamente a las Universidades e Instituciones de Investigación que lo solicitan. Asimismo, las peticiones personales pueden ser atendidas en la medida en que se disponga de ejemplares en existencia.

Se ruega a las personas e instituciones interesadas en solicitar ejemplares que utilicen el boletín de pedido que figura seguidamente.

DOCUMENTOS DE TRABAJO	

Boletín de Pedido.	
Nombre de la persona o institución:	
.....	
Calle: nº	
Ciudad:Distrito Postal:.....País:	
Solicita una suscripción permantente	<input type="checkbox"/>
(sólo Universidades e Instituciones de Investigación)	<input type="checkbox"/>
Solicita los Documentos de Trabajo cuyos números se relacionan a con-	
tinuación: _____	

Enviar a:	
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	
Universidad Complutense de Madrid	
Vicedecano	
Campus de Somosaguas. 28023 MADRID. ESPAÑA.	

INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS: HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

Rosa GARCÍA RAYEGO y Luis MARTÍNEZ VICTORIO
Doctores en Filología Inglesa por U.C.M.
Sección Departamental de Filología Inglesa
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Marzo, 1991.

ÍNDICE

I. INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS.

I.1 Introducción	4
I.2 El análisis de las necesidades	6
I.3 Las aproximaciones que se orientan hacia una 'meta' y las que se orientan hacia un 'proceso'	7
I.4 La necesidad de la comprensión lectora	8

II. EL PROCESO DE LECTURA.

II.1 Modelos teóricos	10
II.2 El papel del profesor	18
II.3 Los materiales	20
II.4 Destrezas lectoras	22
II.5 Destrezas lingüísticas	27
II.6 Breves principios metodológicos	41

BIBLIOGRAFÍA	44
--------------------	----

RESUMEN

El presente artículo recoge parte de las investigaciones realizadas en el campo de la psicolingüística, y se apoya en sus logros para proponer una metodología de la comprensión lectora en un curso de Inglés para Fines Específicos (E.S.P.)

La primera parte del trabajo introduce brevemente los rasgos distintivos que han venido definiendo los cursos de Inglés para Fines Específicos.

En la segunda parte, se exponen los principales modelos teóricos del proceso de lectura ('bottom-up' y 'top down'). Sintetizando la base teórica de dichos modelos, y basándonos esencialmente en la aproximación cognitiva, implícita en los modelos del 'top-down', proponemos una selección de destrezas lectoras, así como una selección de destrezas lingüísticas conducentes a la comprensión de textos en inglés.

Finalmente, sugerimos unos breves principios metodológicos que vienen a completar nuestra aproximación al diseño de un curso de E.S.P. cuyo objetivo central es la comprensión lectora.

I. INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS (E.S.P.)

Una de las innovaciones más recientes relacionadas con el diseño de cursos de inglés ha sido la de tener en cuenta las razones del estudiante para aprender esta lengua. Así, actualmente, se habla de 'aproximaciones centradas en el estudiante' y de 'análisis de las necesidades del estudiante'. Se ha hecho asimismo necesario distinguir entre estudios de 'inglés general' e 'inglés para fines específicos'. En los últimos, el contenido del programa y los objetivos del mismo se hallan directamente determinados por las necesidades específicas del estudiante para aprender esta lengua.

Stevens (1980, 119) ha resumido las características distintivas de los cursos de E.S.P.:

The claims made for E.S.P., overtly or tacitly, rest on the following central assumptions:

- 1) that time and effort will be expended only on that which the learner will need;
- 2) conversely, that no time and effort will be wasted on irrelevant matters;
- 3) that, in consequence, the learning of the target material will be more rapidly achieved;
- 4) that morale, motivation, and willingness to learn will be higher than with 'General English';

- 5) that success rates will also be higher;
- 6) that both learner satisfaction and (not unimportantly) teacher satisfaction will be higher;
- 7) that in logistic terms a given expenditure on English language education, channelled through E.S.P., will be more cost-effective than the same effort channelled solely through 'General English'.

Tal y como Candlin apunta en el prólogo a English for Specific Purposes (Mackay y Mountford, 1978), el desarrollo del E.S.P. se debe a una serie de factores. En primer lugar, el reconocimiento de la relación entre la problemática del Tercer Mundo y tres necesidades fundamentales de comunicación: a) la comunicación entre los países donde el inglés actúa como 'lingua franca'; b) la transmisión de la ciencia y la tecnología de un país a otro; c) la utilización del inglés como lengua de intercambio internacional.

El segundo factor lo constituyó el interés por el estudio de la lengua en su contexto social. Sociolingüistas como Labov (1966; 1969; 1970), Hymes (1964; 1970), y Gumperz (1968; 1970) se esforzaron por especificar los componentes del 'acto comunicativo' del lenguaje y por diseñar una metodología operativa. De ese modo, los resultados obtenidos por la Lingüística Aplicada podrían contribuir a especificar las necesidades comunicativas y la pertinencia de los contenidos que deberían entrar a

formar parte de los cursos orientados a la enseñanza de la lengua.

I.2 EL ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES.

Como hemos mencionado anteriormente, los cursos de Inglés para Fines Específicos (E.S.P.) se definen como 'aproximaciones centradas en el estudiante', es decir, el contenido y los objetivos de la enseñanza de la lengua quedan determinados por las necesidades del sujeto que se dispone a aprender esa lengua. Así, una vez realizado este análisis de las necesidades, los objetivos del aprendizaje se formularán en base a los fines específicos para los que la lengua sirve de instrumento.

Los trabajos de Richterich y Chancerel (1977) y de Mackay (1978) han venido proporcionando los modelos adecuados para la realización del análisis de las necesidades del sujeto. De todos los métodos sugeridos por estos autores para llevar a cabo este análisis, los 'cuestionarios' y las 'entrevistas' han sido los modelos más ampliamente utilizados. La puesta en práctica de cuestionarios y entrevistas ha venido mostrando no sólo las 'necesidades' del estudiante, sino también qué es lo que a éste le 'gustaría' poder hacer una vez acabado el curso de inglés. Es decir, la experiencia ha demostrado que es preciso establecer una distinción entre 'needs' y 'wants' porque éstos no siempre coinciden. Por ejemplo, un estudiante puede 'necesi

tar' leer textos en inglés como requisito académico -'needs'-, pero puede también 'querer' desarrollar destrezas orales en dicha lengua -'wants'-.

I.3 LAS APROXIMACIONES QUE SE ORIENTAN HACIA UNA 'META' Y LAS QUE SE ORIENTAN HACIA UN 'PROCESO'.

En 1981, H.G. Widdowson afirmó que la metodología del E.S.P. se había venido desarrollando sobre lo que el consideraba una suposición inadecuada (Widdowson, 1981, 1):

If a group of learners' needs for the language can be accurately specified, then this specification can be used to determine the content of a language program that will meet these needs.

