

## LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS: PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

### READING COMPREHENSION IN ENGLISH: PROBLEMS FOUND WITHIN THE SPANISH UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATION

**Raquel Sánchez Ruiz**

Facultad de Educación de Albacete  
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 31/10/2011

Aceptado: 27/12/2011

#### **Resumen:**

El objetivo de esta investigación es analizar errores de lectura en inglés –cometidos por alumnos españoles de segundo de bachillerato en la prueba de acceso a la universidad– detectando los problemas de comprensión mediante la observación y el diálogo con el lector según se van produciendo (*miscue analysis*). Para llevar a cabo el experimento, se siguen los siguientes pasos: selección de la muestra, elección de las lecturas, previsión de problemas, análisis de errores, explicación de resultados, extracción de conclusiones y, por último, propuesta de mejoras en el hábito lector y comprobación de su eficacia.

Este trabajo pretende aportar nuevas teorías sobre el proceso lector y aplicar un cambio en la concepción del mismo basado en la actitud de los lectores para obtener éxito. Igualmente, los datos registrados han permitido depurar estrategias que subsanen los problemas detectados; además, la demostración de su valía ofrece alternativas para mejorar la práctica docente en cuanto a comprensión lectora.

**Palabras clave:** estrategias lectoras, lectores exitosos y no exitosos

#### **Abstract:**

The aim of the current study is to analyse reading mistakes in English made by Spanish students in their second year of Baccalaureate in the university entrance examination. For that, *miscue analysis* is applied, which consists in detecting comprehension problems while observing the readers' behaviour and dialoguing with them as they make those mistakes. To carry out the present experiment, the following steps were taken: selection of the participants and the reading fragments, problem anticipation, analysis of the mistakes, explanation of the results, drawing conclusions and, finally, proposals for improvement and checking of their effectiveness.

This paper seeks to find new theories about the reading process and to apply a change in its conception based on readers' attitudes to be successful. The data registered

during the process have led to polish strategies which can solve those problems; furthermore, after having checked their success, alternatives to improve teaching methods used for reading comprehension are also offered.

**Keywords:** reading strategies, successful and unsuccessful readers

## 1. Introducción

Durante todos los años que la autora del presente artículo llevaba preparando las pruebas de acceso a la universidad de inglés, siempre había observado la resistencia de los estudiantes a leer en inglés y las grandes dificultades que presentaban para ello. Así surgió la idea de realizar un experimento con la clase que en aquel momento tenía para poder dilucidar cuál era el problema principal y ofrecer soluciones que ayudasen a superar dichos obstáculos.

Por tanto, el propósito del presente estudio de campo es analizar los errores de lectura cometidos por alumnos españoles de segundo de bachillerato durante la prueba de acceso a la universidad en la materia de inglés, aplicando la técnica denominada *miscue analysis*, que consiste en detectar problemas de comprensión mediante la observación de la conducta y el diálogo con el lector según se van produciendo.

Igualmente, la idea de crear una base de datos para compilar los resultados de este proyecto y utilizarla con alumnos de cursos siguientes –a la que se añadirían las experiencias de estos y así sucesivamente en el tiempo– condujo a la elección del enfoque *Thinking aloud approach*<sup>1</sup>. Este permite recoger de la manera más exhaustiva posible todas las aportaciones de los participantes y ver en qué medida se repiten los mismos patrones en idénticas situaciones para, en este caso, extraer conclusiones determinantes respecto a la comisión de errores o utilización de técnicas y estrategias adecuadas o no. Además, el éxito de este enfoque aplicado a la lectura comprensiva en un segundo idioma, en concreto el inglés, se puede apreciar en otros estudios, como los de Katalin (2000), Oster (2001), Kelly (2004), Kelley y Clausen-Grace (2007), Singhal (2011) o Vásquez Cardona y Suárez Maya (2011). No obstante, la presente investigación cualitativa completa los trabajos anteriores, que –si bien son estudios similares a este– no analizan el caso concreto de alumnos españoles, sino de otros países mayoritariamente asiáticos.

## 2. Datos y metodología

El experimento se realizó a tenor de las siguientes pautas: selección de la muestra a la que se aplicó el proyecto y de las lecturas, previsión de problemas que podrían surgir de los ejercicios propuestos, análisis de errores, explicación de los resultados obtenidos con el fin de extraer conclusiones y dar solución a los problemas que los alumnos tenían al principio, propuesta de mejoras en los hábitos lectores y

---

<sup>1</sup> Este enfoque consiste en narrar detalladamente la actividad que se está realizando en voz alta.

formulación de nuevas vías de investigación al respecto que ayuden a la mejora docente.

En primer lugar se ha de definir a los alumnos que participaron en este estudio, pues sus características tanto genéticas como intelectuales determinan los resultados, así como la condición de las conclusiones de hacerse extensibles a otros casos similares. Así pues, fueron siete las personas partícipes en el ya mencionado análisis, tres de género masculino y cuatro de femenino. En cuanto a la situación económica de los mismos, tan solo una alumna era de familia acomodada, dos alumnas y dos alumnos de familia trabajadora, y un alumno y una alumna de familias con recursos limitados. Los intereses personales respecto a diversos aspectos, así como su motivación o ambiciones académicas o laborales y situación familiar eran muy variados.

Por un lado, uno de los alumnos de familia trabajadora mostraba interés por la asignatura de inglés y tenía la intención de seguir estudiándolo durante su etapa universitaria por su posible utilidad en el futuro, igualmente, presentaba facilidades para los idiomas; quería realizar la carrera de Derecho y convertirse en abogado. El otro alumno del mencionado tipo de familia, a pesar de no aceptar la utilidad del inglés, sabía que debía aprenderlo; luego su motivación era aprobar una asignatura obligatoria y, más tarde, una prueba de acceso a la universidad necesaria para cursar Derecho. El último alumno, de familia con recursos limitados, era un tanto conflictivo en el aula y manifestaba una actitud marginal respecto a sus compañeros; no tenía motivación para estudiar inglés, de hecho, no asistía a muchas de las clases.

