

ALGUNOS APORTES DE LA LINGUISTICA DEL TEXTO A LA
ENSEÑANZA DEL DISCURSO CIENTIFICO ¹

Jorge Wiese Rebagliati

Universidad del Pacífico
Pontificia Universidad Católica del Perú

Aunque obvia, la pregunta probablemente haya sido planteada por más de un profesor de Lengua o de Lenguaje del nivel universitario básico (i. e., de estudios generales o comunes): ¿Qué enseñar a un alumno no necesariamente "letrado", sino más bien "científico"? ² Muchos cursos de Lengua o Lenguaje de nuestras universidades no se dirigen a un público que sigue carreras vinculadas con las Humanidades, sino a un público compuesto por futuros ingenieros, economistas, administradores, abogados, etc.

Es evidente que el interés de un auditorio de este tipo no está centrado en el estudio exclusivo de la teoría lingüística, sino en el mejoramiento de su competencia lingüística, en el afinamiento de sus capacidades de lectura y redacción de textos ³ (sobre todo, de textos científicos, pues son los que manejan a lo largo de toda su vida académica y profesional).

-
- 1 Texto revisado de la ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas (Lima, 18 al 20 de noviembre de 1987).
 - 2 La pregunta puede confundir. En realidad, tanto el "letrado" como el "científico" deben acceder a una norma diafásica que, en lo fundamental, es la misma.
 - 3 Al respecto, sostiene Widdowson (1978: 13): "[...] there is a need to shift our attention away from an almost exclusive concentration on grammatical competence and to give equal attention to communicative competence. Knowledge of a language involves both [...]".

Por ello, el profesor —si quiere situarse en la perspectiva del alumno y busca ofrecerle conocimientos útiles e inmediatos— no deberá circunscribir su sílabo sólo al desarrollo de nociones de teoría lingüística. Más bien, deberá imaginar ejercicios para mejorar la comprensión (recepción) y la composición (producción) del discurso, principalmente científico. ⁴

El nivel textual ofrece una dimensión especialmente apta para este mejoramiento. En efecto, la lingüística del texto ha creado un aparato conceptual cuya aplicación (aunque parcial) al diseño de ejercicios de lectura y redacción de textos científicos puede resultar útil. En este sentido, Widdowson (1979) ha sugerido interesantes orientaciones didácticas destinadas al mejoramiento de la enseñanza del inglés. Estas orientaciones se han tomado en cuenta, por ejemplo, en la serie de libros *Reading and thinking in english*, publicada por la Oxford University Press. Con las debidas modificaciones, es posible aprovechar tanto las sugerencias como las experiencias realizadas por Widdowson y su equipo en la elaboración de ejercicios con textos científicos hispánicos.

Un concepto de la lingüística del texto especialmente importante es el concepto de *coherencia*. En términos simples, puede formularse como la propiedad de los textos que permite que éstos posean sentido (Lewandowski 1982; Coseriu 1977: 247; Van Dijk 1986: 26). ⁵ Importa considerar que el sentido se estructura en varios niveles. Así, según Van Dijk, es posible distinguir tres tipos de coherencia: la *lineal*, la *global* y la *pragmática* (Van Dijk 1986: 25-26).

La coherencia lineal o local es la que se define en términos de las relaciones semánticas (y sintácticas) entre las oraciones individuales de la secuencia (Van Dijk 1986: 25). Estas relaciones son la *referencia* (o *correferencia*, como la llama Van Dijk) y la *conexión lógica* o *textual*.

4 Sigue Widdowson (1978:16): "I see no reason why the limitation stage of the language teaching process should not be a selection of rhetorical acts [= actos de habla o actos ilocucionarios] rather than of linguistic elements and vocabulary items".

5 La distinción de Coseriu entre designación, significado y sentido puede ser útil para precisar este último concepto: "... la *designación* es, precisamente, la referencia a lo extralingüístico como tal, ya se trate de un 'estado de cosas' real o de un contenido de pensamiento ('estado de cosas' en cuando pensado). El *significado* es el contenido dado en cada caso por la lengua en el acto de hablar. Y el *sentido* es el particular contenido lingüístico que, en un determinado acto de habla (o en un "texto"), se expresa por medio de la designación y del significado como tales". (Coseriu 1977: 247).

