

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LENGUA INGLESA

JESÚS MUROS
Universidad de Granada

1. LA LECTURA EN EL AULA DE INGLÉS

El término lectura desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua inglesa habría que definirlo como destreza pasiva o receptiva que se manifiesta en un medio visual, que se lleva a cabo de forma individual y cuyo principal objetivo es el permitir al alumno poder leer, sin ayuda, textos auténticos, a una velocidad apropiada, de forma silenciosa y con una comprensión adecuada. La lectura es un proceso relacionado con la lengua, por lo que el alumno deberá responder a los símbolos visuales que representan los mismos símbolos auditivos, en el caso de la lengua inglesa la representación escrita no coincide con la expresión oral por lo que es importante que el alumno refuerce mediante la lectura silenciosa la comprensión de palabras que haya oído previamente. Además en el texto escrito intervienen otros factores que pueden complicar su comprensión, estos son la información no textual, la morfosintaxis, el léxico y las características socioculturales y pragmáticas.

La importancia de la enseñanza aprendizaje de esta destreza en los distintos niveles educativos queda reflejada en los Proyectos Curriculares, así en Primaria el objetivo 3 dice: “leer de forma comprensiva textos cortos”, en Secundaria: “ la lectura de forma comprensiva y autónoma de textos sobre diferentes temas como fuente de información y entretenimiento y como forma de conocer otras culturas y tipos de vida” y en Bachillerato: “leer textos en el Idioma Extranjero con distintos temas tales como: cartas formales e informales, redacciones, diálogos, periódicos y revistas. La actividad debe ser motivadora con el fin de hacer que los alumnos aprecien la lectura como forma de entretenimiento y ocio”. De esta manera podemos apreciar como la comprensión escrita se incluye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en conjunción con las demás destrezas comunicativas; expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.

No obstante tenemos que considerar que los procesos de aprendizaje de la lectura en la lengua materna y en el segundo idioma son diferentes. En las últimas décadas la investigación sobre el aprendizaje de la lectura en un segundo idioma ha cambiado la tendencia de las investigaciones anteriores que básicamente se centraban en la corrección de errores. Eran necesario otros tipos de análisis que nos permitieran profundizar en nuestra comprensión de los complejos mecanismos que regulan la eficacia de la lectura en la L2.

En su breve historia la investigación ha basado su campo teórico en la adquisición de la L1. Pero hemos llegado a un punto donde la lectura en la L2 ha avanzado y se necesitan nuevos paradigmas de investigación que clarifiquen los aspectos de la lectura en el segundo idioma, y aún más importante, las dimensiones en las que la lectura difiere de los construc-

tos aceptados de la L1. Porque no podemos extrapolar la investigación de la L1 a la L2 sin tener en cuenta las características especiales que presenta la lectura en la L2, pues esto daría lugar a una confusión de elementos, así como una conceptualización inadecuada y una práctica incorrecta.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA L2

El aprendizaje de la lectura en el segundo idioma no se lleva a cabo de la misma forma que en la lengua materna ya que en el aprendizaje de la L2 influyen tres factores. En primer lugar la experiencia lectora que el alumno ya posee en su lengua materna. Los estudios de Guthrie, (1988) sobre la comprensión lectora en la lengua materna sugieren que, una vez que se han adquirido las destrezas cognitivas y metacognitivas, estas destrezas se pueden transferir a otras situaciones que requieran necesidades cognitivas parecidas. De la misma manera, otros estudios sobre la adquisición del segundo idioma demuestran que elementos lingüísticos y metalingüísticos se transfieren de la lengua materna al segundo idioma en el proceso de adquisición del mismo. Estos hallazgos parecen implicar que algunas habilidades, adquiridas en una lengua, pueden aplicarse al aprendizaje de otro idioma. De hecho algunos estudios en educación bilingüe (Cummins, 1979) muestran una correlación entre la lectura en la L1 y la L2, lo que sugiere claramente que la lectura en la lengua materna influye en el desarrollo de la lectura en el segundo idioma de la misma manera podemos afirmar que existe una correlación entre la edad de aprendizaje de la L2 y el nivel de competencia lingüística; es decir, a mayor edad mayor nivel de competencia. Cummins afirma que el nivel de competencia lingüística está determinado por la edad, de forma que los niños bilingües que ya poseen un nivel de comprensión lectora en la L1 aprenden con mayor facilidad y consiguen un nivel más elevado de competencia en la L2. Actualmente, la investigación en este campo gira alrededor de dos premisas: una es la presuposición de que los procedimientos de lectura son universales, son los mismos para todas las lenguas (Goodman, 1973), y la otra se basa en que la lectura lleva consigo una serie de procesos lingüísticos específicos.