Por otro lado, las alumnas presentaban las características que se enuncian a continuación: la de familia acomodada era muy educada y poseía modales refinados, sin embargo, tenía una baja motivación para estudiar en general, ya que había pasado un año entero únicamente preparando la prueba de acceso a la universidad aislada de sus compañeros; también tenía un carácter demasiado sosegado, en definitiva, indecisión y falta de iniciativa; quería estudiar Medicina, aunque era consciente de sus escasas posibilidades reales para conseguir su objetivo. Una de las alumnas de familia trabajadora tenía una personalidad muy influenciada, esto es, había decidido ir a clases de inglés porque sus amigos también lo habían hecho; si bien ponía voluntad, en ocasiones mostraba explícitamente su aversión por el inglés y su dificultad para el mismo; además, quería estudiar la carrera de Psicología, pero manifestaba pocas esperanzas de lograrlo. La otra alumna de familia trabajadora tenía un gran interés por aprender en general, aunque reconocía su dificultad para el inglés; por otra parte, presentaba cierta obsesión por encontrar razonamiento lógico a todo y preguntaba demasiado con la consecuente angustia ante cuestiones no resueltas; quería estudiar la carrera de Filosofía. La última alumna, de familia con recursos limitados, revelaba una actitud muy positiva para el inglés, no obstante, tenía muchas dificultades con el mismo y ciertos prejuicios; no se sentía capaz de aprobar ni la asignatura ni la prueba de acceso a la universidad, sino que ponía sus esperanzas en que su calificación en esta materia se compensase con las demás, luego su motivación era nula; quería estudiar o bien la carrera de ADE o bien el Grado en Maestro.

Una vez bien definida la muestra, se establece el criterio de selección de las lecturas, que debían ser apropiadas al nivel de conocimiento e interés de los alumnos

por dos motivos: primero, porque la utilización de textos que exceden los conocimientos de aquellos supone consecuencias motivacionales negativas; y segundo, porque no facilita los procesos descendentes normales en la comprensión, según constata Vega (1990: 437).

Así pues, se escogieron los textos de modelos de examen de la prueba de acceso a la universidad de años anteriores<sup>2</sup>, ya que se basan en temas actuales, conocidos y recurrentes que interesan a los alumnos; el vocabulario, generalmente, se adecua a sus conocimientos gramaticales y léxicos, pues expresamente se ajustan a su nivel; y por último, tanto los contenidos como la parte lingüística son idóneos para su edad. Igualmente, el hecho de que los textos sean auténticos, es decir, que contengan vocabulario o estructuras difíciles, los anima respecto a lecturas posteriores si después de haber leído el texto han llegado a extraer la idea principal; asimismo, la autenticidad asegura que en el texto no se hayan omitido los elementos que permiten hacer las inferencias necesarias para su comprensión.

El experimento abordó cuatro de los ejercicios propuestos en el examen: uno, la lectura del texto; dos, extraer si cuatro enunciados son verdaderos o falsos; tres, responder a preguntas sobre el contenido; y cuatro, reformular seis oraciones indicadas de manera que no se altere su significado. No obstante, se presta más atención al primero y al cuarto por su mayor complejidad. Se utilizan estos tipos de ejercicios en su conjunto, aunque se ha de considerar que para realizar los tres primeros se utiliza una destreza (lectora) y para el cuarto otra (gramatical), ya que este último participa de la primera en ocasiones, y su aplicación o no produce resultados diferentes y destacables en el análisis del proceso lector y de comprensión. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que los textos y ejercicios utilizados tienen “fecha de caducidad” debido al cambio inminente de la prueba de acceso a la universidad<sup>3</sup>; no obstante, eran los únicos que cumplían los requisitos mencionados anteriormente dadas las características de la muestra, así como que los resultados obtenidos son extrapolables a otras pruebas e interesantes para la mejora cualitativa docente a este respecto.

### 3. Marco teórico

En su descripción del proceso lector, Goodman (1988: 12) abarca la competencia lingüística (fonética, morfología, sintaxis y semántica) y la cultural (pragmática) y cognitiva, pues se han de tener conocimientos previos sobre el tema –lo que se denomina esquemas mentales–, sobre todo si este es especializado, para encuadrar cada discurso dentro de un contexto. Dichos esquemas son sumamente relevantes pues “son los que configuran las bases para el entendimiento del texto” (Spiro, 1980: 43). Además, estos influyen decisivamente en la estrategia principal a adoptar ante un texto, es decir, determinarán si se escoge el procesamiento ascendente o inductivo (*bottom-up*) –guiado por los datos y que va de lo general a lo particular– o el

<sup>2</sup> Disponibles en <http://www.uclm.es/preuniversitario/paeg/> [Última revisión: 24 de octubre de 2011].

<sup>3</sup> En 2010 entró en vigor la nueva prueba de acceso a los estudios de grado (PAEG) de inglés, que introdujo ligeros cambios en algunos de los ejercicios y que prevé, para un futuro, ejercicios de comprensión auditiva y producción oral.

descendente o deductivo (*top-down*) –guiado por el conocimiento previo para confirmar o refutar las propias predicciones conforme avanza la lectura–.

Así, el elemento esencial de la macroestructura del texto (el esquema) determina el orden de los sucesos que deben producirse en la historia, pues estos guían el procesamiento de la misma a través de las expectativas que se forma el receptor del texto. Y los mismos “se aprenden mediante el razonamiento inductivo por la experiencia” (Bartlett, 2000: 186), esto es, la estrategia ascendente o *bottom-up*. Sin embargo, tal y como afirman Carrell (1988: 101), Eskey y Grabe (1988: 227) y Vega (1990: 430), la teoría de los esquemas ha demostrado que el procesamiento más eficiente de un texto se hace de manera interactiva, es decir, utilizando la combinación de ambas estrategias, descendente y ascendente.

Por otro lado, Widmayer, en su *Teoría de los esquemas mentales (Schema Theory)*, los describe en los siguientes términos: “the categorical rules or scripts that all human beings use to interpret (...) but also to predict the world”<sup>4</sup>, luego esto explica por qué algunos lectores presentan dificultades en la comprensión de un texto sobre un tema que no les es conocido, incluso cuando entienden el significado de todas las palabras.

Han de considerarse, igualmente, en el proceso lector otros aspectos externos, como la capacidad de atención y concentración, ambientación, el desarrollo de los diferentes sentidos (oído y vista sobre todo), entre otros; e incluso el entorno socio-económico, ya que se ha demostrado que, según los mismos, la forma de leer y de recordar una historia es diferente. También ha de quedar claro que el proceso lector en una segunda lengua no es totalmente semejante al de la lengua materna, pues el dominio de la primera siempre será menor que el de la última a pesar de la especialización en la misma, salvo en los casos de bilingüismo; por ello, la atención a las técnicas y estrategias cobra relevancia en este caso.

