DOCUMENT RESUME

ED 353 772 FL 019 687

AUTHOR	Coll, Ana; And Others
TITLE	Impacto de un programa de lectura extensiva en la adquisicion de una segunda lengua (Impact of an Extensive Reading Program on Second Language Acquisition).
PUB DATE	Apr 91
NOTE	14p.; Paper presented at National Congress of the Spanish Association of Applied Linguistics (San Sebastian, Spain, April 9-12, 1991).
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*English (Second Language); Foreign Countries; Language Research; *Linguistic Theory; Reading Instruction; *Recreational Reading; Secondary Education; *Second Language Learning; Student Evaluation
IDENTIFIERS	*Krashen (Stephen); Spain

ABSTRACT

This study investigates the application of Krashen's Input Hypothesis, studying the relationship between exposure to the target language and language acquisition within the context of the English-as-a-foreign-language secondary classroom in Spain. The project studied the effect of additional reading instruction with emphasis on reading for pleasure. Series of graded readers were made available to students in the experimental group who were asked to turn in short reports on which they received teacher feedback. An average of 15 hours of after school reading was completed by students in the experimental group. Student achievement was evaluated via the short form of the English Language Skills Assessment (ELSA), a multiple-choice cloze test, a dictation test, the Spew test (vocabulary), and a self-assessment measure. The difference between control and experimental groups was not significant. The following possible explanations are provided: reading does not correlate with greater achievement in a second language; the treatment provides either inadequate or insufficient input to support Krashen's hypothesis; the length of the study was insufficient to show significant results; the measurement tools used were inadequate to capture differences. (SR)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED353772

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE LECTURA EXTENSIVA EN LA ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA

Ana Coll, Luis Fernández, Carmela Pérez y Eliseo Picó

Introducción

El presente estudio (*) puede enmarcarse en el conjunto de investigaciones que pretenden explorar las implicaciones prácticas de la Input Hypothesis de Krashen (Krashen, 1982, 1985). Según Krashen, el factor esencial que determina la adquisición de la competencia lingüística en una segunda lengua (L2) es la exposición a la mayor cantidad posible de discurso lingüístico, siempre que éste cumpla cuatro condiciones: que tenga sentido, que sea interesante o situacionalmente válido, que no tenga un orden según un programa gramatical, y que todo ello suceda en un ambiente relajado, libre de tensiones. Lo más importante de esta visión de la relación entre exposición a la lengua y adquisición de la misma es quizás la cantidad de controversia que ha suscitado y, consecuentemente, la plétora de investigación de campo que le ha seguido. En los últimos 10 o 15 años, en la lingüística aplicada, ha sido abundante la investigación en torno al tema de la cantidad y tipo de entorno lingüístico en la L2 al que se está expuesto durante el aprendizaje de esa lengua, y la consequente adquisición de competencia en la misma. La presente investigación arranca de los resultados conocidos hasta el momento toda vez que pretende añadir nuevos elementos para el análisis de la adquisición de una L2. No se pretende entrar a discutir aquí el modelo de la adquisición de una L2 que Krashen ha elaborado ni su aplicación. Puede considerarse que el gran interés de su trabajo consiste en la articulación de un modelo de adquisición de segundas lenguas aplicable al contexto formal de una clase, saltando la gran barrera que comúnmente existe entre teoría y práctica. Ha objetado directamente respecto a la práctica docente cotidiana y ha dado una alternativa a partir de postular que el paradigma de aprendizaje clásico: presentación, práctica y producción es muy limitado y no conduce a la competencia lingüística, sin entrar en la diferenciación entre aprendizaje adquisición que él postula. (cf. Gass, 1988, para una mayor ampliación de estos temas).

Así pues, el mayor esfuerzo de investigación sobre la relación entre exposición a la lengua y adquisición se ha llevado a cabo en el área de la enseñanza formal en las aulas. Aparte de por el hecho de que es un terreno acotado fácil para un estudio de investigación, revela el impacto que el modelo de Krashen ha tenido en la práctica docente.

Gran parte de estos trabajos han estudiado el tipo de interacción oral en clase y han investigado la forma de generar patrones interactivos de producción entre sus participantes. (cf. Faerch and Kasper, 1985: Krashen and Terrell, 1983: Pica and Doughty, 1985 son ejemplos de trabajo en este campo.)

