LA LECTURA COMO BASE PARA LA COMUNICACIÓN ORAL

Montserrat Mir
Illinois State University

RESUMEN: La comunicación oral a nivel intermedio/avanzado a menudo se centra en la expresión de opiniones en torno a temas ´polémicos´ ya que la tradición nos dice que temas ´polémicos´ suscitan la expresión oral. Sin embargo, la realidad en el aula es diferente. Esta propuesta didáctica ofrece el uso de la lectura como base para adquirir información nueva donde el alumno escoge los textos que quiere leer y en el aula, a través de tareas didácticas desarrolladas en torno a temas culturales y funciones del lenguaje, los alumnos practican la comunicación oral. Estos materiales corresponden a un proyecto en la práctica de la expresión oral siguiendo las pautas de competencia oral de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras).

1. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE LA LECTURA

La habilidad de lectura en la adquisición de lenguas es uno de los procesos más importantes. La lectura trae consigo el aprendizaje de información nueva y conocimientos lingüísticos. Por un lado, la lectura nos ofrece aprender información nueva sobre temas desconocidos y por otro, al leer, uno aprende también información sobre la lengua tal como vocabulario y/o estructuras gramaticales nuevas. Las investigaciones al respecto muestran que la lectura es input enriquecedor en la adquisición de lenguas. Por ejemplo, Pulido (2000) y Rott (1999) mostraron que aprendices de español y alemán respectivamente, aprendieron vocabulario a través de la lectura en contexto. Leow (1998) investigó cómo la lectura facilita el aprendizaje del pretérito perfecto y el imperativo en castellano mientras que Shook (1994) consiguió resultados similares con el pretérito perfecto y las cláusulas de relativo. Finalmente, Lee (2002) y Leeser (2003) encontraron que aprendices

de ELE que no tenían conocimientos previos del futuro simple en castellano adquirieron ciertos conocimientos sobre su morfología a través de la lectura. Es curioso observar que en todas estas investigaciones el aprendizaje de ciertos aspectos lingüísticos tuvo lugar de forma accidental, es decir, nunca hubo instrucción explícita de las formas aprendidas. El lector simplemente aprendió estas formas a través de la comprensión textual.

En la pedagogía comunicativa también hemos visto cambios con respecto al desarrollo de la habilidad de la lectura. El cambio más significativo ha sido en el énfasis en la lectura como un proceso individual y solitario a una perspectiva distinta donde la lectura es instrumento de comunicación oral (Knuston, 1997). El texto en sí no tiene significado. El significado lo trae el lector a través de sus experiencias pasadas con el tema del texto y sus conocimientos previos de la lengua y del mundo. Este modelo interaccional está basado en la premisa que ante un texto el lector activa sus conocimientos previos basados en la experiencia personal y textual lo cual ayuda a la comprensión del texto. En el aula, el maestro facilita esta interacción entre el texto y su lector a través de tareas previas como generación de ideas relacionadas al tema de la lectura, análisis de elementos visuales del texto, título y subtítulos, exploración del conocimiento general del tema del texto por el lector, y técnicas más precisas como hojear pasajes en el texto en busca de información relevante o simplemente echar un vistazo a ciertos elementos organizativos (Lee y VanPatten, 2003). Al explorar un texto, el alumno también debe ser guiado a través de estrategias de dirección y comprensión (Lee y VanPatten, 2003). Finalmente, en el aula es necesario la asimilación y personalización del texto. La asimilación es simplemente un resumen de la idea principal de lo leído pero de más suma importancia es la personalización del texto. La lectura no debe ser un ejercicio simplemente lingüístico. Actividades destinadas a explotar la intención comunicativa del texto son necesarias en una pedagogía comunicativa. Una vez que los lectores hayan entendido el contenido del texto, deben también poder relacionarlo a sus propias vidas e intereses (Lee y VanPatten, 2003). Por ejemplo, en una clase de nivel elemental de ELE una lectura de una receta de comida puede resultar en la creación de otra receta personalizada por parte del lector o una serie de preguntas que un lector interesado pudiera hacerle al creador de esa receta como ¨¿Qué ingrediente puedo usar si no tengo mantequilla?¨. Lo importante es enfatizar el motivo principal de la lectura, es decir, aprender información nueva y disfrutar del acto de leer.

