

La cultura en los cursos de comprensión de lectura: El caso de portugués (enfoque psicolingüístico)

Helena M. Da Silva Gomes
C.E.L.E.-U.N.A.M.

En este trabajo se analizará psicolingüísticamente el uso del enfoque cultural en la elaboración de los materiales generales para la comprensión de textos escritos en portugués. Las reflexiones que serán discutidas se relacionan específicamente con la elaboración del material para comprensión de textos brasileños denominado *Sarava: estratégias de leitura para textos brasileiros*. El enfoque cultural será examinado psicolingüísticamente centrándose en dos aspectos: “la lectura como construcción de significado” y “la lectura como comunicación”. Se espera que la discusión del caso de portugués pueda conducir a reflexiones similares en otros idiomas que estén en la misma situación lingüística y escolar.

En las primeras dos partes de este trabajo se discutirán teóricamente los elementos principales que orientaron la elaboración de nuestro marco teórico, “la lectura como construcción de significados” y “la lectura como comunicación”. En la parte final se abordarán las principales características del caso de portugués que justificaron la utilización del enfoque cultural y señalaré algunas decisiones pedagógicas asumidas para el diseño y elaboración de los materiales de comprensión de lectura.

La lectura como construcción de significado.

Sin intentar hacer una revisión del desarrollo de la psicolingüística con relación a los procesos de comprensión de textos escritos -que pudiera remontarnos a Huey (1908), Thorndike (1917), Fries (1963), quienes señalaban al proceso de lectura como una actividad esencialmente cognoscitiva, é incluso a autores como Parker (1959), que se refería explícitamente a la necesidad de considerar en este proceso cognoscitivo el conocimiento previo del lector-, en la actualidad podemos afirmar, principalmente por influencia de los trabajos de Smith (1971), Goodman (1976) y Widdowson (1978, 1979), que la naturaleza cognoscitiva del proceso de lectura ha sido responsable de un interés mayor por el proceso de la lectura que por el producto de la lectura. Las propuestas de Goodman (1976) de que la lectura es un

juego de adivinanza (“reading is a guessing game”), y principalmente la de Wid-dowson (1979:97), de que el lector construye el significado de los textos, como la fórmula explícitamente:

...text does not have meaning but potencial for meaning which will vary from reader to reader depending upon a multitude of factors but crucially related to purpose and knowledge. In this view meaning is actually created by the reader in his interaction with the text,

enfataron el carácter activo y creativo del lector, aceleraron el cambio de los cursos de lectura de cursos orientados-al-texto a cursos orientados-al-lector, conduciendo en la actualidad a cursos orientados- a la-interacción lector/texto.

Alderson y Urquhart (1984:45) resumen la lectura como acto de comprender en las afirmaciones siguientes:

1. No language text is ever “complete in itself”;
2. in order to comprehend in a satisfactory manner, the text must be related to the reader’s background knowledge;
3. the process of relating text and background knowledge, which some writers have referred to as “making sense of texts”, involves the reader in an active role. Hence reading is primarily a cognitive activity.

La psicolingüística de la comprensión de lectura explica el proceso de construcción de significados (“making sense of texts”) utilizando el concepto de esquema.

La teoría de los esquemas, elaborada para explicar los procesos del pensamiento, considera que, al conocer, el individuo elabora esquemas que son estructuras cognoscitivas abstractas que incorporan conocimientos generalizados recurrentes de la experiencia de aprender. Los esquemas incorporan todos los aspectos de estas experiencias de aprender, sean éstos cognoscitivos, motores o afectivos. Los esquemas son la base del pensamiento, del aprendizaje, de la memoria y, principalmente, preparan al individuo para el acto de aprender, tienen, entre otras, una función anticipadora.

Neisser (1976:20) destacó la importancia de los esquemas anticipadores en la percepción visual:

In my view, the cognitive structures crucial for vision are the anticipatory schemata that prepare the perceiver to accept certain kinds of information rather than others and thus control the activity of looking. Because we can see only what we know how to look for, it is these schemata (together with the information actually available) that determine what will be perceived. At each moment the perceiver is constructing anticipations of certain kinds of informations, that enable him to accept it as it becomes available.

