

Inglés para estudiantes de Psicología

NORA PEREZ (1)

INTRODUCCION Y JUSTIFICACION

En la Universidad del Valle, la carrera de Psicología exige tres niveles de Inglés en su Plan de Estudios. Los estudiantes consideran la comprensión de lectura en Inglés como la habilidad más necesaria para satisfacer sus necesidades académicas inmediatas y futuras (2).

Hasta junio de 1983, diferentes tipos de materiales y dos libros de la serie Reading and Thinking in English fueron usados en Inglés, Nivel I e Inglés Nivel II con poco éxito (3). En cuanto al Inglés Nivel III, hasta 1981, se usaron con algún éxito lecturas para todo tipo de público, tomadas de diferentes revistas de psicología.

Considerando lo anterior y con el objeto de mejorar los resultados de esos cursos, se decidió reestructurar los programas y elaborar nuevos materiales de lectura. El trabajo se inició con el Inglés III, en marzo de 1982 teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Guías teóricas y metodológicas para este nivel (4); la literatura sobre lectura avanzada; y los tipos de discursos usados en las revistas especializadas de psicología.

De mayo a noviembre de 1982, los nuevos materiales fueron elaborados y utilizados con un grupo de estudiantes, quienes mostraron mucho interés en los contenidos de la lectura, así como también en el desarrollo de las habilidades del proceso de comprensión de lectura académica. Sin embargo, se pudo notar que los estudiantes realizaban las actividades y tareas con mucha lentitud y dificultad, especialmente en las lecturas de artículos polémicos e informes de investigaciones. Al final del curso, los estudiantes evaluaron el programa, metodología y materiales por medio de un cuestionario donde señalaron los aciertos y las causas de su poco éxito. Entre estas causas, resultaron el uso de los libros de la serie antes mencionada en los cursos de Inglés I e Inglés II. (Casi todas las lecturas de estos libros fueron tomadas de las ciencias naturales y fueron simplificadas y adaptadas). Los estudiantes, también, sugirieron elaborar materiales para Inglés I e Inglés II con lecturas de psicología con un marco teórico y una metodología similares a los del curso nuevo de Inglés III (5).

1. Nora Pérez es profesora boliviana de la Facultad de Humanidades, Departamento de Idiomas, en la Universidad del Valle, Cali (Colombia).
2. Pérez N. (1983). "Informe completo de los materiales de Inglés III para Estudiantes de Psicología". Universidad del Valle, Cali.
3. Ver nota anterior.
4. Rojas, J. (1980). "Notas sobre el Diseño de Programa y Elaboración de Materiales para Inglés III". Universidad del Valle, Cali.
5. Ver nota 2.

Como consecuencia de lo anterior, se diseñaron los programas y materiales de lectura para los cursos de Inglés I e Inglés II, considerando los siguientes aspectos: Las sugerencias escritas por los estudiantes en el cuestionario mencionado; la experiencia adquirida en la elaboración de materiales para los estudiantes de ciencias (6); los objetivos del Inglés III; los tipos de discursos presentes en los libros y manuales de psicología y las habilidades y estrategias básicas que se activan en el proceso de comprensión de lectura con propósitos académicos.

Los materiales de enseñanza para estos dos niveles fueron elaborados y revisados desde agosto de 1983 hasta mayo de 1985. Los mismos fueron usados por la autora y otros profesores con resultados positivos de acuerdo con los cuestionarios de evaluación, respondidos por los estudiantes al final de los períodos académicos (7).

PRINCIPIOS TEORICOS: DISEÑO DE PROGRAMAS

El proceso de comprensión de lectura es considerado como un "juego psicolingüístico de adivinanzas" (8); que activa una interacción continua entre el escritor y el lector, así como también las habilidades conceptuales del lector, el conocimiento del mundo del lector (teoría de los Esquemas), el tema que se está tratando y las habilidades de lectura. Se sobreentiende que los estudiantes de psicología ya han desarrollado su capacidad intelectual y su potencial de esquemas para entrar en esta clase de "juego". También, ya han adquirido algún conocimiento de psicología, ya que los cursos de Inglés son ofrecidos a partir del tercer semestre de la carrera. En cuanto a las habilidades de lectura, aunque éstas han sido practicadas en la lengua nativa es necesario volver a desarrollarlas en la segunda lengua, realizando actividades y tareas que son propias de la vida académica.