En un texto, determinadas palabras (generalmente los pronombres) se refieren a otras anteriores o posteriores, antecedentes o consecuentes. Al hacerlo, repiten (o anuncian) parte de los rasgos morfo-sintácticos y semánticos de sus antecedentes o sus consecuentes. Se genera así una "continuidad de foco", una identidad entre los elementos del texto que permite percibir su unidad. Las relaciones que se producen entre los elementos de un texto cohesionado de esta manera son relaciones de referencia.⁶

Un texto es, evidentemente, una sucesión de oraciones o de proposiciones. Sin embargo, no es sólo una sucesión de oraciones: existe una cierta unidad entre ellas, pues —por lo menos en un texto científico— éstas no se suceden caóticamente. Más bien, entre las proposiciones se producen relaciones lógico-textuales que pueden especificarse mediante palabras o frases llamadas *conectores* o *conectivos textuales* (normalmente, conjunciones o adverbios: sin embargo, también, finalmente, luego, etc.). Estas relaciones, que pueden manifestarse o no a través de los conectores, se denominan relaciones lógicas o textuales.⁷

Van Dijk ubica las dos relaciones anteriores en el nivel de la *microestructura* del texto (Van Dijk 1986: 45). Ambas sirven para construir el primer nivel de la coherencia textual.

En segundo lugar existe la coherencia global, que caracteriza al texto como un todo (Van Dijk 1986: 25-26). Se percibe fundamentalmente cuando se intenta asignar un *tema* o *asunto* al discurso (Van Dijk 1986: 45). Así, un texto cualquiera es coherente si trata sobre el café o sobre los usos pacíficos de la energía nuclear y todas sus proposiciones, con mayor o menor grado de generalidad, se refieren a esos temas. Según Van Dijk, la *macroestructura*⁸ se relaciona con este nivel global de la coherencia (Van Dijk 1986: 43). Sostiene este autor que las macroestructuras semánticas de un texto no son otra cosa que las reconstrucciones teóricas de nociones como el "tema" o el "asunto" del discurso (Van Dijk 1986: 46). Las proposiciones que forman parte de la macroestructura de un discurso se denominan *macroproposiciones*. Así, por ejem-

6 Un análisis exhaustivo de estas relaciones en el inglés se realiza en Halliday y Hasan 1980, capítulos 2, 3 y 4.

7 Cfr. para este punto Halliday y Hasan 1980: 226-273 (capítulo 5). La coherencia lineal es un concepto semejante al de la cohesión (Cfr. Halliday y Hasan 1980: 1-30; Widdowson 1979: 24-27).

8 Una amplia discusión de este concepto se ofrece en Van Dijk 1980: 130-163.

plo, el título de un texto puede considerarse como una macroproposición por- que especifica el tema o el asunto del citado texto. Asimismo, un resumen o una síntesis es una sucesión de macroproposiciones y, por ello, manifiesta la macroestructura del texto. Igualmente, las llamadas oraciones *temáticas* o *tópicas*⁹ (Van Dijk 1986: 50), que expresan el tema en el discurso mismo, se deben interpretar como macroproposiciones que sintetizan el contenido de las otras proposiciones del texto.

Por último, existe la coherencia pragmática, que no se define mediante las vinculaciones locales o globales entre las proposiciones, sino según los actos de habla (o actos ilocucionarios) logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado (Van Dijk 1986: 26). Por ejemplo, un texto de carácter científico o académico (una descripción, una narración, un informe, una solicitud, etc.) presenta, además de la información propiamente semántica, una sucesión de actos ilocucionarios: definiciones, enunciados generales, ejemplos, nominalizaciones o identificaciones, etc.¹⁰

A continuación, se ofrecen ejemplos de algunos ejercicios que se han diseñado tomando en cuenta las ideas formuladas anteriormente. Es importante notar que los ejercicios siguen una secuencia gradual. Primero, el alumno capta las relaciones de coherencia lineal; luego, las de coherencia global; y, por último, las de coherencia pragmática.

