

## ***Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad***

### ***Understanding the reading process in a second language: cognition and affect***

**José Manuel Foncubierta Muriel**

Universidad de Huelva/ KU Leuven

[jmfoncu76@gmail.com](mailto:jmfoncu76@gmail.com)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7077-3303>

**M. Carmen Fonseca Mora**

Universidad de Huelva

[fonseca@dfing.uhu.es](mailto:fonseca@dfing.uhu.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2404-3553>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.11

Fecha de recepción: 21/04/2018  
Fecha de aceptación: 30/07/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

**Resumen:** La complejidad de los mecanismos cognitivos (procesos atencionales, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento), de los afectivos (motivación, autoestima, ansiedad) y de los socio-culturales (integración social, alfabetización, sensibilización intercultural) que intervienen en la adquisición de la lectura en lengua extranjera hace que su estudio sea de especial interés. El objetivo central de este artículo es presentar una revisión de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera. Para ello se analizarán también los siete estudios sobre el proceso lector que conforman el número 28 de la revista *Tejuelo*. La revisión de estos estudios, con datos sobre el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua desde educación infantil hasta la universidad, ofrece implicaciones pedagógicas para la comprensión de los factores cognitivos y afectivos que inciden en la mejora del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera.

**Palabras clave:** lectura, aprendizaje, lengua extranjera, cognición y afectividad.

**Abstract:** The complexity of the cognitive (attentional processes, working memory, processing speed), the affective (motivation, self-esteem, empathy) and the socio-cultural (social integration, literacy, intercultural awareness) mechanisms that are involved in the acquisition of foreign language reading, makes their study of particular interest. The central objective of this article is to present a review of the factors that affect the learning-to-read process in a foreign language. This article also includes the analysis of the seven studies included in *Tejuelo*, issue 28. The review of these studies with data from kindergarten to tertiary education offers pedagogical implications for the understanding of the cognitive and affective factors that show for improvement in foreign language reading.

**Keywords:** reading, learning, foreign language, cognition and affect.

# **I**ntroducción

Llegar a entender la naturaleza de las destrezas que componen el proceso lector, y cómo interactúan en lengua materna (L1) y en segundas lenguas (L2), ha sido y continúa siendo el objeto de atención y estudio en varios ámbitos científicos como la psicología, la educación, la neurociencia, la lingüística aplicada o las ciencias sociales. Tratar de abordar la complejidad de los mecanismos cognitivos (procesos atencionales, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento), de los afectivos (motivación, autoestima, empatía) y de los socio-culturales (integración social, alfabetización, sensibilización intercultural) en el monográfico de una revista no es tarea fácil y se convierte, por ello, en una empresa difícil de asumir. A esto se suma que la naturaleza multidimensional del proceso lector varía en función de la edad, de las lenguas y de los nuevos dispositivos en que leemos. Además, en contextos de enseñanza bilingüe, el lector de una L2 ha de pasar de la fase inicial de “aprender a leer” a la fase de “leer para aprender” de manera precipitada, porque se continúa dando por supuesto que el

alumno ya sabe leer en su L1 y sabrá transferir automáticamente un conjunto de habilidades lectoras que, tal vez, no se estén abordando de manera adecuada en las aulas por este motivo.

El buen lector lee de manera habitual, sin ayuda, entonando textos desconocidos y textos auténticos (sin adaptación a fines educativos) en cualquier formato multimodal, con corrección, velocidad y expresividad lectoras apropiadas, en silencio la mayor parte del tiempo, y con buena comprensión. El buen lector lee para aprender, pero también lee para comunicarse. La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. Por otro lado, la lectura alimenta su imaginación, favorece su capacidad de concentración, de ser empático, y facilita también su competencia creativa. Todos estos beneficios, tanto afectivos como cognitivos y sociales que la actividad lectora aporta, tienen una gran importancia en el proceso de maduración de las personas, en su visión del mundo y en el desarrollo de su autonomía. La lectura contribuye a la mejora de habilidades sociales de naturaleza intercultural. Por el contrario, el fracaso lector tiene consecuencias drásticas tales como el abandono escolar, los malentendidos o la limitación de oportunidades para obtener éxito en el ámbito académico y profesional.

El objetivo central de este artículo es presentar una revisión de la literatura de lo que implica aprender a leer en una lengua extranjera, de los componentes que inciden en el proceso lector y que afectan a aprendices de cualquier edad. En ningún momento se pretende hacer una revisión sistemática exhaustiva, sino que se busca aportar una visión panorámica sobre una problemática que en pleno siglo XXI aún es actual: la alfabetización en lenguas extranjeras.

Se revisan los componentes del proceso lector, las habilidades prelectoras, las habilidades lectoras y los enfoques en el estudio de la lectura en LE. Además se presentan los estudios sobre el proceso lector

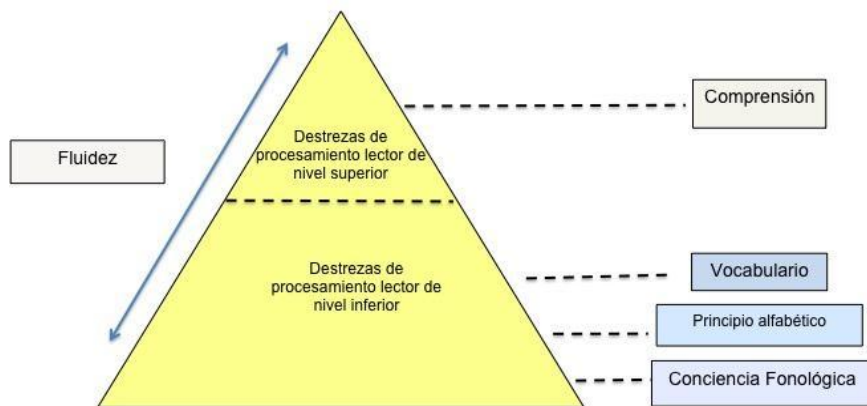
emprendidos en 5 países distintos y por 7 instituciones nacionales e internacionales que conforman el número 28 de la revista *Tejuelo*. En este monográfico se advierten algunas de las tendencias en la investigación y la didáctica actuales sobre comprensión lectora en segundas lenguas. Aunque el estudio de las destrezas lectoras en L2 es heredero de una amplia tradición científica ocupada en comprender el proceso lector en L1, el siglo XXI ha supuesto una eclosión y un interés cada vez mayor en conocer cómo funciona el proceso lector en segundas lenguas, cuáles son sus singularidades y cómo podemos transferir ese conocimiento a la práctica mediante intervenciones educativas más efectivas.

