

ISSN: 1988-8430
DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17398/1988-8430](http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430)



MONOGRÁFICO

**AFECTO Y COGNICIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
LECTORAS EN LENGUA EXTRANJERA**

(Editores temáticos: M^a Carmen Fonseca Mora y José Manuel Foncubierta Muriel)

Tejuelo

Nº 28, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año XI. Septiembre de 2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Grupo de investigación “Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas” (SEJ036), de la Universidad de Extremadura

Editores y Coordinadores: Ramón Pérez Parejo y José Soto Vázquez

Editores temáticos: M^a Carmen Fonseca Mora y José Manuel Foncubierta Muriel

Cáceres. 2018

254 páginas

CDU: 821.134.2:37.02

ISSN: 1988-8430

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>



EDITORES / EDITORS

Dr. D. José Soto Vázquez, Universidad de Extremadura
 Dr. D. Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Dra. Tania Rosing, Universidad de Passo Fundo, Brazil
 Dr. Enrique Barcia Mendo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Antonio Ricardo Mira, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Natividade Pires, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Loretta Frattale, Università di Roma Tor Vergata, Italy
 Dr. Carlos Lomas, CPR Gijón, Spain
 Dra. Silvia Valero, Universidad de Cartagena, Colombia
 Dr. Alberto Bustos Plaza, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Joaquín Villalba Alvarez, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. José Roso Díaz, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Jesús Cañas Murillo, Universidad de Extremadura, Spain
 Dr. Dimitrinka G. Nikleva, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Hanna Martens, Universidad de Extremadura, Spain
 Dra. Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura, Spain

CONSEJO DE REVISIÓN / REVIEW BOARD

Dr. Manuel Francisco Romero Oliva, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Magda Zavala, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Sophie Von Werder, Universidad de Antioquia, Colombia
 Dr. Juan Antonio Garrido Ardila, University of Malta y
 Universiteit van Amsterdam, Holanda
 Dra. Ana María Ramos García, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Carmen Guillén Díaz, Universidad de Valladolid, Spain
 Dra. Christiane Neveling, Universidad de Leipzig, Germany
 Dr. Winston Alfredo Morales Chavarro, Universidad de Cartagena,
 Colombia
 Dra. María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, Universidad
 Nacional de Educación a Distancia, Spain
 Dra. Lourdes Sánchez Vera, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. Ana María Machado, Universidad de Coimbra, Portugal
 Dra. Ester Trigo Ibáñez, Universidad de cádz, Spain
 Dra. Eva Iniesta Mena, Universidad de Oviedo, Spain
 Dra. Beatriz Sánchez Hita, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. María Carreño López, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Olga Vallejo Murcia, Universidad de Medellín, Colombia
 Dr. Iván Alexis Candia, Universidad de Playa Ancha, Chile
 Dra. María José García Folgado, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. Raúl Cremades García, Universidad de Málaga, Spain
 Dr. António Apolinário Lourenço, Universidad de Coimbra,
 Portugal
 Dra. Raquel Gutiérrez Sebastián, Universidad de Cantabria, Spain
 Dr. Giuseppe Trovato, Università di Catania, Italy

Dr. Jorge Daniel Mendoza Puertas, Universidad de Ulsan, Korea,
 Republic Of
 Dr. Julie Wilhelm, Iowa State University, United States
 Dr. Agustín Reyes Torres, Universidad de Valencia, Spain
 Dr. José Antonio Leal Canales, IES "Luis de Morales", Arroyo de la
 Luz, Spain
 Dr. Marco Antonio Pérez Durán, Universidad Autónoma San Luis
 de Potosí, Mexico
 Dr. Xavier Escudero, Université du Littoral-Côte d'Opale (Boulogne-
 sur-Mer), France
 Dra. Esperanza Morales López, Universidad de A Coruña, Spain
 Dra. Irene Sánchez Carrón, IES "Norba Caesarina", Cáceres, Spain
 Dr. Moisés Sella Sastre, Universidad de Lleida, Spain
 Dra. Olga Moreno Fernández, Universidad Pablo de Olavide,
 Sevilla, Spain
 Dr. Fermín Ezpeleta Aguilar, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Claudia Gatzmeier, Universidad de Leipzig, Germany
 Dra. Annegret Thiem, Universidad de Paderborn, Germany
 Dr. Paulo Lampreia Costa, Universidad de Évora, Portugal
 Dra. Verónica Ríos, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dra. Lidia Uso Viciedo, Universidad de Barcelona, Spain
 Dr. Santiago Pérez Aldeguer, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dra. Alana Gómez Gray, Universidad de Guadalajara, Mexico
 Dra. Angela Balça, Universidad de Évora, Portugal
 Dr. José Luis Losada, Universidad de Wrocław, Poland
 Dra. Mariana Casas Deseuras, Universidad de Vic, Spain
 Dr. Juan José Lanz, Universidad del País Vasco, Spain
 Dr. Inmaculada Sánchez Leandro, IES "Torrente Ballester",
 Miajadas, Spain
 Dr. Dorde Cuvardic García, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
 Dr. Antonio Sáez Delgado, Universidad de Évora, Portugal
 D. Luis Gomes, Universidad de Castelo Branco, Portugal
 Dra. Montserrat Pons Tovar, Universidad de Málaga, Spain
 Dra. Coronada Carrillo Romero, IES "Al-Qazeres", Cáceres, Spain
 Dr. Carlos Pazos Justo, Universidade do Minho, Portugal
 Dra. Herminda Otero Doval, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Pedro Dono López, Universidade do Minho, Portugal
 Dr. Francisco García Marcos, Universidad de Almería, Spain
 Dra. María Victoria Mateo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Ana Díz-Plaja Taboada, Universitat de Barcelona, Spain
 Dr. José M. de Amo, Universidad de Almería, Spain
 Dra. Mercedes Molina Moreno, Universidad de Granada, Spain
 Dra. Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
 Dra. Juli Palou, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Eva Tresserras, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Noelia Ibarra Rius, Universidad de Valencia, Spain
 Dra. Núria Sánchez Quintana, Universitat de Barcelona, Spain
 Dra. Rosa Gil, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain
 Dra. Susana Sánchez Rodríguez, Universidad de Cádiz, Spain
 Dra. Encarni Carrasco, Universitat de Barcelona/Universidad de
 Castilla La Mancha, Spain
 Dra. María Martínez Deyros, Instituto Politécnico de Braganza,
 Portugal
 Dra. María Mar Soliño Pazó, Universidad de Salamanca, Spain
 Dra. Marta Sanjuán, Universidad de Zaragoza, Spain
 Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Spain
 Dr. José Domingo Dueñas, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Joan Marc Ramos, Universidad de Barcelona, Spain
 Dra. Virginia Calvo, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Juan Senis, Universidad de Zaragoza, Spain
 Dr. Simone Greco, Universidad de Bari, Italy

La revista, especializada en la Didáctica de las Lenguas y de las Literaturas, en Literatura Infantil y Juvenil y en Educación, está indexada en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- **ESCI.** "Emerging Sources Citation Index" de Thomson and Reuters: <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi>, desde el 20 de noviembre de 2015.
- **Journal Scholar Metrics (Arts, Humanities and Social Science)** de EC3 Research Group: Evaluación de la Ciencia y la Comunicación Científica (Universidad de Granada). Periodo 2010-2014. Incluida en tres categorías: Educación, Q3; Lenguaje y lingüística, Q2; Literatura, Q1. En este periodo la revista obtuvo en el H5 Index (6) y H5 Median (12) de un total de H Citations (80). http://www.journal-scholar-metrics.infoec3.es/layout.php?id=journal&j_name=Tejuelo%3A+Did%C3%A1ctica+de+la+Lengua+y+la+Literatura.+Educa%C3%B3n.
- **Clasificación en MIAR:** ICDS 2018: 9,5; ICDS 2016: 9,4; ICDS 2015: 3,845; ICDS 2013: 3,699; ICDS 2012: 3,602; ICDS 2011: 3,477 (<http://miar.ub.edu/issn/1988-8430>).
- **Erih plus:** incluida desde el 28 de julio de 2015 (<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=486554>).
- **Ulrich's Periodicals Directory:** Incluida en la categoría lingüística y literatura. <http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/faqs.asp>
- **Clasificación según ih10 en Inreces:** Incluida como la revista nº 36 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Delgado López-Cózar, Emilio; Ayllón Millán, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2007-2011)", EC3 Reports, 3. Granada, 9 de abril de 2013). H index 3 y Media H= 5.
- **Clasificación según ih10 en Inreces:** Incluida como la revista nº 38 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Ruiz Pérez, Rafael; Delgado López-Cózar, Emilio (2013). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2008-2012)", EC3 Reports, 7. Granada, 18 de noviembre de 2013). H index y Media H= 4.
- **Clasificación según ih10 en Inreces:** Incluida como la revista nº 49 dentro de la especialidad de Educación en el índice H de las revistas científicas españolas (Ayllón, Juan Manuel; Martín-Martín, Alberto; Orduña Malea, Enrique; Delgado López-Cózar, Emilio (2015). "Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics (2010-2014)", EC3 Reports, 13. Granada, 23 de octubre de 2015). H index 6 y Media H= 12.
- **Clasificación en CIRC 2012:** revista dentro del cuartil B.
- Clasificación en **DICE:** valoración de la difusión internacional 4,5; Internacionalización de las contribuciones 31,25. Incluida entre la 10 revista del área (<http://dice.cindoc.csic.es/revista.php?rev=1988-8430>).
- **Clasificación en Latindex (directorio y catálogo):** 36 criterios cumplidos (<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=18005>).
- **Sherpa Romeo:** color "grey".
- **CIRC.**
- **REDIB.**
- **MLA** (Modern Language Association).
- **DOAJ.**
- **DIALNET.**
- **REDIB.**
- **REDINED.**
- **CARHUS PLUSH +.**

Preliminares/Preliminary

Este año de 2018 *Tejuelo* cumple su primera década de vida.

Coincidiendo con esta conmemoración, la revista inicia una serie de colaboraciones en forma de estudios monográficos con algunas universidades españolas destacadas en los campos de la Didáctica de la Lengua y de las Lenguas Aplicadas (en lengua española e inglesa, especialmente). Con ello *Tejuelo* se abre a la comunidad científica con la intención de mostrar visiones más amplias sobre temáticas contemporáneas que se sitúan a la vanguardia de la investigación en nuestros campos de conocimiento. Bienvenidas sean estas propuestas.

Desde el primer momento, el Consejo de Redacción quiere transmitir su agradecimiento a las instituciones universitarias y los grupos de investigación que coordinan estas aportaciones (Universidad de Huelva, Universidad de Valencia, Universidad de Cádiz y Universidad de Alcalá de Henares) por la confianza depositada en la revista.

En concreto, este número 28 parte de una iniciativa de los profesores del Grupo ReALL de la Universidad de Huelva, la doctora M.^a Carmen Fonseca Mora y el doctor José Manuel Foncubierta, a la sazón editores temáticos del número. El hilo conductor del mismo puede sintetizarse en el título del *Call for Papers* que se publicó a través de diferentes vías (“Afecto y cognición en el desarrollo de las habilidades lectoras en lengua extranjera/Affect and cognition in the development of Reading abilities in foreign languages”), el cual supone una de las líneas de investigación más relevantes del citado Grupo de Investigación. Creemos que se trata de un monográfico muy oportuno, pues en este campo son necesarios estudios de conjunto que profundicen en el papel de los aspectos cognitivos y afectivos en la adquisición de las lenguas extranjeras, decisivos especialmente en los primeros niveles de aprendizaje.

A través de distintas reuniones, editores temáticos y editores de la revista fueron perfilando líneas, fechas, criterios de calidad y procedimiento del número, el cual ha seguido escrupulosamente la revisión por pares ciega habitual de la revista, lo que garantiza la calidad y objetividad de las propuestas publicadas. Queremos destacar la estrecha y excelente colaboración entre todo el equipo durante todo el proceso.

Finalmente, tras la citada revisión, verán la luz en el presente número siete propuestas que dan respuesta a aspectos medulares en el estudio del aprendizaje de la competencia lectora en segundas lenguas. Sin buscarlo deliberadamente, más allá del hilo conductor del *Call for Papers*, los artículos seleccionados presentan al menos tres puntos de conexión: en primer lugar, el carácter internacional; en segundo lugar, la atención a la diversidad y el componente afectivo (la importancia de la familia y del aprendizaje preescolar) como claves en el aprendizaje de segundas lenguas; y, por último, el empleo general de una metodología basada en la investigación-acción a partir de estudios estadísticos de campo a estudiantes de diferente origen (Argentina, Bélgica, España, Tailandia), lo que demuestra tanto el carácter global

de las problemáticas analizadas como el afán de los diferentes estudios por generar medidas de implementación solo a partir de diagnósticos fiables, es decir, investigar para después intentar interactuar con la sociedad, en este caso con la educación.

Invitamos a los fieles usuarios de *Tejuelo* a leer las distintas propuestas de este número monográfico que creemos que puede constituir un lugar seguro no solo para tomar el pulso al estado de la cuestión sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras sino también como discurso bibliográfico sólido para cualquier estudio futuro sobre esta temática.

Por último, desde el Consejo de Redacción de la revista *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, queremos reiterar nuestro agradecimiento al Grupo ReaLL de la Universidad de Huelva por confiar en la revista para la publicación del presente número monográfico.

Ramón Pérez Parejo
José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura

Artículos / Articles

- Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad / Understanding the reading process in a second language: cognition and affect** / 11-42
José Manuel Foncubierta Muriel y M. Carmen Fonseca Mora
- Vídeos musicales en el aula de inglés de primaria para la mejora de la fluidez lectora / Music videos in primary English class for the improvement of reading fluency** / 43-66
Carmen María Toscano-Fuentes y Concha Julián de Vega
- Experiencias lectoras en inglés como lengua extranjera en escuelas en situación de desfavorabilidad y su incidencia en una prueba de lectura / Reading experiences in English as a foreign language in disadvantaged schools and their impact on a Reading comprehension test** / 67-90
Elisabeth Caielli, Jenifer Williams y Ana Lía Regueira
- Desarrollo de destrezas lectoras en una lengua extranjera en educación primaria. Perfil del lector con dificultades / Development of foreign language reading skills in primary education. Struggling readers profile** / 91-126
Analí Fernández-Corbacho
- Imagen mental, motivación y lectura en una lengua extranjera / Mental imagery, motivation and reading in a foreign language** / 127-160
Javier Ávila López
- Fluidez lectora silenciosa, aptitud musical y lengua extranjera / Silent Reading Fluency, Musical Aptitude and Foreign Language** / 161-184
Helena Legaz Torregrosa
- Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera / Multiple benefits of Home Shared Reading: the case of English as a Foreign Language** / 185-218
Cinta Pérez Infante
- Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula: estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de nivel A1 / Impact of Anxiety in Reading Aloud Activities in the classroom: a case study with university Thai students of Spanish A1 level** / 219-252
Leyre Alejandre Biel y Eva Álvarez Ramos

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

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

M. Carmen Fonseca Mora

Universidad de Huelva

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.

Introducción

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

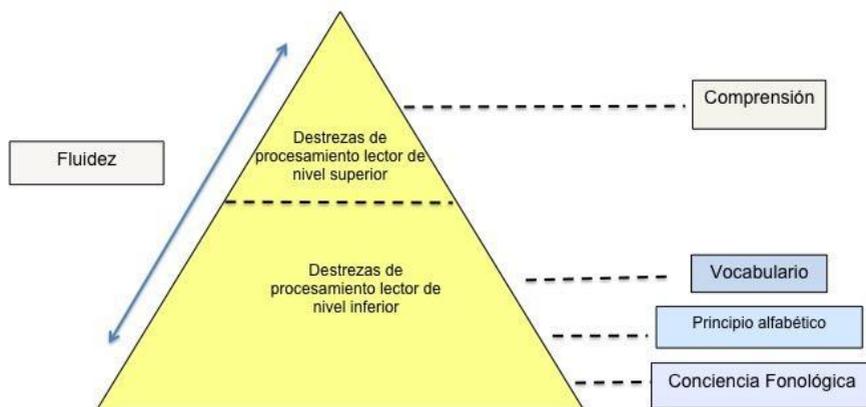
emprendidos en 5 países distintos y por 7 instituciones nacionales e internacionales que conforman el número 28 de la revista *Tejuelo*. En este monográfico se advierten algunas de las tendencias en la investigación y la didáctica actuales sobre comprensión lectora en segundas lenguas. Aunque el estudio 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, Harring, & 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⁻⁻⁻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.

***Videos musicales en el aula de inglés de primaria para
la mejora de la fluidez lectora***

***Music videos in primary English class for the
improvement of reading fluency***

Carmen María Toscano-Fuentes

Universidad de Huelva

carmen.toscano@dfing.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3870-1924>

Concha Julián de Vega

Consejería de Educación en el Reino Unido

concha.julian@mecd.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-7113>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.43

Fecha de recepción: 19/06/2017

Fecha de aceptación: 10/04/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Resumen: La lectura es una destreza crucial que afecta el rendimiento académico en muchas materias escolares. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales muestran que la competencia lectora de los españoles aún requiere más atención para su mejora. El proceso lector es complejo y las transferencias entre lenguas no siempre son positivas. Este estudio de acción-investigación analiza una población de alumnado de cuarto curso de Educación Primaria con español, como lengua de escolarización, y que aprenden inglés como lengua extranjera. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el test de conciencia fonológica, de lecto-escritura y de vocabulario. Se muestra que cuando se lleva a cabo una intervención de mejora lectora con vídeos musicales con subtítulos en la lengua extranjera se activa la conciencia fonológica, la identificación de sonidos, los elementos prosódicos de la lengua y el vocabulario. El alumnado adquiere una mayor fluidez lectora, comprende mejor los textos en lengua meta y se motiva para el aprendizaje.

Palabras clave: fluidez lectora, transferencia, aprendizaje de lenguas extranjeras, programas de intervención, vídeos musicales.

Abstract: Reading is a key skill in any type of learning process. Spanish students' results are low in national and international assessment scales. Reading processes are complex and the skill transferences between languages are not always positive. This action-research study analyses a fourth primary students' population with Spanish as the language of schooling and English as a foreign language. The research instruments used were phonemic awareness, literacy and vocabulary tests. It is shown that, when a reading intervention programme is carried out with English subtitled musical videos, phonemic awareness improves as sounds, prosodic elements and vocabulary are practiced. Students improve their reading fluency, text comprehension and their learning motivation.

Keywords: reading fluency, transference, FL learning, intervention programs, music videos.

1 . Introducción

La destreza lectora es la base del conocimiento y del aprendizaje y una de las capacidades básicas que el alumnado debe potenciar y mejorar para poder llegar a ser aprendiz autónomo a lo largo de su vida. Conscientes de su importancia, instituciones educativas a nivel mundial han desarrollado diferentes pruebas evaluadoras que aporten datos sobre la adquisición de esta destreza en edades escolares. La Comisión Europea ha puesto en práctica programas de evaluación donde se recogen datos de dicha destreza, tales como PISA (*Program for the International Students Assesment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) o informes tales como el ESLC (*European Survey on Language Competences*). Todos ellos hacen especial hincapié en los bajos resultados obtenidos con respecto a la evaluación de la lectura y la califican como básica para el desarrollo del conocimiento. Según los resultados de PISA (2015) en el conjunto de los países de la OCDE, el 20% de los alumnos de 15 años se

encuentran en los niveles más bajos de competencia en lectura establecidos por el programa. En España el resultado es menos desfavorable, un 16% de los alumnos, pero todavía queda un gran recorrido. En PIRLS 2011 se refleja un déficit en la destreza lectora para poder ser utilizada como instrumento a lo largo de la vida en 1 de cada 5 estudiantes de Primaria y de Secundaria (Mullis, Martin, Foy y Drucker, 2012). Todas estas evaluaciones se centran en la comprensión lectora. Sin embargo, leer es mucho más que comprender.

Fernández-Corbacho (2016) sintetiza los muchos estudios sobre los distintos componentes del proceso lector y recuerda que para el desarrollo de la habilidad lectora se deben promover cinco etapas con una metodología de aprendizaje en cadena e intercorrelacionadas entre sí. Estas son:

1. Conciencia fonológica (*phonemic awareness*) considerada como la habilidad para reconocer y usar los sonidos en el lenguaje hablado.
2. Principio Alfabético (*phonics*), relacionada con el aprendizaje de los sonidos que representan las letras. Fernández-Corbacho (2016:137) enfatiza la importancia de esta fase no solo para el proceso lector sino también para la producción escrita.
3. Vocabulario (*vocabulary*) o el conjunto de palabras de una lengua que necesita una persona para poderla utilizar.
4. Fluidez (*fluency*), definida como “la destreza de leer con rapidez, precisión y con la expresión, entonación y pronunciación adecuada” (Gómez-Domínguez, 2016:3). Para Pikulski (2006:73) *es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa.*

5. Comprensión (*comprehension*), esta última etapa desarrolla la capacidad de entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como en referencia a la comprensión global de dicho texto.

Por tanto, durante los procesos de lectura los elementos que entran en juego son la precisión en la decodificación de las palabras, la automatización reconociendo dichas palabras y el apropiado uso de los elementos prosódicos y suprasegmentales de la lengua (Gómez-Domínguez, 2016). Es decir, para el desarrollo de la comprensión durante el proceso de lectura, tanto en lengua materna como en otras lenguas, el hablante tiene que desarrollar con éxito las correspondencias entre grafemas y fonemas, tanto en palabras como en textos con precisión y velocidad lectora (Hulme, Snowling, Caravolas, y Carroll, 2005). Es durante estos procesos de decodificación donde se accede al significado del texto y no al revés (Anthony, Williams, Durán, Gillam, Liang, Aghara, Swank, Assel y Landry, 2011; Gómez-Domínguez, 2016). Por consiguiente, un buen nivel de fluidez lectora ayuda a entender lo que se lee, mientras que una lectura lenta, sin entonación dificulta la decodificación y comprensión (Moats, 2001).