Además, existen contrastes entre ambas lenguas recién mencionadas clasificables en dos tipos: los primeros serían de tipo cognitivo (estrategias mentales o culturales – como la memoria, la destreza o la atención y la inteligencia– y la incógnita de si todo lo anterior es extrapolable a todas las lenguas en la misma medida) y los segundos serían de tipo ecológico o físico (la edad, la madurez, el estilo de aprendizaje o el nivel de formación entre otros). Así, el lector codificará el significado de la lengua escrita por un lado, a través de los aspectos fonéticos y gráficos; y por otro, de los sintácticos y semánticos para obtener la manera más directa de encontrar el significado, tanto *conceptual*, como *proposicional*, *contextual* o *pragmático* del texto (*confer* Redondo Madrigal, 1992: 58), y utilizará las estrategias que reduzcan la incertidumbre, seleccionará las claves de la interpretación correcta y activará sus conocimientos tanto conceptuales como lingüísticos (Redondo Madrigal, 1997: 144).

A continuación se exponen dos de las teorías que clasifican los lectores según su habilidad y decisiones durante la lectura y que se toman como base para establecer el tipo de lectores de la muestra en la discusión. Así, en su primer estudio, Hosenfeld (1986: 233) distingue entre dos tipos de lectores que realizan dicho proceso, aplican estrategias y obtienen resultados muy diferentes; es decir, diferencia entre un modelo

<sup>4</sup> Mi traducción: “las reglas y guiones categóricos que todos los humanos utilizan tanto para interpretar como para predecir el mundo”.

positivo, ejemplo de lo que hay que hacer, y otro negativo, lo que no hay que hacer. Así pues, los “lectores que comprenden lo que leen” (*high scorers* o *successful readers*) tienden a tener presente el significado general del texto, a leer unidades largas y frases completas, a saltar palabras no esenciales, a deducir las palabras desconocidas a partir del contexto y a tener un buen concepto de sí mismos como lectores, esto es, aplican estrategias lógicas y con resultados muy satisfactorios. Por el contrario, los “lectores que no entienden lo que leen” (*low scorers* o *unsuccessful readers*) pierden el significado de las oraciones tan pronto como las descodifican, leen palabra por palabra o frases cortas, intentan leer todas las palabras, aunque no las conozcan y/o sean irrelevantes, recurren al glosario o diccionario para mirar cada palabra nueva que aparece y tienen un concepto de sí mismos como lectores pésimos, es decir, cometen errores desde un principio.

Teniendo en cuenta lo todo anterior, se observan en el experimento otros errores y dificultades en este último tipo de lectores. Sus fallos más comunes son: deducir el significado de la palabra o de la frase sin tener en cuenta el contexto; no evaluar las deducciones, es decir, no comprobar si el sentido dado es posible en dicho contexto; no aplicar las estrategias adquiridas a textos similares leídos posteriormente, no identificar las categorías gramaticales de las palabras o cambiar las mismas para que coincida con el significado de sus esquemas mentales, manipulando completamente el significado y sentido inicial.

Por otro lado, Eskey y Grabe (1988: 226) distinguen, igualmente, entre dos clases de lectores: *fluent readers*, quienes tienen tiempo para deducir del contexto sin reducir su ritmo de lectura y cuyas habilidades de interpretación contextual no sobrecargan sus capacidades procesadoras. Y, por el contrario, *poor readers*, quienes – no teniendo problemas psicológicos– tardan demasiado tiempo en procesar y pensar las palabras en lugar de reconocerlas automáticamente.

#### 4. Resultados

Antes de comentar los resultados del experimento, se ha de señalar que, previamente al análisis, era conveniente establecer desde qué punto partir; para ello, se intentó averiguar qué prejuicios tenían los alumnos y qué problemas potenciales estimaban que podrían encontrar. Así, antes de empezar a leer, se pidió a los alumnos que relatasen las dificultades que creían que iban a tener, para así valorar su actitud antes de enfrentarse a la lectura, pues influye decisivamente en el proceso; después, se requirió que leyeran como si estuviesen en casa narrando todo el proceso en voz alta, es decir, aplicando la técnica del *Thinking aloud approach*. Con ello, se detectaron los problemas y errores que realizaban anotándolos antes, durante y después del proceso lector, así como sus carencias, y, a partir de ahí, se sistematizaron los problemas para posteriormente ofrecer un diagnóstico de la situación.

Se observa, pues, que uno de los principales problemas ocurría antes de leer, ya que los alumnos mostraban predisposición negativa desde un principio, pues no sabían por dónde empezar; fundamentalmente, esto se producía por el bloqueo ante lo extraño y lo que les parecía imposible de realizar sin ayuda. Asimismo, se ha de destacar que la dificultad de un texto no depende tanto del mismo en sí, sino de los

ejercicios que son requeridos referentes a aquel. Otro problema surgía cuando el alumno consideraba erróneamente que era un lector perfecto en su lengua materna y, por tanto, oponía férrea resistencia a cambiar sus hábitos, aunque estos no fuesen los más adecuados.

Llegados a este punto, se presentan los resultados del experimento en el que se observan cinco dificultades clasificables como sigue:

A. *Incomprensión del significado de las palabras, sobre todo las clave, por confusión o aproximación (false friends)*; consecuentemente, si se repiten en abundancia, su falta de entendimiento provoca un vacío semántico relevante o incluso la incomprensión de párrafos completos.

Se trabajó un texto en el que la palabra clave era *surgery* y, ante la cual, se encontraron tres reacciones por parte de los alumnos: la primera, la de un lector que intuye que la palabra se parece al castellano y que, tras ver el contexto y que puede ir unida a *plastic*, deduce que se trata de “cirugía (plástica)”; la segunda, la del lector que traduce como “le suena” sin tener en cuenta si el significado realmente es plausible en el contexto, traduciendo así “sugerencias plásticas”; por último, la del lector que se bloquea ante lo desconocido y depende del significado “real” de la palabra, es decir, que no se aventura a deducirlo del contexto y que, por tanto, no comprende el mismo en absoluto.