Widdowson advierte que son únicamente los fines los que de terminan el diseño del curso de E.S.P., y que no se presta aten ción a 'cómo' alcanzar dichos fines. En consecuencia, Widdowson procede a trazar una distinción entre las necesidades orientadas a una meta concreta -'goal oriented'- y aquello que el estudiante necesita hacer con la lengua una vez finalizado el aprendizaje -'process oriented needs'-.

Por tanto, la enseñanza de la competencia lingüística, según Widdowson, se basaba primordialmente en unos contenidos de terminados por los 'fines del aprendizaje', sin tener en cuen-

ta el 'proceso de aprendizaje'. Así, siguiendo su propuesta, en una aproximación orientada hacia el 'proceso de aprendizaje', el contenido lingüístico se seleccionará no sólo porque sea representativo de las necesidades del estudiante, sino, además, porque sirva para activar 'estrategias de aprendizaje' que el estudiante pueda desarrollar tras la finalización del curso. Un curso orientado así proporcionará al estudiante el potencial necesario para que luego pueda enfrentarse a metas concretas.

Con este enfoque, Widdowson recoge la distinción anteriormente mencionada entre 'needs' y 'wants', derivadas del análisis de las necesidades del estudiante, y concilia los puntos de divergencia entre ambos.

I.4 LA NECESIDAD DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes de lenguas extranjeras en el área de la Ciencia y la Tecnología confirman la importancia de la comprensión lectora en inglés (Mackay y Mountford, 1978, 6):

... as long ago as 1957 UNESCO reported that nearly two-thirds of engineering literature appears in English but more than two thirds of the world's professional engineers cannot read English.

Ewer (1967, 221) afirma además que

... success in graduate work is becoming more and more related to the ability to read the appropriate literature in English.

La capacidad de leer en inglés es desde hace algún tiempo una herramienta de trabajo necesaria para los profesionales de la Ciencia, la Tecnología y las Humanidades. En el ámbito universitario, poder leer en inglés es un medio esencial para tener acceso a la información requerida en cada una de las disciplinas objeto de estudio. Por ello, la comprensión lectora se convierte a menudo en destreza prioritaria de la enseñanza/aprendizaje del inglés para fines específicos (E.S.P.)

II. EL PROCESO DE LECTURA.

II.1 MODELOS TEÓRICOS.

Las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la psicolingüística pueden contribuir indudablemente al desarrollo de la enseñanza de la destreza lectora en una lengua extranjera. Por consiguiente, analizaremos ahora brevemente algunos de los modelos teóricos de esta especialidad que han de servirnos de fundamento referencial para el desarrollo de una metodología de la comprensión lectora.

Algunos autores han intentado clasificar los modelos sobre el proceso de lectura según la dirección que el flujo de información toma en dicho proceso (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980). En los modelos del 'bottom-up', dicho proceso se entiende como un flujo de información lineal desde fuera hacia dentro ('outside-in'), mientras que en los del 'top-down' el flujo se dirige desde dentro hacia fuera ('inside-out').

Los modelos del 'bottom-up' se han descrito como (Stanovich, 1980, 71):

Decoding, data-driven, information processing,
direct perception position.

Frente a ellos los modelos del 'top-down' han sido considerados como:

Inside-out, conceptually-driven, prediction-based, analysis by synthesis and hypothesis-testing position.

Ahora bien, la noción del flujo lineal, en un sentido u otro, central en ambos modelos, constituye, según algunos autores, el fallo más destacable de los mismos, ya que (Goodman, 1967) esa noción no contempla la naturaleza 'interactiva' de la lectura.

Goodman y otros teóricos consideran que el flujo de la información no es necesariamente lineal, sino flexible -'going up and down'- en grados distintos y en diversas fases. Por otro lado, Goodman no estima de tanta importancia la dirección del flujo de información -hacia arriba o hacia abajo- como el papel que los procesos cognitivos juegan en la comprensión lectora.

En los modelos del 'top-down', se concede prioridad a la información previa almacenada en la estructura cognitiva, como parte integrante del proceso de lectura. En los modelos del 'bottom-up' (Geyer, 1970; Gough, 1972; Laberge y Samuels, 1974) se anima al lector a proceder de la parte al todo: de letras a palabras, de palabras a oraciones, de oraciones a significado. El proceso de lectura se concibe aquí como una actividad mecá-

nica en la que las palabras impresas se descifran y adquieren significado por medio de su representación oral. Visto desde este ángulo, no nos parece desacertada la comparación de estos modelos con la concepción del lenguaje de la escuela conductista-estructuralista.

Como alternativa a estos modelos, los del 'top-down' contemplan al lector como un agente pensante y activo, no meramente como traductor de palabras escritas a orales. En estos modelos, también descritos como 'hypothesis-testing' y 'prediction-based', subyace la teoría de que el lector se aproxima al texto con un cierto grado de conocimiento previo sobre su contenido. Este conocimiento se concibe como el origen de unas hipótesis que se confirmarán o no posteriormente según la información extraída de la página impresa.

Un punto crucial de estos modelos es la idea de que es posible ir del texto directamente al 'significado', sin necesidad de identificar cada una de las palabras. El término 'concept-driven', aplicable a estos modelos, viene a destacar que la lectura es más bien un proceso cognitivo-conceptual, y no una operación mecánica de reconocimiento de palabras. Así, la cantidad de información previa que posee el lector en su estructura cognitiva es la variable clave para una comprensión lectora eficaz. En otras palabras, podríamos afirmar que el grado de conociemen

to previo sobre el discurso escrito dependerá del tipo de lector y del tipo de discurso: cuanto más conocimiento posea el lector del universo del discurso, mayor será su experiencia lectora.

La naturaleza estrictamente cognitiva de este modelo se pone pues de manifiesto en tanto en cuanto (Ausubel, 1968)

The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach accordingly.

Existen varios modelos del tipo 'hypothesis-testing' sobre la comprensión lectora (Kolers, 1968; Levin y Kaplin, 1970; Neville y Pugh, 1976-77). Sin embargo, la teoría más popular y generalizada es la propuesta por Goodman (1967). Este autor describe el acto de leer como un 'psycholinguistic guessing game', en el que la percepción de la lengua es selectiva y anticipativa (Goodman, 1970, 478). El lector es aquí quien 'predice' la estructura gramatical, apoyándose en la estructura de la lengua que ya posee, y aporta conceptos semánticos adquiridos previamente para captar el significado desde la estructura. Al mismo tiempo, el sentido que el lector posee de la estructura sintáctica y del significado le capacita para predecir el 'input' gráfico; así, el lector es selectivo, ya que confirma sus predicciones mediante la comprobación de ciertas claves en la letra

impresa (Goodman, 1973, 9):

Readers develop sampling strategies to pick only the most useful and necessary graphic cues. They develop prediction strategies to get to the underlying grammatical structure and to anticipate what they are likely to find in the print. They develop confirmation strategies to check on the validity of their predictions. And they have correction strategies to use when their predictions do not work out and they need to reprocess the graphic, syntactic and semantic cues to get the meaning.