1. *Coherencia lineal*

a) *Referencia*

- (1) La Oficina internacional de Pesas y Medidas es un laboratorio interestatal dedicado a la definición y a la verificación de unidades de medida. La sede de la Oficina Internacional de Pesas y Medidas está en París.¹¹

9 Cfr. Van Dijk 1980: 136.

10 Al respecto, afirma Widdowson (1978: 16): "Scientific discourse can be seen as a set of rhetorical acts like giving instructions, defining, classifying, exemplifying, and so on, but the manner in which they are linguistically realized may be restricted by accepted convention. There are many ways of linking different acts to compose larger communicative units like, for example, a report or an exposition or a legal brief, and there are [...] several ways of performing the same basic act".

11 Todos los ejemplos que siguen se han tomado de Gatti y Wiese (1987) y de los materiales del curso de Lenguaje I dictado en la Universidad del Pacífico (Lima, Perú).

- (2) En Italia la pintura del *Quattrocento* presentó características importantes. La pintura del *Quattrocento* se caracterizó por la pureza del dibujo (Ghirlandaio, Verrocchio), el *sfumato* (Leonardo), la elegancia (Botticelli) y el equilibrio de la composición (Mantegna y Perugino).

El ejercicio consiste en vincular las oraciones contenidas en (1) y (2). Al analizar (1), el alumno debe notar que el enunciado temático ("la Oficina Internacional de Pesas y Medidas") se repite en las dos oraciones. Se da cuenta también de que se produce una redundancia inútil y de que, en cambio, no se percibe totalmente la cohesión entre las mencionadas oraciones. Se hace necesaria, por tanto, la referencia para evitar esta repetición inútil, para destacar la identidad entre las distintas partes del texto y para mantener la "continuidad de foco". En este caso, la referencia puede expresarse con un pronombre demostrativo en función anafórica.¹² Así, la segunda oración de (1) podría empezar de las siguientes maneras: "La sede de *ésta*..." o "La sede de *esta* oficina...". Sin embargo, resulta más económico —y, por ello, más efectivo desde el punto de vista de la cohesión— formular la segunda oración así: "*Su* sede está en París".

Como en (1), el enunciado temático de (2) ("Las características del *Quattrocento*") se repite. También como en el caso anterior, es necesario vincular las dos oraciones mediante una relación que establezca la identidad de las partes del discurso. Aquí la referencia podría producirse con un pronombre anafórico como en (1). De esta manera, la segunda oración podría comenzar así: "*Esta* se caracterizó...". Sin embargo, en este caso todavía se mantiene parcialmente la redundancia ("características" - "se caracterizó"). Parece mejor solución, entonces, realizar una referencia catafórica¹³ en lugar de la anafórica. Así las dos oraciones de (2) podrían unirse de esta manera: "En Italia, la pintura del '*Quattrocento*' presentó las siguientes características importantes: ...".

b) *Conexión lógico-textual*

- (3) En 1905, A. Einstein afirmó que la velocidad era relativa ..., en 1936, H. E. Ives confirmó la hipótesis de Einstein mediante un experimento.

12 Para la referencia anafórica, cfr. Halliday y Hasan 1980: 14, 33 y el capítulo 2.

13 Para la referencia catafórica, cfr. Halliday y Hasan 1980: 17, 33 y el citado capítulo 2.

(4) Los líquidos poseen fluidez. En otras palabras,....

En (3), se pide que el alumno manifieste la coherencia lineal de dos enunciados mediante un conector lógico-textual. De esta forma, percibirá la especial unidad y cohesión que se producen entre las oraciones de un texto. Aquí, evidentemente, existe una relación temporal, secuencial, entre las distintas partes del texto. Esta relación está indicada, por ejemplo, mediante las fechas. Ellas señalan que los dos enunciados pertenecen a distintas etapas de un mismo proceso y que, por ello, comparten una identidad básica. Esta relación lógico-textual puede explicitarse. Así, si responde adecuadamente, el alumno debe colocar los conectores "luego" o "después" en los espacios correspondientes.

El ejercicio (4) es ligeramente más complejo. Aquí el conector textual ya está indicado (es "en otras palabras"). En primer lugar, el alumno debe identificar la relación anunciada por el conector. En segundo lugar, debe producir un enunciado coherente en el contexto dado, lo que significa que debe imaginar una oración que se conecte sintáctica y semánticamente con su antecedente. Una solución adecuada a (4) podría ser la siguiente: "Los líquidos poseen fluidez. En otras palabras, *toman la forma del recipiente que los contiene*". El enunciado creado es coherente respecto del anterior y respecto del conector de equivalencia o reiteración que lo precede.