Además de los conocimientos lingüísticos y cognitivos que ayudan en la habilidad lectora, es importante considerar los aspectos afectivos del lector como la motivación, la actitud y sentimientos (Davies, 1995). Algunas estrategias que pueden impactar la motivación de nuestros alumnos incluyen la selección de texto según los intereses personales de los alumnos, el tipo de texto (por ejemplo, Swafar et al. (1991) indican que textos puramente descriptivos escritos en un lenguaje simple resultan aburridos), el propósito de la lectura (Osuna y Meskill (1998) descubrieron que textos que resultaban en una aplicación real, por ejemplo, la preparación de una cena para un grupo de amigos

extranjeros, eran mejor vistos por los lectores que aquellos textos donde no había un resultado concreto y práctico) y por último, la selección libre y personal de los textos por los mismos lectores (Brandl, 2008).

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL

Mucho se ha escrito y debatido sobre cómo ayudar en el desarrollo de la competencia oral de nuestros alumnos. Es aceptado que uno aprende a comunicarse a través de la comunicación y es por eso, que en la pedagogía comunicativa se favorecen las actividades en parejas y grupo donde el objetivo es expresar conocimientos y experiencias personales de forma espontánea. Uno de los beneficios de la interacción en L2 es que los aprendices negocian y regulan el tipo de input que reciben y lo simplifican de acuerdo a sus propias necesidades (Gass, 1997). Swain (1985) añade que la producción comunicativa motiva a los aprendices a prestar atención al input que les rodea ya que ellos mismos necesitan de la lengua para comunicarse. De esta manera el input es necesario para la producción. El acto comunicativo resulta en la expresión, interpretación y negociación de significados (Savignon, 1998). Cuando uno quiere expresar un mensaje lo hace teniendo en cuenta quien es el oyente, quien por su parte deberá interpretar ese mensaje ayudado por estrategias de negociación.

Investigaciones al respecto nos han ofrecido resultados fiables en cuanto a cómo garantizar el desarrollo de la competencia oral en la clase. Omaggio-Hadley (2001) propone una serie de principios necesarios para conseguir una instrucción orientada a la competencia comunicativa, tales como oportunidades en el aula para practicar funciones del lenguaje tal como ocurren en contextos auténticos en la L2; actividades donde el alumno se sienta motivado a expresar sus propios mensajes y oportunidades para la interacción y creatividad en la práctica de la lengua . La presencia de input rico y comprensible es necesaria para la adquisición de lenguas pero es insuficiente. La lengua se adquiere cuando se usa de forma productiva para funciones comunicativas.

En un contexto de la vida real y cotidiana el propósito de la comunicación oral se resume principalmente en dos funciones: psico-social e informativa-cognitiva (Lee y VanPatten, 2003). La función psico-social describe la necesidad de relacionarse social y emocionalmente con un grupo. Describe las interacciones destinadas a establecer relaciones personales. La función informativa-cognitiva incluye la necesidad de transmitir información necesaria para un propósito específico. Obviamente estas dos funciones de la comunicación co-existen en el día a día. Sin embargo, en el aula, especialmente en niveles elementales, pocas veces se usa la función psico-social. El aula, por otro lado, es un contexto idóneo para el desarrollo de la función informativa-cognitiva. La enseñanza por tareas facilita el intercambio de información para un propósito específico.

3. LA COMPETENCIA ORAL SEGÚN LAS DIRECTRICES DE ACTFL (CONSEJO AMERICANO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS)

El consejo americano de la Enseñanza de Lenguas extranjeras es una organización de profesionales de la educación (10.500 socios) destinada a ofrecer guía a la profesión y al público en general sobre temas, políticas y prácticas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas. La organización ACTFL[1] es de gran relevancia para políticas educativas a nivel federal y nacional en los Estados Unidos y por ello, se ha convertido en un punto de referencia sobre cualquier aspecto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. En los años 80, ACTFL, al mando de un grupo experto de profesionales, diseñó la descripción de niveles de competencia de un hablante de lengua extranjera. Los niveles de competencia oral de ACTFL son los siguientes:

1. Nivel Novicio: El hablante tiene la habilidad de repetir, reciclar y producir frases sueltas o palabras aprendidas en el aula, pero no de forma espontánea en una conversación. Su vocabulario es mínimo y se ubica en el contexto de lo aprendido en el aula. Frecuentemente a una pregunta responde reciclando la pregunta recibida y a menudo repite lo que dice. En cuanto a la gramaticalidad de su producción está llena de errores e imprecisiones y su mensaje es difícil de comprender por un interlocutor no familiarizado con hablantes no-nativos.
2. Nivel intermedio: El hablante se caracteriza principalmente por la habilidad de crear con el lenguaje. Puede hacer preguntas y contestarlas sin problemas siempre que los temas sean sobre su entorno personal. Puede llevar a cabo con éxito transacciones sociales que ocurren diariamente como por ejemplo, invitar a un amigo al cine, comprar billetes de tren, hacer una reserva de hotel, etc. El vocabulario se centra principalmente en el contexto familiar y concreto. Su producción tiene errores gramaticales, sintácticos y de pronunciación que a veces interfieren con la comprensión del mensaje pero un interlocutor sensible a las limitaciones de un hablante no-nativo puede entenderlo sin problemas. A este nivel el hablante funciona principalmente al nivel de la descripción simple con oraciones conectadas de forma sencilla. Puede enumerar eventos ocurridos en el pasado pero no puede mantener una narración completa y detallada en el pasado.
3. Nivel Avanzado: El hablante participa con éxito en cualquier tipo de conversación diaria sobre una variedad de temas. Puede narrar y describir en el pasado, presente y futuro; puede dar explicaciones e instrucciones; puede iniciar, mantener y cerrar una gran variedad de transacciones sociales y sabe salir con éxito de una situación social complicada. Su producción aparece en forma de párrafo conectado internamente con estrategias variadas. El hablante puede ofrecer opiniones concretas pero no bien argumentadas. La habilidad de narrar

1 Para mayor información sobre ACTFL: www.actfl.org.

es la característica principal de este tipo de hablante. Los errores gramaticales no interfieren con la comprensión del mensaje y por lo tanto, un hablante avanzado puede ser entendido fácilmente y solo aparecen algunos problemas de comunicación esporádicos.

4. Nivel Superior: El hablante puede mantener una conversación a diferentes niveles en forma de discurso continuado, coherente y altamente cohesivo. Para ello el hablante usa estructuras complejas y vocabulario sofisticado. El hablante superior ofrece opiniones bien argumentadas a nivel objetivo sobre temas conflictivos y/o abstractos. Su competencia es tal que no hay problemas de comunicación ya que en casos donde no tenga el vocabulario adecuado sabe usar estrategias verbales apropiadas para llegar a expresar lo que quiere sin problemas. Los errores gramaticales son mínimos y principalmente con estructuras complejas y por lo tanto, no existe ningún problema de comprensión. Este hablante sabe hablar sobre hipótesis en el futuro y defiende sus ideas a un nivel objetivo y abstracto y no simplemente personal.

Los descriptores de competencia oral de ACTFL no fueron creados para ayudar en la pedagogía de lenguas en el aula; sin embargo, los educadores a menudo se refieren a estos descriptores para describir actividades y propuestas didácticas. En nuestro caso, estos descriptores son el punto de referencia para los materiales didácticos que se presentan.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: SU ORIGEN, PRESENTE Y FUTURO

La presente propuesta didáctica surge a raíz de la exploración exhaustiva de los materiales didácticos actuales en el contexto estadounidense sobre la enseñanza de la conversación en español. En las universidades estadounidenses la licenciatura de lenguas mayormente consiste en dos años de cursos de lengua y dos años de cursos de temas específicos en lingüística, literatura y cultura. Entre las dos grandes fases: cursos de lengua y cursos de contenido, se encuentran los cursos puente destinados a la práctica de la conversación y la escritura, así como estudios introductorios a la lingüística y literatura castellana. Los materiales para los niveles elementales e intermedios de lengua abundan. Sin embargo, los materiales para los cursos puente son más escasos. Se ha demostrado que un licenciado de lengua castellana en los Estados Unidos suele terminar su licenciatura con un nivel de competencia oral Intermedio-Alto/Avanzado-Bajo según la escala de ACTFL (Liskin-Gasparro et al., 1991). En los cursos universitarios de lengua a niveles elementales e intermedios, las funciones del lenguaje que se practican más son las de la descripción y preguntas y respuestas en torno a temas personales y concretos. La narración aparece en estos niveles pero no se explora debidamente. En los cursos de literatura, lingüística y cultura, las funciones se centran en el uso analítico de la lengua donde el alumno debe ofrecer opiniones bien argumentadas sobre temas abstractos.