Por consiguiente, la 'predicción' se convierte, según esta teoría, en la base para la comprensión lectora. En la teoría cognitiva, el lector se halla implicado en examinar la información nueva a la luz de su experiencia previa, así como en predecir lo que vendrá a continuación (Smith, 1978, 77):

Prediction is not a new and artificial skill that has to be learned but the natural way to make sense of the world.

Goodman (1967, 507) describe este modelo teórico ('top-down') de la siguiente manera:

- 1) The reader scans along a line of a print from left to right and down the page, line by line.
- 2) He fixes at a point to permit eye focus. Some print will be central and in focus, some will be peripheral; perhaps his

perceptual field is a flattened circle.

- 3) Now begins the selection process. He picks up graphic cues, guided by constraints set up through prior choices, his language knowledge, his cognitive styles, and strategies he has learned.
- 4) He forms a perceptual image to use these cues and his anticipated cues. This image then is partly what he sees and partly what he expected to see.
- 5) Now he searches his memory for related syntactic, semantic, and phonological cues. This may lead to selection of more graphic cues and to reforming the perceptual image.
- 6) At this point, he makes a guess or tentative choice consistent with graphic cues. Semantic analysis leads to partial decoding as far as possible. This meaning is stored in short-term memory.
- 7) If no guess is possible, he checks the recalled perceptual input and tries again. If a guess is still not possible, he takes another look at the text to gather more graphic cues.
- 8) If he can make a decodable choice, he tests it for semantic and grammatical acceptability in the context developed by prior choices and decoding.
- 9) If the tentative choice is not acceptable semantically or syntactically, then he regresses, scanning from right to left along the line and up the page to locate a point of semantic or syntactic inconsistency. When such a point is found, he starts over at that point. If no inconsistency can be identified, he reads on seeking some cue which will make it possible to reconcile the anomalous situation.
- 10) If the choice is acceptable, decoding is extended, meaning is assimilated with prior meaning, and prior meaning is accommodated,

if necessary. Expectations are formed about input and meaning that lies ahead.

11) Then the cycle continues.

La base teórica de los modelos del 'top-down' y del 'bottom-up' se ha venido desarrollando en el marco de la enseñanza de la lectura de la lengua nativa. Pensamos, no obstante, que ambos podrían ser aplicables a la enseñanza de la comprensión lectora en una lengua extranjera.

Sintetizando estas teorías, podríamos pues hablar de dos niveles: el micro-estructural (las palabras y las oraciones) y el macro-estructural (la estructura general del texto). La micro-estructura constituiría el nivel más básico de la comprensión lectora, y la macro-estructura el nivel más alto de dicha comprensión. El proceso de comprensión se daría cuando la micro-estructura quedase integrada dentro del orden jerárquico de la macro-estructura. Así, para entender un texto, no sólo bastaría con entender las palabras que lo componen (micro-estructura), sino que también es preciso interpretar las relaciones existentes entre oraciones y párrafos (macro-estructura). Así lo han sintetizado Baten y Cornu (1984, 3-4):

Making meaning of a text includes these two dynamic interactions: (i) working with our prior knowledge and the superordered structures, which is reader-based, is called the top-down movement of making meaning, (ii)

working on the micro and macro information rendered by the new incoming stimuli, which is text-based, is called the bottom up movement.

Consideramos que en la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora en una lengua extranjera, la micro-estructura -'the so called building stones like words and sentences' (Baten y Cornu, 1984)- puede crear indudablemente más problemas que en la lengua nativa. De ahí, la importancia que debe darse, a nuestro juicio, a este nivel de comprensión implícito en los modelos del 'bottom-up'.

Teniendo en cuenta ambas aproximaciones, la lectura de una lengua extranjera no puede contemplarse como una destreza pasiva sino activa. Y si la lectura es efectivamente un proceso activo, la destreza lectora dependerá a su vez de la coordinación de varias destrezas. Por tanto, proporcionar al estudiante dichas destrezas debería ser, en nuestra opinión, el objetivo prioritario de cualquier programa para la enseñanza de la comprensión lectora en un curso de E.S.P.

Nuestro objetivo, como profesores de E.S.P., ha de consistir en llevar a cabo una selección de 'reading skills' conducentes a la comprensión del texto. Sin embargo, la lectura es un proceso lingüístico, y, consecuentemente, debemos considerar asimismo el desarrollo de destrezas centradas en la lengua

propiamente dicha, si queremos que nuestros estudiantes alcancen el grado deseado de competencia lectora en lengua inglesa.

II.2 EL PAPEL DEL PROFESOR.

Además del 'proceso de anticipar' implícito en las teorías de Goodman, Eskey (1973, 35) ha subrayado que la capacidad de leer es innata:

It seems that for reading as for the higher level language functions, the human mind must be innately programmed and that the job of the teacher is to activate, not to create, the program. Teaching a skill as complex as reading is mainly a matter of getting the student moving in the right direction and providing him with feedback as he develops that skill to the best of his large innate ability.

Siguiendo por tanto a Eskey, la responsabilidad del aprendizaje queda 'compartida' entre el profesor y el estudiante, ya que (Phillips, 1981, 28) el profesor actúa como un 'linguistic consultant called in by the student to elucidate difficult points'. En este sentido, la tarea del profesor consistirá esencialmente en:

... to monitor the efficiency of the skill techniques, to identify language problems as they arise and to prescribe remedial work when necessary.

Clarke y Silberstein (1977, 139) también han señalado los papeles fundamentales a desempeñar por el profesor de E.S.P.:

... the teacher as teacher, the teacher as participant, and the teacher as facilitator.

En primer lugar, el profesor es necesario cuando la clase ha de resolver un problema concreto de lengua, ya que, obviamente, el profesor posee mayores conocimientos de la lengua que el estudiante.

En segundo lugar, el profesor debe participar en actividades en las que el conocimiento y las opiniones de todos los estudiantes tengan la misma importancia. Estas actividades, según Clarke y Silberstein- incluirían discusiones derivadas de las actividades de lectura, la formación de juicios u opiniones sobre las ideas expuestas en los textos, etcétera.

En tercer lugar, el profesor debe facilitar un ambiente apropiado que haga posible el aprendizaje, interviniendo siempre cuando se produzcan fallos de comunicación.

Al minimizar la intervención del profesor (Newton, 1974, 24) se convierte en prioritario 'the students creative involvement in the learning process'. Y, al mismo tiempo, (Clarke y Silberstein, 1977, 139):

... it puts the responsibility for learning squarely on the shoulders of the students, which is where it belongs.

II.3 LOS MATERIALES.

Es ya tradicional dentro del campo del E.S.P., y en lo que a los materiales respecta, la distinción entre textos 'simplificados' y 'auténticos' (Kennedy y Bolitho, 1984, 47-8):

A 'simplified' text is one in which grammatical, lexical and rhetorical elements have been made less complex to render the learning of the language more effective. An 'authentic' text is one written for a specific audience and its purpose is the communication of subject content rather than language form.