2. Conciencia fonológica

Los procesos fonológicos son fundamentales a la hora de la decodificación para, de esta manera, poder acceder al significado de las palabras y de los textos escritos. Wagner y Torgesen (2006) definen el constructo de conciencia fonológica como la conciencia que el hablante tiene de la estructura sonora de su lengua oral. Sus componentes son “la recodificación fonológica en el acceso léxico o conversión de símbolos escritos en formas sonoras para llegar al referente léxico” y “la recodificación fonológica en la memoria de trabajo o el mantenimiento de las formas sonoras en la memoria de trabajo mientras entran en juego los procesos de comprensión” (Fernández-Corbacho, 2016:100). Un elemento importante durante

estos procesos es lo que se ha llamado el “bucle fonológico”, es decir, la capacidad de almacenar en la memoria de trabajo verbal los nuevos sonidos para poderlos utilizar después y para realizar una correcta decodificación (Baddeley, 2012; Gómez-Domínguez, 2016). Uno de los recursos de aula que ayudan a recordar sonidos y palabras son las canciones porque promueven la mejora de la capacidad de la memoria auditiva (Christiner y Reiterer, 2013), además de identificar y diferenciar tonos y sonidos incentivando de esta manera la conciencia fonológica en los aprendientes (Herrera, Lorenzo, Defior, Fernández-Smith y Costa-Giomi, 2011).

Las habilidades fonológicas, por tanto, son la base de la decodificación eficaz. Taylor, Davis y Rastle (2017) neuropsicólogos de Royal Holloway de la Universidad de Londres, en un experimento llevado a cabo con personas adultas a las que enseñaban por primera vez una lengua artificial, demuestran que los caminos neuronales son más cortos y rápidos cuando se enseña a leer relacionando el grafema con el sonido y no con el significado, como ha venido ocurriendo en los métodos tradicionales de enseñar a leer. Por tanto, concluyen que aquellos métodos de enseñanza de la lectura que enfatizan la adquisición de habilidades fonológicas (*Phonics*) serán más efectivos que aquellos que relacionan grafema con significado directamente.

3. Transferencias de habilidades lectoras entre L1 y L2

Cuando se aborda la enseñanza de la lectura en lengua extranjera o en una segunda lengua (L2), las transferencias de habilidades fonológicas que se suponen desde la lengua materna o desde la lengua de escolarización (L1) no son claras. Menos aún si la naturaleza de las dos lenguas es diferente con respecto a las correspondencias grafema-fonema. Koda (2005) y Thomas y Healy (2012) proponen que existen transferencias entre lenguas, por lo que un buen lector en su lengua materna debería serlo también en

lengua extranjera. Fernández-Corbacho (2016) afirma que las cinco etapas del proceso de lectura que sugiere están presentes tanto en la lengua materna o de escolarización como en la extranjera, y se desarrollan de forma similar, con lo que se deduce que los alumnos que presenten problemas en las representaciones fonológicas en lengua materna también los tendrán en lengua extranjera. Sin embargo, en un estudio realizado con hablantes de español que aprenden inglés como L2, Volkic (2011) plantea que a veces las correspondencias grafema-fonema no son las mismas entre las lenguas y esto dificulta las transferencias de habilidades entre ellas. Los aprendientes transfieren los conocimientos de su lengua materna o de escolarización a la extranjera o meta sin ser conscientes de las diferencias entre grafema-fonema con lo que se produce una transferencia negativa. Esta dificultad se ve clara cuando el aprendiente maneja dos lenguas que desde una perspectiva fonética-fonológica se clasifican de manera diferente. Por ejemplo, el inglés se considera una lengua opaca porque la correspondencia entre fonemas y grafemas no es exacta, ya que sus 26 letras se corresponden con 44 fonemas y estos a su vez con 70 grafemas o representaciones gráficas de un mismo sonido. Por ejemplo el sonido o fonema /k/ se puede corresponder con la grafía o grafema <c> (cool), <k> (kite), <ck> (trick) o <ch> (school). Mientras que el español es considerado una lengua transparente porque cada grafema se relaciona prácticamente con un fonema (27 letras y 24 fonemas). A esto se une que la lengua inglesa es una lengua de compás acentual mientras que el español es de compás silábico.

Diferentes estudios realizados con estudiantes españoles de Primaria y Secundaria (Gómez-Domínguez, 2016; Fernández-Corbacho, 2016; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017) cuya L1 era el español como lengua materna o lengua de escolarización y la L2 era el inglés como lengua extranjera, muestran que existe un déficit en la conciencia fonológica que estos aprendientes presentan con respecto a las estructuras sonoras de la lengua

inglesa. Esto, unido a la falta de léxico y de fluidez lectora en L2 incide en la dificultad de comprender textos en dichas lenguas. Estas autoras proponen programas de intervención donde el profesorado reciba formación sobre los elementos que son parte de los procesos lectores para poderlos poner en práctica en las aulas, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. A la vez, si se quiere avanzar en la enseñanza de esta destreza, parece esencial dotar al profesorado con herramientas de práctica y evaluación sencillas que le ayuden a identificar las deficiencias del alumnado y a mejorar los procesos de enseñanza de la lectura. Es crucial entrenar al estudiante para que mejore su reconocimiento de vocabulario y lea de manera más rápida. Para ello, en estos programas de intervención, habrá que proponer tareas de lectura silenciosa, de lectura en voz alta, bien de manera individual o grupal, con soporte auditivo en donde se puede leer al mismo tiempo que escuchar y así estrechar la brecha entre sonido-grafía. También se puede proponer que el estudiante tenga la posibilidad de grabarse, analizar y mejorar sus fallos. Uno de los recursos que ayudan a mejorar esta fluidez lectora son los vídeos musicales.

4. Vídeos musicales como recursos educativos

El éxito en el aprendizaje de idiomas, y en especial en el aprendizaje de la lectura, requiere *input* auditivo en la lengua meta y un buen oído para ser capaz de identificar los patrones sonoros y prosódicos de cada idioma y poder así imitarlos. Tener conciencia fonológica y prosódica, que incluya elementos tales como la entonación, el acento y el ritmo es esencial para que la lectura sea fluida y el lector comprenda lo que lee.

Según Hong (2012:323) los vídeos musicales “promueven la motivación intrínseca del alumnado para aprender inglés; mejoran las habilidades prácticas para su uso; y fortalecen la capacidad del aprendizaje autónomo del inglés de los estudiantes.”

Numerosas investigaciones muestran como la música puede ser beneficiosa para el desarrollo de la destreza lectora (Bolduc, 2008; Standley, 2008; Lessard y Hall, 2011; Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012) pues ofrece un input auditivo de manera motivadora y ayuda a mejorar los patrones sonoros y prosódicos, tales como la discriminación melódica, rítmica y armónica y la combinación y segmentación de sonidos. Cuando a la música se le incluyen imágenes, la motivación de los estudiantes se eleva porque llega a un mayor número de discentes por la variedad de estilos de aprendizaje que aborda. Toscano-Fuentes (2010) afirma que si se trabaja la destreza oral, en concreto la comprensión oral o audición se mejora la lectura en inglés. También Chobert y Besson (2013: 940) apuestan por el entrenamiento de la destreza oral con música, pues ayuda a solventar problemas de índole fonológico, primer estadio del proceso lector “by shaping the auditory system and by improving auditory cognitive skills, musical training may help both children and adults to palliate some of their phonological deficits and facilitate second language acquisition”. Las canciones son uno de los recursos más extendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras por parte del profesorado. No sólo son fácilmente accesibles sino que además son motivadores para el alumnado. El cantar una canción “es una actividad que fusiona tanto la información lingüística como la musical, involucrando a ambas partes del hemisferio a través del cuerpo calloso, el cual se fortalece al transmitir los mensajes entre los hemisferios” (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012: 203), estrecha la relación entre fonema-grafema y ayuda a aprender nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Además, promueve la retención de palabras y sonidos en la memoria de trabajo, especialmente cuando se origina el bucle fonológico, con lo que mejora la fluidez y la eficacia de los procesos lectores.

El objetivo de nuestro estudio es mejorar la conciencia fonológica y la fluidez lectora de alumnado de Primaria en inglés como lengua extranjera (L2) a través de la implementación de un

programa de intervención basado en vídeos musicales con subtítulos en lengua inglesa. Según Fonseca-Mora, y Gómez-Domínguez (2015), este tipo de estudio requiere como instrumentos de investigación baterías test de lectoescritura, test de conciencia fonológica y test de vocabulario. Los programas de intervención pueden ser estrictamente sonoro-musicales o convencionales, utilizando imágenes y textos escritos o sonidos y textos escritos.

5. Metodología

El estudio entra en la categoría de “acción-investigación” y ha seguido el diseño de otras investigaciones de este tipo en el mismo campo. Se considera cuasi-experimental porque la selección de los participantes no ha sido al azar sino que viene dada por los grupos-clase participantes del centro escolar donde se ha realizado la investigación.

5.1. Participantes

El estudio se lleva a cabo en dos grupos de 4º de Educación Primaria (EP) de un centro educativo en una zona desfavorecida de la localidad de Huelva (España). A esta edad los estudiantes deberían leer con soltura en la lengua de escolarización (español) pues comenzaron con las fases pre-lectoras en la etapa de Educación Infantil, aprendieron a leer en 1º y 2º EP y ahora ya deberían comprender lo que leen en español. En relación con la lengua extranjera inglés también se les supone la capacidad de leer estructuras sencillas y vocabulario básico, pues estos grupos emprendieron su andadura con el inglés en Educación Infantil a los 3 años.

En esta investigación la mayoría de las familias son de clase socioeconómica baja, inmigrantes de origen árabe, rumano, latinoamericano, senegalés o de etnia gitana. Todos tienen una lengua materna que es la del país de origen de sus progenitores y una segunda lengua que es el español, por lo que son bilingües. Los estudiantes de etnia gitana no conocen en profundidad la lengua calé aunque sí emplean algunos términos al hablar. Todo el alumnado ha nacido en España.

La muestra está compuesta por un total de 50 participantes, de los cuales, un 41% son niñas y un 59% son niños. La edad del alumnado está comprendida entre los 9 y los 10 años. Hay que destacar que en el grupo hay ocho estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de las desventajas a nivel social, económico, y de etnia, que no leen correctamente en la lengua de escolarización (español) y que también presentan graves dificultades en lengua extranjera (inglés). Ninguno de ellos es capaz de escribir y leer en su lengua materna, es decir, árabe, rumano, senegalés, ya que el aprendizaje recibido en la familia es a nivel oral y no a nivel escrito.

5.2. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para el estudio han sido:

- Pre- y Post-test de fluidez lectora silenciosa. Se han elegido dos textos, uno en la lengua de escolarización (español) y otro en lengua extranjera (inglés) en el que todos los caracteres estaban unidos. Según *Text Analyzer*¹ ambos textos presentaban una misma densidad léxica e igual número de sílabas, palabras y frases aunque no era una traducción literal de español a inglés o viceversa. La lectura

¹ Text analyzer es un software gratuito y simple de usar que permite conocer el número de caracteres, el de sílabas y la densidad léxica de un texto bien en inglés o en español.

en ambos idiomas versaba sobre la descripción de un personaje de cuento y el objetivo era que el alumnado fuera capaz de ir leyendo a la vez que iba segmentando con el lápiz el mayor número de palabras posibles en un tiempo limitado.

- Vídeos musicales con subtítulos en lengua inglesa. Se han incluido vídeos musicales de diferentes fuentes tales como *Super Simple Songs*, *EFL Kids videos*, *ESL Kids* así como los vídeos procedentes del método *Big Surprise! 4* de la editorial Oxford University Press, del manual de instrucción de las sesiones de inglés como lengua extranjera. Los vídeos se escogieron en diferentes estilos musicales.
- Canciones del libro *Jazz Chants*, de Carolyn Graham, o canciones del método *Big Surprise! 4*, poemas y cuentos cortos.
- Lecturas y textos para su segmentación de manera individual, en pareja o grupal.
- Test de comprensión lectora. A pesar de que no se han incorporado pruebas específicas para conocer el nivel de lectoescritura de los participantes, cada vez que se ha trabajado algún vídeo, canción o lectura se han realizado actividades antes, durante y después para comprobar qué es lo que han comprendido.

5.3. Procedimiento

Se comienza la investigación con el pre-test de lectura silenciosa en inglés en el que cada participante debe leer durante un minuto de tiempo el texto propuesto de manera silenciosa e individual y debe identificar el mayor número de palabras posible. Seguidamente se le pasa el pre-test en español y deben realizar la misma acción.

Una vez que el pre-test identificó el número de alumnos con dificultades en la lectura en inglés y en español, se llevó a cabo la intervención educativa en las sesiones de inglés como lengua extranjera durante un periodo de doce semanas. El objetivo era que los participantes mejorasen las destrezas de decodificación y fluidez lectora en lengua y así mejorar la destreza lectora en general. A pesar de que no se va a trabajar el español en la intervención educativa con ejercicios específicos, se pasa la prueba en dicha lengua para comprobar qué nivel de decodificación y fluidez lectora presentaba el alumnado y poder así comparar si un estudiante con una buena destreza lectora en español también la tiene en inglés y viceversa.

Seguidamente, se comienza con la intervención en el aula. Los estudiantes del estudio tienen tres sesiones de inglés de 45 minutos a la semana y en cada una de ellas se ha llevado a cabo, al menos, una actividad relacionada con la lectura bien de manera individual, en parejas o grupal. Cuatro han sido los modelos de tareas que se han llevado a la práctica:

- Visionado de un vídeo musical en el que primero lo escuchaban sin ver las imágenes e intentaban responder a preguntas de identificación de vocabulario o comprensión. Después, lo volvían a escuchar viendo las imágenes. A continuación, se les mostraba los subtítulos y tenían que cantarlos al mismo tiempo. Finalmente, se les daba un fragmento de la letra de la canción unida y debían segmentarlo. Otras variaciones de esta actividad

eran enseñarles la letra de la canción sin haberla trabajado y grabarlos mientras la leían, o trabajar la canción y grabarlos después de haber seguido los pasos anteriores. De esta manera, comprobaban su evolución, si es que la había. Otra variación era que una vez que se habían aprendido la canción se les daba la letra y se les grababa cantando sin vídeo de fondo.

- Con las canciones se han seguido los mismos pasos que con los vídeos musicales.
- Lectura y segmentación de textos o secciones de canciones. Se les daba el texto con todos los caracteres juntos para que los segmentaran, bien de manera individual, en parejas o en grupos. Otra variación de trabajo con textos era la lectura comprensiva con ejercicios antes, durante y después de la lectura. La última fase incluía actividades de escritura.
- Juegos de asociación sonido-grafía.
- Dictados para la concienciación del alumnado de que en inglés no se escribe como se lee y que es importante la asociación fonema-grafema.

Finalizado el periodo de intervención, se les administra el post-test en ambos idiomas. Es la misma lectura que el pre-test y el mecanismo y el orden de los textos es idéntico, primero en inglés y después en español. Se les daba un minuto de tiempo para cada lectura y lo hacían de manera individual. Debían leer silenciosamente y segmentar el mayor número de palabras posibles.

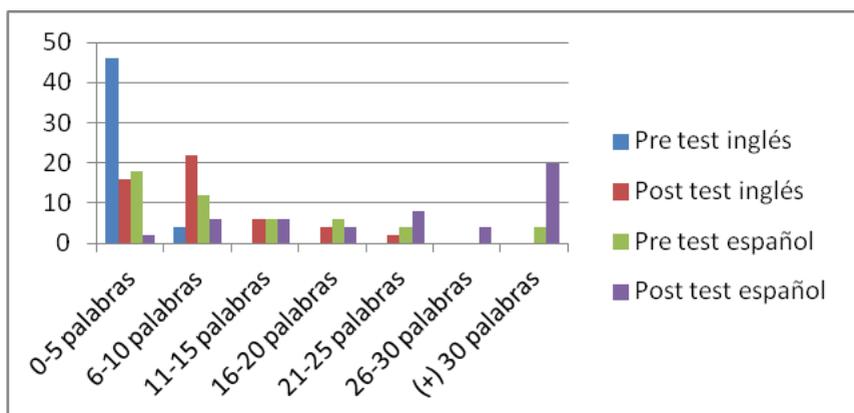
6. Resultados y discusión

Tal y como se muestra en la tabla 1 en los pre-test de fluidez lectora silenciosa de ambas lenguas, la mayoría de los participantes presentan unos resultados muy bajos, ya que en la tabla se hallan en los dos primeros grupos, es decir, solamente fueron capaces de identificar y segmentar en toda la lectura de 0 a 5

palabras correctas durante un minuto, si pertenecían al primer grupo, o de 6 a 10 palabras, si estaban en el segundo. En cuarto de Educación Primaria se espera que puedan leer y decodificar un mayor número de vocablos en la lengua de escolarización durante 1 minuto. También es probable que uno de los problemas haya sido que los estudiantes no estuvieran familiarizados con el tipo de actividad que se les propuso y, por eso, los resultados fueron poco satisfactorios. Otra posibilidad es que no segmentaran más palabras en el texto en inglés porque no conocieran el vocabulario en lengua inglesa, algo poco probable porque el texto fue seleccionado teniendo en cuenta sus conocimientos previos de dicha lengua.

Tabla 1.

Pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en inglés y español

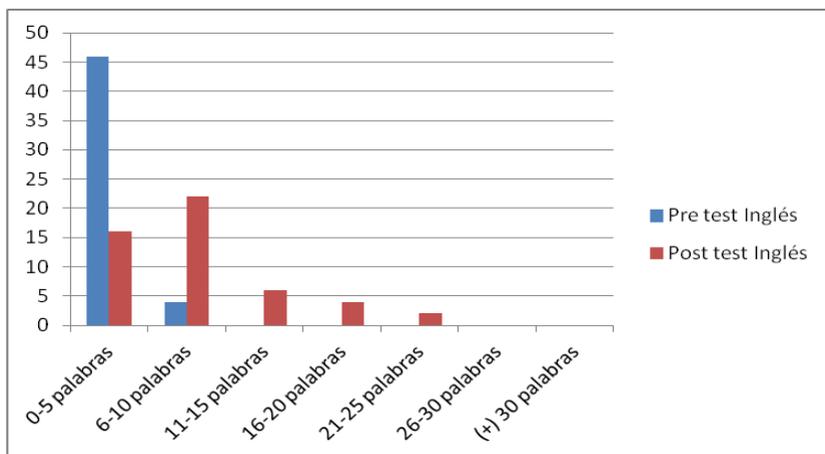


Si analizamos cada idioma por separado observamos que en la tabla 2, referida al pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en lengua inglesa, 48 de los 50 estudiantes, es decir, el 92% de la muestra no eran capaces de identificar, segmentar y leer más de 5 palabras en toda la lectura durante un minuto, y sólo el 8% consigue segmentar una media de 6 a 10 palabras. Tras la intervención educativa a lo largo del curso con el uso de los vídeos musicales en lengua extranjera y la realización a diario de ejercicios de lectura en inglés, el post-test muestra que, solamente

el 32% de los estudiantes se mantienen en el grupo 1 de la segmentación, es decir, no identifican más de 5 palabras en el mejor de los casos. El resto, el 68% mejora bastante. Por su parte, el 44% del alumnado de necesidades educativas especiales, al finalizar la intervención es capaz de decodificar y leer el doble de palabras en un minuto que al comenzar la intervención, por lo que el avance en este pequeño estudio es enorme. Asimismo, un alumno despunta sobre los demás, al ser un estudiante brillante y con capacidad para los idiomas, con un buen oído para captar sonidos, con facilidad para pronunciar lo que escucha y con ganas de aprender. No obstante, es uno de los pocos sujetos de la muestra que no es plurilingüe sino que tiene como lengua materna español y estudia inglés como lengua extranjera.

Tabla 2.

Resultados de pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en inglés

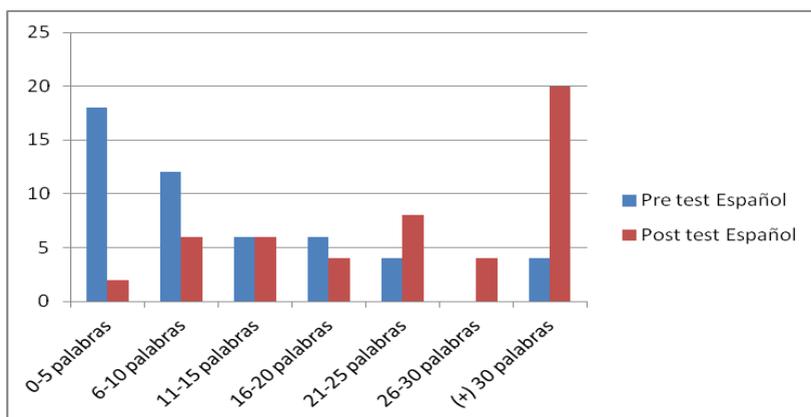


En relación con el pre-test llevado a cabo en la lengua de escolarización, el español (Tabla 3), se pueden observar también unos resultados muy negativos teniendo en cuenta que ya a esa edad deberían saber leer y comprender lo que leen según el sistema educativo de España. Al igual que en los estudios de lengua inglesa hay un grupo numeroso de estudiantes, el 36 % de la muestra, que

no son capaces de decodificar más de 5 palabras por minuto coincidiendo con los estudiantes que también presentan dificultades en lengua inglesa. Solo el 8% de la muestra consigue segmentar más de 30 palabras en un minuto. Sin embargo, en el post-test realizado, solo el 4% de los estudiantes se mantienen en el primer grupo (0-5 palabras) mientras que el 40% se sitúa en el grupo de más de 30 palabras leídas por minuto. Se observa, pues, un avance en la lengua de escolarización de manera indirecta aunque los resultados siguen siendo bajos. Lo positivo del proceso, no obstante, es que leen intentando comprender lo que está escrito, ya que no se les contabiliza ninguna palabra que no esté correctamente segmentada. En los test de velocidad lectora generalmente no se les hace preguntas de comprensión solo se contabiliza el número de palabras leídas en el tiempo estipulado, sin embargo, si no leen comprendiendo, les resulta casi imposible identificar las palabras para su segmentación.