Las características lingüísticas esenciales para comprender y producir oraciones varían de un idioma a otro. Investigaciones recientes sobre la adquisición del segundo idioma han mostrado que la base lingüística que los alumnos tienen de su lengua materna no solo influye en la adquisición de la L2, sino que dificulta los procedimientos cognitivos utilizados en el aprendizaje de la L2. Estos estudios demuestran que los alumnos que tienen diferentes lenguas maternas aprenden el segundo idioma utilizando diferentes tácticas cognitivas. De esta manera es necesario comparar las distintas conductas de aprendizaje de la lectura del segundo idioma que dependerán de factores como el conocimiento lingüístico del segundo idioma, la competencia lectora, la edad y la motivación. Clarke (1980) en su estudio sobre las condiciones que inhiben o facilitan la transferencia de la habilidad lectora de la L1 a la L2, afirma que dichas condiciones son comunes a todas las lenguas, no obstante otros psicólogos, lingüistas y educadores opinan que no existe un proceso universal, sino que existen distintos procedimientos de procesamiento de información según las ortografías de los distintos idiomas. Para algunos psicólogos experimentales no es lo mismo investigar los procesos de lectura que se producen en hablantes angloparlantes cuando aprenden otras lenguas que con hablantes de otros idiomas. Similarmente, estudios sobre el lenguaje infantil han demostrado que los niños no pueden tratar sistemáticamente con formas lingüísticas que violen su percepción de la estructura de la oración en su lengua materna (Berman, 1986). Esto sugiere que los alumnos están sensibilizados por características específicas de su propio idioma

en edades tempranas y este condicionamiento no sólo sirve para configurar estrategias cognitivas apropiadas para cada lengua, sino que juega un importante papel en la regulación, percepción e interpretación del material lingüístico.

En segundo lugar hay que tener en cuenta los efectos de la interferencia lingüística que se produce en el proceso de comprensión lectora ya que en este proceso intervienen dos lenguas. A pesar de su importancia, los estudios comparativos de las características superficiales de los dos idiomas, que la lingüística de contrastes ha plasmado en distintas hipótesis, solamente nos han proporcionado un aspecto parcial de las complejidades de dicha interrelación y pueden dar lugar a una inadecuada descripción de la misma (Zehler, 1982), o generar predicciones inexactas con respecto a las consecuencias de la interrelación lingüística de la L1 y la L2 (Whitman y Jackson 1972). Una forma de investigar los efectos de las interferencias lingüísticas es incorporar la teoría de la Gramática Universal. A pesar de los restringidos conocimientos del léxico de la L2, los alumnos de un segundo idioma pueden construir estructuras gramaticales porque estos tienen acceso a principios universales, y por otra parte, el reconocimiento de las características de la lengua materna proporciona una serie de líneas maestras que favorece la adquisición del segundo idioma. El problema está en que no sabemos con exactitud como se accede a esos principios. Para Bley-Vroman las propiedades universales se deducen de la lengua materna y se incorporan al segundo idioma, sin embargo para Flynn y White el aprendizaje del segundo idioma implica la confirmación de los valores ya aprendidos en la lengua materna. Lo que sí está claro es que existe una Gramática Universal que incluye parámetros con valores específicos para cada idioma y que a mayor similitud entre los valores de la L1 y la L2 el alumno tendrá una mayor capacidad de adquisición del segundo idioma.