Otros ejemplos con frases independientes muestran lo siguiente:

A.1. *The boss was **angry** and he **was fired*** [As]. Un 28% de los alumnos respondió correctamente, pues identificó que *angry* era un adjetivo, no relacionado semánticamente con *hungry* (hambriento), y también tradujo bien la pasiva: “El jefe estaba *enfadado* y lo *despidieron*”. Un 28% identificó la primera parte de la oración, pero no dedujo el significado del segundo verbo si bien sabían que era una pasiva, y el resultado fue: “El jefe estaba *enfadado* y fue *no sé qué, ¿algo relacionado con fuego?* *No tiene sentido, porque no creo que hayan quemado a una persona por mucho que alguien esté enfadado. No sé*”. El otro 44% se dejó llevar por la similitud de las palabras sin tener en cuenta el contexto, lo que resultó un sinsentido: “El jefe estaba *hambriento* y a él *le pegaron fuego*”.

A.2. *If you want to **apply for** this job, it is **compulsory to fill in** this form.* [Unless]. El 57% dedujo que el verbo que iba entre “querer” y “trabajo” había de ser “pedir o solicitar”; además, el verbo, por asimilación a *fill*, debía de tratarse de “rellenar” y, por su parecido con el castellano y el contexto anterior, *form* debía de ser “formulario”, pues claramente era un sustantivo precedido de determinante. El otro 43%, aunque identificó las categorías gramaticales, tradujo erróneamente a partir de la similitud gráfica del castellano, y la frase quedó: “Si quieres *aplicar para* un trabajo, es *compulsatorio llenar* la *fórmula*”.

A.3. *There is a **hole in the ceiling**.* [The ceiling must]. El 85% tradujo sin problemas la frase, luego la reformuló correctamente: “Hay un agujero en el techo”, “el techo debe ser arreglado”. No obstante, el otro 15% la tradujo como: “Hay un agujero en el *calcetín*”; y aunque la reformuló correctamente: “El calcetín debe ser arreglado” – puesto que la confusión no implica cambios en el verbo–, si no hubiese sabido lo que era *hole*, no habría podido completar la frase tras el modal.

A pesar de lo anterior, realmente existen palabras que se parecen y que sí significan lo mismo, por ejemplo *common* significa “común”; dichas palabras constituyen un arma de doble filo, porque: por una parte, dan lugar a la automatización del proceso traductor y a la asimilación y traducción de todas estas palabras de la misma forma, incluyendo los falsos amigos; pero por otra, pueden provocar lo contrario, es decir, llegar al punto de no querer traducir las palabras que se parecen por temor a hacerlo mal, creándose así una inseguridad absoluta y bloqueo ante una de las posibilidades de comprensión por similitud con la lengua materna.

B. *La no detección de las categorías gramaticales, de los morfemas derivativos o de los sintagmas* desemboca en la imposibilidad de deducir la palabra a partir del contexto o en una mala traducción. Igualmente, no hacerlo con los *tiempos verbales* dificulta ubicar el texto en un marco espacio-temporal, con lo que se disminuye la comprensión.

Una de las construcciones más difíciles en inglés para el alumno extranjero es la acumulación de sustantivos, pues no queda claro en qué orden han de traducirse; no obstante, se ha de aplicar la lógica y saber que el orden inglés, generalmente, corresponde al inverso en castellano. Así, un 72% comprendió el sintagma *The colon cancer symptoms are*: “Los síntomas del cáncer de colon son...”. Frente al 28% que alteró el orden produciendo un sinsentido: “El cáncer de colon son síntomas que producen...”.

En cuanto a los tiempos verbales de la frase *Although she smokes forty cigarettes a day, she's quite fit*. [*Despite*], un 15% tradujo: “Aunque fumaba cuarenta cigarros al día, estaba bastante en forma”, lo cual podría haber planteado problemas al escoger la forma verbal adecuada en la conversión. Por otro lado, un 28% no identificó la categoría gramatical de *quite* y confundió su significado con *quiet*, y tradujo como: “Aunque fuma cuarenta cigarros al día, está tranquila y en forma”, añadiendo otro significado que no estaba en el original.

C. Se ha observado una *dependencia total del significado de cada una de las palabras, tanto si son relevantes como si no*, en gran parte de los alumnos. Estos intentaban traducir el texto a medida que lo iban leyendo de manera que, cuando encontraban falsos amigos o incluso palabras con el mismo número de letras, o el mismo comienzo o final, los traducían “por impulso”, a menudo incorrectamente, pues no los habían reconocido; lo que daba lugar a sinsentidos.

C.1. **Advertisements** should give facts and information. However, the aim of **advertising** is not simply to inform but to persuade people to buy. **Advertisers** try to sell you something, whether you need it or not. Aquí las palabras en negrita son clave pues el texto trata de ello. No obstante, se pueden deducir del contexto, pues se hace alusión directa a “comprar”, “vender” y “convencer”. A pesar de ello, un 28% se dejó llevar por la similitud con la grafía castellana y tradujo *advertisements* y *advertising* como “advertencias”.

C.2. *It was impossible to rescue the crew*. [*The crew*]. En principio, el 85% acertó el significado de la frase aunque encontrase dificultades en la última palabra, que dedujo que debía de tratarse de algún tipo de personas. El 15% tradujo “de carrerilla”: “Fue imposible rescatar la cruz”.



C.3. *He sat by the window.* [*He sat*]. La comparación con el significado de la preposición utilizada para construir el complemento agente (*by*), junto con la similitud de la grafía castellana del verbo, llevó al 15% a traducir: “Él saltó por la ventana”, produciendo una frase un tanto extraña, macabra e impropia para un ejemplo en una clase de inglés.

D. *Malas inferencias o aplicación errónea del metaconocimiento o “mundología”.* Con esto se alude a “la lectura lógica” de un texto, es decir, teniendo en cuenta los conocimientos previos sobre el tema –independientemente de la lengua en la que vaya a ser leído– y valorando el significado que se otorga a las palabras en las que existe duda, esto es, observar si el posible significado podría ser coherente y creíble en dicho contexto. Los alumnos que omitieron este proceso produjeron frases absolutamente incoherentes, puesto que el conocimiento previo del tema tratado es clave para generar predicciones.