Importa notar que un ejercicio como (4) puede ser útil no sólo para que el alumno se dé cuenta de la existencia de este tipo de coherencia y sepa aprovecharlo para mejorar su competencia lingüística. Sirve también para activar toda la competencia comunicativa del alumno al obligarlo a vincular su saber lingüístico con su saber global.

2. *Coherencia global*

La coherencia global desempeña un papel muy importante en la comprensión y en la producción de textos. Ubicar las macroproposiciones y las macroestructuras del discurso es un ejercicio que contribuye notablemente a la cognición, al hacer que el alumno se centre en la información "principal" y la separe de la "secundaria" o al permitirle elaborar resúmenes, síntesis o esquemas. A continuación, se exponen algunos ejercicios de este tipo.

En primer lugar, se le presenta al alumno un texto dividido en párrafos sin títulos. El ejercicio consiste en descubrir los títulos tanto de los párrafos como de todo el texto:

.....

El término *algodón*, derivado del árabe al quṭn (italiano *cotone*, francés *coton*, inglés *cotton*), sirve para referirse tanto a las especies del género *Gossypium*, plantas de la familia de las malváceas, como a la pelusa (o borra) que recubre a las semillas de éstas.

.....

Los algodones son plantas herbáceas o más o menos leñosas; pero también existen especies perennes y casi arbóreas, que pueden alcanzar tres o cuatro metros de altura. Su tallo es recto y ramificado con mucha regularidad. Las hojas, alternas y grandes, tienen un pecíolo largo. Las flores son grandes, aisladas, pedunculadas y generalmente de color amarillo. El fruto es una cápsula o bellota coriácea y oval.

.....

El cultivo del algodón es antiquísimo en distintos lugares de la Tierra. En la India, se remonta a épocas muy lejanas. De allí pasó a la Península Malaya, a Persia y otros países vecinos. Los escritores griegos y latinos hablan del algodón como una planta exótica y de los tejidos hechos con éste como productos de países lejanos. En el siglo IX los musulmanes introdujeron el algodón en Calabria, Sicilia, España y otros lugares del Mediterráneo. Cuando los europeos llegaron a América, encontraron algodón cultivado y manufacturado en México, en el Perú y en el Brasil.

.....

El algodón es la materia textil más ampliamente usada en el mundo. Ello se debe no sólo a las cualidades intrínsecas de la planta, sino también al hecho de que es una "fibra" que no necesita maceración u otra preparación especial, pues se utiliza como se obtiene de la planta. El algodón puede servir igualmente para la alimentación de los hombres y de los animales, para usos médicos, etc.

.....

El cultivo está difundido en las regiones tropicales y cálidas del mundo. Los principales productores son Egipto, Sudán, la China, la India, la Unión Soviética, México, el Brasil, la Argentina, el Perú, los Estados Unidos.

.....

En el Perú los principales enemigos del algodón son un insecto llamado "arrebatiado" y el "oidium", un tipo de hongo. Ambos atacan a los sistemas foliolar y reproductor de la planta.

Si el alumno responde adecuadamente, habrá ubicado las "ideas" o las "proposiciones" generales de los párrafos y del texto, es decir, las macroproposiciones, pues los títulos deben dar cuenta del contenido total de cada párrafo y de todo el texto. Si se le pide después que especifique la relación que existe entre las macroproposiciones, percibirá que se trata de una relación del tipo todo-partes (el todo es el título del texto, en este caso, "el algodón"; y las partes, los distintos títulos de los párrafos: nombre, descripción de la planta, origen del cultivo, usos, zonas productoras y plagas, respectivamente). Esta relación entre proposiciones no es otra cosa que la macroestructura del texto. Como ya se ha dicho, la capacidad para descubrir las macroproposiciones y la macroestructura de un texto está vinculada con la habilidad para producir síntesis y resúmenes e incide de manera importante en la comprensión.

Es posible profundizar aún más en esta línea. El siguiente ejercicio apunta hacia la explicitación de la estructura del texto y toma en cuenta también la coherencia global.