Esta idea de los esquemas anticipadores ha sido retomada en la comprensión de lectura por varios autores. Sanford y Garrod (1981:127) consideran la importancia en la lectura de lo que llaman “escenarios”, señalando además el papel de éstos en la determinación de la facilidad o dificultad de un texto de lectura:

The scenario is an information network called from long-term memory by a particular linguistic input... in all cases the basic principle is one of enabling the knowledge of the reader to be used in such a way as to allow for direct interpretation of entities or events predicted by his knowledge. To the extent that any text conforms to the predictions it is readily interpreted, to the extent that it does not, it will be more difficult to understand.

La aplicación de la teoría de esquemas y del concepto de escenarios a la lectura tiene implicaciones más amplias que este papel anticipador y evaluativo. Anderson y otros (1977) señalan su importancia en la dinámica del proceso de construcción de significado, en los ajustes constantes que se dan en el transcurso de la lectura y que buscan no sólo comprender, sino además conocer nuevos datos. En este sentido, Widdowson también advierte la importancia de pensar que si los esquemas y escenarios se ajustan perfectamente al texto, todas las anticipaciones y predicciones se confirman, resultando de esto que los esquemas del individuo se fosilicen y no aprenda nada nuevo en su lectura.

Aplicando el concepto de “ciclo perceptivo” de Neisser al proceso de lectura, se puede explicar cómo una nueva información podrá cambiar un esquema existente para dar a la lectura una dimensión de conocer:

Neisser proposes a perceptual cycle whereby a schemata directs the perceiver to explore reality by sampling the available information and modifying the original schema where necessary. (Widdowson, 1984:22)

La lectura puede ser caracterizada de manera semejante al fenómeno de ciclo perceptivo, sin embargo, la opción de cambiar o no los esquemas previos es mucho más compleja en la lectura que en la percepción visual y es la base de la negociación de significados que se da en la comunicación lector-texto, como veremos más adelante.

Vimos anteriormente que ningún texto es en sí completo: en este sentido, los esquemas pueden ofrecer los elementos para completar los “vacíos” del texto y permitir una interpretación coherente por medio de la elaboración inferencial. Los esquemas, además, limitan las interpretaciones del lector en un mensaje ambiguo cuando él posee el mismo bagaje de información del escritor; cuando el lector posee un conocimiento del mundo y presuposiciones distintas a las del escritor, su interpretación de los aspectos vagos del texto se basará en sus escenarios cognoscitivos, pudiendo provocar distorsiones que imposibiliten la comprensión. En este caso, el lector no estará consciente de otras posibles interpretaciones que

podrán incluso estar de acuerdo con la del autor. Otro papel de los esquemas en el proceso de lectura se relaciona con la función de meta-comprensión, que consiste en la autoevaluación de la comprensión.

El lector, al establecer la correspondencia entre los datos conocidos que están representados en sus esquemas y los datos nuevos que aparecen en el mensaje del texto, monitorea su comprensión y puede evaluar si entendió el texto, (cf. Steffensen y Joag-Dev, 1984).

La experimentación transcultural aplicada al proceso de lectura realizada por autores como Gattaboni y Tucker (1971), Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979) y Steffensen y Joag-Dev (1984), ha demostrado que la comprensión de lectura se relaciona directamente con el conocimiento cultural. Si el lector posee los esquemas asumidos por el escritor, su comprensión será mejor. Si no posee un conocimiento cultural compartido con el escritor, distorsionará el significado del texto al intentar acomodar las proposiciones formuladas, incluso explícitamente, a sus estructuras previas de conocimiento o sus escenarios cognitivos, o no logrará entender el texto por no poder hacer las elaboraciones inferenciales para completar los vacíos de información del texto, que constituyen los implícitos manejados por el autor.

Los esquemas no solamente se relacionan con la percepción y comprensión del discurso, están directamente relacionados con la manera como se recupera un dato de la memoria. Los fragmentos de la memoria están moldeados por los mismos esquemas que orientaron la percepción de los datos, o sea, así como la comprensión involucra la selección y evaluación de los esquemas necesarios para comprender un dato, la recuperación de estos datos también involucra la selección y evaluación de los esquemas para darse cuenta de los datos que están en la memoria. Las investigaciones sobre la recuperación de fragmentos memorizados nos indican que cuanto mayor es el tiempo transcurrido entre el evento y su recuperación, mayor es la tendencia a apoyarse en los conocimientos generales relacionados con situaciones similares, es decir, en los esquemas ya conocidos.