## **Componentes en el proceso lector**

En la revisión de la literatura sobre el proceso lector en L1 y en L2 en las dos últimas décadas, se observa un aumento de estudios dedicados a comprender la fluidez, entendida como automaticidad y eficiencia con que se ejecutan, de manera coordinada, todas las destrezas que integran y componen la competencia lectora. El informe comisionado por el *National Reading Panel* (NICHD: 2000), consistente en un meta-análisis de la investigación más relevante sobre el proceso lector en L1 desde 1966 a la fecha de su publicación, concluyó con la identificación de cinco componentes clave para la enseñanza de la lectura: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. El estudio destaca la naturaleza multidimensional de la fluidez lectora como un componente clave y como objetivo educativo prioritario. En este documento, se define al lector fluyente como aquel que “puede leer un texto con adecuada velocidad, corrección y expresividad” (NICHD, 2000: 189). A pesar de ser una obra dedicada al estudio de la competencia lectora en inglés como lengua materna, la profundidad de su estudio ha generado la conceptualización de un marco para la comprensión de los componentes que integran la lectura. Su influencia a nivel internacional en el estudio de los mecanismos que sustentan el proceso lector en L1 y en L2 es notable.

**Figura 1.**

Habilidades lectoras (adaptado de National Reading Panel)



## Habilidades pre-lectoras en el aprendizaje de una segunda lengua

Al igual que en los contextos de L1, en L2 el aprendizaje de las destrezas prelectoras en edades tempranas es de tal relevancia que también contribuye a comprender el nivel de logro en la comprensión lectora del alumnado a lo largo de todo el sistema de escolarización. Estas habilidades pre-lectoras pertenecientes a la "Alfabetización Emergente" (Andrés *et al.*, 2010) se inician en el seno familiar, aunque se ven reforzadas durante los primeros años en el nivel educativo de infantil. Las seis habilidades prelectoras van unidas a la conciencia fonológica, a la enseñanza de lo fonémico, al conocimiento de vocabulario, pero también al conocimiento metalingüístico de lo que implica saber leer. Así, por ejemplo, la "motivación por lo impreso" se relaciona con las actuaciones de los adultos sobre el hábito lector. Leer con los niños (la lectura compartida) o visitar la biblioteca ayuda a que los pequeños comprendan el valor afectivo que el adulto le otorga a los libros.

Otra de las habilidades prelectoras es la "conciencia de lo impreso" que despierta en el niño el conocimiento general sobre la

existencia de un sistema de escritura y del valor de la misma. El “conocimiento de las letras” implica conocer sus nombres, sus sonidos y sus posibles combinaciones para construir palabras. Las canciones y los grafismos que acompañan a la letra por la que comienza la canción proporcionan un soporte audiovisual para introducir a los niños en el desarrollo de dicha destreza. Junto a estas variables, la conciencia fonológica es la habilidad prelectora con mayor fuerza predictiva de la comprensión lectora (Fernández-Corbacho y Fonseca-Mora, 2017), ya que proporciona herramientas necesarias para acceder al vocabulario (Jongejan *et al.*, 2007). Esta capacidad oral de manipular los sonidos, segmentarlos o combinarlos, se ve reforzada mediante la escucha y la producción de patrones melódicos acentuados en rimas, canciones, adivinanzas o poesías que contribuyen, así, a desarrollar en los niños la discriminación auditiva necesaria para la pronunciación adecuada de los textos escritos (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012, Fonseca-Mora *et al.*, 2015).

La quinta variable prelectora que afecta el desarrollo de la capacidad lectora desde sus inicios es la “conciencia léxica”, ya que implica el conocimiento de las palabras que a su vez depende de las experiencias que el niño haya vivido. El nivel socioeconómico y educativo del contexto familiar del niño puede explicar la variación cuantitativa y cualitativa de su caudal léxico (Echols *et al.*, 1996). Finalmente, la sexta habilidad prelectora, “las destrezas narrativas”, inicia el desarrollo de la competencia discursiva de un hablante y proporciona al alumnado la capacidad de comprender y producir secuencias narrativas de forma correcta.

En conclusión, las habilidades prelectoras constituyen el primer paso para el buen desarrollo de la competencia lectora en L1, pero afectan también al adecuado desarrollo de la competencia lectora en L2. Independientemente de que los aprendientes de una lengua extranjera están condicionados por su nivel de alfabetización en L1, leer en una segunda lengua siempre implica un nuevo aprendizaje. De acuerdo con Olson (1994: 85), “aprender a leer es aprender a escuchar el habla de una nueva manera”, donde las destrezas de decodificación, el

conocimiento de vocabulario, la fluidez lectora silenciosa, la memoria de trabajo, entre otros, presentan un papel activo en el proceso lector de una lengua extranjera.

## **Habilidades lectoras en el aprendizaje de una segunda lengua**

La fluidez se considera un indicador de habilidad lectora tanto en L1 como en L2. Y, aunque en ocasiones se haya llegado a confundir la fluidez con la velocidad (Samuels *et al.*, 2014), el concepto en sí mismo expresa una fase de aprendizaje en la que la lectura se lleva a cabo sin esfuerzo, con buen ritmo, corrección y expresividad, mientras se activa simultáneamente la comprensión de aquello que se está leyendo (Futchs *et al.*, 2001; Kuhn *et al.*, 2010; Rasinski, 2014). Para llegar a esa simultánea atención a la forma escrita y al significado, el lector dispone de recursos cognitivos limitados, de ahí la importancia del verdadero significado de la fluidez en los estudios de lectura: la adquisición de la automaticidad en los distintos niveles de procesamiento de la información (LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti, 1985, Logan, 1997). Así, corrección y fluidez son dos fases del aprendizaje de la habilidad lectora en L2; la primera comporta la focalización de la atención en la buena realización (en el contexto del lector no nativo adquiere matices de competencia lingüística en L2) y la segunda una fase en que ya la atención no es necesaria porque hay dominio sobre la representación ortográfica y acústica del lenguaje escrito. En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, sin embargo, la “ambigua y engañosa simpleza” del término fluidez (Biancarosa y Shanley, 2016: 1) ha llevado a interpretar que se trata de términos contrapuestos o destrezas distintas en el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiente (Grabe, 2014). Fluidez y corrección aparecen en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas como factores que compiten. En el caso de proceso lector, sin embargo, tal y como señala Grabe (2014: 76), “la fluidez promueve la corrección y la corrección es un indicativo de fluidez”, de manera que no pueden ser vistas como destrezas que se contraponen o diferencian, sino como dos fases propias del aprender a leer y relacionadas con



nuestra capacidad cognitiva de gestionar los procesos atencionales. El objetivo de la fluidez es que el lector pueda mantener la atención en el significado y construir así la memoria semántica de aquello que está leyendo. Perfetti (1985) prefiere el uso del término eficiencia para recoger los sentidos de automaticidad y de corrección.