En primer lugar, se solicita al alumno que lea el texto:

- (6) Jamás desempeñó la economía un papel tan importante en una guerra ni tampoco una guerra la transformó tanto como la Gran Guerra de 1914-1918. El bloqueo de Alemania por los aliados y la guerra submarina que los alemanes organizaron para contrarrestarlo trastornaron las corrientes comerciales. Como toda la industria de los beligerantes estaba dedicada a la guerra, sus antiguos clientes se dirigieron a los Estados Unidos o al Japón, o procuraron producir lo que antes de la guerra importaban; además, la larga duración del conflicto y la inmensidad del esfuerzo desplegado obligaron a los beligerantes a hacerse cargo de la vida económica, y la industria de la guerra se convirtió en una industria "dirigida".

Luego de la lectura, se pide la ubicación del tema (i.e., la idea más general, la macroproposición) del texto. Posteriormente, se le indica que subraye la oración que crea que lo manifiesta de mejor manera. Si razona adecuadamente, descubrirá que el tema de (6) puede formularse como la codeterminación entre la economía y la guerra a propósito de la Primera Guerra Mundial. Consecuentemente, subrayará la primera oración del texto que, así, se constituye en una oración temática o tópica.

Puede avanzarse más en el análisis. Una vez ubicada la macroproposición, es posible determinar la relación que vincula a ésta con las otras proposi-

ciones. Respecto de la macroproposición (la "idea general"), las proposiciones que siguen son proposiciones secundarias o "ideas particulares". Con el propósito de mejorar la comprensión del texto y volver perceptible su "tramado" proposicional, es posible presentarle al alumno un cuadro como el siguiente (e indicarle que lo complete):

(7)

La columna de la izquierda sirve para ubicar la jerarquía de ideas del texto. Así, éste se compone de la siguiente secuencia: idea general -idea particular-idea particular-idea particular. En la columna de la derecha se debe consignar un breve resumen del contenido de la idea o de la proposición (preferentemente en forma de oración unimembre). Así, el alumno puede notar claramente toda la estructura subyacente del texto y, eventualmente, reproducirla cuando le toque redactar. Resuelto, el ejercicio puede quedar así:

(8)

Idea general inicial	Papel importantísimo de la economía en la guerra y de la guerra en la economía (I Guerra Mundial)
Primera idea particular	Transtorno de las corrientes comerciales por el bloqueo y la guerra submarina.
Segunda idea particular	Desplazamiento del mercado productivo de los beligerantes a los EE.UU., Japón, o los propios países importadores.
Tercera idea particular	Economía "dirigida" a causa de la larga duración de la guerra y de la inmensidad del esfuerzo.

3. *Coherencia pragmática*

Para comprender la noción de coherencia pragmática, es necesario tener en cuenta que las proposiciones, además de vincularse localmente entre sí y de organizarse en macroestructuras significativas, cumplen determinadas funciones ilocucionarias dentro del texto. Algunas de las funciones ilocucionarias de un texto científico son las siguientes: enunciación general, identificación o nominalización, clasificación, definición. Dado un número cualquiera de oraciones, existen varias maneras de organizar la secuencia textual de manera que las proposiciones se unan. Los distintos órdenes dependen del lector posible, pero también de las funciones ilocucionarias que cumplan las proposiciones.

En el siguiente ejercicio, el alumno se ve confrontado con un conjunto de oraciones que poseen el mismo tema, pero cuya sucesión es desordenada o caótica. El trabajo consiste en ordenar las oraciones en una sucesión coherente y crear, por lo tanto, un texto:

- (9) 1. Los motores hidráulicos aprovechan la energía potencial del agua.
2. Los motores térmicos utilizan la fuerza de expansión que adquieren los gases al calentarse.

3. Los motores eólicos son motores accionados por la fuerza del viento.
4. El hombre ha creado un conjunto de mecanismos destinado a transformar en movimiento una clase determinada de energía.
5. Los motores se clasifican según el tipo de energía absorbida y transformada.
6. Los mecanismos que transforman el movimiento en energía se denominan motores.