Todos estos datos de la teoría de los esquemas aplicados a la lectura de comprensión son de suma importancia para el caso del portugués como lengua extranjera, ya que los estudiantes manejarán los textos de lectura con la finalidad de adquirir datos para uso posterior en sus áreas de especialidad: pedagogía, sociología, comunicación, literatura etc.

La lectura como proceso de comunicación

Las implicaciones del concepto de la lectura como proceso de comunicación enfatizan el aspecto interactivo texto-lector y nos ofrecen nuevas dimensiones para analizar esta relación.

Para los objetivos de este trabajo no se revisará todo el complejo proceso de la comunicación, principalmente el de la comunicación escrita, sólo nos detendremos en un aspecto esencial de la comunicación, que es la negociación de significados.

La negociación de significados es un proceso claramente observable en la mayoría de los usos orales del lenguaje cara-a-cara, excepto en una conferencia en donde no hay una abierta actividad recíproca de intercambio de significados. En la conversación se espera que los interlocutores que interactúan cara-a-cara cooperen en el establecimiento y mantenimiento de la comprensión. Este proceso, llevado a cabo por los interlocutores, es en sí un recurso dedicado a ayudar mutuamente a comunicarse y se caracteriza por: expresar mensajes compartidos, llenar los lapsos de la conversación, indicar las fallas de comprensión y reparar los rompimientos de la comunicación (Scarcella y Higa, 1981:410).

Widdowson (1984:218) señala que la comunicación lingüística debe ser considerada como una actividad social y, por lo tanto, estará sujeta a los factores que afectan los comportamientos sociales en general. En este sentido, la negociación es el proceso que garantiza la convergencia armoniosa de los mundos individuales de los interlocutores, de sus conocimientos y experiencias que serán sus marcos de referencia, como vimos anteriormente, sus escenarios cognoscitivos para interpretar los mensajes.

Todo acto comunicativo bien sucedido presupone que el hablante formule una proposición con una intención ilocucionaria de una manera accesible y aceptable para el interlocutor.

La accesibilidad se logra al haber una convergencia entre los estados cognoscitivos de los interlocutores de tal modo que se establezca un marco de referencia compartido. La accesibilidad tiene que ver intrínsecamente con la comprensión.

La aceptabilidad se logra cuando los interlocutores ubican su interacción en la dimensión de la cooperación social, su naturaleza es afectivo-cognoscitiva, tiene que ver con un querer negociar o no, con un querer cambiar o no que está relacionado intrínsecamente con la percepción del interlocutor y de su mensaje como algo amenazador y ajeno o como algo cercano y familiar.

Widdowson destaca que el contacto comunicativo que logra que un mensaje sea accesible y aceptable es en sí un contacto social. Señala que la comunicación como contacto social se ubica en el campo de las relaciones interpersonales, dependiendo así de la presuposición de que en las interacciones humanas hay un acuerdo de cooperación, sin el cual ninguna negociación será posible y tampoco la comunicación. Esta cooperación se dará solamente cuando los individuos que interactúan permiten la entrada del interlocutor a su mundo personal. Esta entrada al territorio privado del interlocutor es en general un acto delicado que exige una negociación muy fina. Estas sutilezas de la comunicación son tan importantes que frecuentemente se es cauteloso al abordar temas que puedan relacionarse con los territorios individuales difíciles.

La negociación de temas de comunicación que posiblemente pudieran romper áreas peligrosas del territorio privado y que, por lo tanto, podrían rebasar el vínculo que favorezca la aceptabilidad, frecuentemente se da en las interacciones cara-a-cara con el uso de formas como: (Widdowson, 1984:218)

“Imagínate, no me vas a creer pero....”

“Yo no sé bien como decírtelo, perdóname si te parezco atrevido, pero...”

“Sé que estás pasando por momentos difíciles, pero...”

Evidentemente, este tipo de negociaciones es más fácil en el lenguaje oral o en la conversación. En el texto escrito, el escritor “negocia” por medio de una interacción encubierta, en la cual anticipa las posibles reacciones de su lector potencial. Esta negociación de significados es unilateral, el escritor actúa como si su lector estuviera cerca, crea sus propias condiciones de comunicación partiendo del supuesto que tiene algo que comunicar, calcula además qué información adicional será necesaria para facilitar la comunicación. Al llevar a cabo esta interacción encubierta, busca establecer un marco de referencia compartido que garantice que la información que quiere transmitir sea accesible, y por ello aceptable, a su lector potencial. Es en este sentido que se puede afirmar que la lectura es una forma de comunicación, incluso tomando en consideración que la aceptabilidad del mensaje deriva principalmente de su accesibilidad.