Comunicación presentada en el Noveno Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), San Sebastián, 9-12 abril 1991.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
Minor changes have been made to improve reproduction quality
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Eliseo Picó
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL019687

Relativamente pocos estudios han examinado el efecto que sobre el aprendizaje podría tener una enseñanza de una L2 con un enfoque de maximización de exposición a la lengua. Davies (1983), en uno de los pocos estudios existentes, comparaba el efecto de dos tipos diferentes de instrucción: uno basado en la práctica oral y el otro basado principalmente en exposición a la lengua, tanto oral como escrita. Sus sujetos eran estudiantes de enseñanza secundaria en Suecia. Los resultados obtenidos demostraban un mayor avance en pruebas tanto receptivas como productivas, para aquellos sujetos que recibieron el segundo tipo de instrucción.

Schleppegrell (1984), en un trabajo de investigación con sujetos egipcios, obtuvo mejores resultados en un curso de escritura basado en una componente importante de trabajo receptivo, tanto a nivel oral como escrito, que en otro con una gran componente de producción oral y escrita.

Estas dos investigaciones utilizaban material lingüístico oral y escrito, pero pocos estudios han examinado el efecto del material de lectura sobre el aprendizaje de una L2. Elley y Manghubai (1983) llevaron a cabo un programa de lecturas graduadas en varias escuelas primarias de las islas Fiji. En él participaron unos 400 alumnos y alumnas. Los resultados obtenidos después de un año por los sujetos experimentales mostraban avances sustanciales en las habilidades receptivas de lectura y reconocimiento de palabras. Y, al final del segundo año del programa, estos avances se habían ampliado a todos los niveles de las diferentes habilidades lingüísticas, incluyendo la producción oral y escrita.

Para finalizar esta breve exposición de la investigación en el terreno de la lectura, cabe señalar los estudios de Hazif y Tudor (1989 y 1990). Hazif y Tudor trabajaron con estudiantes de inglés como L2 en la ciudad de Leeds (UK). Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 10 y 11 años. Su programa consistió en 60 horas de lectura extensiva usando lecturas graduadas, al final de las cuales se obtuvieron mejoras significativas tanto en la competencia lectora como en la escritura, y sobre todo en esta última. Se efectuó un segundo análisis de una de las pruebas escritas, una redacción, para precisar el tipo de mejora que se había obtenido. Los resultados de Hazif y Tudor (1989) resaltaban que el programa de lectura había repercutido en la cantidad que se escribía, la precisión en la expresión, pero se obtenía poca diferencia en cuanto a amplitud de vocabulario y se advertía una preferencia por la sintaxis simple. Finalmente, Hazif y Tudor (1990) trabajaron un programa similar al anterior con la diferencia de que el inglés era lengua extrajera enseñada como asignatura del curriculum a alumnos de enseñanza secundaria en Pakistan. Su enfoque es principalmente comprobar el grado de similitud en el efecto conseguido por dos programas de lectura organizados de forma muy parecida, pero en dos contextos muy diferentes. Los resultados obtenidos pueden resumirse en los siguientes tres puntos: en

BEST COPY AVAILABLE

primer lugar ambos estudios presentan una gran mejora en precisión de la expresión escrita. De ello se concluye que un programa de lectura extensiva alimenta y refuerza la competencia lingüística adquirida por los sujetos; en segundo lugar, los dos estudios, aunque más el segundo, demuestran que un programa de lectura extensiva afecta positivamente la fluidez en la L2 y también la amplitud de la expresión; en tercer lugar, los dos estudios parecen dar pruebas de que la lectura extensiva (como mínimo usando lecturas graduadas) aporta a los alumnos un conjunto de modelos lingüísticos de la L2, modelos que posteriormente pueden ser incorporados en su competencia lingüística activa. Pero también parece evidente que el qué y el cómo se deriva de esta exposición a la lengua viene determinado por la relación entre el tipo de modelos lingüísticos del material que se use y el nivel de competencia lingüística de dichos alumnos el momento del programa. En el estudio de Leeds los avances eran tanto en la fluidez como en la corrección, aunque mayores en este último nivel, y el programa servía sobre todo para consolidar un nivel de competencia lingüística ya existente. Este último estudio presenta avances a los dos niveles, tanto de fluidez como de corrección, aunque algo más el primero, y el programa tenía un efecto de ampliación de competencia lingüística, tanto como de consolidación.

