

# La enseñanza de la lectura

---

Teresa Colomer

---

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

---

**Visión general de la enseñanza de la lectura. En estos momentos se posee una descripción bastante completa de los mecanismos implicados en la lectura. Esta diversidad de conocimientos y prioridades establecidas desde el campo educativo han hecho que la aplicación de la investigación lectora se haya desarrollado más en unas áreas que en otras.**

---

## *aprendizaje de la lectura y la escritura, Lengua y Literatura*

---

La investigación sobre la lectura se desarrolló durante las décadas de los años sesenta y setenta a partir de los progresos de la psicología cognitiva y en relación con otras disciplinas como los estudios sobre inteligencia artificial o la lingüística textual. El modelo de lectura surgido de estos estudios puede sintetizarse en dos puntos principales. En primer lugar, leer no es una suma de habilidades en un modelo jerárquico sino un proceso unitario y global de interpretación del texto en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras(1). En segundo lugar, el lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que construye activamente su interpretación, a partir de sus conocimientos, su intención de lectura, etc. El lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisa constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos.

La simple descripción de *qué es leer* permite desestimar el método tradicional de enseñanza de la lectura, ya que, por ejemplo, pasa a verse como inadecuada una programación secuencial (letras, sílabas, etc.) y se muestra imprescindible entender el entrenamiento en las distintas habilidades como una ayuda integrada en la tarea global. Pero no es hasta la década de los ochenta que ha empezado a investigarse positivamente sobre la mejor manera de propiciar este aprendizaje. Mientras se pensó que leer era descodificar un texto de forma rápida, el método de enseñanza podía ser (lo era) muy simple. Pero si entendemos que leer es comprender un texto, el proceso resulta tan complejo que no cabe esperar que la investigación educativa *descubra* un método único y completo que dé cuenta de todas las operaciones implicadas en la comprensión.

Ahora bien, los numerosos resultados que ya se están obteniendo pueden ayudar a los enseñantes de varios modos distintos. En primer lugar, confirmando el valor de muchas estrategias de enseñanza que la intuición pedagógica ha ido introduciendo desde hace décadas en la enseñanza de la lectura, resultado que no parece espectacular, pero es ciertamente esperable e incluso tranquilizador. En segundo lugar, precisando el alcance de las orientaciones prácticas generales, es decir, diciéndonos en qué situaciones, con qué condiciones, para qué tipo de alumnos o con qué límites estas prácticas serán más o menos efectivas y para qué objetivos concretos. Y, por último, proponiendo nuevas orientaciones y actividades que ayuden a mejorar la enseñanza de la lectura.

## **MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

El cambio en la concepción de la lectura produjo un desplazamiento del interés desde cómo se enseñaba mejor a identificar o descodificar las palabras en los primeros niveles a cómo se enseñaba a interpretar el texto escrito en la escuela. La investigación de Durkin (1978-1979) ofreció inmediatamente el punto de partida: la escuela no enseñaba a comprender. Los enseñantes evaluaban lo que no habían enseñado a hacer e intentaban corregir los errores con ejercicios complementarios del mismo tipo. Otros autores han constatado la misma ausencia y han realizado aportaciones complementarias en esta línea sobre cómo los enseñantes sí realizan prácticas que

ayudan a la comprensión sin ser conscientes de ello, o sobre cómo influye la concepción de los maestros sobre la lectura en el tipo de prácticas que desarrollan.

A mediados de los años ochenta, y a partir de estas constataciones, se han producido un gran número de investigaciones sobre la posibilidad de enseñar a comprender. De hecho, tanto la concepción de un aprendizaje basado en la realización de ejercicios como la idea de que «a leer se aprende leyendo» coincidían en dar por supuesto que el lector adquirirá su autonomía lectora simplemente repitiendo la misma tarea. Pero, tal como se ha señalado repetidamente, «no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma». Ésta es una de las ideas fundamentales del modelo de enseñanza explícita. Para desarrollarla se enlazó con el modelo llamado «de enseñanza directa» experimentado por Engleman y Becker con niños deficientes en los años 60. Si este método ponía el acento en la planificación de la enseñanza, en el trabajo *antes* de la sesión de lectura, el nuevo modelo de enseñanza desplazará el acento hacia el papel del enseñante *durante* la tarea y se caracterizará por su objetivo de enseñanza de estrategias de comprensión, su creación de situaciones significantes y globales de lectura y su proceso por etapas desde la responsabilidad del enseñante hasta la autonomía completa del alumno.