D.1. *It’s forbidden to light a fire in protected areas.* [*You*]. La lógica junto con el desconocimiento o confusión de verbos provocó que un 28% dedujese que la frase significaba: “Se olvidaron de alumbrar un fuego en áreas protegidas”; cuando se sabe que, en un área protegida (referido a un espacio natural), no se puede encender fuego.

D.2. *Do you think you could possibly carry this bag, David? Jean asked David.* Con este ejemplo, más que destacar errores, se quiere reseñar la deducción que obtuvo un 85%, transcribiendo literalmente sus palabras: “Por el contexto, Jean ha de ser un nombre de mujer, porque si le pide a un hombre que le lleve las bolsas tiene que ser una mujer”. Se aprecia que, a veces, la educación y los prejuicios sociales hacen ver determinadas situaciones de un modo alterado y totalmente subjetivo.

D.3. *The committee hushed up the scandal.* [*The scandal*]. Un 72% aplicó bien el metaconocimiento, es decir, pensó que si se hablaba de gobierno y de escándalo, este primero intentaría ocultar su conocimiento público; luego otorgó al verbo los significados de “guardó silencio, encubrió, calmó”. No obstante, el 28% dio más importancia a la preposición y su significado inicial (arriba) y trasfiguró el significado real a todo lo contrario: “levantó, armó”.

E. *Transferencias de la gramática castellana a la inglesa y anisomorfismo o asimetría entre dos sistemas lingüísticos* (Alcaraz Varó, 2004), tanto cultural como lingüístico, pero sobre todo este último. A saber, si los alumnos no encuentran una traducción “directa” –en el sentido de traducción palabra por palabra o literal del inglés al español–, piensan que la frase está mal traducida o han captado mal el significado; por tanto, muchas veces no saben qué hacer en la reformulación.

Un claro ejemplo que presenta este tipo de dificultades son las oraciones pasivas reflejas (e.g. *Peter was thought to have been a thief when he was younger*, cuya traducción sería: “Se pensaba que Peter había sido un ladrón en su juventud” y no “Peter fue pensado...”) o las reflexivas causativas, comúnmente denominadas *have/get something done* (e.g. *I had my hair cut yesterday*, cuya traducción sería: “Me corté el pelo ayer” y no “Yo tuve el pelo cortado ayer”). A continuación se muestran otros ejemplos y las soluciones erróneas ofrecidas por los alumnos.

E.1. *If only I hadn’t bought it.* [*I wish*]. La traducción propuesta fue: “Querría no haberlo comprado”, que es correcta; no obstante, para hacer la reformulación, se ha

de tener en cuenta que no se puede traducir literalmente, pues en inglés se tiene que seguir una estructura distinta. Así, el 43% reformuló correctamente: “*I wish I had not bought it*”, mientras que el 57% restante calcó la gramática castellana: “*I didn’t wish buy it*”.

E.2. *I shouldn’t have bought those shoes. [I regret]*. De nuevo la gramática castellana y la inglesa difieren; luego el 28% trasladó “Me arrepiento de haber comprado esos zapatos” a la frase incorrecta: “*I regret of have bought those shoes*”, mientras que el otro 72% lo hace correctamente: “*I regret having bought those shoes.*”

E.3. *Perhaps the train has already left. [The train]*. El problema en este caso viene originado por el orden de la frase, esto es, en inglés el adverbio “ya” se coloca en medio de un tiempo compuesto como es el presente perfecto (*Present Perfect*) en afirmativa; sin embargo, en castellano el orden normal de dicho adverbio es delante o detrás del verbo completo: “Quizás el tren ya se haya ido/ Quizás el tren se hay ido ya.” Así, un 15% no supo traducir la frase por tal motivo además de que tampoco concretó la categoría gramatical ni el significado de *perhaps*.

A través de la observación de los errores cometidos durante este experimento, se pueden finalmente resumir y clasificar en tres categorías<sup>5</sup> –con el objetivo de, más tarde, proponer una serie de soluciones a dichas dificultades que consistirán en la adquisición de ciertas técnicas y la explicación de su utilidad dentro del proceso lector:

a. *Graves*: provocan que el lector no comprenda el texto y no permiten realizar la actividad requerida. En el caso del texto afecta sobre todo al vocabulario, pues si no se entiende la palabra clave, no se consigue dar sentido pleno al mismo; respecto a los otros ejercicios, en los dos primeros el léxico es fundamental, pero en el último cobra más relevancia la estructura sintáctica y reformular sin alterar el significado.

a.1. *She went to any place. [She went]*. El 28% tuvo problemas en identificar el significado de las palabras en negrita, que fue traducido como: “Ella fue hace poco”. Luego no sabía cómo tenía que reformular la frase.

a.2. “*Come soon!*” *mum told them. [Mum told them]*. El 57% no sabía lo que significaba la palabra destacada, mientras que el 43% restante la asoció con *son* por su proximidad gráfica y tradujo la frase como: “‘Venid hijos’, les dijo mamá”, lo cual les llevó a reformularla como: *Mum told them that their sons should come*, que es correcta gramaticalmente pero no recoge el significado original.

b. *Semigraves*: no permiten la comprensión plena, pero no impiden que la tarea se desarrolle correctamente. Este es el caso del vocabulario en la reformulación (o *rephrasing*); puesto que, aunque no se entiendan las palabras clave, si se identifica la estructura, el ejercicio se puede realizar a la perfección. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, se ha de saber si los sintagmas que no se entienden son singulares o plurales para conjugar bien el verbo; o si son personas, objetos o lugares, para seleccionar el pronombre relativo adecuado, etc. También se encuentran este tipo de errores en los textos. Sin embargo, si se trata de palabras que no son relevantes, tan solo se desfigura nimiamente el mismo y, por tanto, se capta la idea general.