Tabla 3.

Resultados de pre- y post-test de fluidez lectora silenciosa en español



En relación con la incorporación de canciones y vídeos subtítulos se puede afirmar que ayudaron a mejorar no solo esa brecha entre asociación sonido-grafía- imagen (en el caso de los vídeos musicales subtítulos), sino que de manera indirecta ayudó

a mejorar la pronunciación, entonación, ritmo y velocidad lectora. Asimismo, una vez que se aprendían las canciones eran capaces de segmentar su letra con facilidad porque el problema de asociación sonido-grafía ya no lo presentaban.

7. Conclusiones

A pesar de que los datos de esta investigación no se pueden considerar concluyentes al ser la muestra limitada y el periodo de estudio corto, tras la intervención, la recogida y el análisis de datos se ha constatado que la mayoría de los estudiantes participantes mejoraron la fluidez lectora. Se observó que la fase pre-lectora del alumnado, consistente en la adquisición de habilidades fonológicas a través del trabajo con *phonics* en lengua extranjera, no había sido trabajada lo suficiente en los primeros años de su escolarización, creando problemas posteriores de decodificación, como mostraron los datos del pre-test. La mayoría de la población de la muestra tenía que mejorar la fluidez lectora porque solo era capaz de asociar parcialmente la grafía de la palabra a su pronunciación y a la imagen mental del objeto. Como consecuencia, el alumnado presentaba problemas de comprensión lectora. La inclusión de textos y fragmentos para segmentar en inglés ha ayudado a concienciarlos de la importancia de leer comprendiendo el mensaje, ya que es imposible segmentar un texto sin identificar y comprender las palabras que lo forman. Además, han aprendido a relacionar las palabras con las imágenes mentales de los objetos que representan, de ahí la importancia de trabajar la intervención mediante vídeos musicales con subtítulos. Al mismo tiempo que escuchaban la letra, la leían en los subtítulos y la podían relacionar con las imágenes que se mostraban. Con respecto a la actividad de enseñarles las letras de las canciones primero para que las leyeran en voz alta, se grabaron y después trabajaron la canción o la lectura, también ha servido para concienciarlos de la importancia de asociar grafía-sonido y de que no se puede leer nada que no haya sido

previamente sonorizado. Es decir, se ha trabajado el bucle fonológico y la memoria de trabajo y, por tanto, se ha promovido la mejora de la conciencia fonológica en el alumnado. Este se ha dado cuenta de que la lengua inglesa tiene la dificultad de que la asociación sonido-grafía no es siempre directa, como consecuencia, cada vez que los estudiantes tenían que leer una palabra de la que desconocían su pronunciación, se han preocupado de preguntarla a la profesora o de buscarla en internet y así aprenderla y asociarla con la grafía para futuras lecturas.

Por consiguiente, para que el proceso lector sea efectivo hay que concienciar al profesorado, especialmente al de etapas tempranas, de la importancia de trabajar los sonidos de las lenguas en la fase pre-lectora, es decir, de fomentar la capacidad auditiva y la expresión oral en los niños. Como muestran diferentes investigaciones, el éxito lector viene en parte motivado por un buen desarrollo del sistema fonológico (Wagner, Torgesen, 2006; Ziegler y Goswami, 2005). Además, como afirma Cuetos (2008), para desarrollar la conciencia fonológica, es preciso contar con una memoria operativa eficiente ya que hay que recordar lo que se lee para comprenderlo. Por ello, es vital la práctica de actividades de lectura que ayuden a nuestro alumnado a ejercitar el bucle fonológico y la memoria de trabajo. Esta es importante, no solo para recordar los sonidos practicados, sino también para recordar las palabras y estructuras utilizadas. La siguiente fase consistirá en enseñarles vocabulario porque ahí reside el nexo de unión entre el reconocimiento de palabras (vocabulario) y su comprensión. A mayor fluidez mejor entendimiento ya que la atención cuando se lee se centra en el significado y no en los procesos de decodificación de las palabras (Padak y Rasinski, 2008). Para finalizar, resaltar que la inclusión de vídeos musicales subtítulos ha beneficiado la fluidez lectora en la lengua extranjera inglés del alumnado, al mejorar la asociación de sonido-grafía, potenciando la conciencia fonológica, la gran olvidada en las aulas de idiomas, y la asociación entre la imagen mental y el significado, además de

mejorar los elementos prosódicos de la lengua extranjera, en concreto, la pronunciación y la entonación. Por último, el alumnado se vió capaz de leer y entender lo que leía, y, por tanto, se sintió más motivado a la hora de enfrentarse a la tarea de la lectura en lengua extranjera.

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos al centro escolar que ha participado y a los docentes que lo han hecho posible. Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación [número FFI2016-75452-R (subprograma FILO) *proyecto Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos*).

Referencias bibliográficas

- Anthony, J.L., Williams, J.M., Durán, L.K., Gillam, S. L., Liang, L, Aghara, R., Swank, P. R., Assel, M. A., y Landry, S. H., (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 857-876.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research and Practice*, 10 (1).
- Christiner, M., y Reiterer, S.M. (2013). Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability. *Frontiers in Psychology*. 4 (874). doi:10.3389/fpsyg.2013.00874.
- Chobert, J., y Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923–940.

- Chuang, H.-K., Joshi, R. M., y Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97–119. doi: 10.1177/1086296X11431157.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Fernández Corbacho, A. (2016). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Huelva
- Fonseca-Mora, M.C., y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas motoras. *Portalinguarum*, 24, 121-123.
- Fonseca-Mora, M.C., y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics (RESLA/SJAL)*, 30 (1),165-186. doi:10.1075/resla.30.1.07fon
- Fonseca Mora, M.C., Jara Jiménez, P., y Gómez Domínguez, M. (2015). Musical plus Phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*. 6, 1-9. doi: 10.3389/FPSYG.2015.00286.
- Gómez-Domínguez, María. (2016). Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos*, 31.
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. USA: Oxford University Press.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G., y Costa-Giomi, E. (2011). Effects on phonological and musical training on the reading readiness of native and foreign Spanish speaking children. *Psychology of Music*, 39, 68-81. doi:10.1177/0305735610361995.
- Hong, L. (2012) *Application of the Multimodal Discourse Analysis Theory to the Teaching of College English Listening and*

- Speaking*. International conference on future computer supported education. 2, 319-324.
- Hulme, C., y Snowling, M. J. (2013). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. doi: 10.1098/rstb.2012.0395.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., y Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific studies of reading*, 9 (4), 351-365.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lessard, A., y Hall, L. (2011). Links between Musical Learning and Reading for First to Third Grade Students: A Literature Review Faculty of Education, University of Ottawa. *Childhood A Global Journal Of Child Research*, 1(7), 109–118.
- Moats, L.C. (2001). *When Older Kids Can't Read*. Educational leadership. Windord Learning. INC.
- Mohamed, S. (2015). *Big Surprise! 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., y Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. Chesnut Hill, MA: TIMMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Padak, N. D., y Rasinski, T. V. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pikulski, J.J. (2006). *Fluency: A Review of Developmental and Language Perspective*. En S.J. Samuels y A.E. Fastrup (eds.) *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

- PISA (2015). *Pisa 2015, resultados claves*. Organización para la Mejora y el Desarrollo Económico (OCDE). Obtenido el 5 de junio 2017, desde <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., y Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59 (1), 203–243. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x.
- Sprenger-Charolles, L., y Messaoud-Galusi, S. (2009). *Review of research on reading acquisition and analyses of the main international reading assessment tools. Quality Learning Indicators Project (QLIP)*; Report, IIEP- UNESCO.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32. doi: 10.1177/8755123308322270.
- Taylor, J.S., Davis, M.H., y Rastle, K. (2017). Comparing and validating methods of reading instruction using behavioural and neural findings in an artificial orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. doi: 10.1037/xge0000301. Obtenido el 30 de mayo 2017, desde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5458780/>.
- Thomas, H.K., y Healy, A.F. (2012). A comparison of rereading benefits in first and second language reading. *Language Learning*, 20 (10), 1-38.
- Toscano Fuentes, C. M. (2010). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca-Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de Educación*, 24(2), 197–213.

- Vokic, G. (2011). When alphabets collide: Alphabetic first-language speakers' approach to speech production in an alphabetic second language. *Second Language Research*, 27(3), 391–417. doi: 10.1177/0267658310396627.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., y Piasta, S. B. (2006). Learning to read. En M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (págs. 1111–1142). London: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012369374-7/50030-4.
- Ziegler, J. C., y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3.

Experiencias lectoras en inglés como lengua extranjera en escuelas en situación de desfavorabilidad y su incidencia en una prueba de lectura

Reading experiences in English as a foreign language in disadvantaged schools and their impact on a reading comprehension test

Elisabet Caielli

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

ecaielli@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3703-1420>

Jenifer Williams

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

jwilliamsusa@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-8630>

Ana Lía Regueira

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata

aregueir@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2784-0689>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.67

Fecha de recepción: 6/07/2017
Fecha de aceptación: 20/01/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Resumen: Este artículo analiza los resultados obtenidos en las pruebas censales de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera con relación a la exposición a géneros discursivos y a las condiciones de (des)favorabilidad de los contextos educativos. El censo se aplicó en 2016 a los alumnos del último año de la educación secundaria de escuelas públicas municipales en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Presentamos un resumen del diseño e implementación del instrumento de evaluación criterial utilizado y los resultados generales del censo para luego, cotejar los datos obtenidos en dos grupos de escuelas. Uno corresponde a dos instituciones en barrios relativamente más favorecidos y el otro a dos instituciones de comunidades en situación de desventaja social, cultural y económica. También examinamos el impacto de experiencias lectoras de varios tipos textuales y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el estudio no se ha encontrado correlación significativa entre la situación de mayor o menor desfavorabilidad de las escuelas analizadas, la frecuencia de exposición a tipos textuales y los niveles de desempeño en lectocomprensión en inglés.

Palabras clave: lectocomprensión, lengua extranjera, contextos desfavorecidos, nivel secundario.

Abstract: This paper analyzes the results obtained in a census-based English as a foreign language reading comprehension test administered in relation to exposure of different genres and (un)favourable school contexts. The test was administered to the students in their last year of secondary education in schools that belong to the municipal state in Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina in 2016.

First, we present a summary of the design and implementation processes of the criterion referenced test and the general results of the census. Then, we contrast the results obtained in two groups of schools. In one group we include two institutions located in relatively favoured communities and in the other, two institutions of underprivileged contexts. We also examine the impact of reading experiences in terms of frequency of exposure to different genres and the students' attitudes towards the learning of foreign languages.

In the present study no correlation has been found between the conditions of the school context, the exposure to different text types and the levels of performance in the test results.

Keywords: Reading comprehension, foreign language, disadvantaged contexts, secondary schools.

Introducción

El proyecto de investigación “Desarrollo y validación de instrumentos para la evaluación criterial de la comprensión lectora en el Nivel Secundario. Área curricular: Lengua Extranjera (Inglés)”, años 2015-2016 se ocupó del diseño, validación e implementación de una prueba censal de comprensión lectora en inglés a los alumnos del último año de las escuelas secundarias públicas dependientes de la Municipalidad del Partido de Gral. Pueyrredon, en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, República Argentina. El estudio surge del interés del grupo de investigación “Cuestiones del Lenguaje”, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), en el tema de la lectura desde variadas perspectivas y en este proyecto en particular, por la motivación de indagar acerca de las competencias lectoras en lengua extranjera desarrolladas por los estudiantes de las escuelas públicas luego de nueve años de Inglés como materia obligatoria en sus trayectorias escolares. Al mismo tiempo,

como miembros del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP el grupo de investigación siente el compromiso de obtener datos de lo que ocurre en las aulas reales para informar, modificar y reforzar la tarea docente en la formación de formadores. Otro de los fines del proyecto fue el interés del equipo en fortalecer las capacidades metodológicas en materia de evaluación criterial de aprendizajes con referencia al diseño, implementación y evaluación de pruebas estandarizadas.

El sistema educativo argentino se divide en tres niveles de escolaridad obligatoria: Inicial, Primaria y Secundaria. Al nivel Inicial concurren niños desde los dos años y solo es obligatoria la tercera sección correspondiente a los niños de 5 años, antiguamente llamada pre-escolar. El nivel primario se extiende durante seis años y se divide en dos ciclos de tres años cada uno. Los estudiantes comienzan primer ciclo a los seis años de edad¹ y cursan 1°, 2° y 3° años. Continúan con segundo ciclo a partir de los nueve años cursando 4°, 5° y 6° años. El nivel secundario, también de seis años, se divide en tres años de escuela secundaria básica (1°, 2° y 3°) y tres años de escuela secundaria superior (4°, 5° y 6°). Los alumnos del ciclo básico comienzan con doce años de edad y se gradúan a los dieciocho. La secundaria superior es orientada, es decir que los estudiantes obtienen el título de Bachiller con Orientación en una especialidad. Estas orientaciones son elegidas por cada escuela y entre las especialidades posibles se encuentran arte, comunicación, educación física, lenguas extranjeras, economía y gestión, ciencias naturales y ciencias sociales. En la ciudad de Mar del Plata conviven dos sistemas educativos oficiales: el público y el privado. El sistema público comprende el provincial y el municipal. Este último cuenta con ochenta servicios de diferentes niveles y modalidades y representa el 10 % de las instituciones de educación pública dependientes de la provincia de Buenos Aires en la ciudad.

La inclusión de una lengua extranjera, generalmente Inglés, fue implementada en el currículum escolar de nivel primario a partir de 1996 con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (año 1993) y se

¹ La fecha límite para cumplir seis años y poder comenzar 1° año es el 30 de junio. Por este motivo algunos niños comienzan a los cinco años de edad y culminan la secundaria a los 17 años.

consolidó a partir de la implementación de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (año 2006) y de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (año 2007).

Con las nuevas leyes los estudiantes comienzan las clases de Inglés en 4° año de primaria y continúan hasta el último año de la escuela secundaria. El Consejo Federal de Educación es el que propone los contenidos y los recorridos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los recursos disponibles en el grupo de investigación, se eligió trabajar con el sistema educativo municipal que, al ser más pequeño que el provincial, dio la posibilidad de realizar la investigación sobre el universo completo de los alumnos del último año de la educación secundaria en las quince escuelas que hasta ese momento contaban con 6° año. En este marco se inscribe el presente trabajo que presenta un resumen del diseño de la evaluación utilizada, los resultados generales del censo y la comparación de los resultados de cuatro escuelas de dos contextos escolares; uno más favorable social, económica y culturalmente que el otro.

1. Evaluación criterial de la comprensión lectora en lengua extranjera

1.1 . *Modelo de evaluación*

Uno de los objetivos del proyecto fue el de ofrecer al sistema educativo municipal la posibilidad de contar con una evaluación externa y objetiva acerca del desempeño académico de sus alumnos en el área de comprensión lectora en inglés ya que hasta el momento del estudio no existían datos oficiales sobre el desempeño de los alumnos en lenguas extranjeras desde su implementación en 1996. “Evaluar consiste básicamente en valorar una realidad (una institución, las competencias de un conjunto de individuos, un sistema educativo) comparando evidencia empírica sistemática con un referente o definición conceptual acerca de lo deseable para dicha realidad.” (Ravela, 2006: 43). En este caso, se decidió valorar el desempeño de los

alumnos del último año del nivel secundario en comprensión lectora en inglés utilizando como evidencia los resultados de las pruebas basadas en la definición conceptual de comprensión lectora en esta lengua propuesta por el Ministerio de Educación de la Nación. Para esto se resolvió utilizar una prueba estandarizada siguiendo el modelo de evaluación criterial o prueba referida a criterios ya que el interés del proyecto era obtener evidencia de lo que cada alumno era capaz de hacer en relación a un dominio específico. No era la intención comparar alumnos entre sí (enfoque normativo) o seguir los progresos de los estudiantes durante un lapso específico (enfoque de progreso o de crecimiento) sino indagar acerca de lo que cada alumno era capaz de hacer en relación a la comprensión lectora de una lengua extranjera, en este caso, inglés con una definición precisa del dominio evaluado y el nivel de desempeño esperado (Ravela, 2006).

Otra de las razones por las que se optó por este enfoque de evaluación criterial es que ha sido validado por las evaluaciones a gran escala como las pruebas internacionales PISA (Programme for International Student Assessment) que implementa la OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), las pruebas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) por medio de la IEA (International Evaluation Association), también TERCE (Third Regional Comparative and Explanatory Study) de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO), entre otras.

También los operativos de evaluación argentinos ONE (Operativo Nacional de Evaluación) de 2013 y Aprender de 2016 llevados a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) utilizaron el mismo modelo.

1.2 . Modelo de lectura

Con la decisión del enfoque a utilizar, se trabajó en la definición del constructo como primer paso para establecer la validez de la evaluación. Los conceptos de lectura y de comprensión han variado a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto histórico, social y político y de las investigaciones y avances en el área de educación y psicología. Así, se han propuesto diferentes modelos para explicar cómo se llega a la comprensión de lo que se lee en relación al tipo de procesamiento de la información. Se han caracterizado modelos superficiales, ascendentes, es decir, procesos sensoriales y de la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema. También, otros modelos profundos, descendentes que involucran procesos mentales superiores como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos. En este trabajo se considera a la lectura como una habilidad comunicativa compleja, no lineal, en la cual varios procesos lectores ascendentes y descendentes se ejecutan paralelamente para lograr la comprensión de un texto escrito. Se concuerda con Goodman (1994), en el hecho de que el texto no tiene significado en sí sino que se lo atribuye el lector durante la interacción. Se adhiere a la teoría transaccional de Rosenblatt (1988) que resalta la relación en que ambos lector y escritor son condicionados por el texto en un momento y contexto particular. También para esta autora, el significado del texto reside en esa transacción. Además, se tiene en cuenta el modelo de procesamiento de texto propuesto por Kintch y Van Dijk (1978) en el que el lector construye su propio “modelo situacional de interpretación lectora”. Grabe (2010) explica el modelo en términos sencillos del siguiente modo: la lectura fluida requiere dos tipos de procesamiento cognitivo. En el primero de los procesos los lectores deben reconocer palabras rápidamente, unirlos en unidades sintácticas para comenzar a formar unidades de significado a nivel de la oración. En el procesamiento más elevado, el lector une las proposiciones en un “modelo del texto”, fundamentalmente de significado literal de lo que está escrito como base para construir su interpretación del texto conforme a sus objetivos, actitudes y conocimientos previos. También debe realizar inferencias y determinar si está alcanzando su propósito en a lectura.

La lectura en lengua extranjera se trata de un proceso en el que las operaciones ascendentes y las descendentes se armonizan para lograr el objetivo del lector. Según Velia (2011) la lectura en lengua extranjera

[...] se realiza como un proceso consciente y autorregulado en el que el lector avanza en dos direcciones de procesamiento, de las partes al todo y del todo a las partes, sin un orden fijo o preestablecido, sino caracterizado por un constante intercambio de direcciones y por la ejecución de unas u otras operaciones tomando en consideración la naturaleza del texto, el propósito de la lectura, las claves culturales de que dispone, así como la cooperación que logre establecer con otros lectores.

Admitiendo la complejidad de los procesos lectores, pero a los fines de la evaluación se resolvió utilizar la definición de comprensión lectora propuesta por la DiNIECE como “la capacidad cognitiva de reconstruir el significado de un texto escrito a través del proceso de la lectura. Este proceso es recursivo e incluye las tareas de extracción, interpretación, reflexión y evaluación de elementos locales y globales del texto.” (Ministerio de Educación, 2013).

Estos procesos son los evaluados en las pruebas de lectura anteriormente mencionadas, entre ellas Aprender 2016, ONE 2013y Pisa (2009). Según el propósito para la lectura un lector experto es capaz de:

- *localizar y extraer información* para lo que se requiere una comprensión relativamente inmediata o automática e implica que el lector se ubique en el espacio donde se encuentra la información, logre recuperarla y extraerla para resolver la tarea planteada. En una situación de examen, esto involucra revisar, buscar, localizar, seleccionar y, finalmente, cotejar la información de la pregunta con lo provisto por el texto, ya sea de manera literal o similar, para ofrecer una respuesta.
- *integrar e interpretar información*, es decir, llenar “vacíos” de significado. *Integrar* implica reconocer y entender la coherencia del texto, poder relacionar información de distintas secciones para darle sentido al discurso. *Interpretar* requiere extraer significado de aquello que no está dicho, es decir, realizar

inferencias sobre lo que no se dice a partir de lo que se dice. Esto implica reconstruir el significado local y global; identificar, comparar, contrastar e integrar información para construir significado.

- *reflexionar sobre el texto y evaluarlo* comprende la utilización de conocimientos, ideas o actitudes del lector que van más allá del texto, para lograr relacionar la información proveniente de éste con los propios marcos mentales referenciales y experienciales. Durante la lectura el lector consulta su propia experiencia para hacer comparaciones, hipótesis o juicios sobre el contenido o la forma de un texto basados en estándares fuera de este.