Aunque el modelo de enseñanza explícita ha sido el más desarrollado desde el punto de vista de la investigación, desde el ámbito educativo no puede considerarse una panacea. Se ha mostrado efectivo en la enseñanza de determinados aspectos de la lectura tales como la determinación de la idea principal, la relación entre todas las informaciones de un texto expositivo o el esquema narrativo, pero resulta claramente inadecuado para otros aspectos como la apreciación estética de un texto o la articulación de estrategias complejas. Su utilización, por lo tanto, deberá coexistir con otros modelos y prácticas didácticas que se han revelado útiles tales como las formas de suscitar el interés de los alumnos, el favorecer las formas de trabajo cooperativas (ya que los alumnos que discuten juntos un texto retienen mejor la información) o el predominio de la lectura silenciosa (ya que si se lee en voz alta para los demás se atiende menos a la comprensión). Así por ejemplo, cuando no nos proponemos enseñar una estrategia concreta sino fomentar una comprensión más profunda del texto, puede resultar útil sustituir la preparación de la clase propia del método explícito por una preparación del tipo *antes-durante-después* de la lectura (Schmitt y Baumann, 1986).

Resulta ilustrativo respecto a la necesidad de diversificar el tipo de instrumentos utilizados en la lectura, la reformulación del papel otorgado a la interrogación sobre el texto leído. Los cuestionarios sobre comprensión lectora han sido muy atacados porque se limitan a evaluar la comprensión obtenida y porque se refieren a la comprensión literal del texto. Producen la sensación de que leer sirve para contestar preguntas y, más aún, para adivinar las respuestas en las que piensa el enseñante. Pero actualmente diversas líneas de investigación están demostrando su eficacia para evaluar el tipo de dificultades de comprensión y para enseñar estrategias comprensivas, por ejemplo para distinguir entre conocimientos del texto (*qué dice sobre...*) y procedimientos lectores (*cómo sabes que...*).

Existe un amplio consenso en considerar el texto, el lector y el contexto como componentes del modelo interactivo de comprensión lectora (Irwin, 1986). Los resultados de la investigación sobre cada una de estas variables, sobre su relación y su necesidad de armonía son los datos que pueden sustentar las prácticas escolares para este aprendizaje. El lector es sin duda la variable más compleja, la que ha centrado los grandes avances de la investigación sobre la lectura y la más importante desde el punto de vista educativo. Su investigación puede dividirse en dos aspectos complementarios: el papel que ejercen los conocimientos y actitudes del lector en el acto de lectura (lo que el lector *es* y *sabe*), y el proceso mismo de lectura (lo que el lector *hace* cuando lee).

## **LO QUE EL LECTOR SABE: LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS**

Una parte de los conocimientos que se requieren para interpretar un texto se refieren a los conocimientos del lector sobre el mundo y, aunque ésta es aún un área poco desarrollada, su interés es evidente para la mejor realización de los aprendizajes escolares. La investigación se ha dirigido a saber de forma más precisa cómo se utiliza el conocimiento que ya se tiene para entender la información nueva. Una parte de los resultados se refiere a la cantidad de conocimientos, ya que cuanto más se sabe sobre un tema más se entiende la nueva información(2). Otra parte de los resultados se refiere a la calidad de los conocimientos. Sabemos, por ejemplo, que se entiende mejor una información sobre la que no se tienen conocimientos que una sobre la que se poseen informaciones

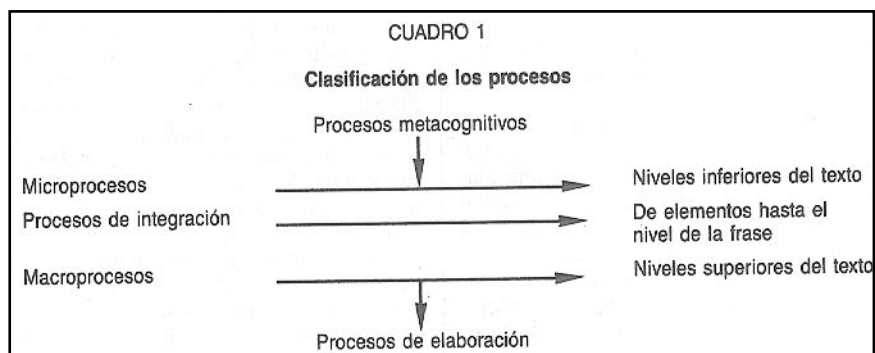
erróneas, ya que el lector intenta distorsionar el significado del texto para hacerlo casar con sus ideas y no distingue entre la información anterior y la nueva. Una vía de solución parece ser (Lipson, 1984) la de combinar la lectura con actividades sobre el tema, ya que estas actividades obligan a distinguir y comparar los conocimientos propios y la información del texto.