Para comprender la complejidad y la dinamicidad de un proceso lector eficiente, la investigación en L1 y en L2 suele diferenciar entre destrezas de procesamiento de nivel inferior y destrezas de procesamiento de nivel superior, todas ellas ejecutadas por la memoria de trabajo. En el primer nivel habría un conjunto de subdestrezas como el reconocimiento visual de las letras, la relación grafo-fonémica (la relación letra-sonido, en el caso de las ortografías alfabéticas), el reconocimiento de palabras (decodificación), su procesamiento sintáctico y semántico (ver Figura 1), mientras que en el segundo estarían las destrezas más relacionadas con la comprensión y la naturaleza introspectiva de la lectura como, por ejemplo, el reconocimiento de las ideas principales, la capacidad de monitorizar la lectura, las inferencias, la interacción con el conocimiento del lector, etc. Tal y como indica Grabe (2014), la denominación inferior o superior no debe confundirnos. La condición de procesar unidades más pequeñas no implica que sea más fácil su aprendizaje, de hecho a los lectores no nativos es el nivel que más les cuesta adquirir. En L1, la acción coordinada de todas estas destrezas componenciales de nivel inferior requieren de automaticidad para poder llegar a la comprensión de los textos escritos (Breznitz, 2006). En L2, sin embargo, la falta de competencia lingüística puede activar destrezas de orden superior para compensar las deficiencias en habilidades de nivel inferior como la decodificación o el reconocimiento de palabras, debido a que el lector en L2 ya posee competencia lectora en L1, sabe leer en una lengua y tratará de aprender a leer en la segunda lengua aprovechando las estrategias lectoras adquiridas en su lengua materna (utilizar pistas contextuales u otros conocimientos). Al igual que sucede en la L1, en segundas lenguas los malos lectores suelen hacer mayor uso del contexto y de la inferencia para compensar sus dificultades de decodificación (Stanovich, 2000).

## **Enfoques en el estudio de la lectura en L2**

En el ámbito de la investigación de la lectura, se han sucedido tres enfoques desde los que se ha intentado comprender el funcionamiento del proceso lector: los ascendentes (Bottom-up), los descendentes (Top-down) y la visión interactiva de la lectura (Grabe, 2014; Grabe y Stoller, 2013; Nassaji, 2014). Las primeras investigaciones sobre la lectura siguieron una visión estrictamente ascendente, en la que se conceptualizaba el proceso lector como un conjunto de fases que se sucedían de manera lineal comenzando por el procesamiento visual de las letras y de las palabras, luego el fonológico, a continuación vendría el procesamiento sintáctico y culminaría el proceso con el almacenamiento de una representación mental semántica en la memoria episódica del lector. En esta fase de la investigación (Gough, 1972; LaBerge y Samuels, 1974), se prestó más atención a los procesos de decodificación o reconocimiento de palabras en detrimento de los procesos de comprensión. Se consideraba que cualquier error en la decodificación era el causante de una deficiente comprensión lectora. Así, un lector con problemas de decodificación tendrá problemas en comprender lo que está leyendo por la saturación de su sistema de memoria cuando trata de reconstruir, organizar y almacenar una información que le llega de manera fragmentaria. Un lector fluente, sin embargo, es capaz de leer del orden de 250 a 300 palabras en un minuto y suele emplear entre 250 y 300 milisegundos en reconocer una palabra y su significado (Samuels, Hiebert, & Rasinski, 2014). El lector competente siente la lectura como un proceso integrado y sin esfuerzo, en el que, sin ser consciente de ello, despliega un conjunto de subdestrezas en muy breve espacio de tiempo, en apenas un golpe visual (reconocimiento de letras, asociaciones de letras y sonidos, formación de palabras...).

Después de esta etapa, el enfoque descendente (Top-down) conceptualizó la lectura como una actividad de construcción del significado del texto dirigida fundamentalmente por el lector. La comprensión de un texto escrito se visualizaba así como un “juego de

adivinación” (Goodman, 1968, 1988; Smith, 1994), una actividad fundamentalmente dependiente de la formulación de hipótesis y su verificación a partir de la interacción de las ideas del texto con el conocimiento del mundo del lector. Desde este enfoque, las diferencias individuales de comprensión lectora se explican privilegiando fuentes de conocimiento como la sintaxis y la semántica, procesos gobernados por la expectativa y destrezas de naturaleza metacognitiva (identificación de ideas principales en el texto, etc) a expensas de los procesos grafo-fónicos a los que no se les daba importancia. De acuerdo con Nassaji (2014: 3), “la interfaz fonológica entre la representación gráfica de las palabras y su significado era completamente ignorada”. Esta ha sido, probablemente, la tendencia que más ha influido en la enseñanza de la lectura en L2. El abandono de la atención a los procesos grafo-fónicos, según Koda (2005), fue motivada por el error de considerar que el componente fonológico es un mero subproducto de la competencia lingüística en L2 y que se puede ir automatizando, eficientemente, a medida que mejora de manera paulatina la competencia lingüística de los aprendientes sin procurarse una atención explícita.

En la actualidad, hay un amplio consenso en la necesidad de una visión integradora de las habilidades lectoras. La adquisición de la lectura se considera un producto de la interacción de las destrezas de procesamiento basadas en el texto (Bottom-up) con las destrezas de procesamiento basadas en el lector (Top-down). Así, las concepciones radicalmente ascendentes o descendentes son subestimadas. Desde la perspectiva contemporánea, se ha revalorizado la importancia de los niveles inferiores de procesamiento de la información en segundas lenguas. Ya no se considera la lectura como un “juego de adivinación”. El buen lector no es un adivinador impreciso sino un eficiente procesador de la información (Nassaji, 2014:4). Ahora se sabe que la naturaleza de los procesos ortográficos, fonológicos y semánticos que intervienen en la decodificación de palabras es conectivista y que no sucede de manera lineal o en fases, como mantenía el enfoque ascendente (Bottom-up), sino mediante la activación en paralelo de diferentes redes neuronales (Dehaene, 2014; Perfetti, 2017). Se sabe

también que las destrezas de los niveles más bajos de procesamiento mantienen un *status* de independencia con respecto a las destrezas de niveles más altos. Así, aunque la comprensión lectora es el resultado de la interacción de la información de los niveles más bajos de procesamiento con la información de las destrezas de niveles cognitivos más altos, los dos niveles de información no se comportan con reciprocidad. Los niveles inferiores de procesamiento no son gobernados por los niveles superiores. El procesamiento de la información fonológica se puede realizar razonablemente bien sin la intervención de las destrezas de nivel más alto (Top-down), pero no se puede decir exactamente lo mismo en la dirección contraria. Esto último significa que la lectura puede visualizarse como una estructura jerárquica formada por varias subdestrezas basadas en la información procedente del texto (letras, sonidos, palabras, frases) y otras subdestrezas que procesan la información que depende del lector (organización de ideas, inferencias, representación mental, monitorización de la lectura). La fluidez, entendida como automaticidad y eficiencia, es el componente mediador de las interacciones *dentro de* y *entre* las diferentes destrezas lectoras para el adecuado funcionamiento de la limitada capacidad de la memoria de trabajo.