1.3 . Resumen del diseño del instrumento

El siguiente paso en el diseño del instrumento de evaluación consistió en hacer observables los procesos lectores a través de indicadores. Los indicadores son los rasgos caracterizadores y cualitativos de la competencia que se desea evaluar; desagregan analíticamente el núcleo de la competencia que, a su vez, representa el conjunto mayor del cual los indicadores son referentes (Ferrer, 2007). Los indicadores son los que dan evidencia de lo que los sujetos son capaces de hacer. A modo de ejemplo, incluimos algunos de los indicadores formulados para las pruebas correspondientes a los tres procesos:

Proceso lector: Localizar y extraer información

Indicadores:

- Identifica información saliente en el texto.
- Encuentra información incrustada en el texto.

Proceso lector: Integrar e interpretar información

Indicadores:

- Identifica la idea principal en un párrafo.
- Deduce una idea sobre la base de la integración de información explícita.

Proceso lector: Reflexionar sobre el texto y evaluarlo

Indicadores:

- Diferencia entre hecho y opinión.
- Identifica el conflicto en un cuento.

Luego, se seleccionaron los textos para las pruebas teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propuestos por el Consejo Federal de Educación, el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, y la opinión de referentes profesionales docentes. Se escogieron tres textos:

1. Título: *The Dog and his Shadow* (El perro y su sombra)-
Esopo
Género discursivo: fábula (texto auténtico)
2. Título: *Visiting the Fashion Museum, Bath* (Visita al Museo de la Moda, Bath)
Género discursivo: folleto turístico (texto auténtico)
3. Título: *Are zoos a good thing?* (¿Son una buena cosa los zoológicos?)
Género discursivo: artículo de opinión (semi-auténtico: formato tradicional de texto argumentativo diseñado para uso pedagógico)

Por último se diseñaron los ítems o tareas que los alumnos debieron resolver. Estos ítems tomaron la forma de preguntas formuladas en inglés de tres tipos diferentes: opción múltiple, subrayado y abiertas. En este último caso, la respuesta podía ser escrita tanto en español como en inglés ya que el objetivo no era evaluar la producción sino la comprensión. Los siguientes ejemplos ilustran los tipos de preguntas, proceso evaluado e indicador.

- **Underline** the sentence in the text that describes the picture.

Proceso: Localizar y extraer información

Indicador: Ubicar información en el texto y la relaciona con una ilustración.

- What does the word “*these*” in “A good zoo will enable these species to live and breed in a secure environment.” refer to? (Paragraph 4)

.....
.....
Proceso: Integrar e interpretar información.

Indicador: Identifica el significado de palabras por contexto

- The purpose of the text is:
 - a. to criticize the museum
 - b. to provide information to visitors
 - c. to narrate the history of the museum
 - d. to show how to get to Bath

Proceso: Reflexionar sobre el texto y evaluarlo

Indicador: Identifica el propósito del texto.

A fin del ciclo lectivo del año de 2015 se validaron cuatro pruebas en grupos de alumnos de similares características con respecto a la edad, contexto escolar y mes del ciclo lectivo en que se tomaría la prueba. Sobre la base de los resultados obtenidos se diseñó el instrumento final que se utilizó en el mes de octubre de 2016, es decir, al año siguiente. Esta prueba constó de cinco páginas simple faz para facilitar el manejo del papel: en la primera se incluyó la presentación de la prueba y un ejemplo de tarea, en las hojas siguientes, se incluyeron los tres textos seguidos por diez preguntas cada uno con espacio suficiente para marcar la opción correcta o para escribir la respuesta. Adjunto a la prueba de lectura se incluyó un cuestionario sobre actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, estudios fuera del contexto escolar y tipologías textuales abordadas en las clases de Inglés durante las trayectorias escolares. El equipo investigador fue el encargado de la toma y la corrección.

1.4. Resultados generales

El censo abarcó una matrícula total de 284 estudiantes de las quince escuelas secundarias municipales que contaban con 6° año en 2016. De los 226 estudiantes (79,60 % del total de la matrícula) que asistieron a la prueba 14 estudiantes (6,20 %) no la completaron. Los estudiantes que resolvieron las pruebas fueron divididos en tres niveles de desempeño según la cantidad de respuestas correctas obtenidas:

- Nivel de desempeño *Muy bueno*: 60% o más de respuestas correctas.
- Nivel de desempeño *suficiente*: entre 40% y 59% de respuestas correctas.
- Nivel de desempeño *bajo*: menos de 40% de respuestas correctas.

Así 20 estudiantes (8,84%) lograron un nivel *muy bueno*, 30 alumnos (13,27%) lograron un nivel *suficiente* y 162 alumnos (71,68%) fueron ubicados en un nivel de desempeño *bajo*.

Tabla 1.

Resultados generales del censo

		%
Matrícula total de estudiantes en 6° año en 2016	284	100
Número de estudiantes que estuvieron presentes en la prueba	226	79,6
Número de estudiantes que no completaron la prueba	14	6,2
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>muy bueno</i>	20	8,8
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>suficiente</i>	30	13,6
Número de estudiantes con nivel de desempeño <i>bajo</i>	162	71,7

Hasta aquí se ha presentado el diseño y los resultados generales de las pruebas. En la próxima sección se comparten los resultados obtenidos en dos grupos de escuelas en particular. En un grupo se incluyen dos escuelas localizadas en comunidades en situación de mayor desventaja social, cultural y económica y en el otro, dos instituciones ubicadas en barrios relativamente más favorecidos. El fin fue saber si existió relación entre los desempeños logrados y el contexto social, económico y cultural.

2. Dos contextos en la implementación de la prueba

El sistema educativo municipal del partido de Gral. Pueyrredon se ha caracterizado desde sus inicios en 1964 porque sus escuelas se fueron abriendo en zonas urbano-periféricas, muchas en comunidades en situación de desfavorabilidad donde el estado provincial no llegaba. Durante las últimas décadas, el crecimiento poblacional de Mar del Plata, ciudad cabecera de partido, ha generado problemas urbanos de concentración, falta de servicios esenciales de salud en algunos barrios, incrementos en la contaminación ambiental, necesidad urgente de extensión de redes eléctricas, desagües pluviales, pavimentación, servicios cloacales y red urbana de transporte, entre otros. Estas características suelen contribuir a que las comunidades sufran condiciones de desventaja social que esta impacte en la escolaridad de los niños y jóvenes de diversas maneras.

Las cuestiones relativas al impacto de la pobreza no sólo se restringen al concepto de limitaciones materiales. De ser así, la ayuda económica bastaría para mejorar la calidad de vida de las personas. Las “comunidades socialmente desfavorecidas” se ven influenciadas por diversos factores que “impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación” (Lespada, 2007) tal como lo son el desarraigo para quienes no son nativos del lugar, el aislamiento geográfico dado por las distancias y los lugares de asentamiento, la incomunicación muchas veces producida por distintos hábitos lingüísticos que los que posee el resto de la comunidad, la violencia y, de fuerte impacto en el desarrollo educativo, la negación de las potencialidades.

En este sentido, se puede conjeturar que las características del barrio en el que se emplaza una determinada comunidad educativa definen de manera favorable o desfavorable la formación escolar de los estudiantes. No es ajeno al conocimiento experiencial y vicario de los profesores en ejercicio que los docentes con mayor formación y experiencia generalmente eligen desempeñarse en instituciones más céntricas o de fácil acceso, dejando disponibles a los docentes noveles los puestos vacantes en escuelas más alejadas. La situación de la

infraestructura barrial en cuanto a pavimentación, la falta de transporte y de centros de salud cercanos también pesa a la hora de considerar el absentismo de los alumnos. Con relación a los logros académicos de los adolescentes de estas comunidades no podemos soslayar el impacto de las viviendas ya que en muchos casos los estudiantes no disponen de espacios apropiados para realizar las tareas relacionadas a la escuela, o simplemente la casa resulta pequeña para los miembros que la habitan y los adolescentes deben dejar espacio para los más chicos o los mayores y buscar otros lugares. Las plazas u otros espacios fuera de los hogares resultan lugares adecuados para encontrarse con otros compañeros aunque difícilmente para estudiar.

El riesgo que implica la situación de pobreza no está dado solamente por la presencia de factores de riesgo, ni por la calidad de los mismos, sino que es el resultado de su acumulación; “las personas pobres son aquellas que se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia, imprescindibles para el desarrollo autónomo de su identidad esencial y existencial.” (Vasilachis de Gialdino, 2003:91).

Teniendo en cuenta estas características de situación de desfavorabilidad, para el presente trabajo seleccionamos cuatro escuelas por muestreo de conveniencia a las que nombraremos N°1, N°2, N°3 y N°4. En el primer grupo, Grupo A (escuela N° 1 y escuela N° 2), incluimos dos escuelas de comunidades en situación de desventaja: una localizada hacia el oeste de la ciudad, cercana a espacios rurales, y la otra hacia el norte de la ciudad, cerca del mar. En total, los dos cursos evaluados suman 29 estudiantes. En el segundo grupo, Grupo B (escuela N° 3 y escuela N° 4), incluimos dos escuelas correspondientes a comunidades comparativamente más favorecidas: una ubicada hacia el sur de la ciudad, también cerca de la zona costera y la otra en un barrio relativamente más céntrico. En este grupo se evaluaron 36 estudiantes. Así, entre los dos grupos pudimos recoger datos de escuelas ubicadas en todos los puntos geográficos de la ciudad.

2.1. Resultados de las pruebas

2.1.1 Niveles de desempeño

En este apartado se presentan los resultados generales de cada grupo de escuelas considerando la cantidad de respuestas correctas en la prueba. Ambos grupos presentaron datos similares en relación al porcentaje de alumnos que obtuvieron nivel *bajo* o nivel *muy bueno* en su desempeño. En las escuelas correspondientes al Grupo A, las comunidades en mayor desventaja, todos los alumnos presentes resolvieron la prueba mientras que en el otro grupo hubo dos casos en que los estudiantes decidieron no resolverla. En ambos grupos la mayoría de los estudiantes alcanzó un nivel *bajo*, es decir que respondieron correctamente menos de un 40% de las preguntas realizadas. En el Grupo A un 8,3 % equivalente a un estudiante logró un nivel de desempeño *muy bueno* mientras que en el Grupo B el porcentaje fue de 9,5% correspondiente a dos estudiantes.

Con respecto al nivel de desempeño *bueno*, las escuelas del Grupo A, las más desfavorecidas, obtuvieron un porcentaje mayor.

Tabla 2.*Niveles de desempeño*

Grupo A - Escuelas menos favorecidas								
Escuelas	Niveles de desempeño por respuestas correctas					No resolvieron la prueba		
	<i>Muy bueno</i> 60% ó más	<i>Bueno</i> entre 40% y 59%		<i>Bajo</i> menos de 40%				
E. N° 1 (17 estudiantes)	0	2	11,8%	15	88,2%	0		
E. N° 2 (12 estudiantes)	1	8,3%	3	25%	8	66,7%	0	
Grupo B - Escuelas más favorecidas								
Escuelas	Niveles de desempeño por respuestas correctas					No resolvieron la prueba		
	<i>Muy bueno</i> 60% ó más	<i>Bueno</i> entre 40% y 59%		<i>Bajo</i> menos de 40%				
E. N° 3 (15 estudiantes)	0	1	6,6%	13	86,6%	1	6,7%	
E. N° 4 (21 estudiantes)	2	9,5%	4	19,0%	14	66,7%	1	4,8%

2.1.2 Géneros discursivos

Observamos que no existen diferencias significativas en los resultados de niveles de desempeño en relación a los géneros discursivos entre el Grupo A y el Grupo B.

Las escuelas del Grupo A, el más desfavorable, el texto con mayor cantidad de respuestas correctas fue el argumentativo *Are zoos a good thing?* en una de las escuelas, mientras que en la otra escuela y en el Grupo B el texto con mayor cantidad de respuestas correctas fue el narrativo, la fábula.

Por otro lado, el texto argumentativo y el folleto fueron los géneros que causaron mayores dificultades.

Tabla 3.*Respuestas correctas por género discursivo.*

Tipo de texto	Escuela	N° de estudiantes	Resultados de respuestas correctas en la prueba (%)
Fábula “The Dog and His Shadow”	1	17	29,5
	2	12	29,2
	3	15	38
	4	21	42
Artículo de opinión “Are zoos a good thing?”	1	17	15,6
	2	12	36,7
	3	15	22
	4	21	29
Folleto “Visiting the Fashion Museum, Bath”	1	17	29,3
	2	12	28,8
	3	15	23
	4	21	22

2.1.3 Relación entre los resultados de las pruebas y las experiencias de aprendizaje

El último paso del censo correspondió a un cuestionario sobre experiencias relacionadas al aprendizaje de inglés en el contexto intra y extra escolar. Los estudiantes respondieron preguntas sobre sus percepciones acerca de las fortalezas de sus aprendizajes, exposición a diferentes tipos textuales e interés en las lenguas extranjeras.

GRACIAS por haber completado la prueba. Ahora te pedimos que te tomes unos minutos más para responder estas preguntas. Marcá tu respuesta con una cruz (X).

1. **¿Estudiaste inglés alguna vez fuera de la escuela?**
SI NO
2. **Si estudiaste, ¿por cuánto tiempo?**
MENOS DE 1 AÑO MÁS DE 3 AÑOS MÁS DE 5 AÑOS ...
..
3. **¿Creés que aprendiste inglés en la escuela?**
NADA UN POCO MUCHO
4. **¿En qué te sentís más seguro para usar el inglés? Podés marcar más de una opción.**
PARA HABLAR PARA ESCRIBIR PARA LEER
PARA ESCUCHAR PARA NINGUNA DE LAS ANTERIORES
5. **Marcá con una cruz con cuál de estos tipos de texto trabajaste en las clases de Inglés en primaria y/o secundaria.**
- 6.

	NUNCA	ALGUNA VEZ	FRECUENTEMENTE
Artículos de diarios			
Cuentos			
Fábulas			
Folletos			
Poesías			
Comics			
Artículos de opinión			
Blogs			
Páginas de internet			
Biografías			

7. **¿Con cuál de estas afirmaciones estás de acuerdo?**
 - No hay que enseñar ningún idioma extranjero en la escuela....
 - Hay que enseñar únicamente inglés en la escuela
 - Hay que incluir también la enseñanza de otros idiomas

¡MUCHAS GRACIAS!

El último aspecto del análisis en este artículo es la relación entre las respuestas correctas obtenidas en las pruebas según los tipos textuales y la exposición de los alumnos a estos textos en sus trayectorias escolares según el recuerdo de los propios alumnos. Es decir, se quiso indagar acerca de la relación entre las experiencias en lectura de los distintos géneros y los resultados obtenidos y, luego, si existieron diferencias entre los dos tipos de escuelas.

Tabla 4.*Frecuencia de exposición a diferentes tipos textuales según los alumnos.*

Tipo de texto	Escuela	Nº. de estudiantes	Estudiantes que eligieron la opción "frecuentemente"		Resultados de respuestas correctas por texto (%)
			Cantidad	%	
Fábulas	1	17	1	6	29,4
	2	12	2	17	29,2
	3	15	1	7,1	38
	4	21	0	0	42
Artículo de opinión	1	17	1	6	15,6
	2	12	4	34	36,7
	3	15	3	21,4	22
	4	21	4	19	29
Folleto	1	17	2	11,8	29,3
	2	12	7	58,3	28,8
	3	5	0	0	23
	4	21	4	19	22

Utilizando la tabla 4 como referencia para el análisis se puede afirmar que no existió relación entre los textos a los que los alumnos dijeron haber sido expuestos con mayor frecuencia y los resultados de las pruebas. En el caso del Grupo A el tipo textual leído con mayor frecuencia según los alumnos fue el texto expositivo, folleto. Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas correctas obtenidas en este grupo corresponden al texto narrativo.

En el Grupo B, el texto mejor leído fue la fábula aunque los alumnos adujeron haber leído con mayor frecuencia textos expositivos y argumentativos durante su escolaridad.

Conclusiones

A continuación se presentan algunas conclusiones en forma de respuestas a dos preguntas que guiaron el presente trabajo.

¿Los niveles de desempeño obtenidos por los dos grupos de escuelas, el más y el menos favorecido, son superiores o inferiores a los resultados generales de la prueba censal?

El nivel de desempeño *muy bueno* fue logrado por un 8,84% del total de los estudiantes. En el Grupo A, la Escuela N°1 alcanzó el 8,33% y en el Grupo B la Escuela N°4 logró un 9,52%. Esto demuestra que en estas cuatro escuelas en situación de menor o mayor favorabilidad los resultados no fueron significativamente mayores o menores que el resultado censal.

El nivel de desempeño *satisfactorio* fue alcanzado por un 13,27% en los resultados generales. Una de las escuelas del Grupo A alcanzó un 25% superando el *benchmark* (punto de referencia) obtenido en los resultados generales. En las escuelas del Grupo B, las escuelas de mayor favorabilidad, una alcanzó apenas un 6,66% y la otra un 19% de alumnos con desempeño satisfactorio. Estos resultados también afirman que la situación de menor favorabilidad no tuvo impacto negativo en el nivel de desempeño logrado por los alumnos. Por el contrario, los estudiantes de escuelas de comunidades en mayor situación de desventaja parecen ser mejores lectores.

En los resultados generales el 71,68% de los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño *bajo*. En las escuelas del Grupo A, la Escuela N° 1 superó el porcentaje general con un 88,23% y la Escuela N° 2 tuvo menos alumnos de nivel bajo que los porcentajes generales con un 66,66%. De igual modo, entre las escuelas del Grupo B, en la Escuela N° 3 el 86,66% demuestra un nivel bajo de desempeño superando el parámetro general y la Escuela N° 4 ostenta un 66,66%. En este caso, de manera similar al nivel anterior, no se evidencia una diferencia importante.

Resumiendo, según estos datos el impacto de la situación social, cultural y económica de la comunidad educativa no se ve reflejada en el desempeño de comprensión lectora en inglés.

¿Qué relación existe entre los tipos textuales leídos con mayor frecuencia por los alumnos y los resultados obtenidos en la prueba?

Según los resultados de la prueba no existe relación entre la exposición a diferentes géneros que los estudiantes aducen haber tenido durante sus trayectorias escolares y la cantidad de respuestas correctas logradas en cada tipo textual. A modo de ejemplo, el grupo que respondió haber leído fábulas con mayor frecuencia no es el que lo hizo más satisfactoriamente en el examen. Lo mismo ocurrió con el artículo de opinión y con el folleto.

La situación de mayor o menor desventaja de los dos grupos de escuelas analizados no correlaciona positiva o negativamente con los distintos niveles de desempeño en lecto-comprensión en inglés. Tampoco las experiencias lectoras han impactado en los resultados en los dos grupos analizados. Se puede agregar también que a pesar de los niveles obtenidos la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela es muy favorable. El cuestionario sobre trayectorias escolares indicó que el 70% de los estudiantes considera que debería estudiarse otro idioma extranjero además de inglés en la escuela, mientras que solamente un 7,5 % expresa que no debería enseñarse ningún idioma extranjero. Resulta interesante resaltar que a pesar de los resultados de las pruebas, existe un genuino interés por la comunicación con otras comunidades y por el estudio de otras lenguas.

Los resultados del análisis son limitados a las variables analizadas. Se podrían aventurar respuestas en relación a otras variables que interactúan en situaciones de evaluación y que pueden haber impactado en el desempeño de los alumnos. Por un lado, las variables afectivas y por el otro, variables de tipo pedagógico. En relación a las variables afectivas, se pudo observar en el momento de administración de las pruebas un bajo nivel de autoestima en los alumnos en relación a

sus capacidades en la lengua extranjera: “*No voy a poder hacer nada*”, “*No entiendo nada*”, “*Yo no puedo*”. En relación a las variables de tipo pedagógico el desempeño de los alumnos pudo haber sido afectado por la falta de familiaridad con el tipo de prueba, el tipo de preguntas o el tipo de procesos lectores evaluados.

Queda el campo abierto para seguir explorando éstas u otras variables y así acercar una mejor comprensión de los aspectos que intervienen en el desempeño escolar de los estudiantes, modificar las prácticas docentes en relación a esos aspectos y contribuir a una educación pública de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos los alumnos por igual.

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. (2011). *Diseños Curriculares para la Provincia de Buenos Aires*. Lengua Extranjera. 6^a año. Educación Secundaria. Obtenido en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientaciones/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranjeras.pdf
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. *ONE 2013* Obtenido en abril de 2016 desde <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/evaluacion-de-la-calidad-educativa/estudios-nacionales-de-evaluacion/>
- Ferrer, G. (2007). *Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de currículum en América Latina*. Santiago: PREAL.
- Goodman, K. 1994. Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En Ruddell (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark; NJ. IRA

- Grabe, W. (2010). Reading in a Second Language. En Kaplan, R. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (págs.88-99) New York: Oxford University Press
- Kintch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. Volumen 85 (5)
- Leones, M. (2006). *Recorrido político y técnico-pedagógico en el proceso de elaboración, justificación y validación de los criterios de evaluación*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Obtenido en abril 2015 desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001414.pdf>
- Lespada, J.C. (2007). *Acercas del concepto "Comunidades Socialmente Desfavorecidas"*. Mar del Plata: ISFD "Almafuerte".
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *Criterios de Evaluación ONE 2013 para Lengua. 2º/3ª y Fin de la Educación Secundaria*. Obtenido desde <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109987/Criterios%20de%20Lengua%20-%20A6-3-%20A6%20y%20FIN%20Secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes. Secretaría de Evaluación Educativa. (2016). *APRENDER 2016*. Obtenido en julio 2017 desde <http://educacion.gov.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa/seccion/192/resultados-aprender-2016>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires. (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (NAP)*. Obtenido en septiembre de 2005 desde <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap>.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K., and Sainsbury, M. (2009). *PIRLS Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands. Número extraordinario, págs. 95-120.

- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).(2009) *PISA (Programme for International Student Assessment) Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Obtenido desde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago: PREAL.
- Rosenblat, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell (Ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark; NJ. IRA
- TERCE (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Análisis Curricular. UNESCO, 2013.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Velia, A., Nunez, M. y Lopez, L. (2011). *La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional*. Cuadernos de Educación y Desarrollo vol. 3, n° 26. Obtenido desde <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>

Desarrollo de destrezas lectoras en una lengua extranjera en educación primaria. Perfil del lector con dificultades¹

Development of foreign language reading skills in primary education. Struggling readers profile

Analí Fernández-Corbacho

Universidad de Huelva

anali.fernandez@uhu.dfing.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3832-687X>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.91

Fecha de recepción: 6/09/2017

Fecha de aceptación: 21/02/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D “Percepción Musical y Destreza Lectora en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera” (FFI2010-15738/FILO).

Resumen: En la sociedad actual, la lectura es una de las principales herramientas de comunicación y acceso al conocimiento, tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras. Sin embargo, se alerta de forma reiterada sobre la existencia de dificultades lectoras incluso en la población estudiantil más joven. Detectar e incluso prever la aparición de estos problemas es clave durante la educación primaria, antes de que los problemas lectores se agraven y pongan en riesgo el futuro social y laboral del individuo. A la hora de identificar al lector con dificultades en lengua extranjera se han de tener en cuenta múltiples factores. A partir del análisis de variables lingüísticas, cognitivas y sociales, este trabajo intenta establecer perfiles lectores entre estudiantes españoles de educación primaria que aprenden a leer en inglés en un contexto sociocultural desfavorecido. Los resultados obtenidos ponen de relieve el papel de las destrezas decodificadoras y fonológicas, la memoria de trabajo y una serie de factores socioculturales para poder identificar a los lectores con problemas.

Palabras clave: perfiles lectores, destrezas lectoras, inglés lengua extranjera, lectores con dificultades, educación primaria.

Abstract: In our current society, reading is one of the main tools of communication and access to knowledge in both the mother tongue and foreign languages. However, reading problems in young learners are repeatedly pointed out. Identifying reading problems even before they occur is key during primary education, as in later stages those problems may risk the social and professional inclusion of individuals. Multiple factors should be considered when diagnosing students that struggle to read in a foreign language. This study tries to establish reading profiles of Spanish primary education students of English living in a socially-disadvantaged area, on the basis of linguistic, cognitive and social variables. Results pinpoint decoding phonological skills, together with working memory and some social aspects as crucial factors when identifying struggling readers.

Keywords: reading profiles, reading skills, English as a foreign language, struggling readers, primary education.

Introducción

La lectura es una de las actividades más importantes en los entornos educativos, no solo porque favorece el desarrollo intelectual de los aprendices, sino también porque fortalece aspectos cognitivos y afectivos, vitales para la madurez y autonomía personales. La importancia de la lectura ha motivado ingentes esfuerzos por parte de autoridades, especialistas y educadores para responder preguntas sobre qué es leer, qué destrezas son necesarias para una lectura eficaz, o cómo se pueden detectar y solucionar los problemas lectores. Sin embargo, diferentes pruebas nacionales e internacionales siguen subrayando las dificultades lectoras que se detectan en la población estudiantil. Esto es especialmente relevante en la educación primaria, donde se sientan las bases de la posterior destreza lectora. De hecho, el lector con dificultades que no se han solucionado en la etapa primaria aumentará sus problemas lectores en los siguientes niveles educativos, lo cual puede conllevar, no solo la pérdida de interés y

amor por la lectura, sino también el fracaso escolar e incluso problemas de inserción social y laboral en el futuro. Esta situación es preocupante cuando se sabe que desde 2009 casi el 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no tiene las competencias lectoras básicas (OCDE, 2016). Por otra parte, es en los primeros años de escolarización cuando se les pide a los estudiantes que lean en una lengua extranjera (LE), generalmente la lengua inglesa, que en muchos casos se convertirá en una inestimable fuente de input a lo largo de su vida. Sin embargo, si un estudiante muestra dificultades lectoras en la lengua materna (L1), es muy probable que también las tenga en la LE. Por ese motivo, se hace necesario identificar con suficiente antelación a los aprendices susceptibles de tener problemas lectores. Para ello es preciso estudiar diversos aspectos lingüísticos, como el papel de la L1 en el aprendizaje de la LE, la influencia de las diferentes estructuras ortográficas de cada lengua o la destreza lectora en la L1 de los aprendices. No obstante, las diferencias lingüísticas entre la L1 y la LE no son las únicas que afectan al desarrollo lector, también tienen un papel relevante las diferencias individuales entre los aprendices. Debido a esto, el presente estudio también introduce aspectos cognitivos y socioculturales. Es, sin embargo, necesario admitir que los factores que afectan a la lectura son tan numerosos y variados que sería imposible abarcarlos en un único estudio. Por consiguiente, se ha hecho una selección de los elementos que se van a analizar con el fin de intentar establecer un perfil del aprendiz de educación primaria con dificultades lectoras en la LE.

1. Destrezas lectoras en lengua materna y lengua extranjera

Del mismo modo que existen numerosos factores que afectan al desarrollo lector, hay innumerables teorías sobre la naturaleza de la lectura o cómo aproximarse a su estudio. El marco teórico de este trabajo se basa en varias teorías o concepciones de la lectura ampliamente utilizadas para el diseño de estudios empíricos y de intervenciones educativas. Por una parte, la teoría de la “Concepción Simple de la Lectura”, *Simple View of Reading* en inglés (Hoover y

Gough, 1990), que, sin negar su complejidad, afirma que la comprensión lectora se basa principalmente en dos destrezas clave: la habilidad para comprender la lengua oral y la capacidad para decodificar la lengua escrita. Es decir, el lector necesita contar con un vocabulario oral lo suficientemente rico como para comprender los enunciados orales. Pero además, antes de dar el salto a la comprensión lectora, es imprescindible que domine las destrezas de decodificación de la forma escrita de la lengua. De esta manera podrá establecer la relación entre el vocabulario oral que conoce y su forma escrita, pudiendo llegar a la comprensión. A pesar de las limitaciones que tiene en la conceptualización de subdestrezas lectoras, este modelo resulta útil en los estudios sobre el desarrollo lector en edades escolares y en las planificaciones educativas (Kirby y Savage, 2008). Además, esta teoría ha sido la base de estudios sobre la lectura en L1 y LE, así como en lenguas alfabéticas opacas y transparentes, comprobándose su idoneidad en todos los contextos (Tobia y Bonifacci, 2015; Verhoeven y van Leeuwe, 2012). Por otra parte, el National Reading Panel (2000), basándose en un meta-análisis de estudios empíricos sobre la destreza lectora, estableció cinco componentes: la conciencia fonológica, que es la habilidad para percibir y manipular los sonidos, paso previo para el reconocimiento de la forma oral de las palabras y para el establecimiento de correspondencias fonema-grafema y viceversa; el principio alfabético, en inglés conocido como *phonics*, que permite desarrollar destrezas automáticas de decodificación para una identificación de las palabras más veloz y correcta; su dominio lleva a la fluidez lectora, es decir, la habilidad para leer un texto con rapidez, corrección y entonación; lo cual deja libre nuestras capacidades cognitivas para que se puedan centrar en la comprensión lectora que depende del conocimiento de vocabulario escrito que posee el aprendiz. Estos cinco componentes son extensamente usados como referencia en la investigación y en la enseñanza de la lectura. Más aún, las numerosas intervenciones lectoras que se han puesto en marcha centrándose en estos cinco elementos han mostrado su eficacia e idoneidad para mejorar la lectura. Sin embargo, es preciso señalar que recientes estudios (Grant

y Pauli, 2016) llaman la atención sobre la importancia de una destreza prelectora, que no se menciona explícitamente en estos componentes: la lengua oral, pilar fundamental sobre el que se sostiene necesariamente la lengua escrita.

Existen, sin duda, grandes diferencias entre la lengua hablada y la escrita. De hecho, se han llegado a considerar sistemas independientes (Harris, 2009). Sin embargo, el estrecho vínculo entre las destrezas lectoras y auditivas es innegable. Como Fonseca-Mora (2013: 1) afirma, tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa “leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito, ya que [...] las grafías que descifra el ojo necesitan apoyarse en elementos sonoros como lo son los fonemas o sonidos, el acento, el ritmo, la duración silábica y la entonación”. Según la teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami, la sensibilidad fonológica prelectora para la rima y la aliteración se enriquece con el conocimiento ortográfico, una vez comenzada la instrucción lectora. De esta manera se van estableciendo y reestructurando correspondencias cada vez más complejas entre palabras y sonidos, lo que desarrolla la conciencia fonémica. Esta etapa es crucial, pues el acceso a correspondencias grafema-fonema es imprescindible para el dominio completo de las relaciones entre ortografía y fonología (Ziegler y Goswami, 2005). Por lo tanto, el futuro lector debe dominar las relaciones símbolo-sonido, que le permitirán acceder a las miles de palabras que ya tiene en su lexicón mental antes de aprender a leer. El acceso léxico se realiza mediante dos rutas, la ruta léxica y la ruta fonológica (Treiman y Kessler, 2007). Según se trate del reconocimiento visual de palabras conocidas, tanto regulares como irregulares; o, por el contrario, es necesario un proceso de decodificación de la palabra en base a reglas de asociación grafema-fonema, deduciendo su pronunciación. Esta ruta se utiliza con palabras desconocidas o con pseudopalabras. Las estrategias de acceso léxico que desarrollan los lectores dependen de la consistencia de las correspondencias grafema-fonema/fonema-grafema. De ahí que, aunque en español e inglés, como en la mayoría de las lenguas alfabéticas, la relación entre símbolo y sonido es sistemática, la

adquisición y el desarrollo de la destreza lectora varían. Los niños que aprenden lenguas de ortografía consistente desarrollan estrategias de codificación fonémica. Sin embargo, los lectores de lenguas cuya ortografía es altamente inconsistente, necesitan una mayor variedad de estrategias que también les permitan codificar los complejos patrones en el nivel intrasilábico (Ziegler y Goswami, 2005). Por lo tanto, un estudiante de primaria que aprende a leer en español, lengua con una ortografía transparente, dominará el sistema antes que otro que aprende a leer en inglés, que es una de las lenguas alfabéticas con una ortografía más opaca. Las mismas dificultades se va a encontrar el lector de inglés LE. En resumen, las habilidades fonológicas y decodificadoras son elementos cruciales en los que se apoya el proceso lector tanto en L1 como en LE; por otra parte, esas mismas habilidades en la L1 afectan el proceso lector en la lengua meta (Borodkin y Faust, 2014; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017), y deben introducirse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la destreza lectora.

Sin embargo, a diferencia de la enseñanza de la lectura en la L1, en muchas ocasiones en el proceso de enseñanza de la LE, no se enseña a los estudiantes españoles a decodificar –establecer las relaciones grafema-fonema, pues se asume que el aprendiz transfiere los conocimientos de la L1-. Sin embargo, ya se ha visto que las estrategias de reconocimiento de palabras de la L1 no son suficientes para decodificar la LE e incluso pueden suponer un obstáculo para la correcta pronunciación del texto escrito, impidiendo el acceso léxico necesario para la comprensión lectora, siempre y cuanto la palabra decodificada forme parte del lexicón mental del lector. Pero si además se posee un reducido vocabulario en la lengua meta, problema muy común en contextos de LE, las posibilidades de comprender tanto la lengua escrita como la oral se reducen exponencialmente. El dominio del vocabulario oral es la llave para la transición de las formas orales a las escritas, y el repertorio léxico que se va adquiriendo durante la lectura es esencial para convertirse en un buen lector. El conocimiento de vocabulario está bidireccionalmente relacionado con la

comprensión lectora tanto en L1 (Wagner, Torgensen y Piasta, 2006), como en LE (Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián y Alegría, 2012). En un estudio llevado a cabo con estudiantes de 4° de primaria, además de variables cognitivas de razonamiento y memoria, la decodificación de palabras y la riqueza léxica, especialmente ésta última, explican de manera significativa la comprensión lectora en la L1 de los aprendices (Swart *et al.*, 2017). Del mismo modo, en otro estudio con estudiantes de primaria, el vocabulario oral predecía la comprensión lectora en LE mejor que la lectura de palabras (Babayiğit, 2015). Al igual que con las habilidades fonológicas y decodificadoras, en la LE el procesamiento léxico está mediado por la L1 mientras no se posea un conocimiento suficiente de la lengua meta. Se establece un mínimo de conocimiento en torno al 90% de las palabras de un texto, para poder leerlo de forma adecuada (Koda, 2005).

Dada la importancia de estos aspectos, una evaluación de la destreza lectora debe ir más allá de la medición de la comprensión e incluir elementos relacionados con el procesamiento fonológico y ortográfico, paso previo e ineludible para poder comprender un texto escrito, así como el conocimiento del vocabulario y la lengua oral. Identificar cuáles son los puntos débiles del lector nos permitiría entender el origen de sus dificultades y diseñar intervenciones educativas efectivas.

2. Entorno sociocultural y rendimiento lector

La lectura es un fenómeno social y, como tal, una de las prácticas de socialización más comunes. Aprender a leer supone la introducción en una práctica social y comunicativa, ya sea con fines intelectuales o por simple entretenimiento (Olson y Torrance, 2009). Su función socializadora empieza en edades bien tempranas. Como afirma Morais (1998:150-151) “el niño descubre el universo de la lectura por la voz, llena de entonación y de significado, de aquellos en los que tiene confianza y con los que se identifica”. Otros estudios defienden la importancia de la lectura en voz alta a niños de edades tempranas (Karrass y Braungart-Rieker, 2005; Nevills y Wolfe, 2009).

La interacción social y afectiva que esos primeros contactos con los libros ofrecen al niño durante los momentos de lectura compartida es clave para el posterior desarrollo de la destreza lectora, además de ser uno de los elementos más importantes a la hora de predecir la motivación de los niños hacia la lectura (Sonnenschein y Munsterman, 2002); por tanto, el papel de los progenitores o cuidadores del niño es sumamente relevante. Por otra parte, la lectura es una fuente de conocimiento y transmisión cultural, pues nos permite conectar con la comunidad a la que pertenecemos (Petersson, Ingvar, y Reis, 2009). Más aún, podemos afirmar con seguridad que es la principal herramienta de comunicación y acceso al conocimiento tanto en la lengua materna como en lenguas extranjeras.

Muchos estudios enfatizan que el contexto económico y sociocultural familiar -principalmente medido a partir de la formación y ocupación de los padres, los recursos domésticos de la familia y el contexto en que se desarrolla la enseñanza- es uno de los factores más directamente relacionados con el rendimiento académico y con el desarrollo lector en L1 y LE (Gove y Wetterberg, 2011; INEE, 2012); una correlación que también establecen pruebas internacionales como PIRLS o PISA (INEE, 2017; OCDE, 2016). Por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o su profesión hacen variar el rendimiento de los alumnos hasta en 120 punto (INEE, 2017: 58); además, los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a clases socioeconómicas desfavorecidas tienen casi el triple de posibilidades de no alcanzar algunas competencias básicas de su nivel educativo (OCDE, 2016). El entorno sociocultural puede ser tan decisivo como para explicar casi por sí mismo el fracaso lector de muchos niños (Buckingham, Wheldall y Beaman-Wheldall, 2013). Desde un punto de vista sociolingüístico, la lengua oral y el vocabulario que rodean al aprendiz también afectan al desarrollo lector, pues la riqueza léxica varía enormemente según el estatus social al que se pertenece. Así, antes de ser escolarizado el aprendiz tiene un vocabulario oral influido por la situación cultural y socioeconómica de aquellos con los que convive (Farkas y Beron, 2004). Si las experiencias previas con la

lengua y el vocabulario que conoce difieren sobremanera de lo que se encuentra en la escuela, existirá un vacío que, entre otras cosas, acarreará problemas de comprensión (Combs, 2011). De hecho, ya se comprobó que el escaso conocimiento de vocabulario observado en niños provenientes de familias en desventaja frenaba su desarrollo lector (Hart y Risley, 1995). El mayor problema es que si esas diferencias iniciales no se superan, los problemas lectores y, probablemente, el fracaso escolar serán casi inevitables.

3. Aspectos cognitivos relacionados con la destreza lectora

Aunque son múltiples las habilidades cognitivas que afectan el desarrollo de la lectura tanto en la L1 como en la LE, en este estudio nos centramos en tres: la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y el conocimiento verbal. Según la definición del test de capacidades cognoscitivas WISC, la memoria de trabajo es “la capacidad de retener temporalmente en la memoria cierta información, realizar algunas operaciones manejando dicha información y producir con todo ello ciertos resultados” (Wechsler, 2005:114). Prácticamente todos los procesos lectores descansan de un modo u otro en la memoria de trabajo: el aprendizaje de las correspondencia grafema-fonema, el procesamiento de los sonidos, la adquisición del vocabulario o la comprensión lectora, entre otros (Baddeley, 2006). Todo esto la convierte en uno de los pilares de una buena destreza lectora. Koda (2005) afirma que la memoria de trabajo, entendida como un recurso cognitivo compartido, está presente en los procesos lectores en L1 y LE y ayuda a distinguir lectores buenos y lectores con problemas. Por tanto, tiene un papel fundamental en la lectura en LE, pues utiliza un código fonológico para el almacenamiento de palabras que es independiente de la lengua. Sin embargo, los lectores usan diferentes estrategias de codificación dependiendo de la estructura ortográfica de la lengua en cuestión. Así, el conocimiento ortográfico tanto de la L1 como de la LE tiene efectos importantes en el procesamiento cognitivo de la LE (Koda, 1989). De hecho, entre aprendices hispanos de inglés en EEUU se ha comprobado que la

memoria fonológica de trabajo y la conciencia fonológica en inglés en 1er curso predicen los resultados lectores y de vocabulario en 2º curso (Gottardo, Collins, Gebotys y Gebotys, 2008). Por otra parte, las destrezas de procesamiento fonológico pobres o inadecuadas pueden provocar dificultades con la lengua. El uso ineficiente de la memoria de trabajo dificulta el procesamiento y almacenamiento de la representación fonológica de las palabras y de la información sintáctica en la memoria fonológica, esto complica la recuperación de dicha información, provocando problemas de comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2009; Walter, 2008).

La velocidad de procesamiento también tiene un papel fundamental en el desarrollo de la destreza lectora. Aparece en el Modelo Multivariado de Adquisición de la Destreza Lectora Temprana desarrollado por Konold *et al.* (1999, 2003) que se basa en cuatro habilidades consideradas esenciales para la adquisición de la lectoescritura: procesamiento auditivo, memoria a corto plazo, habilidad cristalizada y velocidad de procesamiento. Las dos primeras están relacionadas con la memoria de trabajo y la conciencia fonológica. La velocidad de procesamiento, por su parte, consiste en la habilidad para mantener la atención y trabajar de forma rápida en tareas cognitivas automáticas; influye notablemente en la comprensión oral y las destrezas básicas de lectura. Estas relaciones son más fuertes durante los años de educación primaria y descienden con la edad. La velocidad de procesamiento es clave en la automatización del reconocimiento de palabras, pues permite dedicar más atención a la comprensión. De hecho, un procesamiento rápido de la información puede ahorrar recursos de memoria de trabajo (Weschler, 2005). También se ha afirmado que el nombramiento automático veloz, relacionado con la velocidad de procesamiento, es sobre todo un factor predictor de la fluidez y la velocidad lectoras, principalmente en las lenguas con ortografía transparente (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, y Amano, 2010). Por lo que permitiría identificar lectores con dificultades. Sin embargo, en lenguas con una ortografía opaca la corrección lectora, estrechamente relacionada con la memoria

de trabajo, cobra más relevancia (Babayiğit y Stainthorp, 2011). El último factor cognitivo que aparece en el modelo de Konold *et al.* (1999, 2003) es la habilidad cristalizada, referida al conocimiento y a la experiencia previa; por tanto, incluye la capacidad de razonamiento basado en conocimientos previos, y tiene gran influencia en la comprensión lectora. En cierto modo, esta habilidad equivale a la comprensión verbal medida en test neuropsicológicos a través de pruebas de capacidad de razonamiento verbal y del conocimiento que el aprendiz adquiere en su entorno individual (Wechsler, 2005). Debido a esa importancia del entorno es de esperar que el contexto sociocultural que rodea al aprendiz influya de manera determinante en esta habilidad cognitiva.

El objetivo de este trabajo es establecer perfiles lectores de estudiantes españoles en educación primaria que aprenden a leer en inglés como lengua extranjera. Para ello se analizarán variables lingüísticas, cognitivas y socioculturales que, como se ha visto, son fundamentales en la adquisición y desarrollo de las destrezas lectoras. Este estudio podría facilitar la identificación de un perfil de estudiante español de primaria que sea más propenso a tener dificultades a la hora de aprender a leer en inglés. En el caso concreto de estos participantes, que más adelante se describirán, creemos que su procedencia sociocultural será clave a la hora de establecer los perfiles lectores.

4. Metodología

4.1. Participantes

Los participantes de este estudio son 46 estudiantes de segundo curso de educación primaria procedentes de un centro escolar situado en un entorno de clase socioeconómica baja, con un alto número de estudiantes en desventaja social. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 84.8 y los 110.23 meses (M: 91.5, DT: 5.25). Es decir, entre los 7 y los 9 años, aunque la media de edad es 7,6 años.

El 44.7% de los participantes son niños y el 55.3% , niñas. Un 15.5% de los estudiantes proceden de familias multilingües de origen rumano, marroquí y argelino, aunque todos han nacido en España y han estado en este centro escolar desde Educación Infantil, donde el español es la lengua de instrucción. Por otra parte, han tenido clases de inglés como LE desde los 4 años, recibiendo una hora semanal de clases en Educación Infantil y 2 horas en 1º y 2º de EP.