La discusión en clase sobre los conocimientos previos de los alumnos se ha revelado como una actividad esencial para favorecer la comprensión si cumple ciertas condiciones, tales como la de evitar la dispersión o la de centrarse en los elementos esenciales del texto aunque haya aspectos secundarios que puedan parecer más motivadores. Una buena preparación a la lectura incluye: estimular la explicitación de conocimientos, ayudar a organizarlos por tipos de subtemas, interrogantes, etc., y conducirlos a la lectura del texto. La investigación de esta fase de lectura ha experimentado con múltiples recursos técnicos que se han precisado también en función del tipo de texto. Así, en los narrativos parece más efectivo utilizar técnicas orales para suscitar la intriga y el interés, mientras que en los expositivos resulta más adecuada la formulación de hipótesis sobre fenómenos. Y en todos el uso de analogías ha demostrado ser extraordinariamente útil para enlazar la información nueva con la que ya posee el lector.

La relación entre conocimiento léxico y comprensión del texto no es precisamente una novedad. El conocimiento del vocabulario influye en la comprensión lectora y la lectura aumenta el vocabulario poseído. La investigación ha precisado el número y el modo de aprendizaje. Así, sabemos que a partir del segundo ciclo de Primaria la mayoría del vocabulario(3) se aprende leyendo. Y ello ocurre a través de dos estrategias fundamentales: la deducción a través de las marcas morfológicas de las palabras y, sobre todo, de la deducción por el contexto. Sin duda este tipo de resultados ofrece nuevos argumentos para el fomento de la lectura y exige una reformulación de la enseñanza del vocabulario desde la tradicional enseñanza explícita de palabras hacia otras formas como la de enseñar a deducir por el contexto(4).

## LO QUE EL LECTOR HACE: EL PROCESO DE LECTURA

La descripción del proceso de lectura constituye la parte esencial de las aportaciones realizadas hasta ahora por la investigación lectora desde que la psicología cognitiva pasó a considerar la lectura como una de las formas humanas de procesar información. Para referirnos a este aspecto partiremos de la clasificación de los procesos hecha por Irwin (1986) (véase Cuadro 1).



La investigación sobre los microprocesos ha conllevado uno de los mayores debates educativos sobre la lectura: el establecido sobre la conveniencia de realizar el primer aprendizaje a partir o bien de la descodificación, o bien del reconocimiento global de palabras. Los primeros resultados de la descripción del proceso lector (Smith, 1971) parecieron otorgar argumentos a los partidarios de los métodos globales, ya que ha quedado bien establecido el uso que el lector hace del contexto para identificar las unidades, y cómo éstas se captan más rápidamente integradas en contextos amplios y significativos. Pero la idea de que el lector sólo procesa la cantidad mínima de información necesaria para verificar sus predicciones ha sido contestada por investigaciones más recientes (Sprengler-Charolles, 1986; Stanovich, 1989, etcétera) que han demostrado cómo los buenos lectores procesan la mayoría de los signos gráficos. Así, aunque se ha progresado en saber cómo se procesan letras, sílabas y palabras, en cómo se enlazan las palabras en unidades de sentido a partir de los indicios gráficos(5) y aun en cómo evolucionan las ideas

de los niños sobre el texto escrito para su aprendizaje, la traslación de estos avances a métodos de enseñanza resulta problemática y ha desembocado paradójicamente en un cierto desconcierto educativo sobre el primer aprendizaje de la lectura.

Algunos autores han intentado ofrecer explicaciones a esta paradoja en la línea de señalar la diferencia entre la manera de proceder del lector y la manera de aprender a hacerlo. Para McLean (1988), por ejemplo, la enseñanza del descifrado ofrece una especie de representación *artificial* susceptible de hacer comprender la relación regular (hasta cierto punto) entre el lenguaje oral y el escrito. Una vez adquirida esta representación, la mayoría de alumnos no tendría problema en transformarla en estrategias funcionales, aunque tanto esta mayoría como los niños que no se sienten cómodos en esta vía obtendrían ventajas en aprender a la vez otras estrategias de acceso al significado.