<sup>5</sup> El compendio únicamente en tres grupos –respecto a trabajos anteriores de otros autores– se debe a una simplificación máxima para facilitar al lector la aplicación de estrategias y soluciones.

b.1. *They discussed a very interesting topic.* [A very interesting]. El 72% se dejó guiar por la similitud gráfica de los términos y tradujo: “Ellos descubrieron/discutieron un tópico muy interesante”. Si bien la frase significa realmente “Ellos debatieron un tema muy interesante”, a partir de los significados parciales, todos reconstruyeron la oración de manera correcta (*A very interesting topic was discussed*).

b.2. *“Have you got any milk?” she asked him.* [She asked him for]. El problema surge a raíz de la homografía y polisemia de este verbo, esto es, que *ask* tiene dos significados, “pedir” y “preguntar”, de los que aparece con mayor frecuencia el segundo caso. Así, de nuevo, la mayoría tradujo: “¿Tienes leche?”, ella le preguntó. Ella le *preguntó* por la leche”, cuando en realidad la última parte debería haberse traducido como: “Ella le *pidió* leche”. No obstante, la respuesta volvió a ser correcta: *She asked him for milk*.

c. *Leves*: permiten la comprensión correcta, no son relevantes para la lectura o no afectan a la conversión de las estructuras en la reformulación; luego no se traducen exactamente pero son deducibles del contexto, posibles o, incluso, sinónimos o pertenecientes al mismo campo semántico.

c.1. *You should take off your wet clothes; otherwise you will get ill.* [If]. El 57% desconocía el significado de la palabra resaltada; sin embargo, a partir del contexto tradujo: “Deberías quitarte la ropa mojada *antes de que* te pongas enfermo”, lo cual es posible semánticamente dentro de la frase, aunque el significado real sea: “Deberías quitarte la ropa mojada, *si no/ de lo contrario*, te pondrás enfermo”, que además corresponde literalmente con los tiempos verbales.

## 5. Discusión

Después de observar la actitud y la reacción de los alumnos ante la primera lectura y las deducciones obtenidas de la misma, se hallan varios problemas: empezando porque el lector no aplica las estrategias, técnicas o destrezas utilizadas en la lengua materna; pues, como se muestra en el experimento, la mayoría intenta traducir literalmente cada una de las palabras en vez de relacionar el texto con su metaconocimiento como lo hacen en castellano. Aunque en ocasiones también carecen de los esquemas mentales relacionados con el tema tratado, lo cual: o bien limita su comprensión a los elementos intrínsecos del texto; o, por el contrario, les hace aplicar un exceso del mismo, con la consecuencia de que vuelcan las propias impresiones en el texto deformando o manipulando parcial o totalmente su sentido – actitud que está relacionada directamente con el concepto literario que Jaus denotó “horizonte de expectativas” (Souriau, 1998: 936)–.

Por otro lado, parece que la técnica de traducción literal o de cada una de las palabras no es demasiado recomendable si el nivel de inglés no es el suficiente; ya que intentar traducir palabra por palabra el texto completo puede conducir al hecho de que no se sepa lo que significan la mayoría, produciéndose así un bloqueo y frustración al no entender todo; lo cual podría, asimismo, desembocar en el deseo de no querer leer más al haber tenido una mala experiencia anterior.

También aquellos alumnos que no poseían amplios conocimientos lingüísticos o léxicos, al leer cualquiera de los textos propuestos en las pruebas de acceso a la universidad, sintieron que no habían entendido nada. La mayoría de las veces porque intentaban traducir todo en vez de discriminar entre idea principal y palabras clave e ideas secundarias y palabras accesorias, hecho fundamental en este caso, pues los ejercicios que han de contestar no se basan en la comprensión absoluta del mismo, sino que han de buscar datos concretos. Por tanto, el problema es observar el texto como un conjunto de unidades dependientes y no identificar las palabras clave, de forma que el estudiante necesite comprender el significado de cada una de las frases, cuando realmente no lo es, teniendo en cuenta los ejercicios que se les requieren. Además, esto también les llevará a leer todo tipo de textos a la misma velocidad y a la incapacidad de inferir el significado de frases o párrafos de los datos anteriores o posteriores, lo cual es necesario en todo tipo de textos, sobre todo en los especializados o en los que no se entiende todo el vocabulario.

Por su parte, Redondo Madrigal (1997: 144) observa también ciertos errores comunes que se producen durante la lectura y que han de ser tenidos en cuenta; estos se podrían resumir en el uso de malas estrategias, la relación de códigos escritos y orales sin asignarles un significado y el reconocimiento de las estructuras profundas y superficiales sin saber el significado; cuyo resultado es la adquisición de un significado fragmentado opuesto al entendimiento completo, que sería el ideal.

Una vez observados, clasificados y establecida la recurrencia de los principales problemas y dificultades a partir de la lectura de textos de las mismas características y formato –aunque sobre temas diferentes–, se puede perfilar un patrón de errores comunes y de diferentes maneras de enfrentarse a un texto y asociarlos con las estrategias más adecuadas, que se comentarán más adelante.

Igualmente, se siguió la progresión y adecuación de dichas propuestas para comprobar si los alumnos cumplían el objetivo de mejorar la calidad y comprensión de sus lecturas. Tras haberlas realizado, detectado los errores y dificultades y reflexionado sobre los mismos (*introspective/retrospective approach*), se puede afirmar que antes de aplicar las técnicas y estrategias expuestas en este trabajo, se observaba que los lectores tenían problemas concretos y soluciones poco efectivas y recurrentes como: consultar inmediatamente en el diccionario una palabra desconocida en vez de intentar deducir el significado a partir del contexto, no identificar las categorías gramaticales y la consecuente manipulación del significado, entre otras; pero el más importante era la ignorancia de que existían otras técnicas más efectivas y preferibles.

Así, tras enseñarles dichas técnicas y estrategias y crear un hábito automático para aplicarlas, se constata que el lector ha mejorado mucho en cuanto a la deducción de significado a partir del contexto y las categorías gramaticales, que analiza el título y las ilustraciones como una parte relevante del texto más para realizar inferencias y descodificar otros datos; examina unidades mayores a la palabra y frases cortas; omite las palabras irrelevantes, sobre todo si desconoce su significado, y utiliza el diccionario o glosario como último recurso y para lo más esencial. Se ofrece a continuación una muestra que lo corrobora:

-Líneas 11-13 del examen “Encouraging Children to run Marathons”: *On the back of the log there is a nutritional chart for colouring in circles, noting the fruit and*

*vegetables they eat each day*. Desconocen la palabra *chart*; no obstante, detectan que si lleva el determinante artículo indeterminado *a* se trata de un sustantivo, y por la proximidad gráfica de la palabra intermedia y su terminación deducen que el sintagma es: “Detrás del cuaderno hay *un/una algo nutricional* para colorear en círculos, apuntando la cantidad de fruta y verduras que comen al día”.