Hipótesis

Basándonos en las teorías de adquisición de lenguas extranjeras (Krashen 1982; Krashen y Terrell, 1983), en las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura en lenguas estranjeras (Carrell, Devine y Eskey, 1988) y en los siguientes estudios experimentales sobre lectura extensiva (Elley y Manghubai, 1983; Hazif y Tudor, 1989) formulamos las siguientes hipótesis:

- la aplicación de un programa de lectura extensiva en inglés dará como resultado una mejora en el nivel de competencia lingüística de los alumnos.

- Los alumnos que llevan a cabo el programa de lectura extensiva serán mejores lectores que aquellos alumnos que no participan en el programa. Es decir, serán capaces de utilizar una serie de estrategias de lectura que les permitiran leer más rápido y comprender mejor lo que leen.

- Dichos alumnos serán capaces de transferir las habilidades y estrategias de lectura adquiridas a otros aspectos del aprendizaje y, por tanto, adquirirán más vocabulario y mejorarán en la comprensión auditiva y en la expresión escrita.

También se analizan una serie de variables que intervienen en el proceso de aprendizaje, tales como estilos cognitivos (dependiente de campo-independiente de campo), utilización de las

estrategias de lectura, autoconcepto, capacidad de riesgo, autoevaluación y evaluación del curso y se observa cómo se correlacionan con el nivel de competencia lingüística.

M E T O D O

Sujetos.

Los sujetos de este estudio experimental son alumnos de 1º de BUP de los siguientes Institutos de Bachillerato: I.B Narcís Monturiol (Barcelona), I.B. Joanot Martorell (Esplugues, Barcelona) y I.B Alexandre Satorres (Mataró, Barcelona).

Los sujetos experimentales son chicos y chicas de 14 a 15 años. Los alumnos en su gran mayoría han estudiado inglés en la EGB durante tres años, tres horas por semana.

Durante el curso en el que se llevó a cabo la investigación los alumnos recibieron una instrucción formal de inglés de tres horas semanales y se utilizaron los siguientes libros de texto: Cambridge English Course 1 en el I.B Alexandre Satorras y Joanot Martorell y New Generation 1 en el I.B. Narcís Monturiol.

Diseño experimental.

Existen tres grupos experimentales y tres grupos de control. Cada grupo consta de 30-40 alumnos. En cada instituto hubo un grupo experimental y un grupo de control. Tanto los grupos de control como los grupos experimentales tienen los mismos profesores y han desarrollado el mismo curriculum en la clase de inglés. La elección de los grupos de control y de los grupos experimentales se hizo al azar y cada profesor ha impartido clase a un grupo de control y a un grupo experimental . De este modo, se intentó eliminar el factor sociológico y el factor profesor que podría modificar los resultados finales de la investigación.

Tratamiento experimental: Administración del programa de lectura

El programa de lectura se llevó a cabo durante el curso escolar 1989-1990 y se extendió por un período de nueve meses de octubre a junio. Durante este período los alumnos recibieron una instrucción formal de tres clases semanales. El programa de lectura fue presentado como una instrucción adicional, que no formaba parte específica del "syllabus" a desarrollar durante el curso, pero que contribuía a mejorar el aprendizaje. Se hizo hincapié en la motivación por la lectura y en fomentar el hábito de lectura por placer. Los alumnos leían individualmente, en casa, al margen de la clase. Es decir, el programa de lectura era una actividad complementaria realizada por cada estudiante individualmente, a su propio ritmo, según su nivel de competencia lectora. El número de libros leídos por los alumnos varía de 10 a 20 libros. Esta oscilación viene determinada por el grado de

interés y de motivación de los sujetos. El número de libros leídos daría un promedio de 15 horas de lectura por alumno y año escolar.

El programa de lectura

El proporcionar al alumno la posibilidad de llevar a cabo un programa de lectura extensiva graduada es ofrecerle la ocasión de:

- repasar y afianzar los conocimientos adquiridos en el aula.
- poder verse motivado debido a su conciencia de progreso.
- ir adquiriendo el gusto por la lectura debido a que la misma es un proceso tanto cognitivo como afectivo.