## **PROCESOS DE INTEGRACIÓN E INFERENCIAS**

La gran cantidad de inferencias que debe realizar el lector a todos los niveles del texto es una de las áreas que ha merecido más atención en el ámbito de los procesos de integración. Las investigaciones son aún recientes y se refieren a distintos intentos de clasificación de las inferencias, desde las fundadas en el texto (inferencias lógicas) hasta las basadas en los conocimientos del lector (inferencias pragmáticas). Se ha constatado que en la escuela se atiende poco a los procesos inferenciales y las preguntas de los enseñantes se refieren a información explícita en el texto en cuatro de cada cinco preguntas, ya que se considera una actividad demasiado difícil, al menos para los alumnos de Primaria. Si bien es cierto que la capacidad para inferir no se halla plenamente desarrollada en estas edades, en los últimos años se han iniciado investigaciones educativas (Holmes, 1983, etcétera) que van en aumento y que demuestran la posibilidad de favorecer el desarrollo de los distintos tipos de inferencias.

### **Macroprocesos y conocimiento textual**

Tras el desplazamiento de la atención hacia la comprensión global de los textos, los macroprocesos han centrado una gran parte de la investigación lectora, primero en las comparaciones entre lectores expertos e inexpertos para descubrir cómo debe operarse para leer comprensivamente, y después para ver cómo enseñar a hacerlo. En esta tarea, la investigación lectora se ha beneficiado de los progresos realizados en el estudio del texto.

Los estudios sobre la legibilidad de un texto fueron las primeras investigaciones que ofrecieron resultados a tener en cuenta para la confección y selección de textos en la escuela. La longitud de las frases, la proporción de vocabulario desconocido, y otras características textuales dieron lugar a fórmulas concretas para medir la dificultad de comprensión. Más tarde, la lingüística textual y la investigación sobre el tipo de estrategias lectoras requeridas según los textos ofrecieron nuevos resultados que se han traducido tanto en la posibilidad de valorar la dificultad de los textos utilizados en clase, como en la traslación de las tipologías textuales a la planificación escolar de la lectura.

Aunque no hay todavía un consenso entre los autores sobre estas tipologías y los textos escolares parecen textos especialmente híbridos a causa de su función específica de instrucción se ha progresado mucho en la caracterización de cada tipo de texto y en el tipo de dificultades que origina (Noguerol, 1992). Sabemos, por ejemplo, que son más fáciles de leer los textos narrativos que los informativos, unas estructuras expositivas que otras, los textos explícitos que los que requieren muchas inferencias, los que hacen progresar la información a través de estructuras bien organizadas con presencia de marcas superficiales (títulos, conectores, etc.) que los que no lo hacen, los textos canónicos que los que contradicen las expectativas del lector, los que pueden reducirse a un número menor de cadenas causales que los que requieren un mayor número etc.

La gramática de la narración ofreció una descripción de la estructura del texto narrativo que ha sido muy utilizada en la investigación sobre lectura. La representación interna de esa estructura, el esquema narrativo, parece dominarse muy pronto en nuestra cultura y el lector usa ese conocimiento para entender y recordar las historias. Tras establecerse con seguridad esta relación, la investigación intentó saber si hacer consciente este conocimiento implícito (enseñando a identificar las partes o a través de preguntas sobre ellas) podía ayudar al aprendiz de lector. Aunque los resultados de las investigaciones no son homogéneos, parece admitido, sin embar-

go, que el esquema debe utilizarse para comprender y no para ser más hábil en dividir las historias y que sí parece útil emplear la guía del esquema en muchas actividades de comprensión de las historias como resumir, hacer predicciones, etc. Por otra parte, las actividades de recuerdo de las historias han sido un instrumento tan presente en la investigación como ignorado en la escuela, ya que los enseñantes lo consideran una actividad difícil abocada a relatos confusos e interminables por parte de los niños. En estos momentos, sin embargo, el recuerdo de historias está iniciando su entrada escolar a causa de su utilidad para la evaluación incorporada al proceso de enseñanza. Efectivamente, si se hallan formas operativas para utilizarlo, el recuerdo de las historias ofrece muchos datos sobre qué tipo de dificultades tienen los alumnos para entender y también parece un instrumento mejor que otros para ayudar a progresar.