Harrington (1987) nos da a entender que parece razonable pensar que en el proceso de adquisición de la L2 la influencia de la lengua materna está tan presente que utilizamos estrategias de procesamiento de oraciones que son más propias de nuestra lengua materna que del segundo idioma, por otra parte en el desarrollo de la capacidad lectora en el segundo idioma intervienen principios universales de la lengua materna y características particulares del segundo idioma. Una vez que se han identificado cuáles son las habilidades lingüísticas que forman parte del proceso de lectura en ambos idiomas podremos estudiar la interacción lingüística L1-L2 y prever el mayor o menor nivel de dificultad que los alumnos tendrán en la lectura de textos en la L2 dependiendo del grado de similitud que haya entre las propiedades específicas de cada una de las lenguas.

El último factor a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de la lectura, es el efecto de un conocimiento lingüístico limitado por parte del alumno. Existe una importante diferencia entre la lectura en la lengua materna y el segundo idioma ya en la lengua materna, antes de aprender a leer, los niños dominan un lenguaje básico a través de la interacción oral, además de que están expuestos continuamente a los símbolos ortográficos en su entorno cultural (anuncios publicitarios, etiquetas, etc.) lo que les permite formular imágenes de palabras y establecer asociaciones entre la forma oral y escrita de su lengua materna. Este no es el caso de alumnos adultos que aprenden un segundo idioma, porque no solamente no han tenido una práctica oral previa en la L2 sino que su entorno cultural es distinto. Se podría evaluar hasta qué punto un conocimiento lingüístico insuficiente afecta a la adquisición del segundo idioma, para ello habría que determinar cómo tales limitaciones afectan a los subcomponentes lingüísticos de la L2 (ortografía, fonología, vocabulario, morfosintaxis y discurso).

3. ESTRATEGIAS Y ETAPAS DE APRENDIZAJE

Al tratarse de textos en inglés, los alumnos no tienen más remedio que descifrar las peculiaridades lingüísticas del texto para poder llegar a su comprensión. Para llegar a la comprensión hay dos teorías; una que parte de que para decodificar el texto hay que ir paso a paso, a partir de las unidades más pequeñas como la palabra o el sintagma, y otra que se basa en la estrategia contraria, es decir, utilizar el contexto y encontrar pistas en forma de palabras clave que nos ayuden a decodificar el texto aunque desconozcamos el significado de alguna palabra. Los estudios realizados al respecto demuestran que cuando leemos utilizamos ambas estrategias de forma simultánea. Guthrie (1997) afirma que para llegar a un nivel de interpretación del contenido textual necesitamos incluir tareas enfocadas tanto a la comprensión global como a la de unidades léxicas más pequeñas (palabras y sintagmas), ya que el texto representa un material lingüístico dentro de un contexto que se debe analizar, y también una serie de referencias a hechos del mundo real que el escritor ha codificado y que deben ser descodificadas interpretando las señales implícitas en el texto. Para ello es necesario saber interpretarlo en relación con la experiencia del alumno-lector. Por lo tanto podemos definir el proceso de comprensión lectora como la “construcción” de significados a partir de un texto escrito mediante un doble proceso: por un lado, la descodificación y comprensión de las palabras, sintagmas y oraciones, y por otro, la correspondencia entre la experiencia del lector y el contenido del texto.