En cuanto a las estructuras gramaticales básicas del Inglés, se espera que éstas ya hayan sido aprendidas en los cursos de este idioma en el ciclo secundario. Estas lecturas son necesarias para desarrollar otros aspectos importantes en la organización retórica del discurso. Al analizar el discurso escrito en psicología, se pudo detectar que los psicólogos organizan sus temas en una forma similar a la realizada por los científicos naturales; es decir, se pueden reconocer actos comunicativos, tales como descripciones, generalizaciones, definiciones, comparaciones, clasificaciones, etc., los cuales son elementos constitutivos de los tipos de discursos más comunes de exposición y argumentación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los programas para el Inglés I e Inglés II fueron diseñados según dos principios organizativos: El desarrollo de estrategias y habilidades que se activan durante el proceso de comprensión de lectura académica y las estructuras retóricas básicas del Inglés que forman parte de los dos tipos de discurso más usados en la literatura escrita en psicología.

6. Grupo de trabajo (1979). **Inglés I: Componentes Básicos del Discurso Científico e Inglés II.** Universidad del Valle, Cali.
7. Pérez N. (1985). "Informes completos sobre el Diseño y Elaboración de Materiales de Inglés I e Inglés II para estudiantes de Psicología." Universidad del Valle, Cali.
8. Goodman, K. (1967) "Reading: A Psycholinguistic game". **Journal of Reading Specialist**, No. 6.

En cuanto al Inglés III, después de la etapa experimental, el programa fue reestructurado para desarrollar estrategias y habilidades que son necesarias para leer una bibliografía especializada; es decir, actividades y tareas que un buen lector realiza como buscar, leer y evaluar rápidamente resúmenes de artículos e informes de investigaciones; leer las versiones completas de éstos, intensa y críticamente; y evaluar comentarios sobre los mismos. El otro principio organizativo para el Inglés III tiene que ver con los discursos que predomina en los diferentes tipos de lectura avanzada; es decir, el discurso expositivo (resúmenes, noticias e informes de investigaciones) y el discurso argumentativo (artículos polémicos, comentarios críticos, entrevistas a personajes de la comunidad científica de psicología).

MATERIALES DE ENSEÑANZA: CONTENIDOS Y OBJETIVOS

INGLES I

PRIMERA UNIDAD (9)

- A. Propósitos de lectura académica
 - 1. Información principal
 - 2. Datos específicos
 - 3. Detalles
 - 4. Evaluación
- B. Estrategias de lectura según esos propósitos
 - 1. Lectura rápida
 - 2. Localización de información
 - 3. Lectura intensa
 - 4. Lectura crítica
- C. Habilidades de lectura
 - 1. Pre-lectura
 - 2. Predicción
 - 3. Hipótesis
 - 4. Inferencia de significados
 - 5. Reconocimiento de palabras cognadas
 - 6. Uso de discurso no-lineal
 - 7. Uso del diccionario

SEGUNDA UNIDAD

- A. Estructura: Componentes
- B. Características
- C. Procesos (Desarrollos): Etapas

TERCERA UNIDAD

- A. Comparaciones (contrastes, semejanzas)
- B. Relaciones de causa-efecto

9. Basada en la Primera Unidad de Inglés I para Estudiantes de Economía, elaborada por Blanca de Escorcia, en 1982. Universidad del Valle, Cali.

CUARTA UNIDAD

- A. Definiciones
- B. Clasificaciones

INGLES II

PRIMERA UNIDAD

- A. Hipótesis
- B. Generalizaciones

SEGUNDA UNIDAD

- A. Informes cortos de casos
- B. Argumentos en favor y en contra sobre temas importantes
- C. Evaluaciones (críticas negativas y alabanzas de teorías psicológicas)

TERCERA UNIDAD

- A. Pruebas (personalidad, actitud, inteligencia)
- B. Muestras de sesiones terapéuticas con marcos teóricos diferentes

CUARTA UNIDAD

- A. Un capítulo modelo (introducción, resumen, texto principal, glosario, referencias y lecturas recomendadas)

INGLES III

PRIMERA UNIDAD

- A. Resúmenes (abstractos)
- B. Noticias
- C. Propagandas

SEGUNDA UNIDAD

- A. Informes cortos de investigaciones
- B. Informes completos de investigaciones
- C. Historia de casos
- D. Artículos polémicos
- E. Entrevistas a personalidades

TERCERA UNIDAD

- A. Reseñas críticas de libros y reacciones
- B. Comentarios críticos a los textos de la segunda unidad y reacciones (foro).