### **Contribuciones al estudio del proceso lector en lenguas extranjeras en *Tejuelo* 28 y en contexto internacional**

La adquisición de la competencia lectora en una segunda lengua comparte los mismos procesos cognitivos que en lengua materna (Geva y Farnia, 2012; Lipka y Siegel, 2012; Grabe y Stoller, 2013), pero también se manifiesta de manera singular al estar condicionada por la naturaleza del sistema lingüístico de la L2; la edad de inicio en la lectura en L2; la interacción que mantiene con el sistema lingüístico adquirido en la L1; las habilidades lectoras adquiridas en lengua materna; el grado de competencia oral en L2 y también por factores extralingüísticos de naturaleza social, cultural y afectiva, que son específicas del contexto de las segundas lenguas (Koda, 2005).

En parte, la naturaleza interlingüística de la lectura en L2 nos muestra que el proceso lector es más lento que en L1, tanto en niños como en adultos (Verhoeven y Leeuwe, 2012; Jeon, 2012; Lems, 2017, Foncubierta *et al.*, 2018). A la hora de explicar cuáles pueden ser las dificultades en el desarrollo de la lectura fluida en segundas lenguas, la investigación aún continúa arrojando datos de un gran valor para el diseño de técnicas y recursos para la intervención didáctica.

Los siete artículos publicados en el volumen 28 de la revista *Tejuelo* aportan distintas temáticas que abordan el estudio del aprendizaje de la competencia lectora en segundas lenguas. El análisis de los objetivos de sus estudios permite afirmar que en contextos no anglófonos aún preocupa el instrumento de análisis con el que medir los distintos indicadores de la comprensión lectora, así como las variables que facilitan una pronta detección y diagnóstico adecuados del perfil lector de alumnado en situaciones escolares desfavorecidas. Tampoco se tienen aún respuestas definitivas sobre el aprendizaje de la lectura en voz alta y de la lectura silenciosa de los adultos multilingües. Y se siguen buscando fórmulas educativas con efectos de mejora de la adquisición de las competencias lectoras en lenguas extranjeras.

Así, en este monográfico, Toscano y Julián presentan un estudio de acción-investigación de aprendientes de inglés como lengua extranjera en el que analizan la evolución de la competencia lectora de 50 alumnos de 4º de Primaria de un centro educativo español. Caielli *et al.* administran una prueba de lectura a 284 estudiantes argentinos estudiantes de inglés de quince escuelas secundarias municipales. Fernández-Corbacho estudia las variables lingüísticas, cognitivas y sociales relacionadas con el perfil lector de 46 estudiantes españoles de 2º de educación primaria que aprenden a leer en inglés en un contexto sociocultural desfavorecido. Ávila-López hace un estudio de campo en el que participan 223 estudiantes españoles de inglés de cuatro centros de Bachillerato. Legaz inicia una reflexión sobre el proceso de lectura de adultos universitarios belgas en contexto multilingüe. Infante analiza el efecto en el proceso lector en L1 y L2 que ha tenido la iniciación en el hábito lector familiar en la etapa preescolar de 64 niños de 6 a 8 años

mientras que Alejaldre y Álvarez-Ramos exploran el comportamiento lingüístico y emocional durante la lectura de 21 alumnos tailandeses universitarios estudiantes de español como lengua extranjera.

Los datos ofrecidos por los distintos artículos del número 28 de *Tejuelo* muestran que un número significativo de estudiantes de primaria y secundaria no poseen el nivel óptimo de capacidad lectora para su edad ni en su lengua materna, ni en lenguas extranjeras. Es decir, que existe un espacio significativo para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Asimismo, observamos que en las prácticas de enseñanza de una segunda lengua para adultos, la respuesta a qué significa leer en una L2 puede reportar un conjunto de estrategias para una didáctica que contribuya a mejorar los niveles de comprensión de los textos escritos. Con el objeto de dar al lector una visión panorámica de las contribuciones en este monográfico, comenzaremos por los datos de los primeros niveles educativos para ir ascendiendo hasta los universitarios.

Sin entrar en la controversia en cuanto a la edad óptima de inicio a la lectura en entorno escolar, el estudio de Infante confirma la relevancia del papel de los progenitores, de la motivación por la lectura en el hogar. Los estudiantes preescolares que practicaron lectura compartida en casa presentan mejores habilidades lingüísticas en lengua materna y lengua extranjera en primer ciclo de primaria. Según su estudio, son mayoritariamente las madres con formación universitaria las que comienzan a hacer esta práctica incluso antes de los dos años de edad de sus hijos, si bien se refuerza especialmente en el comienzo de la etapa preescolar. Más concretamente, Infante sitúa el intervalo de edad clave en el inicio de la lectura compartida antes de los 4 años de edad.

Fernández-Corbacho analiza el perfil lector de estudiantes españoles de educación primaria que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura en inglés. El diagnóstico de cuáles son los componentes del proceso lector en los que el alumno necesita refuerzo permite poder implementar el aprendizaje de forma personalizada con los refuerzos pertinentes para cada estudiante. Los resultados obtenidos

ponen de relieve el papel de las destrezas decodificadoras y fonológicas, el de la memoria de trabajo y el de los factores socioculturales en la identificación de lectores con problemas. Fernández-Corbacho afirma que las destrezas de fluidez y decodificación permiten identificar a los lectores con más problemas. Confirma además que los lectores que tienen problemas en las destrezas de decodificación y fluidez, así como en las fonológicas y de comprensión oral en L1, suelen tenerlos también en la lengua extranjera.

Toscano-Fuentes y Julián-de-Vega plantean un estudio de acción-investigación con alumnado español de cuarto curso de primaria que necesita mejorar su aprendizaje de la lectura en inglés. Consideran que el uso de videoclips musicales en inglés con subtítulos son instrumentos de mejora de la conciencia fonológica, de la adquisición de vocabulario, de la fluidez lectora y por ende, de la comprensión de dichos textos audiovisuales. Concluyen que las imágenes de los videoclips seleccionados y los subtítulos ayudaron a los estudiantes a identificar la forma y el significado de las palabras. Además, les permitió observar la segmentación de la cadena hablada en unidades frasales. Su estudio informa de una mejora en la fluidez y comprensión lectora en lengua extranjera que motiva al profesorado a hacer uso de los videoclips musicales en el aula.