Con los grupos experimentales se llevó a cabo el programa de lectura extensiva que consiste en crear una biblioteca de lecturas graduadas. Los alumnos leyeron un promedio de 12 libros de lecturas graduadas durante el curso escolar. Dichas lecturas son apropiadas a su nivel lingüístico y a su edad y los alumnos eligen libremente los libros que desean.

Tal como señalan Hill (1981), Cecil (1984), Anderson, Higgins y Wurster (1985) y Rasinski (1988), la motivación por la lectura, el que se realice en una atmósfera libre de tensión y la posibilidad de elección del alumno de los libros de lectura son factores primordiales en un programa de lectura extensiva. Estos factores se tuvieron en cuenta al llevar a cabo la implantación del programa.

Dado que el objetivo del programa de lectura extensiva es fomentar el hábito de lectura por placer, los alumnos realizaron la lectura al margen de la clase y la intervención del profesor fue mínima. Los alumnos hacían una ficha al terminar la lectura del libro. En dicha ficha indican el título,el autor y la editorial, hacen un breve resumen del libro en su lengua materna o en inglés y dan su opinión sobre el interés y la dificultad del mismo. De este modo, se pretendía crear las condiciones que favorecen el aprendizaje: que los alumnos leyeran libremente, sin ser sometidos a una presión exterior y que fomentaran el hábito de lectura por placer.

Se dedicó una clase a familiarizar a los alumnos con el programa de lectura para acostumbrarles a un sistema de biblioteca de préstamo y para mostrar a los estudiantes que la lectura extensiva es una forma de aprendizaje autónomo. También se dedicaron algunas sesiones para indicar el desarrollo de las estrategias de lectura, tales como lectura silenciosa, anticipación del contenido, utilización de los conocimientos previos y experiencias anteriores para comprender el contenido, utilización del contexto y/o de los dibujos para entender el significado de una palabra o frase desconocida. Al final de dichas sesiones se fomentó el que los alumnos reflexionaran sobre la utilización de las estrategias de lectura.

Los libros de lecturas graduadas utilizados pertenecen a las siguientes editoriales: Oxford Streamline Graded Readers level 1 & 2; Longman Structural readers stage 1 & 2; Heinemann Graded English Readers (beginner y elementary); Collins English Library level 1 & 2. El nivel léxico de dichos libros oscila entre 300 y 600 palabras.

En general, la respuesta de los alumnos al programa de lectura fue muy positiva, ya que se implicaron en el programa y fueron capaces de leer de una forma autónoma y por placer. El único "feedback" que recibían por parte del profesor eran comentarios sobre las fichas de lectura que realizaban periódicamente o preguntas sobre si les había gustado o no el libro. Se fomentaba que los alumnos se recomendaran unos a otros las lecturas.

Los grupos de control no leyeron libros de lecturas graduadas ni recibieron instrucción formal sobre estrategias de lectura.

Instrumentos.

En el present proyecto se utilizaron los instrumentos que se especifican a continuación.

Prueba de nivel.

Como prueba estandarizada de nivel pretest-posttest hemos utilizado el English Language Skills Assessment, ELSA de forma abreviada (Doherty y Ilyin 1981).

Se trata de un test de huecos con elección múltiple (multiple-choice cloze). Contiene 25 items. Para el pretest hemos utilizado el nivel "Beginning" y como post-test el "Intermediate".

El ELSA es un test de comportamiento conocido ya que la fiabilidad oscila entre 0,80 y 0,84.

Si se desea más información sobre el formato de huecos con elección múltiple se puede consultar Picó (1989).

Dictado parcial

Se trata de una medida integrativa (Oller 1979) de comprensión auditiva. Desarrollado inicialmente por Stig Johansson (1973) el dictado partical ha tenido diversas operativizaciones.

Nuestro dictado parcial contiene treinta items y su contenido fue extraído de un libro de lectura apropiado al nivel ("The Singer Not the Song" adaptado por Liz Driscoll y publicado por la editorial Heinemann en su serie "New Wave Readers"). Los alumnos escuchan el pasaje tres veces. La primera vez, sin tener los protocolos a la vista, para crear un cierto contexto. Una vez oído el texto, los alumnos pueden leer el protocolo y cuentan con

un minuto para leer el texto que ha quedado intacto. Luego los alumnos escuchan el pasaje dos veces más, y van rellenando los espacios en blanco. Despues de oír el pasaje estas dos veces, se recogen los protocolos. La administración de este test dura unos 10 minutos.