Todas las lecturas para el Inglés I y el Inglés II fueron tomadas de libros y manuales de psicología. La extensión de ellas se decidió según el criterio de párrafo conceptual que puede abarcar uno o más párrafos físicos (10). Los contenidos de las lecturas tratan de diversos temas, por ejemplo: La estructura de la personalidad según Freud, procesos conscientes,

10. Trimble, L. (1979). "A Rhetorical Approach to Reading Scientific and Technical English". *Forum*, Vo. XVII, No. 4.

desarrollo moral según Piaget, consecuencias de la frustración, definiciones de anormalidad, clases de neurosis, hipótesis sobre período crítico, argumentos en favor y en contra de la legislación de la marihuana, críticas y alabanzas del psicoanálisis, etc.

Las estrategias y habilidades de lectura que se presentan en la primera Unidad del Inglés I son usadas en las demás unidades de ambos niveles, fuera de otras relacionadas con los aspectos discursivos (cohesión y coherencia), transferencia de información, completación de diagramas, reconocimiento de marcadores explícitos de ambos discursos, evaluación del contenido de la lectura, etc.

En cuanto al Inglés III, todas las lecturas fueron escogidas tomando en cuenta los intereses de especialización de los estudiantes (educativa, clínica, industrial, cognición, etc.), las habilidades y estrategias desarrolladas en los niveles anteriores son también usadas en este curso. Además, se utilizan las habilidades de estudio para manejar bibliografía especializada. A continuación, se presentan algunos ejemplos de estas: evaluación de propagandas para decidir si se compra o no la literatura publicitada, obtención de información valiosa a partir de las noticias sobre investigaciones en progreso, evaluación de la posición del autor (actitud, tono, intención), posición crítica del lector frente a una controversia académica, etc.

METODOLOGIA: ACTIVIDADES Y TAREAS EN EL SALON DE CLASE Y BIBLIOTECA

Ya que la comprensión de lectura es un proceso psicolingüístico constante de adivinanzas, se recomienda el siguiente orden de actividades para leer cualquier tipo de lectura académica.

1. Lectura rápida de títulos, subtítulos, discurso no-lineal (fotos, tablas, diagramas, dibujos, etc.).
2. Formulación de hipótesis sobre los temas de la lectura, usando la información que el lector tiene sobre los mismos.
3. Lectura rápida general para obtener la información principal leyendo las oraciones claves en cada párrafo.
4. Lectura intensa para la confirmación o revisión de las hipótesis y formulación de hipótesis adicionales.
5. Segunda lectura intensa para la comprensión de detalles y para confirmar o revisar las hipótesis adicionales.
6. Lectura crítica para evaluar los contenidos del texto y la posición del escritor (11).

Para las explicaciones, tareas y verificación de la comprensión de lectura en los tres cursos, se usa el idioma español. Algunas de las tareas que los estudiantes deben realizar son las siguientes: Escribir un título apropiado para la lectura; escribir la información principal; responder a preguntas por escrito o en forma oral; escribir las palabras que faltan en una lectura en Español o Inglés (técnica-cloze); elaborar tablas, diagramas y

11. Basado en Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press.

esquemas de organización retórica; analizar el discurso (cohesión y coherencia); explicitar implicaciones; escribir resúmenes y reseñas críticas; etc.

En general, se entrena al estudiante para leer en silencio e individualmente; permitiendo de vez en cuando leer y discutir el resultado de las tareas en grupos de dos o más estudiantes, bajo la supervisión del profesor. Después de realizar las tareas y actividades de los materiales comunes de cada unidad, los estudiantes van a la biblioteca (abstracts, colección general, hemeroteca) guiados unas veces por el profesor durante las horas de clase y otras veces por su cuenta, en las horas libres. Allí, los estudiantes según sus intereses pueden buscar, leer, evaluar la literatura de psicología en el idioma Inglés, usando las estrategias y habilidades de lectura que van desarrollando en las clases de Inglés. También pueden sacar libros y revistas de la biblioteca para leerlos en clase o en casa. En estas modalidades más acordes con la realidad, se obtiene información más reciente que complementa y profundiza los temas tratados en los demás cursos de la carrera.