Enfrentado al conjunto de oraciones de (9), el alumno deberá crear un orden que incluya relaciones de coherencia lineal (p.e., con referencias), global (pues deberá proponer una macroestructura) y también pragmática (deberá asignarle una función ilocucionaria a cada una de las proposiciones del texto y deberá escoger la sucesión de actos de habla que más se adecue al tipo de discurso que quiere producir). Por supuesto, es posible generar varios textos a partir del mismo conjunto de oraciones. Dos de ellos son los siguientes (se indican entre paréntesis las funciones ilocucionarias de cada oración):

- (10) 1 (Enunciado general) El hombre ha creado un conjunto de mecanismos destinado a transformar en movimiento a una clase determinada de energía. 2 (Identificación) Estos mecanismos se denominan motores. 3 (Clasificación) Los motores se clasifican según el tipo de energía absorbida y transformada. 4 (Ejemplificación) Los motores hidráulicos aprovechan la energía potencial del agua. 5 (Ejemplificación) Los térmicos utilizan la fuerza de expansión que adquieren los gases al calentarse. 6 (Ejemplificación) Los eólicos son los accionados por la fuerza del viento.
- (11) 1 (Clasificación) Existen varios tipos de motores. 2 (Ejemplificación) Los motores hidráulicos aprovechan la energía potencial del agua. 3 (Ejemplificación) Los térmicos utilizan la fuerza de expansión que adquieren los gases al calentarse. 4 (Ejemplificación) Los eólicos están accionados por la fuerza del viento. 5 (Especificación de lo dicho en 2, 3, 4: significación parentética) Como se ha visto, los motores se clasifican según el tipo de energía absorbida y transformada. 6 (Enunciado general) Un motor es, pues, un mecanismo destinado a transformar en movimiento a una clase determinada de energía.

Si se examina con algún cuidado cada uno de ellos, se podrá aceptar que el texto (10) es más coherente que el texto (11), tanto globalmente como pragmáticamente. En efecto, (10) se adecua al desarrollo usual de las

funciones ilocucionarias de un texto científico. En estos textos se da una progresión que va, gradualmente, de lo general a lo particular, de los enunciados generales a los ejemplos. Al contrario, el texto (11) presenta una interrupción de este proceso. En primer lugar, porque la inserción de un comentario parentético (en la oración 5) retrae la atención hacia un punto previamente tratado. En segundo lugar, porque la colocación del enunciado general en la última parte del texto aleja al lector del tema central, es decir, lo desvía de lo temático.

La lingüística del texto puede aportar más todavía. Temas como la superestructura del texto, las estrategias comunicativas utilizadas para presentar información "nueva" y la repetición de la información "vieja" (llamadas por Van Dijk funciones rema y tema, respectivamente) o lo relacionado con el procesamiento cognoscitivo del discurso son puntos que no se han tocado aquí y cuya aplicación didáctica puede resultar fructífera.¹⁴ Sin embargo, lo expuesto puede servir para mostrar la utilidad de este enfoque para el mejoramiento de las técnicas didácticas del discurso en general y del discurso científico en particular.

14 Es interesante notar que se está trabajando en esta línea desde la óptica de la psicología educativa: cfr. Pinzás 1986 a y b.

REFERENCIAS

- Coseriu, Eugenio, "La 'situación' en la lingüística". En: *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977. pp. 240-256.
- Gatti Murriel, Carlos y Jorge Wiese Rebagliati. *Técnicas de lectura y redacción*. Lima: Universidad del Pacífico, 1987 (offset).
- Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hasan. *Cohesion in English*. London: Longman, 1980.
- Lewandowski, Theodor. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra, 1982.
- Pinzás García, Juana. "Del símbolo al significado. El caso de la comprensión de lectura". En: *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú) IV, 4, Nº 1 (1986 I): 3-13 [1986 a].
- Pinzás García, Juana. "Percepción del nivel de dificultad en los textos de lectura en niños de 8, 10 y 12 años". En: *Revista de Psicología* (Pontificia Universidad Católica del Perú) IV, 4, Nº 2 (1986 II): 205-213 [1986 b].
- Van Dijk, Teun. *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman, 1980.
- Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1986.
- Varios autores. *Reading and thinking in English*. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- Widdowson, H.G. "The teaching of rhetoric to students of science and technology". En: *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1978. pp. 7-17.
- Widdowson, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1979.