Gracias a un estudio anterior (Picó, 1988) los autores sabíamos que un test de este estilo cuenta con una fiabilidad de 0,91 en términos de consistencia interna calculada según el alpha de Cronbach.

Prueba cloze

La prueba cloze es una prueba de tipo integrativo que intenta medir nivel global de capacidad en una segunda lengua (Oller, 1979). El texto original fue extraído de una carta publicada en un libro de lectura de nivel elemental al que los alumnos no tuvieron acceso. Se trata de Madeleine (Heinemann Elementary Readers). Hemos utilizado el formato racional eliminando cada 6-10 palabras empezando por la tercera oración. La prueba contiene un total de 20 huecos. Tras el último hueco la carta continúa con 6 frases más. Para la corrección utilizamos el criterio de que cualquier palabra apropiada era considerada como correcta.

Prueba de vocabulario

Como prueba de vocabulario se utilizó la prueba Spew. Esta prueba consiste en que durante un minuto los alumnos escriban el mayor número de palabras que empiecen con la letra que se les indica. En nuestro caso utilizamos las letras M y P. La técnica se describe en English (1985) y ha sido utilizada por Palmberg (1987).

Escala de autoevaluación.

Para averiguar la autoevaluación del alumno se utilizó una escala "Sé hacer" que elicitaba información sobre lo que el alumno sabe hacer en lo que se refiere a hablar, comprender y leer. Sabemos por el estudio de Clark (1981) que estas pruebas cuentan con una fiabilidad que oscila entre 0,89 y 0,95). Para más detalles se puede consultar Picó (1989b).

Administración de la pruebas.

Durante el curso escolar 1989-1990 se procedió a la recogida de datos de los grupos experimentales y de control. A principio de curso, en octubre, los alumnos completaron un cuestionario sobre hábitos de lectura y hicieron un test inicial de nivel de competencia lingüística (ELSA1).

A final de curso, finales de mayo y principio de junio, los alumnos contestaron los siguientes cuestionarios: cuestionario de autoevaluación, y cuestionario sobre evaluación de lo aprendido durante el curso.

Asimismo, en el mes de junio los alumnos realizaron la siguiente batería de tests: test de competencia lingüística (ELSA2), prueba cloze, test de dictado parcial y test de vocabulario.

Estas pruebas realizadas en el mes de junio fueron administradas como examen final, dado que coincidieron con el final de curso. Hay que señalar que antes de la realización de las pruebas, tanto los alumnos del grupo experimental como del grupo de control revisaron los contenidos del syllabus estudiado durante el curso.

Resultados y discusión

Como se puede apreciar en la Tabla 1 la mayoría de valores de la T de Student no son significativos. La diferencia entre los grupos experimental y control, a grandes rasgos, no es significativa. Sólo el grupo del IB Joanot Martorell presenta unas diferencias significativas entre el grupo experimental y control en las pruebas de "Cloze" y "Vocabulario". El tratamiento ha sido efectivo para el grupo experimental de este centro en lo que respecta a la mejora en el vocabulario. No obstante, todas las demás pruebas para determinar la diferencia significativa entre los grupos no resulta significativa.

Nuestros resultados están en la línea de los obtenidos por Beniko Mason (1987, 1988) que diseño un programa de lectura extensiva con "readers" de nivel 1000 a 1600 palabras. Sus resultados tampoco fueron muy alentadores. El grupo experimental, que leyó unas 2000 páginas, no consiguió un nivel superior al grupo de control.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio pueden interpretarse de distintas maneras:

(1) La hipótesis del input de Krashen no es acertada. La hipótesis fundamental del trabajo no ha sido confirmada: leer más, no lleva aparejado una mayor consecución de nivel en una lengua extranjera. Estos resultados, sorprendentes para los mismos investigadores, apuntan hacia un mayor refinamiento de las hipótesis.