Estas funciones son típicas de un nivel superior, según ACTFL. Curiosamente el típico licenciado de lengua castellana no alcanza el nivel superior durante la licenciatura. Es por esa razón que es en los cursos puente donde mayor énfasis debería darse a las funciones de nivel intermedio-alto y avanzado, ya que a niveles prácticos estos son los niveles que muchos alcanzan al terminar la licenciatura. Además, en muchos programas académicos, especialmente aquellos destinados a la preparación de maestros de lenguas a nivel primario y secundario, los alumnos deben tomar el examen de competencia oral de ACTFL, conocido como el OPI. Los niveles necesarios para obtener la certificación como maestro varía de estado a estado pero generalmente se encuentra entre nivel Intermedio Alto o nivel Avanzado Bajo según la escala de ACTFL.

Los materiales didácticos para la conversación del español en los Estados Unidos tienen en común que el énfasis está en buscar temas de interés para los alumnos y/o temas polémicos. En la práctica, el alumno se siente poco motivado y muy presionado socialmente para conversar espontáneamente en el aula. Además los temas de opinión personal no permiten ahondar en cuestiones específicas porque lamentablemente el alumno típico universitario es bastante homogéneo y no hay mucha diversidad de opiniones y experiencias. Por esa razón, se originó esta propuesta didáctica. En ella se sigue una secuencia de temas y funciones de lenguaje de acuerdo con las directrices de ACTFL en su descripción de los diferentes niveles de competencia oral. También la interacción a través de tareas permite la comunicación espontánea y para un propósito. Finalmente, la base del intercambio de ideas en las tareas es la lectura de libre elección de los alumnos. De esta manera se garantiza que durante las actividades en grupos haya una razón para la conversación: el intercambio de información nueva para completar la tarea asignada.

Los materiales aquí presentados son parte de un proyecto de publicación con la editorial estadounidense Pearson. El texto futuro tendrá ocho capítulos que representan diferentes temas culturales y funciones del lenguaje. Los temas van desde el estudio en el extranjero, el folclore hispano, hispanos famosos en los Estados Unidos hasta a temas más generales como el mundo de las noticias, la salud o el futuro. Las funciones que se practican a lo largo de estos materiales incluyen la descripción, la narración personal, la narración objetiva, la argumentación a través de opiniones y las hipótesis sobre el futuro. De esta manera el texto abarca funciones desde el nivel Intermedio al nivel Superior según ACTFL. Especial interés tiene la función de la narración y por ello dos o tres capítulos se dedican a ella. Nuestra experiencia nos indica que es precisamente esta función con la que los alumnos licenciados tienen más problemas y por ello no avanzan a niveles más avanzados.

La lectura es la base de la comunicación oral en esta propuesta. En cada capítulo se presenta la función del lenguaje comunicativa desde su perspectiva teórica seguida de ejercicios interactivos de práctica. Seguidamente aparece el vocabulario del tema del capítulo también con ejercicios interactivos y orales. El propósito de estas dos secciones

es primero, hacer entender al alumno las características de la función de lenguaje que se presenta y segundo, activar los conocimientos previos sobre el tema. Esto es necesario ya que el alumno elige los textos que quiere leer para las tareas que siguen. Debido a ello no se pueden crear ejercicios específicos de antes de la lectura pero las actividades de vocabulario y las lecturas modelo que tiene cada capítulo con sus respectivas actividades sirven como activación del conocimiento del tema y preparación para la lectura independiente. Seguidamante el alumnose encuentra con la de investigación a través de la lectura en la red. Veamos los siguientes ejemplos.

Ejemplo 1:

Capítulo 4: Las raíces del mundo hispano

Objetivo: Aprender la historia de los países hispanos a través de sus leyendas

Función comunicativa: El relato

Actividad de investigación:

Leyendas y mitos de España y Centroamérica

España y Centroamérica comparten ciertos elementos históricos pero mientras la presencia indígena caracteriza la historia de Latinoamérica, la influencia medieval, judía y árabe, determina parte de la historia de la península. Investiga una leyenda de Centroamérica y otra de España de tu interés y anota información sobre sus personajes, lugar/época y acontecimientos principales.