-Líneas 14-15 del mismo examen: *When the kids complete their marathons, over about a five-month period, a celebration is held and students get their medals and some other gifts, such as T-shirts*. Desconocían las palabras destacadas; decidieron omitir la primera, pues la frase tiene sentido sin esta y las otras dos fueron deducidas a partir de la similitud gráfica y del contexto. Luego tradujeron muy acertadamente: “Cuando los niños completan sus maratones, (...) *sobre* unos cinco meses, se hace una celebración y los estudiantes reciben sus *medallas* y otros *regalos* como camisetas”.

Partiendo de las clasificaciones teóricas de Hosenfeld (1986: 233) y de Eskey y Grabe (1988: 226) –comentadas en el apartado **3. Marco teórico**– y del presente estudio, se concluye que no hay “tipos de lectores”, sino “actitudes lectoras”; ya que los mismos alumnos han demostrado enfrentarse a diversos textos de maneras diferentes –según sus conocimientos previos e interés sobre el tema, imaginación, perspicacia y anticipación, estado de ánimo, tiempo disponible, etc.– con influencia directa en sus resultados, unas veces más satisfactorios que otras.

Así, teniendo en cuenta el experimento, los patrones de conducta que más se repiten ante diferentes textos y lectores son:

a. *Actitud lógica o exitosa*: aplicar las técnicas adecuadas –tales como reconocer el tipo textual o deducir el significado de las palabras desconocidas a partir de su categoría gramatical y la interpretación del texto a partir del metaconocimiento– y cumplir los objetivos de los ejercicios casi sin dificultades y de manera satisfactoria.

b. *Actitud creativa e intuitiva o semiexitosa*: aplicar las estrategias desde el punto de vista del lector, es decir, volcando su metaconocimiento sobre el texto; si bien acierta en la mayoría de las ocasiones, a veces se excede otorgando más importancia a sus propias impresiones –que predominan sobre el significado real– y desfigura el sentido inicial. Por tanto, comprende el texto parcialmente o lo entiende “como él quiere”.

c. *Actitud dependiente o no exitosa*: fundamentar la comprensión lectora en el significado de todas las palabras del texto aunque no sean relevantes; así, si no entiende alguna, el lector se bloquea y detiene la lectura para intentar deducir el significado produciéndose una frustración constante y una aversión hacia el idioma extranjero. Además, ha de tenerse en cuenta que cuando se lee en el propio idioma no siempre se entienden todas las palabras, pero rara vez no se comprende el significado global de un texto.

Por otro lado, tras haber tipificado los errores y problemas más comunes en el apartado anterior, se puede determinar que el problema principal reside en el ámbito léxico, ya que algunos alumnos poseen un escaso vocabulario e interrumpen la lectura –incluso se bloquean– si no pueden mirar las palabras en el diccionario, aunque sean irrelevantes en el contexto. También se observan dificultades lingüísticas y semánticas,

pues no distinguen las categorías gramaticales o las cambian para que el significado del texto coincida con sus esquemas mentales.

En menor medida afectan los aspectos socio-culturales, aunque si el tema es muy específico o sobre costumbres en países de lenguas extranjeras, estos cobran protagonismo; como por ejemplo en el texto de “Schools and Colleges in Britain”, en el que las diferencias en el sistema educativo plantean dudas constantes al alumno, pues no puede aplicar el metaconocimiento correspondiente al tema en castellano (e.g. *The system of Secondary School maintains **grammar, public and secondary modern schools** organised on a selective basis [...]*, líneas 6-7 de dicho examen).

De ello se deduce que, en primer lugar, se ha de potenciar la adquisición de vocabulario y de conocimientos puramente lingüísticos de la forma más lúdica y amena posible –por ejemplo mediante juegos (como el ahorcado o el tabú), películas, series, chistes o revistas y periódicos que aborden temas de su interés–. Así como tratar brevemente en la clase de idioma extranjero, no solo aspectos lingüísticos, sino también culturales, pues influyen igual y directamente en la lengua.

En segundo lugar se deberían de aplicar las técnicas y estrategias que se ofrecen a continuación, teniendo en cuenta que, obviamente, la práctica en cualquiera de las destrezas en la que se tengan dificultades y se quiera mejorar es fundamental. Así pues, es esencial la creación de un automatismo del proceso lector, es decir, un “hábito correcto” de lectura que garantice unos resultados satisfactorios acerca del contenido global del texto, sobre todo en una lengua extranjera. Luego crear el hábito de la lectura siguiendo siempre las mismas pautas facilita la misma, pues dicha rutina potencia la seguridad en uno mismo; además, la experiencia anterior, respecto a textos con características o formatos similares, ayudan al lector a escoger las técnicas más adecuadas para completar los ejercicios que se solicitan a partir de buenos resultados anteriores. Asimismo, los alumnos necesitan un proceso de aprendizaje de la lectura en el idioma extranjero, ya que, si lo hacen de manera autodidacta, pueden adquirir estrategias erróneas que les impidan obtener el significado correcto y de manera eficiente del texto.

Igualmente, aunque existen lectores con buena base tanto lingüística como léxica presentan incluso las mismas dificultades en la lectura, especialmente cuando desconocen el tema tratado, que algunos con menos nivel. Por ello, un buen método de actuación en clase con alumnos de nivel intermedio-alto para fomentar la misma es otorgar más importancia al vocabulario a fin de que adquieran mayor soltura con el texto, así como de que reafirmen y memoricen palabras nuevas para textos similares más tarde; por ejemplo, en vez de traducir, se puede intentar definir la palabra o explicarla mediante sinónimos en la lengua extranjera, así se practican también otras destrezas como “pensar en otro idioma”, utilizar más vocabulario y formas de expresión y agilizar el cerebro para actividades en lenguas diferentes a la materna.

El uso de técnicas específicas aplicables según el contexto, lectura y ejercicios requeridos parece ser la mejor solución a los problemas descritos anteriormente, ya que son remedios concretos a dificultades específicas. Así, según Munby (1981), las técnicas más útiles se resumen en el reconocimiento del tipo textual, deducción de las categorías gramaticales y a partir de ahí del significado –sobre todo de las palabras clave–, comprensión de la información implícita y explícita y del significado conceptual

interpretándolo a través del metaconocimiento y uso de las estrategias de referencia básicas, así como las de *skimming* (aplicar la capacidad de síntesis al leer el texto obteniendo las ideas principales, sin prestar demasiada atención a las secundarias) o *scanning* (lectura detenida y completa del texto con el fin de examinar concienzudamente toda la información y el desarrollo de las ideas) para localizar datos requeridos específicos.