Para la negociación relacionada con la accesibilidad, el escritor en general utiliza una serie de procedimientos o estrategias con la finalidad de separar en su texto los puntos principales de las informaciones que sólo tienen la intención de colocar al lector a su disposición, de hacer que el lector permita la entrada a su territorio privado. El escritor busca facilitar la accesibilidad al destacar las pistas que permitirán al lector relacionar el mensaje escrito con sus esquemas previos.

Widdowson (1984:219) señala que estas formulaciones estratégicas generalmente son usadas retrospectivamente para resumir o recapitular los puntos principales del mensaje o, prospectivamente, buscando preparar al lector para el mensaje. Ambas buscan garantizar el grado en que una persona siente que comparte su espacio vital con sus interlocutores. En este sentido, una fuerte vinculación tiene que ver con la cooperación, pues al reconocer un territorio de experiencias compartidas se considera que hay menos riesgos en la cooperación. La aceptabilidad se relaciona con el deseo del escritor de no parecer dogmático o irrespetuoso en relación a la inteligencia del lector, tiene que ver con el deseo del lector de permitir la entrada de la información, ajustado, en consecuencia, sus escenarios cognoscitivos para acomodarla.

Los escritores utilizan varios recursos explícitos para facilitar la accesibilidad y, en consecuencia, la aceptabilidad. Estos recursos compensan la ausencia de una retroalimentación cara-a-cara, que permitiría que la estructura del discurso fuera monitoreada en una interacción recíproca. Widdowson (1984:219) menciona algu-

nos de estos recurso frecuentemente utilizados para garantizar la aceptabilidad y facilitar la comprensión:

“De acuerdo con lo que revisamos hasta ahora, podemos...”

“En resumen, las implicaciones son que...”

“El propósito de este trabajo es...”

“Tres son los puntos que pretendemos discutir en este artículo...”

A pesar de los esfuerzos del escritor, sin embargo, el lector podrá no querer ajustar sus esquemas a la nueva información, o no podrá ajustarlos al no lograr acomodar los esquemas conceptuales del escritor a su propio espacio vital por no haber vínculos entre los dos mundos referenciales. Cuanto mayor sea la distancia entre los mundos culturales del escritor y del lector, más difícil será lograr un marco referencial compartido.

Una reflexión importante para los cursos de comprensión de textos escritos en una lengua extranjera, derivada de lo anterior, es el hecho de que toda esta negociación encubierta que el escritor unilateralmente llevó a cabo fue hecha pensando en un lector potencial que está muy lejos de ser el estudiante extranjero del curso de lectura. De este modo, el problema de la accesibilidad y la aceptabilidad de los llamados textos auténticos puede agudizarse, a menos que el profesor y el diseño del material funcionen como mediadores en la negociación de los significados de los textos de lectura.

El caso de portugués

La lectura de textos en portugués por hispano-hablantes puede presentar las dificultades generales posibles en cualquier situación de lectura, o sea, el no compartir el mismo territorio de experiencias, que lleva a una distancia mayor de esquemas y a la imposibilidad de negociación de significados, básica para la comprensión del texto.

Tratándose de una lengua extranjera es muy probable que este vínculo referencial sea menor, dificultando todavía más la comprensión del texto. De acuerdo con la teoría de los esquemas aplicada a la investigación intercultural, se ha demostrado que la comprensión de lectura se relaciona directamente con el conocimiento cultural compartido. Si el lector posee el repertorio de esquemas del escritor, no deberá haber dificultad de comprensión, ya que podrá hacer las inferencias necesarias sin gran esfuerzo, además podrá acordarse de más informaciones del texto, podrá hacer más expansiones culturalmente apropiadas, que serían como informaciones que no están explícitamente mencionadas en el texto, aunque son consistentes con él (cf. Steffensen y Joag-Dev, op.cit). Los textos auténticos en una lengua extranjera son escritos por una persona con una cultura distinta a la del lector extranjero, siendo poco probable que haya coincidencia entre los marcos referenciales del escritor y del lector.