Ejemplo 2:

Capítulo 7: La otra cara de la salud

Objetivo: Aprender sobre adicciones, comportamientos compulsivos y medicina alternativa

Función comunicativa: La argumentación

Actividad de investigación:

La medicina alternativa. Busca información sobre dos tipos de medicina o terapia alternativa. Anota datos sobre su origen y su aplicación. Investiga también qué tipo de medicina alternativa existe para un problema de salud específico o una adicción. Puedes usar esta lista como modelo o buscar información específica que a ti te interese.

Tipos de medicina alternativa: Acupuntura, Hemopatía, Quiropráctica, Hipnosis, Aromaterapia, Herbología, Reflexología, etc.

Problemas de salud: asma, corazón, diabetes, fumar, depresión, etc.

Cada capítulo tiene dos actividades de investigación. El/La alumno(a) puede usar enlaces específicos en la página correspondiente del texto en la red o buscar información por su cuenta. También en la red se halla el informe que deben completar para cada actividad de investigación. Con este informe cmpletado, el/la alumno(a) participa en tareas en grupo en el aula donde el intercambio de información motiva la libre expresión con el propósito de completar el objetivo de la tarea. Generalmente hay tres o cuatro tareas diferentes después de cada actividad de investigación. El ejemplo 3 corresponde a una de las tareas del capítulo 4 después de que los alumnos ya han completado la actividad de investigación a través de la lectura en la red. El ejemplo 4 corresponde a una de las tareas del capítulo 8 que aparecen después de la actividad de investigación.

Ejemplo 3:

Historias de la Península. Las leyendas ofrecen una oportunidad excelente para dar a conocer la historia de un país a los más jóvenes.

Paso 1: En grupos cada persona narra en detalle la leyenda española que investigó en *Investiga: Leyendas y mitos de España y Centroamérica*. Presta atención a ofrecer detalles en las tres partes de la narración: contexto, complicación, conclusión.

Paso 2: Escojan la leyenda que les parece más interesante y contesten las siguientes preguntas al respecto.

1. ¿Por qué es esta leyenda interesante?
2. ¿Qué elementos ficticios contiene?
3. ¿Qué elementos históricos contiene?

Paso 3: Imagínense que tienen la oportunidad de escribir un libro infantil contando la leyenda que su grupo escogió en *Paso 2.* Preparen ese cuento prestando atención al público que lo va a leer. ¿Qué cambios deben hacer en la narración? Dividan al grupo en tres mini-grupos y cada uno de ellos trabaja en una parte del cuento: contexto, complicación y conclusión. Narren su cuento a la clase.

Ejemplo 4:

¿Qué terapia es mejor?

Las terapias alternativas no son muy conocidas y por ello, a muchos les preocupan.

Paso 1: ¿Cuáles son algunas preocupacion es o temores que tiene la gente sobre las terapias alternativas?

Ejemplo: *La acupuntura es muy dolorosa*

Paso 2: Comparte con dos compañeros la información que encontraste sobre dos medicinas alternativas en *Investiga: Las medicinas alternativas.* Anota la información que aprendas de tus compañeros.

Paso 3: Usando la información que aprendiste en Paso 2, ¿puedes contestar a algunas de las preguntas del Paso 1?

Paso 4: Escoge una de las medicinas alternativas que investigaste en *Investiga: Las medicinas alternativas* y comparte la información que encontraste con un compañero que también investigó el mismo tipo de terapia. En parejas, piensen en argumentos que pueden usar para convencer a alguien sobre los beneficios de este tipo de alternativa. Escriban sus argumentos.

_____

_____

_____

_____

_____

Paso 5: Debate los beneficios de esta medicina alternativa con un compañero que defiende otro tipo de medicina. Al final del debate, habla con tu compañero del Paso 4 para determinar cómo fue el debate y quién lo ganó en cada caso.

Para aprender más sobre el impacto que este tipo de pedagogía tiene en los alumnos, se preparó un pequeño cuestionario que fue contestado por un grupo de 23 alumnos que utilizaron una versión anterior pero muy similar a la propuesta pedagógica aquí presentada. Aquí están algunos de los resultados obtenidos.

1. ¿Te gusta elegir el tema sobre el que vas a aprender en lugar de tener lecturas asignadas en el libro?