EVALUACION Y CONCLUSION

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes evaluaron los tres cursos de Inglés por medio de cuestionarios, al final de los períodos académicos. Ellos reconocieron el progreso en la comprensión de lectura académica gracias a los nuevos programas y materiales. También dos profesores del Departamento de Idiomas los evaluaron y escribieron reseñas críticas positivas en 1985. Desde esa fecha, los tres cursos son revisados con cierta regularidad en base a las sugerencias de los estudiantes y los profesores que los usaron. Los principios teóricos, objetivos y metodología han sufrido pocos cambios, pero las lecturas, especialmente las de Inglés III, son continuamente reemplazadas por temas actuales e interesantes de los números recientes de las revistas especializadas (12).

BIBLIOGRAFIA

Barr, P. et al. (1981). **Advanced Reading**, Longman.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). **English for Specific Purposes**, Cambridge University Press.

Libros y Manuales de Psicología.

Moore, J. et al. (1979). **Serie Reading and Thinking in English**, Oxford University Press.

Nutall, C. (1982). **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**, Heinemann Educational Books, Ltd.

Revistas Especializadas de Psicología de Estados Unidos y Gran Bretaña Trimble, L. (1985). **English for Science and Technology**, Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1983). **Learning Purpose and Language Use**, Oxford University Press.

12. Cualquier información adicional puede ser solicitada a Nora Pérez, Depto. de Idiomas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali-Colombia.

ANEXOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

Curso: Inglés I - Psicología
Tema: Cuarta Unidad
Elaborada y revisada por: Nora Pérez

READING I

Skills Involved: Understanding definitions and classifications with their corresponding markers; completing tree diagrams for classifications; notional markers.

DEFINING AND CLASSIFYING GROUPS

A group is defined as two or more individuals, interacting and interdependent, who come together to achieve particular objectives. Groups can be **either** formal or informal. By formal, we mean defined by the organization's structure, with designated work assignments establishing tasks and work groups. In formal groups, the behaviors that one should engage in are stipulated by and directed toward organizational goals. In contrast, informal groups are alliances that are neither structured nor organizationally determined. These groups are natural formations in the work environment, which appear in response to the need for social contact.

It is possible to further subclassify groups as command, task, interest, or friendship groups (1). Command and task groups are dictated by the formal organization, **whereas** interest and friendship groups are informal alliances.

The command group is determined by the organization chart. It is composed of the subordinates who report directly to a given manager. An elementary school principal and her twelve teachers form a command group, as **do** the director of postal audits and his five inspectors.

Task groups, also organizationally determined, represent those working together to complete a job task. However, a task group's boundaries are not limited to its immediate hierarchical superior. It can cross command relationships. **For instance**, if a college student is accused of a campus crime, it may require communication and coordination between the Dean of Academic Affairs, the Dean of Students, the Registrar, the Director of Security, and the student's advisor. Such a formation would constitute a task group. It should be noted that all command groups are also task groups, but because task groups can cut across the organization, the reverse need not be true.

People who may or may not be aligned into common command or task groups may affiliate to attain a specific objective with which each is concerned. This is an interest group. Employees who band together to have their vacation schedule altered, to support a peer who has been fired, or to seek increased fringe benefits represent the formation of a united body to further their common interest.

Groups often develop because the individual members have one or more common characteristics. We call these formations friendship groups. Social allegiances, which frequently extend outside the work situation, can be based on simi-

1. Este artículo es una versión revisada y mucho más ampliada de "Advanced Reading in E.S.P." publicada en: **English for Specific Purposes**, en English Language Institute, Oregon State University, Corvallis - Oregon; No. 81, 1983.

lar age, support for "Big Red" Nebraska football, having attended the same college, or the holding of similar political views, to name just a few such characteristics.

Informal groups provide a very important service by satisfying their member's social needs. Because of interactions that result from the close proximity of work stations or task interactions, we find workers playing golf together, riding to and from work together, lunching together, and spending their breaks around the water cooler together. We must recognize that these types of interactions among individuals, even though informal, deeply affect their behavior and performance.

(Taken from **Organizational Behavior**, S. P. Robbins).