Kennedy y Bolitho (1984, 49) han criticado el uso de textos compuestos especialmente para ejemplificar determinados elementos estructurales y léxicos:

The main problem with the use of simplified texts is that they present the learner with something artificially constructed that is different from the real texts he will be faced with in his subject area.

Recogiendo el criterio de Kennedy y Bolitho, pensamos que se deben utilizar textos auténticos, pero, además, sugerimos una selección adecuada de los mismos en base al contenido con-

ceptual y al contenido lingüístico. Asimismo, somos partidarios de realizar dicha selección en función de las destrezas lectoras y lingüísticas que pretendemos que nuestros alumnos desarrollen, puesto que como afirma MacDonough (1984, 77):

Relevance and appropriacy are not only questions of text choice, but also of the language skills required and hence of the tasks the learners are asked to carry out.

Para concretar, consideramos que los textos deben seleccionarse, graduarse y secuenciarse según los siguientes criterios:

- los materiales serán siempre auténticos;
- tanto el contenido conceptual como la temática habrá de ser, en todos los casos, de interés para el estudiante;
- la combinación de dificultades conceptuales, estructurales y léxicas será adecuada al nivel lingüístico del estudiante;
- los pasajes se explotarán con el objeto de enseñar la lengua y de desarrollar la competencia lectora en nuestros estudiantes;
- los textos quedarán secuenciados de tal forma que permitan que la práctica de las destrezas lingüísticas y lectoras sea 'reciclable', y mantenga por tanto el interés del estudiante;

II.4 DESTREZAS LECTORAS.

Haremos a continuación una breve descripción de las destrezas lectoras conducentes a la comprensión del texto:

-'Skimming'. Lectura rápida para la comprensión superficial del texto. Al practicar esta destreza intentamos capacitar a nuestros estudiantes para que comprendan el sentido del texto y su organización en un sentido global que puede incluir una impresión del tono e intención del autor.

-'Scanning'. El objetivo de practicar esta técnica consiste en localizar determinadas informaciones específicas. Creemos que tanto el 'skimming' como el 'scanning' pueden aplicarse a un mismo texto. Con ambas es posible así mismo ayudar a nuestros estudiantes a decidir con rapidez lo que quieren o necesitan leer.

-Lectura Intensiva. Se trata aquí de comprender el contenido total del texto, tanto las ideas principales -'main points'- como las secundarias -'supporting details'-. Este tipo de lectura, aunque naturalmente no es el único, constituye nuestro principal objetivo docente.

-Lectura Crítica. Creemos indispensable desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de reaccionar ante las lecturas con el mismo juicio crítico con el que lo harían en

su propia lengua. Para propiciar destrezas que incentiven la lectura crítica, es necesario seleccionar textos que argumenten un punto de vista del autor y/o recojan distintos puntos de vista, o que nos hagan presuponer unas ciertas actitudes por parte del estudiante ante el tema del texto.

Nuestra aproximación al texto se basa esencialmente en el modelo teórico del 'top-down', anteriormente expuesto. Así pues comenzariamos con una comprensión global del pasaje, y luego procederíamos desde 'lo general a lo específico'. Para esta primera fase de comprensión proponemos las siguientes destrezas lectoras:

- 'Previewing'. Consiste en realizar preguntas sobre un tema antes de proceder a la lectura del texto que lo trata. El fin es hacer que los estudiantes se impliquen en el asunto antes de proceder a la lectura global. Pearson y Johnson (1978, 193) señalan que

... comprehension is facilitated when we approach what is new from what is already known (...). By getting students to offer opinions, plausible explanations, and educated guesses, the teacher has 'engaged' the students.

Estos autores sugieren que un tipo de ejercicio aplicable a este respecto consiste en proporcionar al estudiante un

resumen del contenido del texto, a fin de que pueda hacerse una idea de lo que vendrá a continuación.

Seliger (1972) sugiere las siguientes actividades: 1) selección de párrafos del material; 2) selección de oraciones del texto; 3) selección de 'topic sentences' de varios párrafos.

Nuestra opinión es que también pueden realizarse preguntas previas relacionadas con el texto ('wh- questions', 'multiple-choice questions' y 'truth-assessment questions').

Asimismo, podrían utilizarse aquí el título y los posibles subtítulos para que el estudiante se forme una idea sobre el contenido del texto.

'Predicting' o 'Hypothesis Formation'. Consiste en que el estudiante aplique lo que ya sabe -conocimientos generales, lingüísticos, contextuales- a una lectura específica. Predecir lo que vendrá a continuación es lo que Oller (1972) ha denominado 'grammar of expectancy'.

Un ejercicio interesante consistiría en completar un pasaje inacabado, proponiendo varias opciones como posible final.

Asimismo se podría pedir al estudiante que puntuara un texto para predecir donde acaban las oraciones del mismo, fi-

jándose en palabras que sirven de señales introductorias de nuevas oraciones y párrafos.

Lezberg y Hilferty (1978) sugieren la técnica del 'brainstorming'. Es decir, los estudiantes se aproximarán al tema utilizando el título o ciertas 'palabras claves' u 'oraciones claves' del pasaje para intentar hacerse una idea de su contenido. Estos autores indican también que el estudiante puede leer los últimos párrafos de un texto, y predecir así el contenido de los precedentes.

Por último, digno también de mención es el 'clozed passage' que propone Sonka (1976) entre otros ejercicios.

-'Skimming'/'Scanning'. Se trata aquí, como ya hemos explicado, de encontrar informaciones concretas en el texto o obtener una impresión superficial sobre su contenido. Estas destrezas se hallan bastante relacionadas con la 'Directed Reading', aunque esta última, según Seliger, es algo más exhaustiva.

MacClendon y Vega (1979) han recogido los siguientes diagramas, tomados de Seliger (1972), que ilustran tanto las semejanzas como las pequeñas diferencias entre el 'scanning' y la 'Directed Reading':

Para la práctica de esta destreza, se puede pedir al estudiante que resuma las ideas principales del texto en forma de diagrama.

Asimismo se le puede proporcionar un diagrama 'flow chart' y pedirle que rellene la información ausente en el mismo.

Es posible también presentar un texto en forma de diagrama y pedir al estudiante que transfiera la información a un párrafo escrito.

II.5 DESTREZAS LINGÜÍSTICAS.

La eficacia por parte de nuestros estudiantes para utilizar las destrezas lectoras dependerá directamente de su conocimiento de la lengua. Por ello, proponemos el uso sistemático de destrezas lingüísticas -'language skills'- encaminadas a resolver las dificultades de nuestros alumnos para la comprensión lectora de textos en inglés. Las áreas de la lengua a las que se aplicarán estas destrezas son las siguientes: 1) léxico; 2) nociones; 3) funciones; 4) estructura; 5) discurso.

La selección de destrezas que presentamos a continuación se basa en la que establece J. Munby en su Communicative Syllabus Design (1978), aunque solo recogemos las que están estrechamente relacionadas con la comprensión lectora.