Ciertamente, leer implica la re-sonorización de un texto escrito, así, uno de los rasgos de la cualidad sonora de la lectura, sea oral o escrita, es la prosodia. En la actualidad, la investigación en el desarrollo de las habilidades lectoras en L1 sigue arrojando información sobre el modo en que los rasgos prosódicos del lenguaje (entonación, acento y ritmo) encuentran un rol de mediación en el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectora. Para Erikson (2010), la cualidad melódica del habla, que permite la agrupación de los sonidos de las palabras en torno a los acentos prosódicos, contribuye a la lectura fluida, a la expresividad, al reconocimiento de las emociones, y a la adecuada interpretación de los mensajes hablados y escritos. Según Gross *et al.* (2013: 190), “la lectura expresiva es la seña de identidad de la fluidez lectora oral en los lectores incipientes”. De igual manera, aunque haya

sido muy estudiada en su relación con la fluidez lectora oral, estos autores se hacen eco de cómo los lectores más jóvenes se valen de los rasgos prosódicos adquiridos en el habla para construir en primer lugar su lectura expresiva en voz alta y de cómo ese ejercicio les facilita construir su voz interior (Miller y Schwanenflugel, 2008); lo que Cantero (2002) denomina como “leedor o mediador fónico” y que supone un índice de competencia lectora, nuestra capacidad de oírnos mientras leemos en silencio. Ashby (2016: 2) consigue demostrar que la fluidez lectora y la prosodia “forman un tándem perfecto”, puesto que el procesamiento de la información prosódica ayuda al lector experto en el reconocimiento automático de palabras. De los estudios sobre prosodia y lectura silenciosa, destaca la *Hipótesis de la Prosodia Implícita* de Fodor (2002), una de las primeras evidencias de que, incluso en la lectura silenciosa, el lector imprime una representación melódica sobre el texto escrito que le permite decidirse por un significado u otro, cuando se encuentra ante la lectura de enunciados ambiguos. Desde la aparición del informe del *National Reading Panel* con la inclusión de la expresividad como subcomponente de la fluidez lectora oral, han proliferado los estudios en lengua materna que evidencian la contribución de la prosodia al desarrollo de la adecuada fluidez lectora (Cantero, 2002; Kuhn y Stahl, 2003; Rasinski *et al.*, 2005; Rasinski *et al.*, 2009, Gross *et al.*, 2013; González-Trujillo *et al.*, 2014; Ashby, 2016; Álvarez-Cañizo y Suárez-Coalla, 2018). Sin embargo, la investigación sobre el componente prosódico en el desarrollo de las habilidades lectoras en L2 es aún escaso, aunque algunos estudios como los de Fonseca-Mora *et al.* (2018), en los que se relacionan aspectos de la percepción musical y de las habilidades lectoras en lengua materna y lengua extranjera, suponen también un indicio sobre cómo puede interactuar la musicalidad del lenguaje con la competencia lectora.

En este monográfico, Legaz, desde la visión de docente de español como lengua extranjera en Bélgica, ofrece una reflexión teórica del aprendizaje de la lectura de alumnado adulto en entorno multilingüe. Y menciona que para el adulto es especialmente relevante la lectura silenciosa, donde la falta de sensibilidad prosódica puede también causar deficiencias en el acceso y la comprensión del texto escrito. Se



pregunta si dicha sensibilidad prosódica en el adulto multilingüe procede de la aptitud musical de cada aprendiente o si está relacionada con la fluidez lectora silenciosa que ya posee en las distintas lenguas que conoce. Concluye, tras una revisión de la literatura de un periodo de veinte años sobre música y lectura, sobre el papel de la fluidez lectora en el proceso lector, sobre la relevancia de la prosodia para la comprensión lectora y sobre el concepto de aptitud musical y entrenamiento musical, que aún son necesarios estudios que aporten más datos al respecto.

Desde la visión contemporánea del proceso interactivo de la lectura, las destrezas de procesamiento de nivel más alto implican aquellas acciones conscientes que el lector realiza de manera introspectiva cuando lee. Así, del proceso de decodificación de lo escrito se pasa a una fase en la que el lector construye la red semántica de asociaciones entre las ideas que han ido surgiendo del texto para formar su “modelo textual de comprensión” (Kinsch, 2012). Este modelo textual es aún básico, solo contiene la información esencial surgida del texto. En su construcción, se requiere que el lector sea capaz de crear los vínculos semánticos que surgen del procesamiento del texto a nivel oracional y discursivo. El buen lector va generando enlaces a través de las ideas que se repiten y se referencian una y otra vez, o bien realiza inferencias para mantener una coherencia sobre lo que lee. Así, el modelo textual básico se sustenta y se expande a partir de la interacción que mantiene ese tejido de significados urdidos en el texto con el conocimiento que ya posee el lector sobre el tema en su memoria a largo plazo, lo cual le permite crear su propio “modelo situacional de comprensión” (Kinsch, 2012); en este modelo también intervienen sus propias actitudes hacia la información contenida en el texto (Koda, 2010; Na *et al.*, 2015). El modelo situacional se construye sobre el modelo textual, y es el resultado de lo que el lector considera que es necesario, interesante y útil. En definitiva, es su propia versión. El buen lector es activo y crítico, e interpreta el texto en función de lo que considera relevante. Esa versión será la información que guardará en su memoria a largo plazo.

La abundante investigación en L1, especialmente en el nivel de la educación primaria y en lengua inglesa, ha aportado evidencias de la fuerte correlación que mantienen la fluidez y la comprensión lectoras en los tres niveles del sistema educativo, tanto en lectura oral como en la silenciosa (Fuchs *et al.*, 2001; Rasinski, 2014; Ciuffo *et al.*, 2017). En L2, sin embargo, las relaciones entre fluidez lectora oral y comprensión no son tan sólidas, siendo así que la competencia lingüística en L2 (gramática y léxico) suele ser un factor más predictivo de la mayor o menor comprensión de textos escritos (Lems, 2003; Jeon, 2012, Jeon y Yamashita, 2014) de lo que suele llegar a ser la fluidez lectora medida como velocidad y corrección. Los debates sobre fluidez y corrección en el aprendizaje de la lectura evidencian que aún no podemos responder con claridad a la pregunta formulada por Alderson (1989) sobre si la lectura es un problema relacionado con el proceso cognitivo de la lectura en sí o si se trata más bien de un asunto meramente lingüístico o un poco las dos cosas (Yamashita, 2002). Según Bernhardt (2011), la habilidad lectora en L1 del lector no nativo puede predecir hasta un 20% de su nivel de comprensión en L2, mientras que el 30 % sería explicado por su competencia lingüística de la L2 y el 50% restante sería un conjunto de factores varios. Más recientemente, Brevik *et al.* (2016) han demostrado que más del 40% de la comprensión lectora en inglés, en un estudio realizado a nivel nacional con estudiantes noruegos de secundaria, puede explicarse por la transferencia de la habilidad lectora en L1 del lector no nativo. Su verdadera contribución, sin embargo, ha sido que la interacción entre lenguas no ocurre solo de manera lineal de la L1 a la L2, sino que la mejora de la habilidad lectora en L2 podía influir también en la habilidad lectora en L1. En una dirección distinta, un meta-análisis realizado por Jeong y Yamashita (2014) evidenció la importancia de la competencia lingüística en L2 sobre la transferencia de la habilidad lectora en L1, si bien es cierto que obviaron aspectos como la velocidad de procesamiento (Oh, 2016), siendo esta una habilidad cognitiva fundamental que afecta al proceso lector.