El lector desempeña un papel activo en el proceso de lectura, que le lleva a buscar las conexiones semánticas entre los distintos párrafos. A mayor número de conexiones que encuentre, mayor será la comprensión textual. Por lo tanto, el lector buscará estas señales concretas para la comprensión de una oración en particular, (Hoey 1991) o claves que le ayuden a comprender la estructura general, (Halliday y Hasan, 1976). Se necesitan seis etapas para desarrollar la habilidad lectora (tabla nº 1), los materiales de lectura deben ser seleccionados de acuerdo con los objetivos de cada etapa.

<ul style="list-style-type: none">—Memorización de diálogos básicos seguidos por la práctica en la lectura de estas oraciones memorizadas.—Lectura en grupo diálogos, la clase lee después del profesor o modelo, después de un período de lectura en grupo, los alumnos leen de forma individual. Es esencial que el alumno lea sobre el texto y no repita las oraciones de forma mecánica.—Lectura de modelos de ejercicios que hayan sido desarrollados a partir de diálogos o de conversaciones, con la introducción de nuevos items léxicos o estructurales.—Lectura de textos narrativos sencillos o diálogos que contengan un tema no complicado y entretenido.—Lectura intensiva y extensiva: la lectura intensiva bajo la guía del profesor, la lectura extensiva desarrollada al ritmo de cada alumno según su habilidad.—Lectura de materiales auténticos, que no hayan sido adaptados. En esta etapa final el alumno debería ser capaz de leer un libro en versión original, una revista o periódico.
--

Tabla nº 1: Etapas en el desarrollo de la comprensión lectora

4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Si entendemos el texto como discurso, podemos definir la competencia lectora como la capacidad de reconocer ante qué tipo de texto nos encontramos, a partir del análisis de las

marcas de superficie, su función discursiva o el formato del texto. Los estudiosos de los géneros textuales de la llamada Escuela de Ginebra consideran que los niños pueden empezar a desarrollar esta competencia siempre que los textos sean apropiados a sus capacidades intelectuales. Para los citados autores no se enseña a escribir sino a narrar, argumentar, describir, etc. Por lo tanto, desde muy pronto se puede trabajar con los textos, buscando siempre aquellos que puedan interesar al alumno por su interés y porque sean adecuados al desarrollo analógico, de abstracción y comprensión de cada edad.

Las actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión escrita deberían, desde el primer momento, estar dirigidas al desarrollo de la habilidad lectora para lo cual es necesario tener en cuenta los usos e intereses de lectura que pueden tener los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, entre ellos podemos citar:

i) Leer instrucciones para realizar alguna tarea en nuestra vida cotidiana (solicitudes, rellenar impresos, recetas de cocina, etc.).

ii) Mantener correspondencia con amigos y familiares.

iii) Llevar a cabo actividades lúdicas (Actuar en una obra de teatro, hacer un crucigrama, leer letras de canciones, comics, etc.) .

iv) Saber donde o cuando tendrá lugar algún acontecimiento (horarios de cines, teatros, anuncios publicitarios, etc.).

v) Conseguir información sobre lo que ocurre en el mundo (periódicos, revistas, etc.).

vi) Leer literatura como placer estético (novelas, poesía, historias cortas, etc.).

vii) Consolidar el lenguaje oral.

viii) Extraer información de diccionarios, enciclopedias, textos científicos, históricos, políticos, etc.

ix) Traducir textos de forma correcta y exacta a su lengua materna. Esto requiere un conocimiento sofisticado tanto de la lengua inglesa como de la española.

x) Las actividades de lectura que se lleven a cabo en el aula de inglés deberían explotar estos deseos e impulsos naturales preferiblemente proporcionando al alumno tareas que resulten interesantes, divertidas, o útiles.

La comprensión textual implica, por una parte, la creación de significados, para lo cual es necesario desarrollar la competencia lingüística ya que la comprensión de las estructuras facilita la capacidad de inferir significados, y por otra ciertas habilidades lectoras.

El profesor deberá instruir al alumno para que adopte distintos estilos de lectura que serán utilizados de forma consciente o subconsciente, estos estilos deberán ser introducidos de forma gradual hasta que el alumno sea capaz de entender unidades de sentido completo (tabla nº 2).