(2) Una posibilidad que permite mantener la hipótesis del input estriba en afirmar que quizás el tratamiento no ha ofrecido sufienciente input. Si comparamos nuestro estudio con el de Hafiz y Tudor (1990) realizado en Pakistan advertimos que el número de horas dedicado a la lectura fue de 90 horas mientras que nuestros alumnos sólo leyeron por término medio unas 15 horas. Además, en el estudio paquistaní la lectura se realizaba durante horas de clase adicionales. En nuestro estudio los alumnos leían en sus

hogares fuera de horas de clase, sin modificar el número de horas semanales dedicadas a la enseñanza del inglés. Nuestro estudio trataba de mantener las condiciones normales de la enseñanza secundaria estatal en España.

(3) Otra posibilidad puede ser el que el número de libros leídos no haya sido suficiente. Los alumnos tienen que leer más para poder apreciarse diferencias significativas. Un libro cada dos semanas, más o menos, no permite que el progeso del alumno sea significativo.

Con nuestro planteamiento pretendíamos que leyeran sin tensión y por placer, intentando favorecer el que desarrollaran el hábito de la lectura individual y autónoma. Por esta razón no creímos conveniente prefijar de antemano en número de libros a leer o forzarles a leer más.

(4) También cabe la posibilidad de que libros no sean adecuados. Pueden ser inadecuados por el hecho de que el input que reciben los alumnos en estos libros de primer nivel es muy reducido. Como término medio los libros tienen unas 15 páginas.

Puede también que la dificultad de los libros de lectura no sea la adecuada. Ciertos libros de lectura pueden presentar unos niveles de vocabulario y estructuras gramáticales muy sencillos. No proporcionan lo que Krashen denomina el "i + 1". Quizás los alumnos tienen que leer un poco por encima de su nivel actual de competencia. La lectura tendría que costarles algo más de trabajo.

(5) El tipo control de la lectura puede también haber causado estos resultados. Recordemos que los alumnos tenían un seguimiento por parte del profesor pero no realizaban ningún tipo de prueba formal sobre las lecturas. Quizás para los adolescentes el incentivo de la nota sea un estímulo para toda una serie de trabajos, incluidos el esfuerzo que supone la lectura extensiva.

(6) Otra posibilidad puede ser que el efecto se aprecie más a largo plazo; con ello nos encontraríamos con un efecto retardado. Una posible explicación sería que con la lectura extensiva se ofrece la posibilidad de formar un hábito que a la larga, en muchos casos, permitirá leer lecturas no graduadas.

(7) Por último, puede que las pruebas que hemos utilizado no sean lo suficientemente sensibles para captar las diferencias significativas que realmente existen entre los grupos. Está por ver si con otras pruebas los resultados hubieran sido distintos.

Con todo ello se aprecia la necesidad de replicar, mejorar y diseñar trabajos experimentales en lectura extensiva así como afinar las hipótesis de trabajo. Creemos que la contrastación empírica se ha demostrado muy efectiva en otros campos del conocimiento y en nuestro campo también permitirá discernir el grano de la paja.

NOTAS

(*) Este estudio ha contado con el apoyo del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Referencias

Anderson, G. Higgins, D y Wurster, S.R (1985) Differences in the free-reading books selected by high, average and low achievers. The Reading Teacher 39: 326-330

Bamford, J (1984) Extensive reading by means of graded readers. Reading in a Foreign Language, 2: 218-260

Barnett, M.A. (1988) Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. Modern Language Journal, 72.2 150-162

Bernhardt, E.B. 91986) Reading in a foreign language. In Barbara Wing (Ed.) Listening, Reading and Writing; Analysis and Aplication. Middlebury, VT; Northeast Conference.

Block, E (1986) The Comprehension strategies of second language readers. TESOL Quaterly, 24.2: 245-266

Cecil, N.L. (1984) Impact of interest on the literal comprehension of beginning readers - a West Indian study. The Reading Teacher, 37: 750-753.

Coopersmith, S. (1981) Coopersmith Self-Esteem Inventories: Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.

Doherty, C. y Ilyin, D. (1981) Technical manual for ELSA. Rowley, MA: Newbury House.

Ely, C.M. (1986) An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. Language Learning, 36.1: 1-25.

Elley, M.B. & Mangubhai, D. (1981) The impact of a book flood in Fiji primary schools. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.