Ávila-López, en este monográfico comprueba, mediante un estudio cuasi-experimental con alumnado de secundaria, la incidencia

favorable de la instrucción en formación de imágenes mentales sobre la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera lo que, a su vez, causa un mayor interés del alumnado por la lengua meta. Propone a su alumnado materiales con ejercicios prácticos de visualización para elicitación de imágenes mentales y les solicita tareas que incluyen actividades de ilustración, de representación mental a partir de la traducción asistida por imágenes, del dibujo deductivo, del puzzle de imágenes o de la visualización guiada. Una de sus aportaciones se encuentra precisamente en la valoración de las variables de motivación y actitud en el proceso lector. Considera que las imágenes mentales son como refuerzos afectivos que apoyan el esfuerzo cognitivo que hay que realizar para la comprensión lectora y explica que “el interés de los textos que leen los estudiantes se configura como el elemento clave a la hora de mantener la atención necesaria para que se produzca la interacción en el proceso lector” (Ávila: 127-160).

Grabe y Stoller (2013: 11) señalan que uno de los aspectos cruciales en la comprensión de la lectura fluida es “el proceso evaluativo”. Esto significa que el lector, además de monitorizar la lectura para asegurarse de que la información que está siendo leída es coherente y responde a los propósitos que persigue, también va variando su motivación hacia el texto según las actitudes que va manteniendo con el tema del texto, sus sentimientos sobre la sensación de éxito o fracaso que pueda sentir sobre la comprensión del texto o de sus expectativas en la relación con la posible utilidad de la lectura. En esta línea, aunque la investigación en este campo no es muy extensa, un trabajo reciente de Na *et al.* (2015) demuestra cómo la implicación de los lectores no nativos varía si leen un texto desprovisto de carga emotiva o si leen el mismo texto pero salpicado de contenido emocional. Los resultados de este estudio confirman que los lectores no nativos se implicaron emocionalmente y realizaron mejor la tarea de evaluación de la comprensión lectora cuando la versión del texto contenía carga emocional, tanto en la L1 como en la L2. Esto último refrenda experiencias neurocientíficas que demuestran la influencia de la dimensión emocional de la experiencia en la activación de los procesos atencionales (Mora, 2013).

Alejaldre y Álvarez-Ramos contribuyen con datos sobre la ansiedad en la lectura en voz alta que sienten los estudiantes tailandeses en el nivel inicial de aprendizaje del español como lengua extranjera. Indagan las distintas emociones negativas y positivas que siente el alumnado y concluyen que la baja participación del alumnado tailandés en las lecturas en voz alta en clase se debe fundamentalmente a la influencia de factores socioculturales asociados al contexto tailandés. Describen la sociedad tailandesa como colectivista, lo que implica que su alumnado prefiere actividades grupales. A las dificultades que supone en sí para los tailandeses la representación gráfica del alfabeto español, unen valores afectivos como “el miedo a defraudar a la figura respetada del docente”.

En la actualidad, es poco discutible la influencia que ejercen las actitudes y las emociones que experimentan los lectores nativos y no nativos durante la adquisición de la competencia lectora. En un trabajo pionero en el contexto iraní, Juyandegan (2016) encuentra una fuerte relación entre las mediciones de la autoestima de los aprendientes de inglés y su nivel de comprensión lectora. Un hallazgo que refrenda la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas. Así, la ausencia de confianza, de seguridad o de agrado en el lector puede hacer que disminuya su capacidad de procesar la información. Saito, Horwitz y Garza (1999) muestran evidencias en una de las primeras investigaciones llevadas a cabo sobre la relación entre ansiedad y lectura en segundas lenguas. Los resultados de su estudio señalan que leer en un sistema ortográfico diferente del materno puede producir niveles de ansiedad, siendo así que la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas no solo tiene lugar en la ejecución de las destrezas orales. En el caso de la lectura, la diferencia ortográfica entre el sistema alfabético de la L1 y de la L2 puede desencadenar síntomas de ansiedad y limitar el potencial cognitivo del lector no nativo, lo cual merma su capacidad de leer con fluidez.

Otra variable relacionada también con las actitudes que mantienen los lectores no nativos con respecto a la lectura de los textos

en L2 y que incide en su comprensión fluida del texto, guarda relación con el plano de los contenidos y, en concreto, con el uso de los textos para aprender gramática y vocabulario. En un artículo sobre el papel que ocupa la lectura en el desarrollo de la competencia intercultural, Koda (2010) señala que tradicionalmente, en la enseñanza de segundas lenguas, la habilidad lectora y el conocimiento lingüístico no se diferencian con claridad. A consecuencia de esta confusión, la lectura suele tratarse como una mera destreza lingüística y la habilidad lectora como un aspecto de la competencia gramatical o léxica. Tres creencias afirman estas prácticas: 1. Las destrezas lectoras se desarrollan automáticamente como un subproducto del incremento de conocimiento lingüístico en L2; 2. El conocimiento lingüístico (gramática y léxico) puede ser aprendido a través de la memorización y de la explicación y, por tanto, 3. La fluidez lectora en L2 puede lograrse a través de la instrucción explícita de gramática y de vocabulario. La evidencia empírica, sin embargo, ofrece poco apoyo a estas afirmaciones. A pesar de haber una íntima y evidente conexión con la lectura, el conocimiento lingüístico por sí solo no garantiza el éxito en el desarrollo de las subdestrezas lectoras. Koda (2010), en la misma línea que Krashen (2004), Nation (2009) o Grabe y Stoller (2013), reclama la necesidad de entender el funcionamiento del proceso lector como un mecanismo más integrador y complejo que lo meramente lingüístico. Lo cual es una ruta o cuaderno de bitácora para un modo diferente en que la didáctica pueda trabajar la lectura, para ayudar al aprendiente a desarrollar también otras habilidades que afectan a las habilidades lectoras: el contenido de los textos. Esto permite además el desarrollo de otras competencias, como es el caso de la competencia intercultural a través de las lentes de la lectura.