4.2. Instrumentos

Con el fin de poder establecer el perfil lector de los estudiantes se utilizaron tres pruebas, cada una de ellas relacionada con uno de los tres aspectos en los que se centra este estudio. Los factores lingüísticos se midieron con el test de destrezas lectoras EGRA (Research Triangle Institute, 2009a, 2009b), se realizaron dos test, uno en español y otro en inglés. Debido al gran número de variables obtenidas y a la dificultad que eso supone para el estudio, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para agrupar las variables lectoras obtenidas en tres grupos de destrezas en ambas lenguas. Este tipo de análisis detecta las relaciones entre las variables, decidiendo cuáles muestran una mayor asociación entre sí hasta el punto de poder convertirlas en un solo factor. De este modo se han obtenido tres factores de destrezas lectoras: destrezas fonológicas, destrezas de fluidez y decodificación, y destrezas de comprensión, tanto oral como lectora. Las variables cognitivas se obtuvieron con el test Wechsler de inteligencia para niños, WISC-IV (Wechsler, 2005), que permitió establecer las puntuaciones de tres variables cognitivas: la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la comprensión verbal. Finalmente, un cuestionario sociocultural con preguntas sobre los hábitos lectores de la familia y del aprendiz, la formación educativa de los progenitores y las lenguas de comunicación en el entorno familiar ofreció la información necesaria sobre aspectos socioculturales relevantes para este estudio. Además, una entrevista informal con las maestras nos permitió completar el perfil sociocultural del centro y de los aprendices.

4.3. Procedimiento

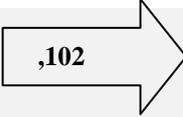
Una vez obtenido el consentimiento del centro escolar y de las familias de los estudiantes, se administraron de forma individual las pruebas de lectura EGRA en español e inglés y el test WISC-IV. En total fue necesario dedicar más de una hora a cada participante, por lo que se contó con la colaboración de especialistas que habían recibido formación específica para la administración de los tests. Sin embargo, el cuestionario sociocultural se hizo de forma grupal debido a su sencilla aplicación. La entrevista con las maestras de los grupos participantes se hizo por separado. Una vez recogidos todos los datos se llevó a cabo el tratamiento estadístico de los mismos y su posterior análisis. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

5. Resultados

Los resultados que se van a analizar se centran en los perfiles lectores establecidos a partir de los tres factores de destrezas lectoras, por ese motivo, es necesario presentar en primer lugar dichos factores, las correlaciones que tienen entre las dos lenguas y las pruebas que componen cada uno de ellos (Tabla 1).

Tabla 1.

Factores obtenidos en L1 y LE

Factores en español L1	Correlación entre factores	Factores en inglés LE
DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN.	 <p>,791**</p>	DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN.
Conocimiento del nombre de las letras, lectura de palabras, lectura de palabras sin sentido, fluidez oral y comprensión lectora.		Familiar word reading, unfamiliar word reading, oral fluency.
DESTREZAS FONOLÓGICAS.	 <p>,736**</p>	DESTREZAS FONOLÓGICAS.
Conciencia fonológica y Conocimiento del sonido de las letras.		Phonological awareness, letter-sound knowledge.
COMPRENSIÓN ORAL.	 <p>,102</p>	COMPREHENSIÓN.
		Reading comprehension, oral comprehension.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se puede observar que las destrezas de fluidez y decodificación, así como las destrezas fonológicas están altamente correlacionadas, lo que permite asumir que miden destrezas similares en ambas lenguas. Es decir, el buen decodificador en la L1 también lo es en la LE; del mismo modo, el estudiante que tiene problemas con

las destrezas fonológicas en la L1 posiblemente también los tenga en la LE. No existe correlación, sin embargo, entre las destrezas de comprensión. Esto implica que comprender la L1 no facilita la comprensión de la LE. Mientras que en la LE el factor de comprensión engloba tanto la comprensión oral como la escrita; en la L1 solo está representada por la comprensión oral, pues la comprensión escrita forma parte de las destrezas de fluidez y decodificación, formando con ellas un único constructo, y resaltando la lengua oral como un elemento que contribuye de forma independiente a la destreza lectora.

Una vez obtenidos los tres factores o variables lectoras en ambas lenguas se realizó un análisis estadístico para agrupar a los aprendices en grupos, ya que el objetivo principal de este estudio era establecer perfiles lectores. Para ello se llevó a cabo un análisis de conglomerados *jerárquico* y un análisis de *K medias* con las puntuaciones de las tres variables lectoras en LE, de manera que se pudiera encontrar grupos homogéneos a partir del rendimiento lector en LE. Los dos procedimientos utilizados para agrupar a los aprendices identificaron dos conglomerados bien diferenciados: un grupo más numeroso (35 estudiantes) con puntuaciones medias más altas y otro grupo reducido (11 estudiantes) que tiene valores inferiores en todas las variables lectoras en LE. Seguidamente se describen los grupos según sus destrezas lectoras.

5.1. Variables lingüísticas

En la Tabla 2 se observan las puntuaciones medias en las tres destrezas lectoras en LE, el grupo 1 presenta puntuaciones más altas en todas las destrezas, aunque la diferencia es menor en las destrezas de comprensión. Del mismo modo, se registran resultados similares en las destrezas lectoras en L1.

Tabla 2.

Estadísticos de los dos grupos con respecto a los factores en L1 y LE

		Destrezas lectoras					
Número inicial de casos		Fluidez y decodificación L1	Comprensión oral L1	Fonológicas L1	Fluidez y decodificación LE	Fonológicas LE	Comprensión LE
a1	N Válidos	35	35	35	35	35	35
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	46,6670	3,4286	22,8286	16,8235	20,7571	,6286
	Mediana	46,7878	4,0000	22,0000	17,6667	20,5000	,5000
	Mínimo	29,14	,00	13,00	6,33	10,50	,00
	Máximo	60,34	5,00	34,50	31,52	33,50	2,00
	Desv. típ.	7,74491	1,24347	6,48294	5,52504	5,52184	,58590
2	N Válidos	11	11	11	11	11	11
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	25,2639	3,0000	11,9545	4,8188	7,8636	,4091
	Mediana	27,4286	3,0000	10,0000	4,3333	8,5000	,0000
	Mínimo	1,29	1,00	2,50	,00	2,00	,00
	Máximo	57,36	5,00	29,50	12,00	16,00	2,00
	Desv. típ.	17,83838	1,18322	8,49545	3,77867	3,96920	,62523

Teniendo en cuenta los resultados, se puede decir que el grupo 1 está formado por aprendices que muestran un rendimiento lector que está en desarrollo aunque algunos resultados no sean especialmente buenos (obsérvense las puntuaciones máximas en cada destreza y la gran diferencia con la media del grupo). A este grupo lo denominaremos “lectores en progreso”. Sus resultados en las destrezas de fluidez, decodificación y fonológicas en LE triplican e incluso cuadruplican los del grupo 2, al que llamaremos “lectores con dificultades”. Estas diferencias también se observan en la L1 donde el grupo de “lectores en progreso” prácticamente dobla las puntuaciones del grupo que tiene dificultades lectoras. Se puede concluir que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las destrezas de fluidez y decodificación en L1 ($t(11.208) = 3.867, p = .003, r = .76$); destrezas fonológicas en L1 ($t(44) = 4.500, p = .000, r = .56$); destrezas de fluidez y decodificación en LE ($t(44) = 6.704, p = .000, r = .71$) y destrezas fonológicas en LE ($t(44) = 7.160, p = .000, r = .73$). Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($p > .05$) en las destrezas relacionadas con la comprensión tanto en L1 como en LE.

Como se ha comprobado en la revisión teórica, el estudio de la destreza lectora requiere un enfoque multifactorial. Por ese motivo, con el objeto de completar la descripción de los perfiles lectores, se estudiaron las correspondencias entre las variables lectoras y variables cognitivas y socioculturales que afectan el desarrollo lector. Los resultados se presentan a continuación.

5.2. Variables cognitivas

Con respecto a las variables cognitivas medidas a través del test WISC-IV, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, en memoria de trabajo ($t(44) = 3.792, p = .000, r = .50$) y velocidad de procesamiento ($t(44) = 2.498, p = .016, r = .35$). Al realizar este test también se registró la edad de los informantes, de manera que se cuenta con otra variable para

describir a la muestra. Según los análisis estadísticos, existe una diferencia significativa en la edad de los dos grupos de estudiantes ($t(44) = -2.243, p = .030, r = .32$). La Tabla 3 muestra que el grupo de “lectores en progreso” obtuvo unas puntuaciones medias superiores en los tres índices cognitivos medidos, además de presentar una edad media inferior al grupo con dificultades.

Tabla 3.

Diferencias intergrupales según las variables cognitivas y la edad

VARIABLES Y GRUPOS	M	DT
Comprensión verbal		
En progreso	88.942	17.093
Con dificultades	79.545	16.433
Memoria de trabajo		
En progreso	100.371	15.766
Con dificultades	77.545	22.119
Velocidad de procesamiento		
En progreso	102.000	12.237
Con dificultades	91.818	10.127
Edad en meses		
En progreso	90.228	4.379
Con dificultades	94.181	7.011

Mientras que las puntuaciones del grupo de “lectores en progreso” son muy similares en “memoria de trabajo” y “velocidad de procesamiento”, el grupo de “lectores con dificultades” obtiene puntuaciones bastante dispares (memoria de trabajo, $M=77.54$; velocidad de procesamiento, $M=91.81$). Todas las puntuaciones recogidas están dentro del promedio estándar, excepto la memoria de trabajo del grupo con dificultades lectoras, que se sitúa por debajo de la media estandarizada. También se encuentra por debajo del

promedio el índice de comprensión verbal. A pesar de que la diferencia con el grupo en progreso no es estadísticamente significativa, es interesante señalar que este último grupo sí se encuentra dentro del promedio, aunque al límite. Por tanto, esta variable no permite diferenciar entre alumnado con y sin dificultades lectoras pero pone de relieve un importante problema en toda la muestra.

5.3. Variables socioculturales

También se quería comprobar si existían diferencias socioculturales entre los dos grupos de lectores. Los resultados de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestran que es un grupo bastante homogéneo, no ofreciendo diferencias significativas en algunas de las variables exploradas ($p > .05$); a saber, los hábitos de lectura y el nivel de estudios del padre. Sin embargo, el nivel educativo materno muestra una correlación moderada con la destreza lectora. De hecho, entre los aprendices del grupo de “lectores en progreso” sólo un 8.6% tienen madres sin estudios; mientras que el porcentaje asciende al 36.4% entre los “lectores con dificultades”. Por lo que parece haber una tendencia a que las madres de los estudiantes con dificultades lectoras no tengan estudios. El contacto con otras lenguas dentro del entorno familiar también resulta ser un elemento diferenciador, pues todos los progenitores de los aprendices con dificultades lectoras tienen como lengua materna el español. Los datos recogidos en este cuestionario también nos han permitido comprobar que los grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas ($p = .396$) por el sexo de los participantes.

Por último, de la entrevista con la maestra se obtuvo información que permitió conocer mejor la realidad social y escolar de los estudiantes que participaron en este estudio. Al igual que gran parte del alumnado que recibe el centro escolar, entre nuestros informantes abundan los casos en situación socioeconómica desfavorecida. Además de los problemas económicos que

posiblemente presentan, un aspecto que no es el objetivo de este estudio, las profesoras ponen de relieve la falta de implicación de la familia en la formación escolar de los menores. Por otra parte, pudimos comprobar que siete de los estudiantes que pertenecen al grupo de lectores con dificultades (6, 9, 10, 14, 21, 28 y 31) recibe clases de apoyo. Según las maestras, los estudiantes generalmente necesitan esas clases debido a su situación de desventaja social.

Las docentes también hicieron una breve descripción de método lector utilizado en la L1. Según nos informaron, siguen pautas similares a otros centros escolares del entorno. En la enseñanza de la lectura en la L1 combinan los enfoques global y sintético, prestando especial atención a la estructura silábica de las palabras. Mencionaron en concreto el uso del popular manual *Letrilandia*. En cuanto a la LE, durante la etapa de infantil, se hace hincapié en la lengua oral a través de instrucciones sencillas, rutinas, juegos y canciones. Los libros de texto usados en 2º curso enfatizan la enseñanza de vocabulario (números, comida, animales o partes de la casa); también se introducen frases cortas con estructuras sencillas: *I am / I have got/ I like /I don't like*; respecto a la producción oral se hace hincapié en las rutinas del aula: saludar, pedir permiso, etc. La destreza lectora se trabaja a partir de los textos que hay en los manuales, centrándose en la comprensión de los mismos. No se trabajan las destrezas de decodificación de forma explícita ni sistemática, ni se presta atención a la estructura fonológica de las palabras. Incluso, el alfabeto no se introduce hasta 4º de primaria y a la pronunciación se le presta atención cuando los estudiantes tienen problemas con alguna palabra.

6. Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio era establecer perfiles lectores de estudiantes de primaria que aprenden a leer en inglés LE, a partir del análisis de variables lingüísticas, cognitivas y socioculturales. Se pretendía, además, identificar los factores que permitan reconocer a estudiantes susceptibles de tener problemas

lectores en la LE. También se preveía que el entorno sociocultural sería clave a la hora de definir la destreza lectora de los participantes.

Los resultados de los análisis estadísticos han permitido identificar dos grupos de lectores entre los que existen diferencias importantes en todas las destrezas lectoras tanto en L1 como en LE, a excepción de las variables de comprensión. Es decir, el grupo de lectores en progreso tiene menos dificultades en las destrezas decodificadoras y fonológicas, además de mostrar una mayor fluidez lectora. El grupo de lectores con dificultades lectoras, en cambio, presenta deficiencias en casi todos los aspectos, le resulta difícil reconocer la estructura fonológica de las palabras y no es capaz de decodificarlas, por lo que su fluidez lectora es muy pobre. En muchos casos, los estudiantes que tienen problemas en la LE también los tienen en la L1. Si hacemos un análisis más detenido del grupo de “lectores con dificultades” observamos que, en lo referente a las “destrezas fonológicas”, todos los integrantes de este grupo, a excepción de uno, están muy por debajo de la media en las pruebas de conocimiento del sonido de las letras en LE. Lo cual es consecuente con la metodología de enseñanza de inglés LE que se usa en el centro. Además, exceptuando tres estudiantes que no presentan tantos problemas la mayoría tiene graves deficiencias en conciencia fonológica. Sus deficiencias en las habilidades de procesamiento fonológico, imprescindibles para el desarrollo lector, se hacen aún más acuciantes si se tiene en cuenta que los estudiantes del grupo “en progreso” obtuvieron el doble de puntuación en la L1 y el triple en la LE. Si tenemos en cuenta que este conocimiento es indispensable para el aprendizaje de la lectura, no cabe duda de que su ausencia nos permitirá reconocer aprendices con problemas lectores, como ya han apuntado otros estudios (Hulme y Snowling, 2013). En lo que se refiere a las “destrezas de decodificación y fluidez”, las diferencias con el grupo en progreso es aún mayor que en las destrezas fonológicas, pues duplican los resultados en la L1 y los cuadruplican en la LE. Es decir, hay estudiantes que son incapaces de decodificar correctamente en inglés incluso palabras muy frecuentes, pues aplican

las correspondencias grafema-fonema de la L1. Su fluidez es, por tanto, muy pobre, sin corrección, ni velocidad y con una entonación que, de nuevo, imita a la L1. Estas destrezas también han identificado dos subgrupos diferenciados: quienes solo presentan problemas en la LE y aquellos que tienen dificultades en ambas lenguas.

Parece que, aunque en general la mayoría de los estudiantes en el grupo con dificultades lectoras presenta un nivel de rendimiento lector bajo en ambas lenguas, en algunos casos los escasos conocimientos en la LE podrían ser el principal causante de los problemas lectores. Más preocupante es la situación del subgrupo de estudiantes que también presenta graves deficiencias en la L1. Por una parte, no son capaces de reconocer la estructura fonológica de su propia lengua, distinguir el sonido inicial de una palabra, o saber si hay rima o aliteración. Por otra, incluso tienen problemas para reconocer visualmente las palabras, lo que ralentiza su decodificación y lleva a una lectura oral vacilante y fatigosa, que posiblemente acaba frustrando al lector. Estos estudiantes no solo tienen la barrera de un idioma que prácticamente desconocen, sino que sus dificultades posiblemente se originen en la L1. Estos resultados hacen esperar grandes problemas de comprensión lectora, pues los lectores con problemas de decodificación tienen un peor nivel de comprensión lectora (Gentaz, Sprenger-Charolles y Theurel, 2015); además de por tratarse de habilidades sobre las que se construye el proceso lector (Borodkin y Faust, 2014; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017).

Sin embargo, cuando comparamos las destrezas de comprensión comprobamos que los dos grupos –en progreso y con dificultades- muestran los mismos problemas de comprensión oral y escrita en la LE, incluso aquellos que son capaces de decodificar las palabras y leer con relativa fluidez no consiguen acceder al significado, bien porque no poseen la suficiente riqueza léxica o porque no son capaces de reconocer su forma oral. Estos problemas de comprensión pueden deberse a varias causas. Una de ellas es la falta de dominio de la LE, tanto en su forma oral como escrita, ya que la

comprensión oral y el vocabulario afectan a la comprensión escrita (Gottardo y Mueller, 2009). Es más, la comprensión oral tiene mayor impacto en la comprensión escrita que la destreza decodificadora (Verhoeven y van Leeuwe, 2012). Por eso, algunos lectores pueden mostrar cierta habilidad decodificadora e incluso fluidez sin que ello implique que haya comprensión, ya que si no se conoce la palabra en su forma oral no se comprenderá su significado aunque se pueda decodificar (Scarborough, 2002). Pero, además, los problemas de comprensión también están presentes en la L1, principalmente en la lengua oral. Esto puede ser debido a poseer un repertorio léxico muy limitado en ambas lenguas (Rodríguez-Parra *et al.*, 2012; Wagner *et al.*, 2006). Algo que era de esperar por su contexto sociocultural al que pertenecen (Buckingham *et al.*, 2013).

En resumen, los aprendices del grupo con dificultades tienen problemas con las destrezas fonológicas, pero son las destrezas de fluidez y decodificación las que permiten identificar a los lectores con más problemas. En cambio, en este grupo de estudiantes las puntuaciones en comprensión no son determinantes a la hora de diferenciar el grupo con dificultades lectoras, pues todos ellos presentan una pobre comprensión. No solo no dominan la LE lo suficiente para que el acceso léxico no dependa de la L1 (Koda, 2005), sino que ni siquiera en la L1 llegan a un umbral mínimo de competencia que les permita transferir sus conocimientos durante la lectura en la lengua meta.

Respecto a las variables cognitivas, todos los aprendices, a excepción de dos, aparecen en los percentiles inferiores en alguna de las variables cognitivas; aunque las puntuaciones más bajas se han recogido en memoria de trabajo y en comprensión verbal. Hay que señalar, además, que los estudiantes con peores puntuaciones en las variables cognitivas son aquellos que han mostrado más dificultades en las variables lectoras. Llama la atención el caso de dos estudiantes que se encuentran por debajo del promedio en todas las medidas, en algunos casos hasta dos percentiles. Estos mismos aprendices

presentaron los problemas más graves en ambas lenguas. Parece que la debilidad del grupo con dificultades se ve aumentada por la deficiente memoria de trabajo que, como se ha visto, es uno de los pilares de una buena destreza lectora (Cain y Oakhill, 2009; Walter, 2008). Es decir, estos aprendices tienen problemas para crear representaciones fonológicas de las palabras en la memoria de trabajo lo que impide su recuperación, causando problemas de comprensión lectora. En línea con los que afirma Koda (2005), la memoria de trabajo también es en este estudio una fuente de diferencias individuales en el rendimiento lector. Por otra parte, los mejores datos en velocidad de procesamiento podrían estar relacionados con las estrategias de fluidez y velocidad lectoras que se desarrollan cuando se aprende a leer lenguas transparentes. Como ya se dijo, en estas lenguas la fluidez y la velocidad lectoras se relacionan con un desarrollo lector adecuado, mientras que en lenguas con una ortografía opaca se hace más hincapié en la corrección lectora, estrechamente relacionada con la memoria de trabajo (Babayiğit y Stainthorp, 2011). Los aprendices de este estudio leen con relativa velocidad en la LE pero con una deficiente corrección, signo inequívoco de una destreza lectora pobre en lenguas opacas. En cambio en español, casi todos leen de forma relativamente fluida –con corrección y entonación–, incluso algunos de los clasificados como “lectores con dificultades”. Debido a la facilidad para decodificar palabras en una lengua transparente, la conciencia fonológica imprescindible para aprender a leer en lenguas opacas, no sería necesaria después de las etapas lectoras tempranas. Pero si el lector de una L1 transparente quiere aprender a leer en una LE opaca necesitará “reactivar” la conciencia fonológica o posiblemente carecerá de ese importante elemento facilitador. Los resultados en el test WISC parecen revelar, por tanto, habilidades cognitivas relacionadas con la lectura que no están plenamente desarrolladas. En lo referente a las bajas puntuaciones en comprensión verbal, el hecho de que exista poca diferencia entre los dos grupos puede apuntar, de nuevo, a un problema de vocabulario propio del estatus socioeconómico y cultural al que pertenecen los participantes. Al ser un problema común, la comprensión verbal es

una medida que no permite diferenciar entre alumnado con y sin dificultades lectoras en estos contextos.