- Ajustar la velocidad de lectura a las características del texto.
- Localizar un ítem léxico particular o una información específica.
- Identificar los signos gráficos y sus respectivas traducciones en signos acústicos, en esta estrategia predominan los elementos mecánicos y sensitivos.
- Captar los conceptos de los vocablos y la unión de estos significados parciales para obtener la significación conjunta de las ideas expresadas en el texto.
- Extraer la idea principal de un párrafo.

- Reflexionar, reaccionar, tomar una actitud crítica ante aquello que el autor intenta transmitir. Lo que el autor provoca en el lector.
- Vocalizar los sonidos mediante la lectura en voz alta.

Tabla n.º 2: Actividades didácticas

5. LOS PROBLEMAS DE COMPRESIÓN

Hay tres tipos de dificultades para el alumno en el desarrollo de la comprensión escrita en lengua inglesa: la información no-textual, las estructuras léxico-gramaticales y las características contextuales y pragmáticas.

i) El primer punto se refiere al conocimiento de las convenciones gráficas: notas a pie de página, citas, asteriscos, utilización de información no verbal como diagramas, mapas, etc. Estos aspectos resultan especialmente significativos en el desarrollo de la comprensión lectora ya que la ayuda visual pueden ser relevante para la comprensión de un texto escrito, puede ser comprendida por toda la clase de forma inmediata y se procesa rápidamente.

ii) En segundo lugar, por lo que respecta a la comprensión del vocabulario y las estructuras, podemos encontrarnos con palabras y expresiones de difícil comprensión como las llamadas “frases léxicas” presentan un problema de comprensión ya que son frases cortas cuyo significado no es analizable por las reglas regulares de la sintaxis ni se puede deducir por una mera adición de los significados de las palabras que componen la frase, estas frases breves no permiten variaciones en su estructura y entre ellas podemos citar: expresiones idiomáticas: (to kick the bucket); eufemismos: (power room); verbos frasales: (put up, put up with). Otro tipo de palabras y expresiones que pueden dar lugar a problemas de comprensión son los llamados false friends, ya que al ser parecidas, por su forma, a otras en español crean confusión a la hora de deducir su significado. Cuando nos encontramos con este tipo de frases que resultan difíciles de explicar, podemos ahorrar tiempo y explicaciones si las traducimos.

Las dificultades de tipo gramatical pueden afectar la comprensión del texto. Dentro de las dificultades gramaticales podemos citar las frases cortas que permiten variaciones en su estructura (a year ago, see you later, you can't be serious); las locuciones deícticas de extensión corta o media cuyo propósito es dirigir la conversación marcando actitudes, expectativas, apoyos, desafíos, amenazas (as far as I know, don't you think, if I were you, hey, shut up, and then what) y los constructores de oraciones: frases que pueden tener la longitud de una oración son muy variables y a menudo discontinuas, (not only x but y, theer x, the.....er y).

iii) Por último cierto tipos de textos presentan unas características que desde el punto de vista pragmático requieren una interpretación específica por parte del lector ya que dichos textos hay que saber interpretarlos de los significados socioculturales propios de cada lengua. En este grupo habría que incluir tanto los textos literarios como aquellos textos de distinta longitud que se pueden utilizar para citas o alusiones como pueden ser los refranes, proverbios o aforismos. Los textos literarios al mismo tiempo que potencian la madurez estética del alumno, desarrollan su imaginación (Burke y Brumfit, 1974), refuerzan la madurez cognitiva (Gregg y Pacheco, 1981), ya que desarrollan la habilidad de hacer juicios críticos (Hargraves, 1969) y ponen al alumno en contacto con el aspecto estético del lenguaje por

otra parte representan una perspectiva de la experiencia humana dentro del contexto del mundo literario (Stern, 1987).