1. LEXICO.

1.1 Deducción del significado y utilización del vocabulario desconocido mediante:

1.1.1 Formación de palabras: derivación y compuestos.

1.1.2 Claves contextuales: campo léxico, colocación, relaciones de sinonimia y antinomia.

Creemos que se debe entrenar sistemáticamente a los alumnos para que deduzcan el significado y uso de palabras o expresiones que les son desconocidas. Entre los diversos ejercicios y actividades mediante los cuales puede desarrollarse esta destreza, destacaremos, a título de ejemplo, los siguientes:

1.1.1 -agrupación de palabras con la misma raíz;
-agrupación de palabras por familias;
-'matching' de elementos de palabras compuestas.

1.1.2 -'open-ended questions'
-'matching words' relacionadas mediante sinonimia y antinomia.

2. NOCIONES.

2.1 Comprensión del significado contextual:

2.1.1 Identificación de objetos y materiales mediante

el uso del singular y el plural: numerales; deter
minación e indeterminación; identificación de pa-
labras como pronombres, adjetivos, demostrativos,
etc.

2.1.2 'Quantity and Amount': cuantificadores básicos:
'all', 'every', 'none', etc.

2.1.3 Comparaciones.

2.1.4 Tiempos del verbo: 'present tense', 'past tense',
etc.

2.1.5 Lugar y dirección: preposiciones.

2.1.6 Expresión de finalidad, condición, concesión, etc.

Para desarrollar este apartado se podrían incluir bre-
ves explicaciones gramaticales y algunos ejemplos pertinentes. Asimismo, podría prepararse ejercicios a nivel oracional: 'pattern-practice exercises'.

3. FUNCIONES.

3.1 Comprensión del valor comunicativo de una oración o de
una sección del texto: generalización, conclusión, de-
finición, ejemplificación, clasificación, etc.

3.1.1 Con indicadores explícitos.

3.1.2 Sin indicadores explícitos.

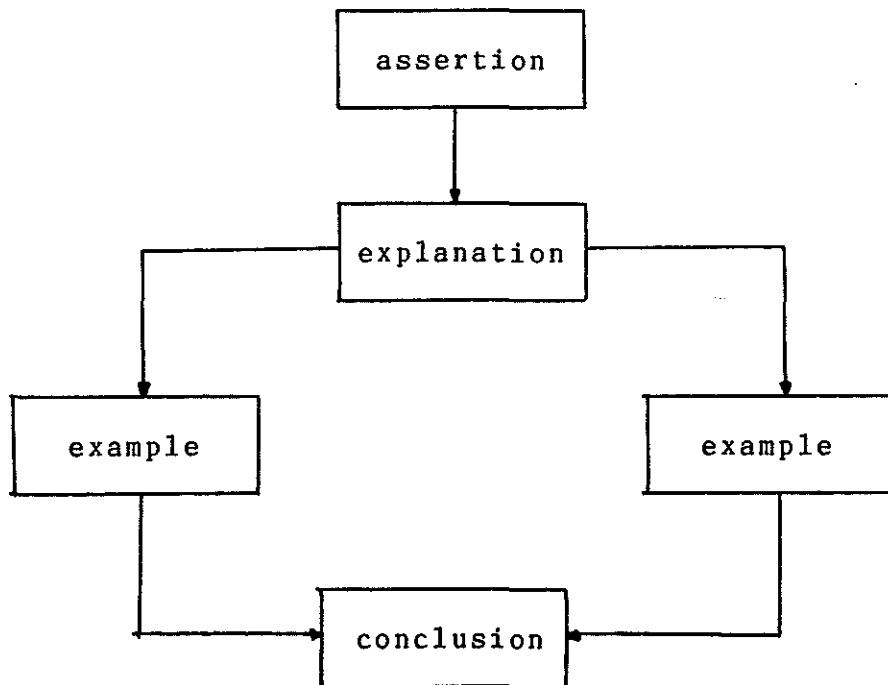
Aquí se podrían aplicar técnicas como las siguientes:

- 'open-ended questions' sobre el valor comunicativo de las oraciones;

- 'matching' entre series de oraciones y funciones comunicativas;

- completar frases o secciones de un texto;

- completar mediante una presentación en forma de diagrama, la estructura retórico-comunicativa del texto:



4. ESTRUCTURA.

4.1 Comprensión de las relaciones existentes en el seno de la oración:

4.1.1 'Pre-modification', 'post-modification': nombres modificados por adjetivos, participios y otros nombres. 'Post-modification': oraciones de relativo.

4.1.2 'Modal auxiliaries': relaciones de posibilidad ('can', 'may', 'could', 'might'); capacidad ('can', 'able'); certeza o necesidad lógica ('must'); probabilidad ('should', 'can').

4.1.3 'Intra-sentential connectors': coordinación y su bordinación: 'but', 'or', 'and', 'either...or', 'neither...nor', 'when', 'if', 'unless', 'before', 'after', etc.

Las técnicas que podemos utilizar en este apartado consisten en:

- breves explicaciones en inglés o castellano, según el nivel de los alumnos;
- 'open-ended questions';
- 'matching' de oraciones o partes de oraciones;

- transformaciones de unas oraciones en otras;
- combinar oraciones;
- completar oraciones.

5 DISCURSO: COHESIÓN Y COHERENCIA.

5.1 Cohesión: comprensión de las relaciones entre las partes del texto mediante recursos gramaticales de cohesión -'cohesion devices'-:

5.1.1 Referencia.

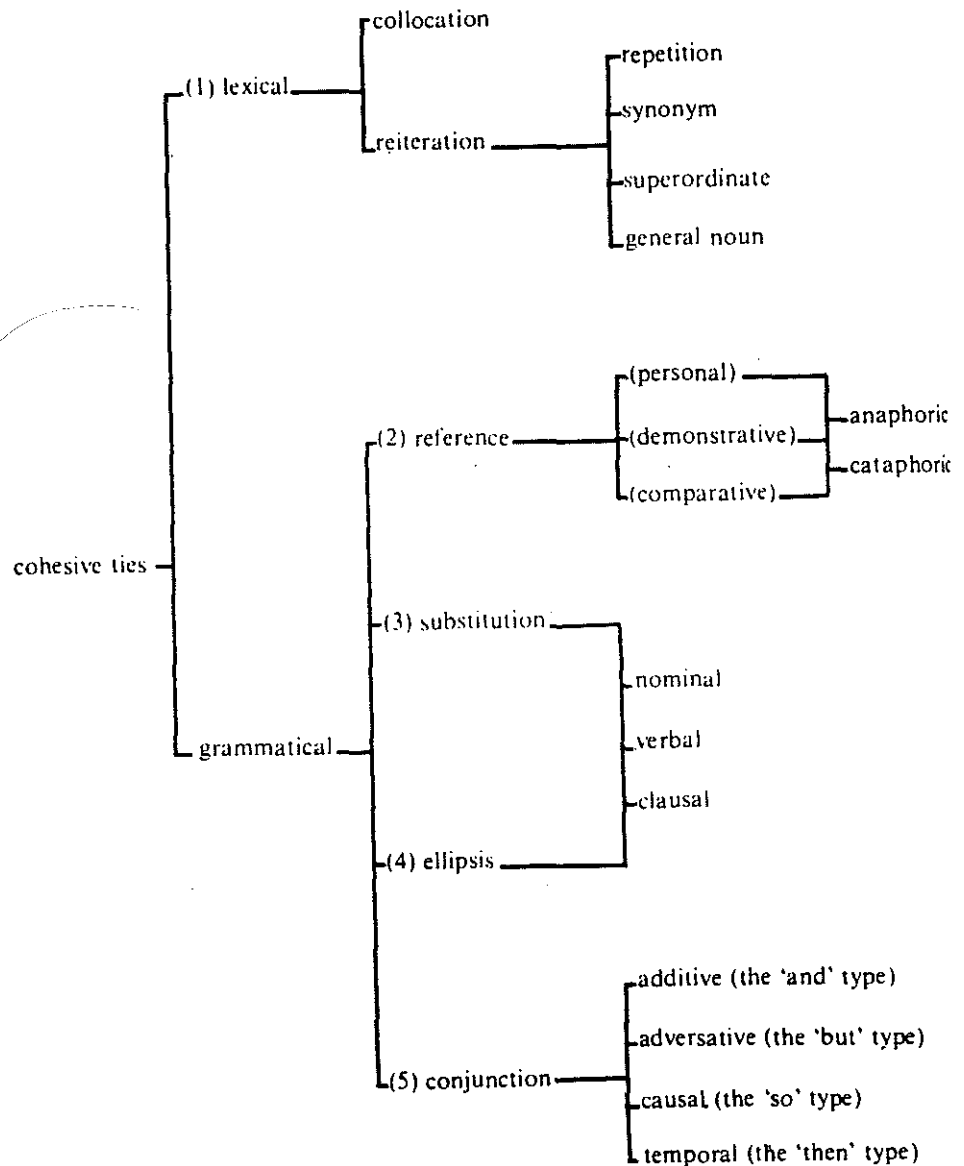
5.1.2 Sustitución.

5.1.3 Elipsis.

5.1.4 Conectores lógicos.

La cohesión se refiere a los recursos no estructurales que establecen relaciones semánticas en el texto, y en virtud de los cuales un pasaje escrito puede considerarse precisamente un texto. Estas relaciones incluyen desde palabras a oraciones, y desde oraciones a párrafos enteros del texto. Los recursos de cohesión tienen en común la facultad de indicar que la interpretación de un determinado pasaje depende de otro elemento no presente en dicho pasaje. Si ese otro elemento aparece explícito entonces existe la cohesión (Halliday y Hasan, 1989). Estos re

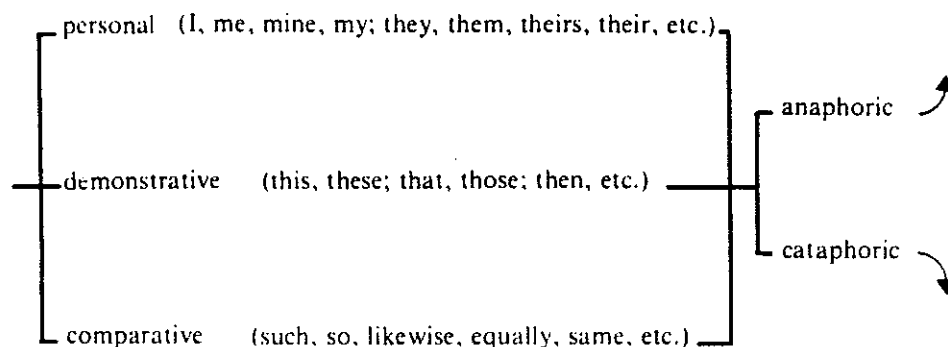
courses mark for tanto la estructura l6gica del texto, y sirven de se1alizadoros para orientar la lectura, pudiendo asimismo indicar la secuencia lineal del texto. Ray Williams (1983) resume en un cuadro, basado en la clasificaci6n de Halliday y Hasan (1989), los distintos tipos de 'cohesive ties'. Se incluye la cohesi6n l6xica, aunque nosotros nos ocupamos en este apartado s6lo de la gramatical:



El cuadro puede presentarse a los alumnos para que se hagan una idea de los distintos mecanismos de cohesión con los que van a encontrarse en los textos. Además, se les puede explicar, con ejemplos, en qué consiste cada uno de esos mecanismos. A continuación, propondremos algunos ejercicios específicos.

5.1.1 La Referencia.

Una de las formas más habituales de unir distintas partes del texto se basa en el uso de palabras como 'this', 'that', 'it', 'then', 'so', etc. Estas palabras pueden referirse a algo mencionado previamente, o bien a algo que mencionará posteriormente. En el primer caso, hablaríamos de referencia anafórica, y, en el segundo, de referencia catafórica. Ray Williams resume los distintos tipos de referencia en el siguiente cuadro:



No reconocer la referencia en el texto puede llevar al alumno a malinterpretar algunas de sus partes o

incluso a no entenderlo en absoluto. Un ejercicio para que el alumno aprenda a reconocer e interpretar la referencia podría organizarse como sigue:

-Se proporciona al alumno un pasaje que contenga algunas de las palabras del cuadro superior en cursiva. La tarea consistirá en que el alumno identifique si estas palabras se refieren a algo 'mencionado previamente' o a algo que 'se mencionará posteriormente', y en que señale cuáles son sus correferentes.

5.1.2 La Sustitución.

Un elemento sustitutivo es una palabra utilizada para evitar una repetición innecesaria. Y la sustitución puede ser nominal ('one/s', 'the same'), verbal ('do', 'did',...) y clausal ('so', 'not), según la división de Halliday y Hasan (1989, 91). Un par de ejercicios para que el alumno practique el reconocimiento e interpretación de la sustitución podrían ser los siguientes:

-Se proporciona al alumno un pasaje con los elementos sustitutivos señalados. La tarea consistirá en que el alumno explicité aquello que ha sido omitido.

-En este caso, se proporciona un pasaje donde no

aparezcan marcados los elementos sustitutivos. La tarea consistirá en que el alumno identifique esos elementos, y luego repita la operación del ejercicio anterior.

5.1.3 La Elipsis.

Según Halliday y Hasan (1989, 142), 'ellipsis is simply substitution by zero'. Es decir, en palabras de Williams (1983, 44), 'rather than being substituted in order to avoid unnecessary and intrusive repetition, an item is left unsaid'. Siendo en realidad una variante de la sustitución, la elipsis requerirá un tratamiento metodológico similar a aquélla:

-Se proporciona al alumno un pasaje con casos de elipsis. El alumno deberá reconocer dichos casos en primer lugar, para luego 'rellenar' el elemento elíptico.