El caso de portugués presenta además problemas específicos de comprensión de lectura, resultado de aspectos lingüísticos y escolares relacionados con este idio-

ma. Lingüísticamente, el portugués se asemeja mucho al español, dando como consecuencia que los estudiantes esperen hacer un tipo de la lectura cercano al que hacen en su lengua nativa. Mientras en idiomas menos transparentes el estudiante se concentra en un tipo de lectura literal, en la cual sólo buscan extraer las informaciones explícitas del texto, en portugués se anima a hacer un tipo de lectura inferencial, en la cual busca leer “entre líneas”, identificando la información implícita en el texto. Dependiendo del tipo de texto y de los propósitos de la lectura, los estudiantes intentan incluso un tipo de lectura crítica, aquélla que se caracteriza como “más allá del texto”, en la cual la comprensión se basa fuertemente en los conocimientos previos del lector (Devine, 1986:53). Evidentemente, las lecturas de tipo inferencial y crítica son mucho más sensibles a la carencia de un marco referencial compartido.

Otra característica del caso de portugués, también relacionada con el aspecto lingüístico, es el hecho de que la semejanza entre este idioma y el idioma nativo de los lectores les induce a considerar que la “lectura” de las palabras en sí garantiza la comprensión del texto, les induce a descuidar los aspectos más complejos del significado del texto, tales como los valores pragmáticos de los enunciados. Es frecuente encontrar lectores que se confunden al poder, según sus palabras, traducir todas las palabras del texto, pero siguen teniendo dificultades de comprensión cuando ésta es evaluada por medio de tests convencionales.

Con relación a su situación escolar, el portugués también presenta especificidades. La lectura de textos en portugués se hace por razones de interés cultural para la mayoría de sus lectores, para una minoría por necesidades escolares, tales como cumplir con un requisito académico o usar la bibliografía para sus trabajos escolares. Los dos grupos de lectores, en general, pertenecen al área humanística y de ciencias sociales, buscando, por ende, leer textos literarios, de ciencias sociales o periodísticos. Widdowson (1979) sugiere que áreas específicas como la física, la química, la matemática etc., constituyen subculturas en sí, no importando la primera lengua o cultura de los científicos; a pesar de los niveles distintos de conocimientos de éstos dentro de su especialidad, se puede considerar que las presuposiciones básicas de un texto científico pueden ser reconocidas por la mayoría de los especialistas de su área. En este sentido, los problemas por diferencias culturales serán menores que en la lectura de textos generales, como los requeridos por los lectores de textos en portugués del CELE.

Por todo lo anterior, la elaboración de los materiales de lectura en portugués se basó en un enfoque psicolingüístico interactivo, en el sentido de que subraya el papel del escritor, del texto y del lector, así como el de la interacción que se da entre ellos. Este enfoque considera que la comprensión empieza cuando el lector utiliza la información que el escritor expresa en su texto para crear cognoscitivamente su propio texto personal. Además, implícitamente admite que el escritor tiene un mensaje que desea comunicar y usa todas sus habilidades lingüísticas para poder codificarlo en un texto escrito. Posteriormente, utilizando toda su competencia lin-

güística, sus conocimientos de cómo un texto debe ser decodificado, sus habilidades de pensamiento y su conocimiento previo sobre el tema sobre el cual está discutiendo el autor, el lector intenta reconstruir el texto original que estaba en la mente del escritor (Devine, 1986:10).

Se consideró la importancia de la información cultural en la formación de los marcos de referencia indispensables para la lectura de los textos generales. Se pensó además que puede haber interferencia cultural a nivel afectivo, en relación a los valores conotativos de las palabras y en las actitudes expresadas explícita o implícitamente en los textos. Puede también haber una interferencia cultural a nivel denotativo, haciendo que el lector no logre entender las informaciones del texto, dado que el dominio de una lengua depende del conocimiento de la cultura del pueblo que habla esta lengua. En este sentido, el diseño del material contempló la elaboración de unidades culturales, con el objetivo de negociar los esquemas culturales de los estudiantes con las nuevas informaciones (de estas unidades); asimismo, se buscó enfatizar la necesidad de relacionar los datos culturales de un mismo tema para formar nuevos esquemas culturales o ajustar los esquemas anteriores de los alumnos.