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Los problemas de comprensión del texto escrito se pueden solucionar desde el punto de vista didáctico. Así para resolver aquellos que afectan a la interpretación de la información no-textual el profesor puede llevar a cabo actividades y tareas entre las cuales podemos citar: la lectura de textos en los que no aparezcan los signos de puntuación, ni las letras mayúsculas con el fin de que el alumno los vuelva a escribir de forma correcta; dividir el texto en párrafos; completar los espacios en blanco de un texto con información de un diagrama; decir que texto, entre varios, coincide con un diagrama dado; asociar la información visual con palabras o frases; asociar el significado expresado en frases y símbolos, contrastar la información de una fotografía con el texto que la acompaña (Madrid y McLaren 1995). Para el aprendizaje de aquellos items léxicos de difícil comprensión proponemos dos tipos de técnicas:

Técnicas visuales:

i) El uso de fotografías, tarjetas, dibujos en la pizarra y materiales auténticos para transmitir significados nos puede resultar útil para la enseñanza de items específicos de vocabulario tales como nombres de alimentos, lugares, profesiones, descripciones de personas, acciones y actividades (deportes y verbos de movimiento).

ii) De la misma manera podemos utilizar los gestos y la mímica para ilustrar una situación en la que aparezca este tipo de léxico.

Técnicas verbales:

i) En el caso de aquellos items que tengan un significado abstracto, el profesor puede utilizar ejemplos del término en distintos contextos.

ii) El uso de la sinonimia y la antonimia ayudan a comprender el item. Por ejemplo "dear" se pueden aprender a partir de su sinónimo ya conocido "expensive", o explicar el significado de "sour" a partir de su antónimo "sweet".

iii) Las escalas suponen una forma muy útil de revisar y aprender nuevos items. Si los alumnos conocen el significado de "hot" y "cold", pueden aprender, si el profesor dibuja un termómetro en la pizarra "warm", "cool", "freezing" y "boiling".

iv) Ejemplos del mismo campo semántico para ilustrar el significado de items como "furniture", "vegetables", "food" o "transport".

v) El paso final sería enseñarles como deducir el significado por el contexto, que en cierta manera la forma en la que aprendemos la mayor parte del vocabulario tanto en la lengua materna como en el segundo idioma. Si a pesar de todo no se consigue la comprensión del término el alumno necesitará la ayuda del diccionario.

Respecto a las dificultades que presenta el texto como unidad discursiva habrá que analizarlo para llegar a su interpretación ya que creemos, al igual que otros estudiosos como Widdowson (1992), Short y Candlin (1991), que es necesario diseñar estrategias de aprendizaje que desarrollen la capacidad de comprensión textual. Dichas estrategias deben ir enca-

minadas a conseguir que nuestros alumnos puedan utilizar el texto en lengua inglesa para complementar la enseñanza del idioma, por lo que creemos que dichas estrategias deben incluir los siguientes aspectos.

En primer lugar por lo que respecta al texto como unidad discursiva, el alumno deberá conocer el tema del que trata, así como donde y cuando tiene lugar la acción. El contexto social de los personajes, clase social, costumbres y creencias. También es importante la relación entre el texto y el lector, las implicaciones del lector en el texto y los sentimientos que el texto despierta en el mismo, y si el texto está narrado en primera o en tercera persona. El estudio de los personajes puede hacerse a través distintas maneras, aunque a través de los diálogos el lector puede observar como sienten y actúan los personajes.

En segundo lugar es importante tener en cuenta el nivel de dificultad del vocabulario y el registro formal y coloquial. El análisis de los items léxicos ayudará a comprender el uso de las distintas clases de palabras. Los nombres se usan generalmente en textos descriptivos, los adjetivos describen aspectos físicos o físicos y los adverbios nos dan información sobre el cuándo, donde o como tiene lugar la acción. Los verbos dinámicos denotan acción y los estáticos descripción, los verbos transitivos denotan relación causa-efecto y los intransitivos la actividad controlada, los modales hechos hipotéticos o subjetivos y la voz pasiva el resultado de la acción.