Elley, M.B. & Mangubhai, D. (1983) The impact of Reading on a Second Language Learning. Reading Research Quaterly 19.1: 53-67.

English, F. (1985) Measuring vocabulary in non-native speakers of English. Unpublished master's thesis, Birbeck College, London.

Gass, S. y Madden, C.G. (Eds.) (1985) Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

Hazif, F.M. & Tudor, I. (1989) Extensive reading and the development of language skills. ELT Journal 43.1: 4-13.

Hazif, F.M. & Tudor, I. (1990) Graded readers as an input medium in L2 learning. System, 18.1: 31-42.

Hill, D.R. & Reid Thomas, H. (1988) Survey review of graded readers. ELT Journal 42.1: 44-52 and 42.2: 124-136.

Krashen, S.D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. (1985) The power of reading. In Enquiries and Insights. Hayward, CA: Alemany Press.

Krashen, S.D. & Terrell T.D. (1983) The Natural Approach. Oxford: Pergamon.

Laufer-Dvorkin, B. (1981) "Intensive" versus "extensive" reading for improving undersity students' comprehension in English as a foreign language. Journal of Reading, 25.1: 40-43.

Mason, B. (1987) Effects of self-selecting reading program on the results of the TOEIC. Comunicación presentada en el 26th Annual JACET Convention, Kyoto, Japón, 10 septiembre.

Mason, B. (1988) Poster presentado en la reunión del JALT, Osaka, 17 de enero.

Morrison, T.L., Thomas, M.D. & Weaver, S.J. (1973) Self-esteem and self-estimates of academic performance. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41: 412-415.

Nuttal, C. (1982) Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational.

Palmberg, R. (1987) Patterns of vocabulary development in foreign-language learners. Studies in Second Language Acquisition, 9.2: 201-219.

id. (1989) Survey Review. Seven series of graded readers. ELT Journal 43.3: 221-231

Picó, E. (1988) Análisis de respuesta de ítems: El modelo de D.L. Harnish aplicado a pruebas de lengua extranjera. Comunicación presentada en el VI Congreso AESLA, Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 13-16 abril.

Picó, E. (1989a) The multiple-choice cloze: Some concurrent validity data. In José M. Ferran Salvadó (Ed.) Dossier de lectures d'anglès. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

Picó, E. (1989b) Can-do scales for second language self-assessment. In José M. Ferran Salvadó (Ed.) Dossier de lectures d'anglès. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

Rasinski, T.V. (1988) The role of interest, purpolse and choice in early literacy. The Reading Teacher, 41: 287-292.

Robb, T.N. y Susser, B. (1989) Extensive reading vs. skills building in an EFL context. Reading in a Foreign Language, 5.2: 239-251.

Schleppegrell, M. (1984) Using input methods to improve writing skills. System, 12: 287-292.

Tudor, I. y Hafiz, F.M. (1989) Extensive reading as a means of input in L2 learning. Journal of Research in Reading, 12: 164-178.

Urquart, A.H. & Anderson, J.C. (eds) (1984) Reading in a Foreign Language. London: Longman.

Witkin, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E. & Karp, S.A. (1971) A manual for the Embedded Figures test. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1977) Field-dependent and field-independent styles and their educational implication. Review of Educational Research 47: 1-64

Witkin, H.A. y Goodenough, D.R. (1981) Cognitive styles: Essence and origins. International Universities Press. Trad. Cast. de Pilar Sánches y Angeles Quiroga, Estilos cognitivos: Naturaleza y orígenes. Madrid: Pirámide, 1985.

Tabla 1

IB Narcís Monturiol	Valor t	Significación
ELSA2	-0.63	n.s.
Cloze	1.4	n.s.
PD-Trio	-1.11	n.s.
Vocabulario	0.46	n.s.
Autoevaluación	-0.46	n.s.
IB Joanot Martorell		
ELSA2	1.86	n.s.
Cloze	-2.69	*
PD-Trio	-1.66	n.s.
Vocabulario	7.88	*
Autoevaluación	0.16	n.s.
IB Alexandre Satorras		
ELSA2	-0.58	n.s.
Cloze	-1.68	n.s.
PD-Trio	-1.15	n.s.
Vocabulario	1.98	n.s.

* = significativo
n.s. = no significativo
nivel alpha = 0.05