Tasks and Activities: Write in Spanish in your notebooks.

- A. Skim through the reading to write inst main information.
- B. Do intensive reading to do the following:
 1. Write the definition of **group** and note down its corresponding explicit markers.
 1. Write the definitions of **formal groups**, **command groups** and **task groups** and give examples.
 3. Define **informal groups**, **interest groups**, and **friendships groups** and give examples.
 4. Write an example that illustrates the case when a task group crosses command relationships.
 5. Analyze the underlined words in context and write their functions.
 6. Complete the following tree diagram that shows the classification and subclassification of groups.

READING I

- **Skills Involved:** Understanding expository discourse in a reported case and the therapist's interpretation. Identifying their corresponding markers and assessing the reading (the writer and the contents).

Emotional preoccupations as obstacles to learning

Remedial teachers who look on learning as an activity of the whole child and seek to help him satisfy his needs and understand his environment, often find that their diagnostic work must go beyond the specific difficulties in learning. The teacher may find the child to be generally immature, so that the tasks set him are actually too difficult. Or he may find that the child is jealous of brothers and sisters and that these jealousies affect his learning. The child may resent authority and thus find it hard to conform to the rigid and arbitrary requirements of spelling correctly. Sometimes the treatment of a child in a child guidance clinic gives little or no attention to direct remedial work. After certain problems such as parent-child relationships are cleared away, the school work may improve without any special attention to the school deficiency.

The following case illustrates how personal experience may interfere with learning to read.

Thomas was an eleven-year-old boy failing the fifth grade for the second time. Although intelligence test scores showed that he had the ability to do satisfactory school work, his reading disability held him back not only in reading but in other work as well.

His trouble started at the time his thirdgrade teacher went to the hospital for an operation. When she did not come back, he assumed that she had died, and his obsession with these thoughts interfered with his work. It was discovered that when he was five he had been very much disturbed when his mother went to the hospital.

In the course for interviews with a therapist he did some reading aloud. In reading a story about a dog, Thomas began making errors and continued to do so until he paused to talk about a dog he had once owned. He had loved his dog very much, he said, but had not been permitted to keep it. "I was afraid my dog might die without my knowing about it", he explained. "It is awful to be wondering whether someone you love is alive or dead".

His unconscious conflicts over problems connected with death and loss, occasioned by his mother's hospitalization and the renewal of these conflicts when the teacher went to the hospital, accounted for part of his trouble. Even the word "dog" appearing in his reading material was enough to activate a train of thoughts interfering with his reading. Once these problems were dealt with in treatment, he could read naturally, and his school work progressed satisfactorily (Blanchard, 1946).

Any learning activity has many meanings besides those specific to it. It may satisfy a need of an activity carried on competitively with someone else; it may be entered upon as a submission to authority or in defiance of authority; its content may start fantasies or stir up memories quite remote from it. Unless these supplementary features of motivation are understood, failures to learn are often baffling. Unless they are understood, successful learners may achieve less than they otherwise could.

(Taken from *Introduction to Psychology*; E. R. Hilgard).

Tasks and Activities: Write in your notebooks.

A. Skim the passage to find out the main information.

B. Read carefully to do the following:

1. From the reading and your own experience, write some examples that go beyond the specific difficulties in learning.
2. Write Thomas's case and identify the verb forms used in the report.
3. Write in Spanish the actual words expressed by Thomas in an interview with his therapist and analyze them.
4. Identify the therapist's name.
5. How did the therapist interpret Thomas's problem?
6. Write the conclusions on learning drawn by the writer, Ernest R. Hilgard.

C. Assess the reading to do the following:

1. Evaluate the writer's position in the reading. Is he informing, arguing or entertaining?
2. Do you agree with the therapist's interpretation on the case? Justify your answer.

UNIVERSIDAD DEL VALLE
DIVISION DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

Course: English III - Psychology
Unit.: Three
Prof.: Nora Pérez

Part A: Book Reviews Most periodicals in psychology have a section of Book Reviews. These usually include general information such as: title of the book, name of author, publishing house, year of publication, number of pages, price and the name of the reviewer. Reviews are written in order to inform prospective readers about the contents of the latest books in the field. Reviewers generally attempt to summarize the contents of the books and they also give their personal opinion on the books.