Desde un punto de vista sociocultural sabemos que se trata de un grupo homogéneo. Casi todos los estudiantes proceden de familias sociocultural y económicamente desfavorecidas siendo, por tanto, susceptibles de sufrir consecuencias derivadas de su contexto, como así sucede. Por ejemplo, se ha observado una relación entre el nivel de estudios de la madre y los resultados lectores. Mientras que en el grupo “en progreso” una de cada diez madres no tiene estudios. Casi cuatro de diez madres del grupo “con dificultades” no los tiene. Dos de ellas son las madres de los dos aprendices que han obtenido peores resultados en todas las pruebas. Por el contrario, las madres de los estudiantes que han obtenido los mejores resultados dentro del grupo con dificultades, tienen estudios superiores al graduado escolar. Los datos de nuestro estudio confirman los resultados obtenidos en estudios anteriores en los que se resalta la importancia de la formación de los progenitores (INEE, 2017). Por otra parte, es significativo que ningún miembro del grupo con dificultades lectoras tenga contacto con otras lenguas en el entorno familiar, siendo este uno de los aspectos que han mostrado mayor relación con los resultados lectores. Es posible que las madres inmigrantes, conscientes de la importancia de dominar la lengua del país de residencia, estimulen a sus descendientes para que se integren totalmente en la sociedad en la que éstos sí han nacido. Por otra parte, sus buenos resultados lectores podrían estar también relacionado con los beneficios del bilingüismo que se han observado en otros contextos (Spitzer, 2016). Al contrario de lo que se podría esperar a la luz de los estudios realizados con población hispana en EEUU, los estudiantes de familias en las que la lengua de comunicación no siempre es el español, resultaron ser algunos de los mejores lectores de la muestra. La formación de los progenitores y su interés por la educación de sus hijos –tal y como señalaron las maestras- podría haber favorecido los resultados que obtuvieron. Tal y como presuponíamos al comienzo del estudio, parte de las dificultades de los participantes en este estudio se deben a su

situación sociocultural, que afecta de forma determinante a la comprensión lectora y oral en la L1 de muchos aprendices, debido a su pobreza de vocabulario. Los problemas no solo de comprensión, sino también de decodificación se ven aún más agravados en la LE, no solo por el escaso conocimiento de la LE sino también por las dificultades lectoras que muchos ya tienen en la L1. Pero además, la falta de implicación de la familia en la educación de los menores pone aún más en riesgo su desarrollo lector y el éxito escolar. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que son auténticas víctimas de su entorno sociocultural.

Basándonos en los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que el estudiante con dificultades lectoras en inglés como LE puede mostrar el siguiente perfil: en lo referente a las destrezas lectoras, tiene problemas para decodificar palabras en la LE y apenas tiene fluidez en la lectura oral; también le resulta difícil aislar los fonemas de las palabras o identificar la rima; en algunos casos estos problemas se ven agravados por dificultades lectoras en la lengua materna. También sus niveles de comprensión son muy pobres, pero debido a su procedencia sociocultural y económica este factor no es decisivo para identificarlo. Respecto a sus habilidades cognitivas, tiene ciertas deficiencias en la memoria de trabajo y, en menor medida, en la velocidad de procesamiento; y desde el punto de vista sociocultural, la madre, de nacionalidad española, tiene un nivel de estudios bajo.

Los análisis llevados a cabo nos permiten concluir que para identificar de forma eficaz a los aprendices españoles que tienen dificultades lectoras en la LE es necesario prestar atención a los siguientes factores: las destrezas de decodificación y fluidez en la LE y posiblemente también en la L1, en menor medida las destrezas fonológicas; en el ámbito cognitivo hay que observar principalmente la memoria de trabajo; desde un punto de vista sociocultural cobran especial relevancia el nivel de estudios de la madre y la existencia o no de un entorno multilingüe. Estos aspectos se han de tener en cuenta

a la hora de realizar una evaluación que permita poner sobre aviso a los docentes y ayudarles a decidir si un estudiante puede estar en riesgo de tener dificultades lectoras. Pero estos elementos también son el punto de partida para diseñar una intervención lectora adaptada a las necesidades de los aprendices. Por ejemplo, cada uno de los subgrupos identificados dentro de los lectores con dificultades necesitaría intervenciones lectoras diferentes. Esto es algo que los docentes han de tener en cuenta. Pero para ello es necesario que tengan una formación adecuada. De hecho, en este estudio, la metodología de enseñanza empleada con estos estudiantes, podría explicar algunos de los resultados obtenidos. Por ejemplo, el hecho de que los aprendices no conozcan el sonido de las letras es lógico, si tenemos en cuenta que no les han enseñado el abecedario, y que apenas se presta atención a la pronunciación. Por otra parte, la forma en la que se trabaja la destreza lectora en la LE, centrándose básicamente en la comprensión de los textos que aparecen en el manual de clase, también puede ser una causa más de la deficiente comprensión lectora que se ha observado. Deja patente que trabajar únicamente la comprensión no es suficiente, hay que desarrollar todos los componentes de la destreza lectora. El problema es que los docentes desconocen la importancia de enseñar estas destrezas en el aula. Esta carencia ya se ha detectado entre profesorado de primaria y secundaria (Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho y Gómez-Domínguez, 2012), por eso es necesario ofrecer una formación sistemática y actualizada que permita convertir resultados de investigación en prácticas docentes efectivas.

Las variables estudiadas han resultado útiles en el contexto en el que se ha llevado a cabo este estudio, es decir, entre una población de estatus sociocultural y económico bajo. Futuros estudios deberían comprobar si los mismos aspectos permiten identificar lectores con dificultades en otros contextos sociales. Una de las limitaciones del estudio es su reducido número de informantes. Sin duda, estudios futuros con un número mayor de población podrían comprobar la validez de los perfiles lectores y también podrían arrojar más luz sobre los efectos de vivir en una familia multilingüe en el desarrollo lector

en LE. Cuanta más información recopilamos y analicemos, más sencillo y eficaz será identificar, solventar e incluso prevenir problemas lectores en una LE, y posiblemente en la L1, en las futuras generaciones. Nuestros datos también ponen de relieve la importancia de involucrar a los padres y madres de los aprendices en la formación de sus hijos, así como ayudarles y darles pautas para facilitar el desarrollo lector de los más pequeños.

Referencias bibliográficas

- Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., Aghara, R. y Landry, S. H. (2011). Spanish phonological awareness: Dimensionality and sequence of development during the preschool and kindergarten years. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 857–876. <http://doi.org/10.1037/a0025024>.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*(2), 111–130. [http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-0965(02)00124-8).
- Babayiğit, S. (2015). The relations between word reading, oral language, and reading comprehension in children who speak English as a first (L1) and second language (L2): a multigroup structural analysis. *Reading and Writing, 28*(4), 527-544. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9536-x>.
- Babayiğit, S. y Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169–189. <http://doi.org/10.1037/a0021671>.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. En Pickering, S. J. (Ed.), *Working memory and education* (págs. 3-33).
- Borodkin, K. y Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low proficiency second language learners. *Language Learning, 64*(1), 132–159. <http://doi.org/10.1111/lang.12032>

- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421. Recuperado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0020700815&partnerID=40&md5=c6c0302b03af3c8538602b66c988bf95>
- Buckingham, J., Wheldall, K. y Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190–213. <http://doi.org/10.1177/00049441133495500>
- Cain, K. y Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years the contribution of component skills and processes. En R. K. Wagner, C. Schatschneider, y C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding*. The Guilford Press.
- Combs, B. (2011). *Assessing and Addressing Literacy Needs: Cases and Instructional Strategies*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Farkas, G. y Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 22(3), 464-497.
- Fonseca-Mora, M. C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital. Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 25(2).
- Fonseca-Mora, M. C. y Fernández-Corbacho, A. (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. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>.
- Fonseca-Mora, M. C., Fernández-Corbacho, A. y Gómez-Domínguez, M. (2012). Necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. En J. C. González Faraco (Coord.) *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (págs.212–224). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gentaz E., Sprenger-Charolles L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low

- socio-economic status families with either good or poor decoding skills. PLoS ONE 10(3): e0119581. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>.
- Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- Goswami, U. (1990). A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 31(2), 301–11. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2312655>.
- Gottardo, A., Collins, P. y Baciú y Robert Gebotys, I. (2008). Predictors of Grade 2 Word Reading and Vocabulary Learning from Grade 1 Variables in Spanish-Speaking Children: Similarities and Differences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 11–24. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00259.x>.
- Gottardo, A. y Mueller, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344. <http://doi.org/10.1037/a0014320>.
- Gove, A. y Wetterberg, A. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: An Introduction. The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions*. Durham, NC: Research Triangle Park.
- Grant, James O. y Pauly, Heather M. (2016) "Five, Oops, I Mean Six Big Ideas of Literacy," *Colleagues*, 10(1), Art 10. Recuperado de: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol13/iss1/10>.
- Harris, R. (2009). Speech and Writing. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (págs. 46–58). Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <http://doi.org/10.1007/BF00401799>.
- Hulme, C. y Snowling, M. J. (2013). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <http://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Vol. 1: Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- INEE (2017). *PIRLS 2016 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. del R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 37–46. <http://doi.org/10.1017/S1138741600005527>.
- Karrass, J. y Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.003>.
- Kirby, J. R. y Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75–82. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x.
- Koda, K. (1989). The Effects of Transferred Vocabulary Knowledge on the Development of L2 Reading Proficiency. *Foreign Language Annals*, 22(6), 529–540. <http://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02780.x>.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-*

- Linguistic Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>.
- Konold, T. R., Juel, C. y McKinnon, M. (1999). *Building an integrated model of early reading acquisition* (Vol. 1–003). Michigan: CIERA. University of Michigan. Recuperado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-003/1-003.html>.
- Konold, T. R., Juel, C., McKinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24(01), 89. <http://doi.org/10.1017/S0142716403000055>.
- Morais, J. (1998). *El Arte de leer. Aprendizaje* (Vol. 130). Madrid: Visor.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. y Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex (New York, N.Y.: 1991)*, 19(3), 712–723. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nevills, P. y Wolfe, P. (2009). *Building the Reading Brain. PreK-3* (Vol. 2). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- OCDE (2016). PISA 2015. Resultados clave. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Olson, D. R., y Torrance, N. (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Peterson, K. M., Ingvar, M. y Reis, A. (2009). Language and Literacy from a Cognitive Neuroscience Perspective. In D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (Vol. 1^a, págs. 152–181). New York: Cambridge University Press.
- Research Triangle Institute (2009a). *Early Grade Reading Assessment Toolkit*. Washington, DC: World Bank and RTI International. Recuperado de <https://www.eddataglobal.org/reading/>.

- Research Triangle Institute (adaptado al español por Jiménez, J. E.) (2009b). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. Washington, D.C.: RTI International. Recuperado de <https://www.eddataglobal.org/reading/>.
- Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., Adrián, J. A. y Alegría, J. (2012). Spoken language, bilingualism, and learning difficulties in written language. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 343–364. <http://doi.org/10.1174/021037012802238966>.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. (págs. 97–110). London: The Guilford Press.
- Sonnenschein, S. y Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318–337. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9).
- Spitzer, M. (2016). Bilingual benefits in education and health. *Trends in Neuroscience and Education* 5(2), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2016.07.004>.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77–89. <http://doi.org/10.1174/021037013804826537>.
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M. L., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F. y Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), 489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>.
- Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension.

- Reading and Writing*, 28 (7), 939-957.
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>.
- Treiman, R., y Kessler, B. (2007). Learning to read. En M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (págs. 657–666). Oxford: Oxford University Press.
- Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805–1818. <http://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. y Piasta, S. B. (2006). Learning to Read. In M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (págs. 1111–1142). London: Academic Press.
- Walter, C. (2008). Phonology in Second Language Reading: Not an Optional Extra. *TESOL Quarterly*, 42(3, Psycholinguistics for TESOL), págs. 455–474. <http://www.jstor.org/stable/40264478>.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Publicaciones de psicología aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>.

Imagen mental, motivación y lectura en una lengua extranjera

Mental imagery, motivation and reading in a foreign language

Javier Ávila-López

Universidad de Córdoba

javila@uco.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5832-2614>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.127

Fecha de recepción: 21/09/2017
Fecha de aceptación: 21/02/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Resumen: La investigación en el campo de la neurociencia indica que la imagen mental se identifica como un componente del pensamiento que subyace en los actos de conocimiento. Simultáneamente, algunos enfoques educativos incorporan el uso de la imagen mental en la clase a fin de promover la comprensión y el recuerdo. La evidencia neurológica plantea un problema epistemológico tanto en el terreno empírico como en el teórico que conlleva por un lado, el desarrollo de estudios científicos que prueben la validez de los nuevos descubrimientos en las diversas áreas y por otro, la revisión de las teorías existentes bajo el prisma de la nueva información. En consonancia con la evidencia neuropsicológica, se diseñó un estudio cuasi-experimental (n=223) de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa para observar la incidencia de la instrucción en formación de imágenes mentales sobre la comprensión lectora en una lengua extranjera (inglés) y su relación con el interés por la lengua meta. Se sometió al grupo experimental a instrucción en formación de imágenes mentales mientras que el grupo control continuaba con las actividades de lectura estándar. El estudio contempla varios instrumentos de medida: la prueba de comprensión lectora del TOEFL, el cuestionario de viveza de la imagen mental (VVIQ) y una batería de herramientas cualitativas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, rúbrica de observación sistemática). El análisis UNIANOVA de la capacidad de lectura de los grupos mostró una mejora significativa en el grupo experimental junto con un aumento significativo del interés de los alumnos.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, lectura en lengua extranjera, imagen mental, motivación, interés.

Abstract: Neural research points to a new direction in the study of the human mind and mental imagery seems to be a component of thought underlying every act of knowledge. In consonance with this evidence, some educational approaches are advocating the use of mental images in the classroom in order to aid in comprehension and recall. This new neural evidence presents an epistemological challenge both to the empirical and the theoretical realm, implying the promotion and development of research studies to check its applicability to different areas of learning together with the revision of the existent learning theories incorporating the new research findings. In line with this neural evidence, a cuasi-experimental study (n=223) was designed in order to analyse the incidence of mental imagery instruction on reading skill in a foreign language (English) and the degree of correlation to interest in the FL. The experimental group received treatment in mental imagery generation and manipulation, whereas the control group kept the traditional reading activities of the course. Different gathering information tools were used: reading part of the TOEFL, visual vividness imagery questionnaire, and a group of qualitative tools (questionnaires, interviews, and observation rubric). The UNIANOVA analysis shows a significant increase in the reading ability of the experimental group together with an increase in the interest measures on the experimental group.

Keywords: languages teaching, second language reading, mental imagery, motivation, interest.

1 . Introducción

Como afirma Savater (1998), la lectura es como la farmacia de un viejo alquimista donde se encuentran recetas milagrosas y remedios para todos los males; es una habilidad fundamental en la formación del individuo (Krashen, 2009) y en el terreno del aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en la principal y más asequible fuente de contacto con la información lingüística. Resulta, pues, justificable, cualquier esfuerzo que se acometa en pro de ofrecer alternativas que puedan mejorar la lectura de los aprendices de una L2.

Como cualquier otra actividad cognitiva, la lectura requiere un importante componente de motivación para ser ejercitada (Guthrie y Wigfield, 2000; Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; McGeown, Duncan, Griffiths y Stothard, 2015; Wigfield, Gladstone y Turci, 2016).

El individuo que lee debe de querer hacerlo, y si el motivo que le empuja a acometer la tarea es de índole intrínseca y no impuesta, el aprendizaje no sólo del contenido del mensaje, sino también de su forma se realizará de forma mucho más efectiva (Dörnyei, 2001). Varios factores apoyan la necesidad de intentar un cambio en el tratamiento de la lectura en el currículo de lengua extranjera, tales como la existencia de lagunas importantes en la lectura en la lengua meta en los alumnos al terminar la etapa de educación secundaria y la poca atención que se presta a la lectura extensiva por parte de los diseños curriculares, los materiales didácticos y las entidades educativas.

Numerosas investigaciones en el campo de la neurobiología y la neuropsicología subrayan la importancia de las imágenes mentales en el conocimiento y el pensamiento humano (Damasio, 2010; Kosslyn, 2005; Kosslyn, Ganis, y Thompson, 2001,2010; Kosslyn, y Moulton, 2009; Sima, 2013,14), por tanto, la imagen mental está directamente relacionada con el procesamiento de la información (Thomas, 2014; Edmiston y Lupyan, 2017; Nanay, 2017; Keogh y Pearson, 2017) y con factores clave del aprendizaje tales como la memoria (Slotnick, Thompson, y Kosslyn, 2012), la creatividad (Palmiero *et al.*, 2016; Palmiero, Cardi, y Belardinelli, 2011; Palmiero, Nori, Aloisi, Ferrara, y Piccardi, 2015) y la emoción (Holmes y Mathews, 2005, 2010; Ji, Heyes, MacLeod, y Holmes, 2016). Esta relación de la imagen mental con distintos factores cognitivos y afectivos del proceso de aprendizaje subraya la necesidad de tener en cuenta el proceso de formación de imágenes mentales en el aprendizaje de una lengua extranjera, un proceso extremadamente complejo en el que concursan numerosos factores tanto cognitivos como afectivos.

La existencia de un importante corpus de investigación sobre el papel determinante de la formación de imágenes mentales en la comprensión lectora en la lengua materna (Boerma, Mol, y Jolles, 2016; Kocaarslan, 2016; Sadoski, 2015; Troscianko, 2013), induce a pensar en la posibilidad de que el aprendiz de una LE se beneficie del uso de la imagen mental al leer textos en la L2. Damasio (1994) afirma que la base neurológica del conocimiento depende de la formación de

imágenes mentales, y todo indica que esta formación de imágenes no se localiza en un punto determinado de la mente, sino en diferentes enclaves neurológicos. Damasio (1994) explica que la base del funcionamiento del cerebro hay que buscarla en las respuestas internas del organismo entre las que se encuentran las imágenes. De esta forma, una condición esencial del pensamiento es la habilidad de formar imágenes mentales de forma interna y la capacidad de ordenarlas. Damasio (1994) otorga un papel crucial a las imágenes mentales en el pensamiento humano, ya que éstas dan sentido y organizan la información nueva al tiempo que proporcionan modos de razonamiento y toma de decisiones entre las que figura la capacidad de seleccionar o desarrollar una respuesta motora. En esta misma línea, Kosslyn (1994) afirma que la formación de imágenes juega un papel fundamental en el razonamiento abstracto, el aprendizaje de habilidades y la comprensión lingüística.

1.1. La imagen mental en el proceso interactivo de la lectura

A finales del siglo pasado la concepción de la lectura en una segunda lengua cambió de forma radical de un modelo basado en procesos de descodificación a la consideración de la lectura como un proceso interactivo donde se activa un sector de conocimiento en la mente del lector que puede ser redefinido y extendido por la nueva información proporcionada por el texto. Así pues, la lectura es considerada como un diálogo entre el lector y el texto, es decir, un proceso interpretativo. Tanto Carrell y Eisterhold (1988) como Anderson y Pearson (1988), se centran en lo que consideran un aspecto de importancia crucial para la comprensión lectora; cómo el *schemata* del lector, su conocimiento del mundo almacenado en la memoria, funciona en el proceso de interpretar la información nueva y permitir que forme parte del conocimiento almacenado. Tanto si somos conscientes de ello como si no, es esta interacción de la nueva información con el conocimiento ya existente a lo que llamamos comprensión. El *schemata* funciona de forma análoga a los programas informáticos que existen en la memoria, esperando para procesar el input de datos (Minsky, 1975).

Sadoski, Paivio y Goetz (1991) proponen la Teoría de la Codificación Dual, (TCD), como una teoría alternativa donde se consideran dos sistemas mentales separados, uno especializado en representar y procesar el lenguaje (el sistema verbal) y uno en procesar la información sobre objetos no lingüísticos y sucesos (el sistema no verbal). El último se conoce como el sistema de formación de imágenes (imagery system) debido a que sus funciones incluyen la generación y el análisis de imágenes mentales en sus varias modalidades derivadas de los sentidos (visual, auditivo, etc.). Los sistemas verbales y no verbales están separados pero conectados y pueden funcionar de forma independiente, o a través de una red de interconexiones. De esta forma, la formación de imágenes mentales ayuda a limitar y especificar el grupo de probabilidades por medios no verbales. Ésta se vuelve un compañero inestimable en la reducción de la incertidumbre y la construcción y formación del significado. La formación de imágenes no se contempla como una condición absoluta para la comprensión lingüística sino como un proceso útil para traer a escena un referente perceptivo para el lenguaje.

Stevick define la imagen mental como “a composite that we perceive (more or less vividly) as a result of the interaction between what we have in storage and what is going on at the moment” (Stevick, 1986:16). La formación de imágenes mentales visuales es un proceso mental en el que se ve sin la presencia del correspondiente input sensorial visual (Finke, 1989; McKellar, 1957). Isai y Sagi (1995:1773) definen también la imagen visual en esta línea: “The invention or recreation of a perceptual experience in the absence of retinal input”. Paivio (1990:54) se refiere a la formación de imágenes mentales como el proceso que genera representaciones de información que constan de características espaciales, no arbitrarias (cualidades de representación de objetos o sucesos reales) y continuas o globales. Por el contrario, las representaciones verbales (o semánticas) son arbitrarias (es decir, no existe una razón natural por la que la palabra llave designe al objeto real) y secuenciales.

El proceso de formación de la imagen mental aparece muchas veces de forma natural, inconsciente, aunque se puede guiar al sujeto para que llegue a dominarlo. Llamamos a este proceso visualización, que hace referencia a la formación de imágenes mentales con un propósito determinado (Arnold, 1999:260). Es una experiencia cognitiva que se genera a partir de numerosos procesos que permiten acceder a la memoria a largo plazo y crear una representación en la memoria intermedia o memoria temporal a corto plazo.