Por lo anterior, en las actividades de enseñanza-aprendizaje se estimula una postura de observación analítica en relación a lo que se está leyendo, destacándose los valores comunicativos de los textos en su conjunto. Se propicia la tolerancia para un número variable de interpretaciones posibles de los textos y se alienta la actitud para examinar cada interpretación con los elementos utilizados para formularla, lo cual favorece la meta-comprensión. Se anima al estudiante a que construya los significados de los textos, valorándose su participación activa en este proceso al usar los significados provisionales que formulan los alumnos como base para progresar en el entendimiento más profundo de las presuposiciones subyacentes en los textos.

El enfoque cultural debe tener como eje central un concepto amplio de cultura derivado de los estudios de la antropología, por el cual el saber de un pueblo es un saber adquirido en la participación en todos los aspectos de la vida comunitaria. Este saber cultural se manifiesta en cosas o temas culturales, en la manera de expresarse sobre todos estos temas, en la forma de valorarlos, en lo que se espera de los miembros de su grupo cultural, etc... El saber cultural se manifiesta espontáneamente en todas las acciones de los miembros de una cultura, en este sentido, invade completamente los usos de la lengua e incluso la producción de los textos escritos.

Por consiguiente, tratar los aspectos culturales en los cursos de lengua debe ser algo inherente al aprendizaje lingüístico, sin embargo exige propuestas pedagógicas específicas. Al abordar los aspectos culturales en el salón de clases, se debe estar consciente de que los alumnos de un país con una cultura dominante generalmente crecen culturalmente condicionados, su visión cultural puede estar determinada por las perspectivas valorativas que absorbió como experiencia cultural en su co-

munidad. Estos alumnos podrán tener mayor dificultad para negociar los significados culturales de los materiales lingüísticos, reaccionando a éstos con juicios de valores prematuros, con hostilidad, con rechazo emocional, con condescendencia o simplemente perplejidad, en relación a los contenidos culturales de los materiales. El profesor nativo de la cultura que está siendo analizada deberá tener cuidado para no molestarse con estas reacciones naturales, mientras el profesor no nativo deberá tratar de no reforzar estas reacciones al intentar dar un tratamiento valorativo a la información cultural, aunque éste sea distinto al de los alumnos. El profesor debe estar consciente de que no debe confirmar los prejuicios de los alumnos ni atacar sus convicciones tan profundamente arraigadas: su finalidad no es ganar adeptos para una cultura u otra, por esto el manejo de materiales culturales en el salón de clase debe de ser objetivo, informativo y analítico (cf. Rivers, 1968).

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J.G y Urquhart, A.H. (eds.) (1984) *Reading in a Forcing Language*. New York, Longman.
- ANDERSON, R.C. et. al. (1977) "Frameworks for Comprehending Discourse", en: *American Educational Research Journal*, 14,367-382.
- DEVINE, T. G. (1986) *Teaching Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- FRIES, GC. (1963) *Linguistics and Reading* London, Holt, Rinehart and Winston.
- GATBONTON, EG y Tucker, G.R. (1971) "Cultural Orientation and the Study of Foreign Literature," en: *Tesol Quartley*, 5,137-43.
- GOODMAN, K.S. (1976) "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game", en: H. Singer y R.B. Ruddell (eds.): *Theoretical Models and the Proceses of Reading*. International Reading Asociation.
- HUEY, E.B. (1908) *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York, MacMillan (Republished 1968, MIT Press).
- NEISSER, V. (1976) *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco, W.H.Freeman.
- RIVERS, W. (1968) *Teaching Language Skills*. Chicago, The University of Chicago Press.
- SANFORD, AJ. y Garrod, S.G (1981) *Understanding Written Language: Explorations of Comprehension beyond the Sentence*. New York, Willey.
- SCARCELLA, R. y Higa, G (1981) "Input, Negotiation and Age Differences in Second Language Acquisition", en: *Language Learning*. 31,2,409-437.
- SMITH, F. (1971) *Understanding reading*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- STEFFENSEN, M.S. Joag-Dev, C. y Anderson, R.C. (1979) "A Cross-cultural Perspective on Reading Comprehension", en: *Reading Research Quartely*, 15,10-29.
- STEFFENSEN, M.S. y Joag-Dev, C. (1984) "Cultural Knowledge and Reading", en: Alderson y Urquhart (1984) pp. 48-62
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
-(1984) "Reading and Comunication," en: Alderson y Urquhart (1984) pp. 213-227