Finalmente, Caelli, Williams y Regueira abordan en este monográfico un interesante estudio sobre el logro lector, apoyándose en variantes no lingüísticas. Mantienen la comprensión lectora como la variable dependiente, mientras que las situaciones de aprendizaje académico en lugares favorecidos o desfavorecidos social y económicamente se mantienen como las variables independientes. Es habitual encontrar trabajos de investigación centrados en el estudio del

rendimiento académico en contextos inmersivos donde el lector no nativo pertenece a una comunidad lingüística minoritaria y se encuentra en desventaja social y económica. Por lo general, estos estudios contribuyen a conocer cómo se desarrollan las habilidades lectoras en estas situaciones y utilizan al grupo de lectores en lengua nativa como grupo de control. Así, se detectan las posibles causas que arrojan luz sobre el aprendizaje de la lectura por comunidades con riesgo de exclusión en las sociedades receptoras. Los resultados de este estudio, sin embargo, ponen el foco en una sociedad argentina, en la que en igualdad de condiciones lingüísticas (el español como lengua materna), los estudiantes que cursan estudios en centros más desfavorecidos obtienen mejores resultados de comprensión lectora en inglés. Las conclusiones invitan a reflexionar sobre la influencia del profesorado, su formación, las metodologías y la evaluación de la comprensión lectora como instrumentos para superar las desventajas de aprendizaje en lugares con riesgo de exclusión social.

## **Conclusiones e implicaciones didácticas**

El objetivo central de este artículo ha sido presentar una revisión de la literatura de lo que comporta aprender a leer en una lengua extranjera, de los componentes que inciden en el proceso lector y que afectan a aprendientes de cualquier edad. La interacción de esta revisión con los siete estudios que conforman este monográfico permite refrendar hipótesis, abrir nuevas preguntas de investigación y transferir el conocimiento a la práctica por medio de algunas implicaciones pedagógicas con las que podemos concluir la lectura de estos estudios.

El vigor y la actualidad de este monográfico reside en su clara conexión con la investigación actual a nivel nacional e internacional. Así, la preocupación científica de llegar a comprender mejor el funcionamiento del proceso lector en segundas lenguas nos permite encontrar evidencias sobre las que aún se siguen conociendo datos, con el objetivo de vislumbrar las intervenciones educativas más adecuadas. Todos los artículos son estudios que reflexionan desde el aprendizaje

del español como lengua extranjera o del aprendizaje de una lengua extranjera en contexto español.

Relacionados con la singularidad y especial complejidad del proceso lector en segundas lenguas, es decir, a partir del análisis de la interacción positiva o negativa que mantienen la L1 y la L2 a lo largo del proceso de adquisición de la lectura en segundas lenguas (Alderson, 1989; Bernhardt, 1995; Koda, 2005; Yamashita, 2002; Grabe y Stoller, 2013; Foncubierta *et al.*, 2018), los estudios de este monográfico continúan mostrando evidencias sobre la naturaleza de esa interacción interlingüística en términos de posibles transferencias de la Habilidad Lectora en L1 (HL1) a la Habilidad Lectora en L2 (HL2).

La habilidad pre-lectora ha sido operativizada en conceptos como “experiencia lectora compartida”, “contacto de la lengua oral con el texto escrito” antes de la edad de escolarización. Se concluye con interesantes aportaciones sobre la importancia de la figura materna en el desarrollo de las habilidades lectoras emergentes, lo cual pone de relieve la poderosa naturaleza social y afectiva de los inicios en la actividad de aprender a leer. Las implicaciones pedagógicas directas de este tipo de estudios inciden profundamente en la necesidad de conectar la escuela con la sociedad y mentalizar a los entornos familiares en la adquisición de hábitos tan saludables como compartir la lectura infantil con los niños para apoyarlos en su futuro desarrollo como incipientes lectores.

Los resultados sobre el perfil lector del aprendiente de una lengua extranjera confirman la validez del Modelo Simple de la Lectura (Hoover y Gough, 1990) para la comprensión de las diferencias individuales en la lectura realizada por lectores jóvenes no nativos, obteniendo resultados equiparables a los estudios realizados por (Geva y Farnia, 2012). Las implicaciones pedagógicas son claras: trabajar el nombre y el sonido de las letras, el reconocimiento de palabras familiares y frecuentes, el reconocimiento de sílabas, los sonidos iniciales y finales de las palabras, entre otros, son técnicas de enseñanza de la lectura en L2 que inciden en una mejora pero que a su vez

necesitan ser evaluadas periódicamente.

En este número se proponen también en concreto el uso de videoclips musicales subtítulos y la activación de las imágenes mentales como recursos efectivos en los distintos niveles educativos ya que la lectura fluida posee también una dimensión emocional o afectiva. Se ha observado también que, en ocasiones, la disminución en la capacidad de comprender un texto con fluidez se debe a la naturaleza de los temas que se presentan en la lectura. El factor socio-cultural deja también su impronta. Por ello, conviene tomar en cuenta también cómo aportar en la lectura un *input* de calidad y en cantidad de manera que se fomente el hábito de la lectura como una vivencia o experiencia de enriquecimiento cultural.

Actualmente existe un amplio consenso a la hora de considerar la fluidez lectora de textos como indicador para la detección de los problemas de comprensión lectora de los alumnos en el ámbito educativo de la L1, tanto en lengua inglesa (Rasinski, 2014) como en lengua española (González-Trujillo *et al.*, 2014). También en psicología, estudios recientes destacan la importancia de la medición de la fluidez lectora silenciosa de textos en el diagnóstico de la dislexia en lectores adultos (Gagliano *et al.*, 2015). En el ámbito de la L2, sin embargo, no disponemos aún de un documento que dirija la atención necesaria hacia el desarrollo de la fluidez lectora en la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiente de segundas lenguas. Ni el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) ni su *Volumen Complementario* (2018) presentan escalas que puedan orientar al profesorado en la confección de rúbricas u otros instrumentos que ayuden a dirigir la atención del currículo a la mejora de la fluidez lectora. Tal vez la investigación del proceso lector y sus componentes en L2 no ha permeado aún en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas. Los descriptores del MCER están orientados al significado, a la acción, a la comprensión lectora, y toman en cuenta el propósito lector, el género y la tipología textual, y así se expresan los diferentes niveles de comprensión. En el MCER y en su *Volumen Complementario*, la única referencia a la fluidez, que es un factor que



media entre nuestra capacidad de decodificar los símbolos en sonidos y el nivel de comprensión lectora (Pikulski & Chard, 2005; Silverman, Speece, Haring, & Ritchey, 2013), aparece dentro de las escalas descriptivas de la expresión e interacción orales (*spoken fluency*), donde el profesorado suele incluir acciones comunicativas y de aprendizaje como hablar o conversar, pero no tareas de la vida real como la lectura oral en público o leer para aprender, ya sea en voz alta o en silencio.