These reviews sometimes cause reactions in the authors of the books who reply defending their books. The replies are published in special sections of periodicals under the name of Counterpoint, **Backfeed**, **Rebuttals to Reviews**, etc. These reactions can cause other reactions in the reviewers who usually continue the controversy by rejecting the author's arguments and defending their reviews. These replies are also published under the name of **Reviewer's Rejoinder**. **Replies from the Reviewers**, etc.

Classroom activities After reading each review answer these questions.

1. Identify the title of the book, name of author, publishing houses, etc.
2. Write down the topics of the book.

3. As far as the reviewer is concerned, has the author achieved his purposes in all the aspects of the book?
4. How does the reviewer evaluate the book? What's the outcome of this evaluation?
5. Can you judge the contents of the book?
6. Do you think that the reviewer is biased?
7. Could this book be useful to your studies? Would you read it?
8. Identify the types of discourse present in the review.

Questions on the replies to the reviews.

1. What are the arguments that the author of the book presents in reply to the reviewer?
2. What further arguments does he use to defend his book?
3. Identify the types of discourse present in these replies.
4. How does this kind of polemic help you in your studies?

Library activities. In the periodicals, look up some book reviews and replies to the reviews. Read them and answer the questions above.

British Journal of Psychology (1981), 72, 385-106 Printed in Great Britain

Book reviews

Cognitive Psychology. New Directions. Edited by G. Claxton. London: Routledge & Kegan Paul 1980. Pp. 338. £ 12.50.

This is one of the better recent collections of essays in cognitive psychology. It consists of two general discussions of research strategy in cognition, by Claxton and by Allport, together with seven more content-specific reviews, on motor control by Harvey & Greer, attention by Allport, working memory by Hitch, memory and comprehension by Claxton, psycholinguistics by Green, reasoning by Evans, and cross-cultural work by Curran.

The book opens with Claxton's introductory essay. This is a breezy and rather general chat to the student delivered in the style of a rather modern vicar warming up his congregation. It contains a curious collection of quotations, *risqué* asides ("there is a vacancy for a psychology of relaxed cognition"... "I have nothing against computers *per se*") and homilies about research on cognition. While many of the points made about, say, the fragmentary or unnatural quality of cognitive experimentation are quite sensible, I am uncertain about their usefulness for introducing the book to the student.

The book is worth having just for the two contributions by Allport, although there are other interesting chapters. Allport presents a splendidly vigorous and cogent polemic against one of our more hallowed orthodoxies —the general— purpose, limited processing capacity metaphor. If taken early, this chapter may provide a useful antidote to the common textbook formulation of the problems of attention. Allport's discussion of attention is linked to his more general theoretical chapter via his advocacy of the notion that performance is served by a large number of fairly independent, content-specific processing modules. His general chapter includes a fluent and witty historical sketch of cognitive theory. Amongst the many good things to be found here is the critique of flow diagram representations. Allport's

central concern is to persuade us of the utility of the **production system** as a theoretical device. I am not sure that this intention gest realized since he has not time to develop the notion fully enough and it becomes insufficiently clear what distinguishes the production system from earlier associationist units of account. For example, we are given the important information that such systems can operate on fuzzy knowledge and that they can operate within a damaged system, yet these claims are not argued in any detail. The considerable merits of this chapter lie, instead, in the way that the production system concept is used to provide a coherent theme for a wide-ranging review of major issues.

Harvey & Greer provide a useful review of work on motor control. This is a rapidly developing area and there is a marked need for reviews that are introductory but up to date. This chapter strives perhaps too greatly for comprehensiveness at the expense of simplicity of outline but it is lucid enough.

The chapter by Hitch is also worth singling out. In a book which sometimes tends to let its aim drift a little above the undergraduate target this is a carefully controlled piece of writing. The case for distinguishing between the mechanisms serving recency effects and span is well set out. An engaging feature of this contribution is the attempt to comment on the role of working memory in each of the other content areas treated in the book. The strain of linking working memory and cross-cultural cognition scarcely shows.

In reviewing, it is customary to point out a bowler or misprint in order to demonstrate the care with which one has perused the text. I am happy to report that the incorrect middle initial in Huey's name (p. 192) awns one of the most severe in a book which is fairly carefully produced. I have reluctantly concluded that Fig. 6.6 in Claxton's chapter on memory is not misprinted.

LESLIE HENDERSON.