-Otra posibilidad es proporcionar un texto en que los casos de elipsis aparezcan indicados por una señal (por ejemplo, con \wedge). La tarea consistirá en insertar el elemento elíptico.

Estos dos ejercicios son una propuesta de Williams (1983, 41). Se podría pasar directamente a realizar el primero,

y en caso de que los estudiantes tuvieran problemas para llevarlo a cabo, utilizar el segundo como una fase preparatoria.

5.1.4 Los Conectores Lógicos.

Como apuntan Halliday y Hasan (1989, 6), los conectores -o 'conjunctions', según su terminología- se sitúan 'on the borderline' entre la cohesión gramatical y la léxica. Son principalmente gramaticales, pero albergan un cierto componente léxico. Resultan esenciales para la comprensión de ideas y hechos mencionados en un pasaje, y además, indican la función retórica de lo que vendrá a continuación (Grellet, 1981, 47). A continuación, citamos un cuadro elaborado por Williams (1983, 46) sobre los conectores, que en realidad es una versión simplificada de la clasificación de Halliday y Hasan (1989, 226-73):

<i>family</i>	<i>sub-family</i>	<i>common examples</i>
ADDITIVE	additive 'proper'	and, also, furthermore, in addition, moreover,
	negative	or, or else, alternatively
	expository	that is, in other words, i.e.,
	exemplificatory	for instance, for example,
	similar	likewise, similarly, in the same way
ADVERSATIVE	adversative 'proper'	yet, though, but, however, nevertheless,
	avowal	in fact, actually, as a matter of fact
	correction of meaning ..	instead, rather, on the contrary
	dismissal	in any/either case

CAUSAL	causal general	so, then, hence, consequently
	reversed causal	for, because
	reason	for this reason, it follows
	result	as a result, in consequence,
	purpose	for this purpose, to this end
	conditional (direct).....	then, that being the case, under the circumstances
	conditional (reversed polarity).....	otherwise, under other circumstances
	respective (direct).....	in this respect/regard
respective (reversed polarity).....	otherwise, in other respects	
TEMPORAL	sequential.....	(at) first, to start with, next, finally, in conclusion
	summarizing	to sum up, in short, briefly
	past	previously, before this/that, hitherto
	present	at this point, here
	future	from now on, henceforward
	durative	meanwhile, in the meantime
	interrupted	soon, after a time
simultaneous	just then, at the same time	

Este cuadro puede resultarle de utilidad al estudiante para encuadrar cada conector que encuentre en la lectura en una de las cuatro familias, lo que redundará en la mejor interpretación del sentido literal de las oraciones y de su valor retórico-comunicativo. En este sentido, podría realizarse el siguiente ejercicio:

-Se proporciona al alumno un pasaje con varios conectores, y se le pide que según su función lo incluya en una de las cuatro familias.

-Otro ejercicio sería un 'fill in the blanks' basado únicamente en los conectores. La tarea del alumno obviamente sería rellenar los huecos, ya fuera con conectores que él mismo recordara, ya remitiéndose al cuadro arriba citado, o seleccio

nándolos de una lista propuesta por el profesor. Otra posibilidad sería el 'multiple-choice', proporcionando al alumno tres opciones para cada hueco.

5.2 Coherencia: distinguir entre 'main ideas' y 'supporting details' resulta imprescindible para percibir la coherencia del texto. Y esa distinción se basa a su vez en la capacidad para diferenciar:

5.2.1 Los detalles esenciales de los secundarios;

5.2.2 El todo de sus partes;

5.2.3 El proceso de sus etapas;

5.2.4 La categoría del exponente;

5.2.5 La afirmación del ejemplo;

5.2.6 Los hechos de las opiniones;

5.2.7 La proposición de su argumentación.

Para la localización de la idea principal -'main idea'- de un texto, se han sugerido, entre otras, las siguientes actividades:

-Se proporciona al estudiante un texto breve, y se le pide que subraye el sujeto y el verbo de ca

da oración, y, naturalmente, que los relacione. Esta relación constituirá la idea principal de cada párrafo (Pearson y Johnson, 1978).

-Se facilita al alumno una lista de 'general topics' para que los relacionen con cada uno de los párrafos de un texto (Sonka, 1976).

-Se pone a disposición del alumno una lista de hechos -'facts'- que aparezcan en un texto. La tarea consiste en que decida a qué párrafo pertenece cada uno de estos hechos (Sonka, 1976).

Para la localización de los 'supporting details', el alumno deberá familiarizarse con la función que éstos cumplen en el discurso. En este sentido, un ejercicio interesante sería el siguiente:

-Se proporciona al alumno una lista de detalles de apoyo para que los relacione con las ideas principales que aparecen en un texto.

-Asimismo, se puede pedir al estudiante que realice un resumen del texto, de algún párrafo o de algunos párrafos del mismo, una vez que ha identificado las ideas principales.

5.3 La Lectura Crítica: Según Halliday (1985), existen dos

niveles en relación con la comprensión del discurso que deben ser tenidos en cuenta. El primero, se refiere a la comprensión total del texto; el segundo, a la 'evaluación' del texto. La comprensión del discurso incluiría por tanto el 'literal or factual understanding' y el 'inferential understanding'. Este segundo nivel, exige, obviamente, no sólo el conocimiento lingüístico, sino además otros conocimientos de tipo cultural. La 'evaluación' del texto requeriría una actitud crítica por parte del estudiante que le permitiera emitir opiniones y juicios. Cualquier curso dirigido al desarrollo de la competencia lectora, deberá promover esa actitud en el estudiante. Es decir, deberá hacer que éste se pregunte no sólo qué escribe el autor, sino también por qué, para quién y cuál es su propósito. Así, podrá distinguir las opiniones de los hechos, y detectar a la sazón los aciertos o desaciertos del autor. Entender el tono del autor, su actitud, estilo, etc. pertenecería a un grado más alto de comprensión lectora, y es algo que debería practicarse con estudiantes de nivel bastante avanzado.

II.6 BREVES PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

Una vez descrita la selección de destrezas lectoras y lingüísticas que consideramos pertinentes para que nuestros alumnos

alcancen un nivel adecuado de comprensión lectora -en nuestro caso, en el ámbito de la Economía, resaltaremos a continuación algunos principios metodológicos esenciales.

K. Morrow (1981) ha resumido así lo que considera principios básicos implícitos en una metodología comunicativa:

- Know what you are doing;
- the whole is more than the sum of the parts;
- the processes are as important as the forms;
- to learn it, do it;
- mistakes are not always a mistake.

Es decir, siguiendo a K. Morrow, pensamos que efectivamente el estudiante deberá siempre saber qué actividades lleva a cabo y con qué fin. Por otra parte, la capacidad del estudiante para manejar elementos lingüísticos aislados no nos indica que éste tenga una capacidad de comunicación en el mundo real. Además, debe ponerse siempre tanto énfasis en el proceso de aprendizaje como en los resultados obtenidos. Finalmente, se pueden pasar por alto determinados errores del estudiante, siempre que ello no impida la comunicación.