La importancia de los textos expositivos en la mayoría de las áreas del currículum ha potenciado un gran interés sobre cómo enseñar a los alumnos a usar la organización de este tipo de texto para entender y retener la información. No se trata, tampoco, de que los alumnos se *sepan* las distintas estructuras sino de aprender a usar los elementos que las revelan para detectar, jerarquizar y relacionar las informaciones. En este campo es donde más se ha desarrollado el modelo de enseñanza explícita (Baumann, 1990) y se ha demostrado la eficacia de algunos instrumentos de ayuda a la comprensión tales como el uso de organizadores del texto, la formulación de preguntas de acuerdo con la estructura textual o el resumen guiado, así como distintos métodos de lo que ha venido denominándose *técnicas de estudio*, en la línea del veterano método de SQR3(6). Especialmente interesante se ha mostrado el desarrollo de representaciones gráficas sobre el texto, que si bien al principio se utilizó sólo para la distinción de la idea principal, más tarde evolucionó para abarcar la estructura textual completa.

### **Los procesos de elaboración**

El apoyo que los lectores reciben de sus conocimientos textuales para comprender el texto se basa en gran parte en que pueden predecir con mayor facilidad y en que les permiten ser más sensibles a los indicios que les hacen abandonar interpretaciones erróneas. Así pues las predicciones han sido el proceso de elaboración más estudiado al quedar incorporadas a la investigación sobre los macroprocesos a que acabamos de referirnos.

En cambio, apenas muy recientemente la investigación se ha atrevido a plantearse otros procesos de elaboración tales como la formación de imágenes mentales o la respuesta afectiva del lector (Long y otros, 1989, etc.). Abordar estos campos lleva emparejado un perceptible renacimiento de la atención hacia el texto literario después de más de una década de desconcierto sobre su enseñanza y de atención prioritaria hacia la lectura de textos para el aprendizaje de conocimientos escolares. La percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación con los personajes o la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores son nuevos campos de interés tras demostrarse que la respuesta afectiva puede influir más en la comprensión que la organización misma del texto. Al atender a procesos de elaboración hasta ahora excesivamente complejos para su análisis, también ha ganado terreno la atención hacia los textos argumentativos que exigen un juicio crítico y distanciado del lector para distinguir hechos y opiniones o valorar la autoridad del texto.

### **El control de la comprensión**

Finalmente, los procesos metacognitivos sí han merecido una gran atención de la investigación lectora que ha demostrado cómo el desarrollo de los procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y ha señalado cómo el lector establece sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo. Los estudios sobre la metacompreensión pueden dividirse en dos corrientes. Uno de ellos presta atención al *conocimiento* que tiene el lector sobre estos aspectos. Aunque no hay un consenso generalizado sobre la ventaja de ser conscientes de estos conocimientos, se han realizado investigaciones sobre la verbalización de las estrategias usadas a partir del principio de que si los alumnos son conscientes de cómo proceden los demás, de cómo se aprende, tendrán más posibilidades de hacerlo.

Otra corriente ha investigado sobre la *gestión* de los conocimientos metacognitivos, sobre la habilidad del lector para saber cuándo entiende y cuándo no, y de qué debe hacer para subsanar el error cuando lo considera necesario. En este caso la investigación educativa ha probado que enseñar a controlar la propia comprensión y a

mostrar distintas formas de superar las dificultades resulta beneficioso para el progreso de los lectores (Collins y Smith, 1980). Las actividades experimentadas en este sentido se refieren a la sensibilización de los alumnos sobre la inconsistencia de los textos, a la verbalización del tipo de dificultad, a la representación ante los alumnos de cómo operar por parte del enseñante, y a la ejercitación en las distintas vías para solucionar el error.

## HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En definitiva, pues, en estos momentos nos hallamos en posesión de una descripción bastante completa de los mecanismos implicados en la lectura, aunque algunos de ellos han sido, o continúan siendo, más investigados que otros. Esta diversidad de conocimientos y las prioridades establecidas desde el campo educativo han hecho que la aplicación de la investigación lectora a la enseñanza se haya desarrollado más en unas áreas que en otras. Más en cómo entender y retener la información de los textos expositivos que en cómo hacer más compleja la interpretación de los textos literarios, por ejemplo. O más en señalar los presupuestos falsos sobre el aprendizaje en los primeros niveles que en sustituirlos por un método bien delimitado. O bien, sólo recientemente se ha empezado a investigar sobre la gran interrelación que existe entre lectura y escritura. A causa de esta situación aún dispar y fragmentaria, el reto actual de la lectura en la escuela se sitúa sobre todo en la necesidad de integrar en un modelo de planificación de la lectura tanto lo que sabemos sobre mecanismos tan numerosos, como las distintas prácticas que se han demostrado útiles para progresos muy concretos(7). En ese camino nos encontramos.