En tercer lugar es necesario estudiar las características gramaticales y sintácticas del texto ya que la gramática/sintaxis crea el texto y el texto crea discurso, la sintaxis textual nos aclara el tipo de oraciones que utilizan los escritores cuando expresan sus ideas mediante el uso de oraciones coordinadas y subordinadas.

Por último debemos analizar el estilo del texto ya que a través del estilo podemos estudiar el uso que el escritor hace del lenguaje; eufemismos, tipos de palabras, el ritmo rápido o lento, la cohesión textual (anáfora, elipsis, sustitución), figuras del lenguaje (metáfora, metonimia, etc.), (Muros, 1999, Muros y Fernández 2000, Muros, 2001).

Para resolver los problemas de comprensión del texto debemos mencionar actividades que permitan al alumno comprender cualquier tipo de texto, entre ellas podemos citar las siguientes:

- Ejercicios de elección múltiple.
- Preguntas de comprensión sobre el texto; “Wh-words”.
- Verdadero o falso.
- Emparejar palabras con otras que tengan el mismo significado.
- Ordenar oraciones según aparecen en el texto.
- Completar los espacios en blanco.
- Corregir los errores de un texto.
- Dividir el texto en párrafos y resumir su contenido.

Tabla nº 3: Actividades para la comprensión textual

BIBLIOGRAFÍA

BERMAN, R. (1986): “A crosslinguistic perspective: Morphology and Syntax” en Fletcher and Garman (eds): *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BURKE, S. J. y C. J. BRUMFIT. (1974): "Is Literature Language?" en *English in Education* 8/2.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic independence and the educational development of bilingual children" en *Review of Educational Research*. 49:222-251.
- DEVINE, J. (1987): "General language competence and adult second language reading" en Devine, Carrel and Eskey (eds): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOODMAN, K.S. (1973): "Psycholinguistics universals in the reading process" en Smith (eds). *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- GREGG, J. y B. P. PACHECO. (1981): "Back to basis stories: Literature in thematic ESL reading course" en *TESOL* 3/1: 1-4.
- GUTHRIE, J. T. (1988): "Locating information documents: Examination of a cognitive model." en *Reading Research Quarterly*. 23/2: 4-13.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- HARGRAVES, P.R. (1969): *A Cultural Analysis of William Golding's Lord of the Flies*. M.A. Thesis. Los Angeles: Universidad de California.
- HARRINGTON, M. (1987): "Language specific processing strategies as a source of interlanguage variation" en *Applied Psycholinguistics* 8: 351-377.
- HOEY, M. P.(1991): *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- MADRID, D. y N. MCLAREN (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- MUROS, J. (1999): "La importancia del lenguaje figurativo en la comprensión del texto literario en lengua inglesa" en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Lingüística y Literaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MUROS, J. y A. FERNANDEZ (2000): "Enfoques didácticos para una aproximación a la poesía en lengua inglesa". en *Actas del VI Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas
- MUROS, J. (2001): *Didáctica del Texto Literario en Lengua Inglesa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- STERN, S. (1987): "Expanded dimensions to Literature in ESL/EFL. An integrated approach." en *English Teaching Forum* 25/4, 47:55.
- TROIKE, R.C. (1978): "Research evidence for the effectiveness of bilingual education." en *NABE Journal* 3: 13-24.
- WHITMAN, R.L., y K.L. JACKSON (1972): "The unpredictability of contrastive analysis" en *Language Learning* 22: 29-41.
- WIDDOWSON, H.G. (1992): *Practical Stylistics: An Approach to Poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- ZEHLER, A.M. (1982): "Reflection of first-language-derived processes in second-language acquisition." *Dissertation Abstracts International* 43: 3054A.