Según Luiz A. de Mattos (Villegas y Soto-Rosa, 1981, 4) un método didáctico consiste en:

... the retrieval and practical organization of the resources and procedures of a teaching with the purpose of guiding the learning process

of students towards the predicted and expected results, i.e., to take the student from the situation of not knowing anything to the satisfactory and firm control of the course's subject matter.

Consideramos que nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión lectora en un curso de E.S.P., podría contribuir en cierta medida a conseguir esos 'resultados esperados' a los que alude De Mattos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J D. y HANESIAN, H. (1968) Educational Psychology. A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston, 2nd edition, 1978.
- BATEN, L. y CORNU, A.M. (1984) 'Reading Strategies for L.S.P. Texts: a Cognitive, Progressive and Pedagogical Guideline'. L.S.U. E.S.P. Collection.
- CLARKE, M.A. y SILBERSTEIN, S. (1977) 'Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the E.S.L. Reading Class'. Language Learning, vol. 27, nº 1, pp. 134-153.
- ESKEY, D. (1973) 'A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of E.F.L.' Language Learning, vol. 23, nº 2.
- EWER, J. y LATORRE, G. (1967) 'Preparing an English Course for Students of Science'. E.L.T. Journal, 21, 3, pp. 221-229.
- GEYER, J.J. (1970) 'Models of Perceptual Processing in Reading' in Singer and Ruddell (eds.) 1970, pp. 47-94.
- GOODMAN, K.S. (1967) 'Reading: a Psycholinguistic Guessing Game'. Journal of the Reading Specialist, 4, pp. 126-135. Reprinted in Singer and Ruddell (eds.) 1970 y 1976.
- GOODMAN, K.S. (1970) 'Behind the Eye: What Happens in Reading' in Singer and Ruddell (eds.) 1976, pp. 470-496.

- GOODMAN, K.S. (1973) Miscue Analysis: Application to Reading Instruction. Champaign, Urbana, Illinois: Eric Clearinghouse on Reading and Communication. NCTE.
- GOUGH, P.B. (1972) 'One Second of Reading'. Reprinted in Singer and Ruddell (eds.) 1976, pp. 509-535.
- GRELLET, F. (1981) Developing Reading Skills. Cambridge: C.U.P.
- GUMPERZ, J. (1968) 'The Speech Community'. International Encyclopedia of the Social Sciences. Macmillan, pp. 381-386.
- GUMPERZ, J. (1970) 'Sociolinguistics and Communication in Small Groups' in Pride and Holmes (eds.) 1972.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1989) Cohesion in English. London and New York, Longman. 9th impression.
- HYMES, D. (1964) 'Toward Ethnographics of Communication: The Analysis of Communicative Events' in Giglioli (ed.) 1972, pp. 21-44.
- HYMES, D. (1970) 'On Communicative Competence' in Gumperz and Hymes (eds.). Reprinted in Pride and Holmes (eds.) 1972, pp. 269-293.
- KENNEDY, C. y BOLITHO, R. (1984) English for Specific Purposes. London: Macmillan.

- KOLERS, P.A. (1966) 'Reading and Talking Bilingually'. The American Journal of Psychology, 79, 3, pp. 357-376.
- KOLERS, P.A. (1968) 'Reading Temporally and Spatially Transformed texts' in Goodman (ed.) 1968.
- LA BERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974) 'Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading'. Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323. Reprinted in Singer and Ruddell (eds.) 1976.
- LABOV, W. (1970) 'The Study of Language in its Social Context'. Studium Generale, 23, pp. 30-87.
- LEECH, G. y SVARTVICK, J. (1975) A Communicative Grammar of English. Essex: Longman.
- LEVIN, H. y KAPLAN, E.L. (1970) 'Grammatical Structure and Reading' in Levin and Williams (eds.) 1970, pp. 119-133.
- LEZBERG, A. y HILFERTY, A. (1978) 'Discourse Analysis in the Reading Class' TESOL Quarterly, vol. 12, n° 1, (March, 1978), pp. 47-55.
- MACDONOUGH, J. (1984) E.S.P. in Perspective. A Practical Guide. London: Collins.
- MACKAY, R. y MOUNTFORD, A. (eds.) (1978) English for Specific Purposes. London: Longman.
- McCLENDON, J. y VEGA, E. (1979) 'What can E.S.P. Learn from General Reading Comprehension' L.S.U. E.S.P. Collection, pp. 69-79.

- MORROW, K. (1981) 'Principles of Communicative Methodology' in K. Johnson and Morrow (eds.) Communication in the Classroom. London: Longman.
- MUNBY, J. (1978) Communicative Syllabus Design. Cambridge: C.U.P.
- NEVILLE, M.H. y PUGH, A.K. (1976; 1977) 'Context in Reading and Listening: Variations in Approach to Cloze Tasks'. Reading Research Quarterly, 12, pp. 13-31.
- NEWTON, A.C. (1974) 'Current Trends in Language Teaching' in An Introduction to the Teaching of English as a Second Language. University of California: Lois McIntosh Editors, pp. 19-34.
- OLLER, J.W. (1972) 'Dictation as a Test of E.S.L. Proficiency' in Teaching English as a Second Language. New York: McGraw-Hill, pp. 346-354.
- PEARSON, P.D. y JOHNSON, D.D. (1978) Teaching Reading Comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PHILIPS, M.K. (1981) 'Toward a Theory of L.S.P. Methodology' in Language for Specific Purposes, Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.
- RICHTERICH, R. y CHANCEREL, J. (1977) Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe. Pergamon Press.
- RUMELHART, D. (1977) 'Toward and Interactive Model of Reading' in Dornic (ed.), pp. 573-603.

- SELIGER, H. (1972) 'Improving Reading Speed and Comprehension in English as a Second Language'. English Language Teaching, vol. 27, n° 1, pp. 48-55.
- SMITH, F. (1978) Reading. Cambridge: C.U.P.
- SONKA, A.L. (1976) 'Reading Has to Be Taught, Too'. Paper presented as part of a reading workshop at the NATSOL conference at Boston University. April, 1976. L.S.U. E.S.P. Collection.
- STANOVICH, K.E. (1980) 'Toward and Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency'. Reading Research Quarterly, 16, 1, pp. 32-71.
- STREVENS, P. (1980) Teaching English as an International Language. Pergamon Press.
- VILLEGAS DE RAJANI, S. y SOTO-ROSA DE VILLORIA, N. (1981) 'The Method or the How to in E.S.P. Courses'. Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela. Recogido en L.S.U., E.S.P. Collection.
- WILLIAMS, R. (1983) 'Teaching the Recognition of Cohesive Ties in Reading a Foreign Language'. Reading in a Foreign Language, vol. 1, n° 1, pp. 35-52.
- WIDDOWSON, H.G. (1981) Teaching Language as Communication. Oxford: O.U.P.