Por su parte, Grellet (1981) considera igualmente relevantes la comprensión global del texto comenzando por la idea principal para pasar a las secundarias, la atención a la distribución del texto y el análisis de la información lingüística y extralingüística. Hosenfeld (1986: 233) aplica técnicas lógicas, tanto lingüísticas como semánticas y extralingüísticas, con resultados muy satisfactorios, como la identificación de la categoría gramatical, atención a los cambios de orden en las palabras respecto a la lengua materna (incluso en el hipérbaton), examen de la información extralingüística, no interrupción de la lectura y uso del diccionario como último recurso, aplicación del metaconocimiento al texto en su conjunto, deducción del significado con la información precedente y posterior y evaluación de las técnicas aplicadas, preferiblemente en grupo y con los lectores implicados.

Por último, Nuttall (citada en Redondo Madrigal, 1992: 47-48) distingue cuatro estrategias metodológicas agrupadas de forma que afronten *modo y velocidad*, referidas al tipo de *información extratextual*, para comprender *palabras desconocidas*, y referidas a la comprensión del *texto*.

## 6. Conclusión

Contrariamente a lo que pueda parecer y como se constata en este trabajo, en el proceso lector, no solo influyen cuestiones lingüísticas; de ahí que, en varias ocasiones, existan lectores con buena base en las diversas áreas de la lengua materna –tales como competencia lingüística, comprensiva, lectora y redactora, cultural, etc.– y una base aceptable en la segunda lengua, e igualmente se encuentren con graves problemas para realizar dicho proceso por diversas causas. Estas serían: el bloqueo de las estrategias en la L1 sobre la L2, la elección de malas estrategias o técnicas, o diversos problemas relacionados con los esquemas mentales, entre otros. Luego no siempre los problemas de comprensión lectora se solucionan con el aprendizaje más profundo de la lengua propia y en la que se quiera leer, sino que se debe analizar la dificultad de raíz; y, si el problema no es lingüístico o léxico, se han de aplicar las técnicas y estrategias adecuadas para cumplir el objetivo. Pues como afirma Carrell (1988: 111), “as in some aspects of health care, this would be a situation in which we would need to treat the underlying causes, not the over symptoms”<sup>6</sup>.

Por ello, se puede concluir que una gran parte de la comprensión lectora se basa en las técnicas y estrategias que se adoptan para enfrentarse a dicho proceso y que se han comentado a lo largo del presente trabajo en las distintas secciones como solución a los problemas y dificultades asimismo tratados.

<sup>6</sup> Mi traducción: “Al igual que en algunos aspectos de la salud, se produciría una situación en la que se necesitaría tratar las causas subyacentes de la enfermedad y no los síntomas”.

Así pues, se necesitan más estudios tanto teóricos como prácticos que se centren en el análisis del comportamiento de los lectores en el proceso de lectura en lenguas extranjeras y la adquisición de nuevas estrategias y técnicas aplicables a dicho proceso y con muestras más grandes que subsanen las limitaciones de esta investigación. Igualmente, como indica Hosenfeld (1986: 243), estos estudios deben responder algunas cuestiones como: en qué condiciones los alumnos consiguen entender un texto sin realizar la traducción del mismo, si transfieren las estrategias de la L1 a la L2, si únicamente afecta el escaso conocimiento lingüístico y léxico al proceso o si otros factores, como la falta de conocimientos socio-culturales, producen interferencias en el mismo.

Y finalmente, dado que los esquemas mentales son esenciales en el proceso lector, también se debe investigar sobre los mismos, aún a sabiendas de que todas las teorías formuladas en relación al funcionamiento de la mente no son demostrables empíricamente, pues esta no se puede “observar” verdaderamente; sin embargo, se ha probado que los avances en cuanto a las mismas son necesarios para sistematizar el mundo o, en este caso, el lenguaje y los procesos que intervienen en la lectura, para entenderlos mejor.

### Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2004). Anisomorfismo y Lexicografía. En *Actas del II Congreso Internacional: El español, lengua de traducción*. Recuperado de <http://209.85.229.132/search?q=cache:EvYHzFt7hngJ:www.esletra.org/Toledo/html/contribuciones/alcaraz.htm+anisomorfismo&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Bartlett, F. (2000). *Recordar. Estudios de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza.
- Carrel, P. L. et al. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. y W. Grabe (1988). Interactive Models for Second Language Reading: Perspective on Instruction. En P. L. Carrel et al. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (226-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1988). The Reading Process. En P. L. Carrel et al. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. (1986). Case Studies of Ninth Grade Readers. En C. Anderson et al. (Eds.) *Reading in a Foreign Language* (231-249). Londres: Longman.
- Katalin, E. (2000). “Please, Keep Talking”: The ‘Think-aloud’ Method in Second Language Reading Research. *NovELTy VII* (3).
- Kelley, M. J. y N. Clausen-Grace (2007). *Comprehension Shouldn’t Be Silent*. Newark: International Reading Association.



- Kelly, D. (2004). Reading Aloud (Out Loud) in Conversational English Classes. *The Internet TESL Journal* (7).
- Munby, J. (1981). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oster, L. (2001). Using the Think-aloud for Reading Instruction. *The Reading Teacher* (55) 64-69.
- Redondo Madrigal, M. (1992). Adaptación de textos originales a los ejercicios de lectura en lengua extranjera. *Revista de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Albacete* (6) 46-61.
- Redondo Madrigal, M. (1997). Reading Models in Foreign Language Teaching. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* (10) 139-161.
- Singhal, V. (2011). *Thinking Aloud: Does it Help Second Language Acquisition?* Recuperado de <http://www.brighthub.com/education/languages/articles/73424.aspx>
- Souriau, E. (1998). *Diccionario Akal de Estética*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Spiro, R. J. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* (43-45). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Vásquez Cardona, H. F. y A. F. Suárez Maya (2011). *Reading is Thinking: Improving Reading Comprehension Using the Think-aloud Method*. Trabajo de fin de Grado, Facultad de Bellas Artes y Humanidades, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vega, M. (1990). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Widmayer, S. (s.f.). *Schema Theory: An Introduction*. Recuperado de <http://www.mrjthompson.com/Documents/SchemaTheory.pdf>