---

(1)	Ver bibliografía.
(2)	Ver bibliografía.
(3)	Las investigaciones señalan una media de 3.000 palabras nuevas por año a partir del segundo ciclo de Primaria, con grandes oscilaciones desde 300 a 8.250 palabras según los individuos.
(4)	Ver bibliografía.
(5)	Ver bibliografía.
(6)	(Search, Question, Reading, Recitation and Revision.)
(7)	Ver bibliografía.

---

---

(1) Ello explica, por ejemplo, que alumnos más inexpertos en lectura puedan tener un mejor resultado en habilidades aisladas que lectores más avanzados, como señalan Altwerger, B. y otros: «Whole Language: What's New?», *The Reading Teacher*, 2, vol. 41, 1987, pp. 144-156.

---

(2) Por ejemplo, Irwin (1986) señala cómo es preciso saber alrededor del 80% de la información de un texto expositivo para poder entender y retener el resto. O bien, la aplicación a la lectura de los estudios interculturales señala la importancia de compartir los referentes culturales del texto para su correcta interpretación.

---

(4) Véanse las múltiples propuestas en este sentido de Cooper, J.D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC, 1990.

---

(5) Respecto a este punto, poco tratado en la escuela, Taylor y otros (1985) proponen diversas formas de relectura y la división del texto en unidades de sentido como entrenamiento. En Taylor y otros: «The Effects of Text Manipulation and Multiple Reading Strategies on the Reading Performance of Good and Poor Readers», *Reading Research Quarterly* 5, vol. XX, 1985, pp. 566-575,

---

(7) En los últimos años han aparecido obras que intentan articular estos avances, algunas con múltiples ejemplos prácticos. Especialmente: Carney: *La enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Morata, 1992; Colomer, T. y Camps, A.: *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat, 1991; Colomer, T. (coord.): *Ajudar a llegir*, Barcelona: Barcanova, 1992; Cooper, J.D.: *Op. cit.*, 1990; Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G.: *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó, 1993; Solé, I.: *Estratègies de lectura*, Barcelona: ICE/Graó, 1992.

---

Baumann (1990): *La comprensión lectora*, Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC.

---

Collins, A. y Smith, E. (1980): «Teaching the process of reading comprehension», *Technical Report*, 182, Urbana, Illinois: Center for the Study of reading.

- 
- Durkin, D. (1978-1979): «What classroom observations reveal about reading comprehension instruction», *Reading Research Quarterly*, 14, pp. 481-533.
- 
- Holmes, B. (1983): «A Confirmation Strategy for Improving Poor Readers' Ability to Answer Inferential Questions», *The Reading Teacher*, 2, vol. 37, pp. 144-150,
- 
- Irwin (1986): *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- 
- Lipson, M. (1984): «Some Unexpected Issues in Prior Knowledge and Comprehension According to the Model of Generative Learning», *The Reading Teacher*, 8, vol. 37, pp. 760-766,
- 
- Long, S.; Winograd, P. y Bridge, C. (1989): «The Effects of Reader and Text Characteristics on Reports of Imagery During and After Reading», *Reading Research Quarterly*, 3, vol. XXIV, pp. 353-372.
- 
- MacLean, R. (1988): «Two Paradoxes of Phonics», *The Reading Teacher*, 6, vol. 41, pp. 514-520.
- 
- Noguerol, A. (1992): «La lectura de textos expositius en les diferents àreas del currículum», en Colomer, T (coord.): *Ajudar a llegir*, Barcelona: Barcanova.
- 
- Schmitt, M. y Baumann, J. (1986): «How to Incorporate Comprehension Monitoring Strategies into Basal Reader Instruction», *The Reading Teacher*, 1, vol. 40, pp. 28-32.
- 
- Smith, F. (1971): *Comprensión de la lectura*, México: Trillas, 1983.
- 
- Sprengler-Charolles, L. (1986): «Role du contexte linguistique des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage», *Pratiques*, 52.
- 
- Stanovich, K. (1989): «L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture» en Rieben, L. y Perfetti, Ch.: *L'apprenti lecteur*. París: Delachaux et Niestlé.