En lengua materna, la fluidez, entendida como leer a una adecuada velocidad lectora, de manera correcta y con expresividad, es un indicador de madurez, de comprensión y de competencia lectoras (Futchs *et al.*, 2001; Jenkins *et al.*, 2003; Kuhn *et al.*, 2010; Rasinski, 2014). En segundas lenguas, sin embargo, las evidencias recogidas por la investigación nos dicen que muchos aprendientes adultos con diversa competencia lingüística en L2 alcanzan niveles insuficientes de fluidez lectora oral (Lems, 2003; Gorsuch y Taguchi, 2010; Jeon, 2012; Lems, 2017) y silenciosa (Foncubierta *et al.*, 2018) en comparación con los niveles de fluidez de esos mismos alumnos cuando leen en su L1. Aunque como indica Grave (2014), la naturaleza interlingüística de la lectura en L2 hace que sea poco probable que los lectores no nativos consigan los mismos niveles de fluidez que poseen en su lengua nativa, conseguir saber más sobre cómo detectar a tiempo los perfiles de estudiantes con problemas de comprensión lectora, mediante el estudio de los procesos cognitivos y afectivos que afectan al desarrollo y mejora de su habilidad lectora en L2, puede contribuir de manera positiva en el ámbito de la didáctica de las lenguas.

## **Agradecimientos**

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España a través del proyecto I+D+i "Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos". Referencia: FFI2016-75452-R 1.

## Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (págs. 1–27). New York: Longman.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., Cuetos, F. (2018). Reading prosody development in Spanish children, *Reading and Writing*, 31(1), pp 35–52.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I. & Sedeño, M. A. G. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- Ashby, J. (2016). Why Does Prosody Accompany Fluency? Reconceptualizing the Role of Phonology in Reading, en Khateb, A., Bar-Kochva, I. (Eds.). *Reading Fluency*. Springer International Publishing.
- Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. New York, NY: Routledge.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Shynchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cantero, F. J. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura, en A. Mendoza (dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: M.E.C.D. - Colección Aulas de Verano, 75-100.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Strasburgo.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors.  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E. & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296.
- Erekson, J. A. (2010). Prosody and Interpretation. *Reading Horizons*, 5:2, 80-98.
- Fernández-Corbacho, A. y Fonseca-Mora, M.C. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166-187.
- Fodor, J. D. (2002). Prosodic disambiguation in silent reading. *Proceedings of NELS 32*, M. Hirotsu (ed.). Amherst, MA: GLSA, University of Massachusetts. [L<sup>---</sup>SEP]
- Foncubierta, J. M., Machancoses, F. H. y Fonseca Mora, M. C. (2018). La Competencia lectora de alumnado universitario en contexto AICLE. *PORTA LINGUARUM* Volumen: Monográfico III, 75-88.
- Fonseca-Mora, M. C., Jara-Jiménez, P. & Gómez-Domínguez, M. (2015). Musical plus phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*, 6, 286.
- Fonseca-Mora, M. C., Gómez-Domínguez, M., Herrero, F. (2018). First and foreign language early reading abilities: The influence of musical perception. *Psychology of Music*. 1-12.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239— 256.
- Geva, E. & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25, 1819-1845.
- Gorsuch, G. & Tagushi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research* 14(1), 27–59.

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.), *Language by ear and eye*. Cambridge: Cambridge University Press, 331–358.
- González-Trujillo, M.C., Caleta, N., Defiora, S., Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency. *Studies in Psychology*, 35 (1), 104–136.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction* 6, 126–135.
- Goodman, K. S. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. New York: Cambridge University Press, 11–21.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading — Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71–83.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and Researching Reading*, London & Nueva York, Routledge.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Centre for English Language Communication*, 8-18.
- Gross, J., Millet, A. L., Bartek, Bredel, K. H., Winegard, B. (2013). Evidence for Prosody in Silent Reading. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 189–208.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
- Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 186–208.
- Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 64(1), 160–212.
- Jongejan, W., Verhoeven, L. & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first-and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835.
- Juyandegan, M. (2016). The relationship between self-esteem and reading comprehension of efl iranian pre-university learners. *International Journal of Asian Social Science*, 6(5), 303-313.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.) *Measuring up: Advances in how to assess reading abilities*. Lanham, MD; Rowman & Littlefield Education.

- Koda, K. (2005). *Insights Into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.
- Koda, K. (2010). The role of reading in fostering transcultural competence. *Reading in a foreign language*, 22, Supplement 1, págs. 5-10.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kuhn, M. R. y Stahl, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3–21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. & Rasinski, T. V. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lems, K. (2003). Adult ESL oral reading fluency and silent reading comprehension. National-Louis University.
- Lems, K. (2017). Talkin´Oracy and SVR, *Illionis Reading Council Journal*, 45 (4), 74-78.
- Lipka, Orly, Siegel, Linda S. (2012). The Development of Reading Comprehension Skills in Children Learning English as a Second Language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25 (8), 1873-1898.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123–146.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Se aprende lo que se ama*. Madrid. Alianza Editorial.
- Na, B., Schallert, D. L. & Jee, E. (2015). When a Topic Matters to You, Does It Matter if You Read About It in a Second Language? *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64, 149-168.
- Nation, P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed For Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82.
- Nation, P. (2009). Reading faster. *IJES*, vol. 9 (2), 2009, págs. 131-144.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD.
- Nassaji, H. (2014). The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching*, 47,1-37.
- Oh, E. (2016). Comparative Studies on the Roles of Linguistic Knowledge and Sentence Processing Speed in L2 Listening and Reading Comprehension in an EFL Tertiary Setting. *Reading Psychology*, 37(2), 257–285.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, Charles. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading - SCI STUD READ*.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Rasinski, T., Padak, N.D., McKeon, C.A., Wilfong, L.G., Friedauer, J.A., Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (5), 22-27.
- Rasinski, T., Rikli, A., Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 82–91.

- Saito, Y., Garza, T.J., Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The modern Language Journal*, Vol 83 (2), 202-218.
- Samuels, S. J., Hiebert, E. H. & Rasinski, T. V. (2014). Eye Movements Make Reading Possible. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting Silent Reading: New Directions for Teachers and Researchers*. Santa Cruz, CA: TextProject, Inc.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R. & Ritchey, K. D. (2013). Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108–133.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press.
- Toscano Fuentes, C. M. & Fonseca Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 24 (2), 197-213.
- Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805-1818.
- Yamashita, J. (2002). Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 81-95.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3–29.