   100% =SI

2. Cuando buscas información en la red para las actividades de investigación, ¿cuál es la media de número de artículos que lees?

   1=2(8%) 2=4(17%)3=15(65%)4=1(4%)5más=1(4%)

3. ¿En comparación con libros donde todo el mundo tiene el mismo texto para leer, ¿cuánto tiempo pasaste leyendo textos en la red para las actividades de investigación?

   El mismo=12(52%)Más=4(17%)Menos=7(30%)

4. ¿Aprendiste información interesante a través de los textos que elegiste en la red?

Sí=22(96%) No=1(4%)

A la pregunta de qué ventajas y desventajas tiene este tipo de pedagogía, algunos alumnos mencionaron que les gustó la libertad de elección en los textos porque los motivaba a leer con más cuidado, a prestar más atención en las actividades y a compartir ideas distintas entre sus compañeros de clase. Sin embargo, algunos también añadieron que algunos de los textos eran demasiado complicados o que pasaban demasiado tiempo en la red buscando algo de interés y de su nivel.

5. CONCLUSIÓN

La propuesta pedagógica aquí presentada está fundada en la idea de la comunicación oral que transmite información nueva para un objetivo preciso. En el desarrollo de la competencia oral es necesario enfatizar más allá del intercambio de experiencias personales y sentimientos. En la vida real una de las funciones del lenguaje que usamos a diario es la de la transmisión de información nueva. La lectura de libre elección permite que los aprendices intercambien contenido nuevo y relevante para el objetivo preciso de la tarea. De esta manera el oyente participa de forma activa en la conversación. Debemos alejarnos del tópico de hablar por hablar o del uso de temas ´polémicos´ basados en los conocimientos previos del hablante. Nuestros alumnos universitarios no tienen estos conocimientos y por eso, la lectura de libre elección permite educar a los hablantes en temas interesantes y relevantes que después se comparten en tareas en el aula. La lectura como base para la competencia oral no es algo nuevo. Incluso en los cursos de literatura los textos son el motivo del discurso en el aula. Sin embargo, la lectura de libre elección permite traer información nueva a la interacción y consecuentemente, ayuda a la expresión, interpretación y negociación del mensaje. Existe una razón para conversar y escuchar ya que es en el acto de comprensión que el aprendizaje de contenido y lengua también se desarrolla.

BIBLIOGRAFÍA

Brandl, K. (2008): *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Prentice Hall.

Davies, F. (1995): *Introducing Reading*, New York: Penguin English.

Gass, S. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Knuston, E. (1997): "Reading with a purpose: Communicative reading tasks for the foreign language classroom", *Foreign Language Annals*, vol. 30 (1), 49-57.

Lee, J. (2002): "Processing Spanish future tense morphology incidentally while reading in a second language", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, 54-80.

Lee, J. y B. Vanpatten (2003): *Making communicative language happen,* Boston: McGraw-Hill.

Leeser, M. (2003): *The effects of mode, pausing, and topic familiarity on L2 learners' comprehension and input processing*, Tesis doctoral, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.

Leow, R. (1998): "The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA", *The Modern Language Journal*, vol. 82, 49-68.

Liskin-Gasparro, J., P. Wunnava y K. Henry (1991): *The effect of intensive-immersive conditions on the acquisition and development of oral proficiency in Spanish and Russian,* Informe para el Departamento de Educación de los Estados Unidos, Middlebury, VT: Middlebury College, Language Schools.

Omaggio-Hadley, A. (2001): *Language teaching in context,* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Osuna, M. y C. Meskill (1998): "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture", *Language Learning and Technology* 1/2, 71-92.

Pulido, D. (2000): *The impact of background knowledge and L2 verbal ability on incidental vocabulary acquisition through reading for adult learners of Spanish as a foreign language*, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign (Tesis doctoral).

Rott, S. (1999): "The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through meaning", *Studies in Second Language Acquisition* 21, 589-619.

Savignon, S. (1998): *Communicative competence: Theory and classroom practice,* Nueva York: McGraw-Hill.

Shook, D. (1994): "FL/L2 reading, grammatical information, and input-to-intake phenomenon", *Applied Language Learning* 5, 57-93.

Swaffar, J., K. Arens y H. Byrnes (1991): *Reading for Meaning: An integrated approach to language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S.M. Gass y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 235-353.