La formación de imágenes mentales comparte un substrato neurológico importante con los procesos de percepción correspondientes, puesto que muchas de las mismas regiones corticales y subcorticales se activan en las tareas de percepción auditiva y formación de imágenes. (Ganis, Thompson, y Kosslyn, 2004; Pearson, Clifford, y Tong, 2008; Berger y Ehrsson, 2013). Kosslyn, Behrmann y Jeannerod (1995) proponen una clasificación del modo de procesamiento de acuerdo con cuatro habilidades principales: Inspección, generación, transformación y retención de imágenes. Las imágenes mentales no sólo desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje, almacenaje y recuperación de información, la transformación de imágenes mentales constituye una parte fundamental de varios tipos de razonamiento. El más importante en relación con el presente estudio, es su papel en la comprensión lingüística, concretamente las inferencias que el sujeto realiza para comprender un mensaje lingüístico. El estudio de Oakhill y Patel (1991) analiza si la instrucción en formación de imágenes mentales aumenta la comprensión lectora y concluye que el entrenamiento en formación de imágenes mentales beneficia la comprensión lectora en los sujetos con menor capacidad de comprensión, aunque no se observa mejora significativa para los sujetos con capacidad de comprensión alta. Tomlinson (1997) afirma que los lectores que han alcanzado un nivel lector elevado afirman ya utilizar la visualización como estrategia lectora; esto podría explicar la falta de resultados positivos en el estudio de Oakhill y Patel, (1991).

Sadoski y Paivio (2001, 2004) revisan varios modos en los que las imágenes mentales facilitan el proceso de la lectura. Se pueden encontrar revisiones del valor de la inducción a la formación de imágenes mentales en Suzuki (1985) y Alesandrini (1985). Long, Winograd y Bridge (1989) concluyeron que la formación de imágenes mentales ocurre como un proceso natural, espontáneo y consistente durante la lectura. Sadoski (1983, 85) afirma que un descubrimiento importante en estos estudios reside en que las variables de formación de imágenes mentales están relacionadas con el recuerdo inmediato libre y la comprensión del texto. Estudios recientes (Boerma, Mol, y Jolles, 2016; Alexander y Nygaard, 2008; Reddy, Tsuchiya, y Serre, 2010) confirman este papel fundamental de la imagen mental en el proceso lector. No obstante, diferentes estudios demuestran que la visualización es una habilidad que se usa poco, o de forma poco efectiva, en la lectura en una lengua extranjera (Sadoski, 2015; Tomlinson, 1997). La principal razón parece ser que el sistema educativo les ha condicionado desde una edad temprana para usar estrategias de tipo *bottom up* que se centran en la descodificación de las palabras a bajo nivel. Por supuesto que la falta de vocabulario al principio del aprendizaje hace que tal práctica sea inevitable en los estadios iniciales, pero esta insistencia en la comprensión de todas y cada una de las palabras del texto deja poca capacidad de procesamiento para esas habilidades de alto nivel como la inferencia, la conexión y la visualización.

Tomlinson (1997) afirma que en sus investigaciones ha comprobado cómo al animar a los aprendices de L2 a usar la visualización, ésta actúa de manera compensatoria ante la falta de conocimiento lingüístico, además de suponer una ayuda para la conexión, la inferencia, la retención y el recuerdo. Tomlinson (1997) apunta, sin embargo, que como la mayoría de las estrategias de lectura, la visualización sólo funciona de forma adecuada si reemplaza otras estrategias cognitivas en lugar de sobrecargar la capacidad de procesamiento del lector añadiéndola a las demás. De acuerdo con Tomlinson (1997), los lectores pueden perfeccionar las estrategias de visualización mediante el uso de materiales que combinen instrucción

en visualización con actividades en estrategias de formación de imágenes mentales.

1.2. Motivación en la lectura en una segunda lengua

Acotar un término tan complejo como la motivación resulta una ardua tarea como consecuencia de las múltiples interpretaciones de los procesos cognitivos y afectivos que operan en el aprendizaje.

There are over twenty internationally recognised theories of motivation with many opposing points of view, differing experimental approaches, and continuing disagreement over proper terminology and problems of definition... In the fields of instruction and learning this has led to some difficult problems –whom to believe, which theories to apply, and how to make sense out of this wealth of confusing possibilities (Wlodkowski, 1986:44-45).

Los psicólogos humanistas como Maslow y Rogers situaron la fuerza motivadora central de la conducta humana en el deseo de autorrealización, el deseo de crecimiento personal y de desarrollar las propias capacidades (Boo, Dörnyei y Ryan, 2015); ya Gardner (1983) definía la motivación como la suma del esfuerzo, más el deseo de alcanzar un objetivo, más la suma de las actitudes. Donde las actitudes son la base del deseo de alcanzar el objetivo. La ecuación de Gardner podría completarse en un diagrama con flechas de doble dirección donde todos los elementos estuviesen interrelacionados. El esfuerzo de cada individuo tendrá una incidencia directa sobre su propia actitud y su deseo de alcanzar el objetivo, al tiempo que contribuirá de forma activa a la autorregulación del propio esfuerzo. Una actitud positiva fortalecerá el deseo de conseguir el objetivo y posibilitará el esfuerzo necesario. Finalmente, el grado de intensidad en el deseo de conseguir el objetivo determinará la actitud y el esfuerzo que se está dispuesto a realizar. Asimismo, Brown (1994:34) intenta también definir el término: “Motivation is the extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit”. Dörnyei (2001:7) afirma en esta misma línea que la motivación hace

referencia por definición a las dos dimensiones básicas de la conducta humana: dirección y magnitud, de manera que es responsable de la elección de una acción concreta y el esfuerzo y la perseverancia que se le dedica.

No obstante, hay que señalar el rasgo diferencial del aprendizaje de una lengua extranjera:

There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. [...] The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self- image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact of the social nature of the learner (Williams, 1994:77).

Dörnyei (2000) presentaba un nuevo modelo que incluía un eje temporal, desde la generación y mantenimiento de la conducta motivada a la autoevaluación positiva. Dörnyei (2001) avanzaba en la descripción con una estructura de la motivación en L2 dividida en tres niveles: nivel del lenguaje, nivel del aprendiz y nivel de la situación de aprendizaje. El nivel del lenguaje incluye los subsistemas de motivación intrínseca y extrínseca. El nivel del aprendiz contempla las características individuales del aprendiz, especialmente la autoconfianza. El tercer nivel, la situación de aprendizaje, hace referencia al curso propiamente dicho: programa, materiales didácticos, método de enseñanza y tareas de aprendizaje. Este nivel hace referencia también al papel del profesor, personalidad, estilo de enseñanza, tipo de *feedback* y relación con los alumnos. Finalmente, incluye el grupo en el que los alumnos se encuentran y su dinámica.

[...] motivation is related to one of the most basic aspects of the human mind, and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation. My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e. who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude (Dörnyei, 2001:2).

Cualquier intento de describir de forma exhaustiva el proceso lector ha de incorporar componentes que tengan en cuenta las variables de motivación y actitud (Holmes, 1976). Ruddell (1976) utiliza el término *impulsores afectivos* para referirse al grupo de creencias, valores y actitudes que sustentan la conducta del individuo y lo predisponen para realizar el esfuerzo necesario. El individuo puede tener una meta cognitiva establecida, pero es del dominio afectivo de donde procede la energía para el esfuerzo sostenido necesario para lograrlo. Como afirma Athey (1985), estos impulsores afectivos forman, junto con las estrategias cognitivas, parte del repertorio de capacidades que pueden ser puestas en acción durante el transcurso de una actividad. Los impulsores afectivos incluyen los objetivos a largo plazo y los propósitos inmediatos puesto que determinan tanto la percepción como las dimensiones semánticas del procesamiento del lenguaje (Ruddell, 1976:463).

Considerar la motivación en un modelo de la lectura implica la identificación de los mecanismos y procesos que la producen. Mathewson (1985:2) presenta una serie de elementos de motivación relacionados con la lectura:

Figura 1.

Elementos de Motivación. Mathewson (1985: 2)

Motives affecting Decision to Read and Reading Behaviour

belonginess and love (Maslow, (1970: 43-45)

curiosity (Berlyne, (1960, 1966)

competence (White (1959)

achievement (McClelland,(1958,(1961; McClelland, Atkinson,
Clark and Lowell, (1953; McClelland and Winter
1969)

self-actualization (Maslow, 1970: 46)

desires to know and understand (Maslow, 1970:48)

aesthetic motivation (Maslow, 1970: 51).

Esta lista de elementos de motivación es una amalgama del último nivel de la jerarquía de Maslow (1970) con la curiosidad, la competencia y el logro. El aprendizaje debe ser percibido por el alumno como adquisición real de L2. Como señala Lorenzo (1994):

Los procesos cognitivos que utilice el alumno al usar la L2 dependerán en gran medida de que los contenidos a los que se le enfrente sean significativos o satisfactorios (...) si la motivación del alumno con respecto a L2 se dirige naturalmente a implicarse en experiencias significativas y comunicativamente plenas, y sólo la adquisición que se obtenga dentro de este marco será percibida por él como adquisición real, cualquier actividad en la que se estructure la instrucción deberá ser de naturaleza comunicativa (Lorenzo, 1994: 54).

El interés cobra especial relevancia en relación con el proceso de la lectura, si bien las orientaciones se establecen a largo plazo, 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. Al hilo de esta afirmación, resulta ilustrativa la cita de Alvermann y Muth (1990:105): “Research has established that reading involves not so much what we do with our eyes as how interested we are in what we are Reading”. Algunas teorías sobre la motivación humana afirman que podemos considerar que una persona se encuentra intrínsecamente motivada cuando está haciendo libremente lo que le interesa; su conducta se caracteriza por un alto grado de concentración y dedicación; esto ocurre espontáneamente y la persona se encuentra completamente absorta en la actividad. Las formas más puras de motivación intrínseca pueden acarrear lo que Csikszentmihalyi (1990) denomina *flow state*, estado en el que la persona está completamente absorta en la actividad. Una característica de este estado parece ser el desafío óptimo (Deci, 1992:50); las actividades o ideas que la persona encuentra interesantes son normalmente óptimamente discrepantes de sus capacidades y requieren que la gente amplíe sus capacidades o expanda sus estructuras cognitivas.

Una aportación clave en la expansión de la teoría de la motivación viene dada por la nueva investigación en el terreno de la neurobiología y la neuropsicología en relación con el papel de la imagen mental en los procesos cognitivos y afectivos; la formación de imágenes mentales guarda una relación significativa con los procesos mentales que subyacen a la conducta motivada. El uso de la imagen mental puede ser provechoso en relación con la motivación para el aprendizaje de habilidades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei y Chan, 2013; You, Dörnyei, y Csizér, 2016). En cuanto a la destreza lectora, la posibilidad de mejorar la comprensión lectora en la L2 mediante el uso sistemático de la imagen mental incide de forma positiva en la apreciación del éxito del lector. Por otro lado, a los alumnos que expresan sentimientos de incapacidad aprendida respecto a la lectura en L2 se les puede animar a visualizarse ejecutando concretamente la tarea para iniciar el camino hacia un estado de motivación adecuado.

2. Estudio cuasi-experimental

La observación sistemática de los procedimientos de lectura en una lengua extranjera, revela deficiencias graves en la comprensión lectora impulsadas normalmente por un tipo de lectura que se centra en procedimientos de descodificación de unidades mínimas, abandonando y bloqueando actividades básicas del proceso de lectura tales como la inferencia, la conexión y la formación de imágenes mentales. Por otro lado, la bibliografía existente sobre la formación de imágenes mentales y su incidencia sobre la lectura deja patente la necesidad de investigación sobre la posible mejora de la comprensión lectora a través de la estimulación de esta habilidad en lectores en lengua extranjera. La falta de investigación sobre la importancia de la imagen mental en el campo de la adquisición de segundas lenguas unido a la evidencia de su importante papel en el procesamiento de la información y el aprendizaje, impulsaron la formulación de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Facilita la instrucción en formación de imágenes mentales en la lectura en L2 la adquisición de la habilidad de la lectura?
2. ¿Tiene el tratamiento en formación de imágenes mentales a través de actividades de lectura en la lengua meta incidencia sobre el interés de los alumnos en la lectura en L2?

2.1. Material y Método

El estudio desarrollaba un diseño cuasi-experimental en cuatro centros con dos grupos en cada uno, control y experimental, con asignación aleatoria; se incluye un test inicial, y tiene una sola variable independiente, *el método de lectura en la L2* y dos variables dependientes: *la comprensión lectora en la L2* y *el interés de los alumnos por la L2*. La investigación incluía un diseño factorial, se intentaba estudiar de manera complementaria el efecto del tratamiento en formación de imágenes mentales (instrucción formal, actividades y materiales) sobre ambas variables. Teniendo en cuenta la naturaleza del contexto educativo donde se pretendía desarrollar la investigación, se optó por un *diseño de grupo estático o pre-experimental* a fin de utilizar grupos que ya existentes.

De forma consensuada con los profesores, se utilizó como prueba inicial la parte correspondiente a la prueba de comprensión lectora del TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). Se consideró que aunque el test podría en principio resultar un poco elevado para el nivel de los alumnos, esta característica resultaba adecuada puesto que analizaba el componente de inferencia y deducciones de vocabulario desconocido a partir del contexto, habilidades que se pretendían promover por medio de la instrucción (formal e indirecta) en visualización.

Al mismo tiempo, se decidió controlar otra variable en el estudio, concretamente la viveza de la imagen visual de los alumnos, para lo que se utilizó una versión del VVIQ (Campos, Gonzalez, y Amor, 2002). De esta forma se pretendía aislar el efecto de la instrucción sobre el grupo experimental al comprobar la homogeneidad de los grupos

experimentales y control en relación con su tendencia natural a formar imágenes mentales.

Teniendo en cuenta la concepción del proceso de la lectura, el papel crucial que el interés juega en la motivación del sujeto lector y por ende en su aprendizaje, se consideró de extraordinaria importancia para el estudio observar el grado de homogeneidad respecto a la variable dependiente: *interés por la lengua meta*, antes del tratamiento, de manera que los grupos experimental y control en cada estudio manifestasen un interés similar por el inglés y las actividades de lectura en L2. De esta forma, se pasó a los alumnos un cuestionario pre-tratamiento que recababa información sobre el interés general por la asignatura de inglés, las distintas destrezas, y más concretamente por la lectura en la lengua meta.

Como instrumento de seguimiento del desarrollo del tratamiento a lo largo del estudio se usaron unas fichas que contenían dos partes diferenciadas: una primera (*fichas de seguimiento*), donde se anotaban sus apreciaciones respecto a una serie de ítems (interés de la actividad, comprensión lectora) y unas entrevistas informales con los alumnos dentro del contexto aula y que recababan información sobre la apreciación de las actividades por parte de los alumnos.

Finalmente, al cabo de dos trimestres de tratamiento, se volvió a someter a los sujetos a una prueba de comprensión lectora del mismo tipo que la prueba inicial (TOEFL).

Por último se pasó a los alumnos el cuestionario final de valoración del proceso que recogía información sobre la evaluación de los aprendices de las actividades de lectura y sobre el funcionamiento de la habilidad tanto en los grupos experimentales como de control.

El estudio adoptó la triangulación como principio organizativo con la intención de obtener una visión más completa tanto del desarrollo del estudio como de sus resultados. Se produce triangulación de momentos en cuanto a la observación antes, durante y tras el

tratamiento; se triangulan también los métodos e instrumentos de recogida (cuestionarios, entrevistas, observación directa) y finalmente los datos cualitativos se relacionan con los resultados del estudio cuantitativo al que complementan.

Se realizó un estudio ANOVA para el análisis de la variable dependiente “comprensión lectora en L2” en los grupos experimental y control, al tiempo que los resultados de los cuestionarios de interés se analizaron con la prueba χ^2 .

2.1.1. Participantes

Los grupos que se estudiaron estaban formados de forma natural ya que existían antes de la investigación, con esto se pretendía dar la máxima normalidad al proceso de la investigación, intentando evitar el sesgo al cambiar el entorno o grupo en el que se desempeñaba la práctica educativa. De esta forma, se seleccionaron 4 centros educativos andaluces, dos centros de área metropolitana y dos de área rural. En cada centro se seleccionaron dos grupos atendidos por el mismo profesor y que correspondían al nivel pre-universitario (n=223). En cada centro, el estudio contemplaba dos grupos naturales: uno al que se daría tratamiento e instrucción en formación de imágenes mentales (grupo experimental), y otro que seguiría la dinámica normal del aula de lengua inglesa (grupo control). El diseño del estudio garantizaba el respeto de los principios éticos que deben regir cualquier proceso de investigación en el entorno escolar. Se tuvieron en cuenta y respetaron las indicaciones de Seliger y Shohamy (1989:196) y los principios éticos que señalan Blaxter, Hughes y Tight (2000) atendiendo especialmente a la dignidad, libertad y confidencialidad en el estudio. Los sujetos de los grupos de control fueron puntualmente informados de su papel en el estudio al terminar el proceso de investigación.

2.1.2. Tratamiento

Se entendió que las actividades de lectura que contempla el currículo oficial en el área de inglés serían fácilmente adaptables para introducir la inducción a la formación de imágenes mentales, y las actividades que promovieran la visualización sin suponer un menoscabo para los contenidos del curso. Los grupos de control mantendrían el método de trabajo tradicional en la lectura en la L2, mientras que los grupos experimentales recibirían el tratamiento en formación de imágenes mentales. Los profesores a cargo de los grupos recibieron informes sobre la formación de imágenes mentales, así como indicaciones específicas para instruir a los alumnos y estimular su formación de imágenes mentales, al tiempo que se realizó un seguimiento permanente de su labor. En cuanto a la formación de los alumnos, por un lado, se les instruyó de manera formal para que generasen imágenes mentales al leer en la lengua extranjera, al mismo tiempo, durante un semestre del curso académico, se emplearon gran cantidad de actividades destinadas a potenciar el uso de las imágenes mentales con la intención de automatizar la práctica en la lectura en la L2. La instrucción incluía información directa sobre la mejora de la lectura en una lengua extranjera al utilizar la habilidad de la formación de imágenes mentales, un seguimiento de la visualización que los alumnos realizaban y constantes consejos respecto a la habilidad, todo ello orientado a usar la formación de imágenes mentales como una estrategia deliberada para la solución de problemas. Los ejercicios prácticos de visualización incluían materiales diseñados para inducir a la formación de imágenes mentales: tareas donde tenían que utilizar el dibujo, actividades de ilustración, de representación mental (traducción asistida por imágenes, dibujo deductivo, puzzle de imágenes, visualización guiada), ejercicios de conexión intra y extra textual.

2.2. Resultados

Se sometió de manera previa al tratamiento a la muestra de población a las distintas pruebas (TOEFL, VVIQ, cuestionario de medida del interés). En el caso de la prueba inicial de comprensión lectora en la L2, se realiza a un análisis unifactorial de la varianza con el objetivo de comprobar la validez de las hipótesis acerca de las medias. El contraste de Levene, mostró en todos los grupos el mismo error contrastándose la hipótesis de la homocedasticidad.

Tabla 1.

Contraste de Levene. Variable dependiente: Nota del examen inicial

F	Gl1	Gl2	sig
1.691	7	134	.116

Una vez determinado que existían diferencias entre las medias, se realizaron una serie de pruebas de rango post-hoc y comparaciones múltiples por parejas para determinar qué medias diferían. Se realizó un estudio ANOVA de un factor (UNIANOVA) de la variable dependiente nota en la prueba inicial donde para los grupos (control-experimental) p-valor $\leq .05$; las diferencias entre los grupos control y experimental no resultaban significativas estadísticamente.

Tabla 2.

Estudio ANOVA de un factor (UNIANOVA) de la variable dependiente "nota en la prueba inicial"

Fuente	F	Sig.
Centro grupo	19.651	.000
	.428	.514

Este carácter homogéneo de las dos muestras de población en relación con la variable dependiente a estudio permitía el siguiente paso en el desarrollo del estudio, la aplicación del tratamiento al grupo experimental con la intención de observar cómo evolucionaban ambos grupos en relación con la variable dependiente

Los grupos experimental y control obtuvieron medias similares 2,12 y 2,08 respectivamente sobre un total de 5 puntos en el VVIQ, la media aritmética marca la frontera entre buenos y malos formadores de imágenes (Campos, González y Amor, 2002); el cuestionario puntúa la viveza de la imagen sobre una escala de 5 puntos con 1 en el límite superior perfectamente clara y tan viva como si estuvieses viendo el objeto, y 5 en el límite inferior ninguna imagen, tú sólo *sabes* lo que estás pensando del objeto. La importancia de estos resultados radica en la similitud de las muestras, su carácter homogéneo en relación con la variable que se pretendía controlar en el estudio.

En cuanto al cuestionario pre-tratamiento de interés por la lengua meta, al aplicar la prueba χ^2 a las muestras de los distintos centros, para todos los ítems los valores de la probabilidad de χ^2 resultaron mayores que el alfa elegido para trabajar con un nivel de confianza del 99%, $\alpha = ,01$, pudiéndose afirmar que no existían diferencias significativas entre las distribuciones estudiadas en los centros.

Tras el periodo de tratamiento se volvió a pasar una prueba de la misma naturaleza que la inicial a los grupos con la intención de observar su evolución a lo largo del periodo del estudio. Los resultados que se presentan a continuación muestran la evolución de las muestras experimental y control tras el periodo de tratamiento. El estudio intentaba controlar las variables extrañas (intrínsecas a los sujetos), de manera que se adjuntaron como covariables el centro, el grupo al que pertenecen los sujetos y la nota inicial, no resultando significativamente relevante en relación con la variable dependiente, nota final, de manera que se podían desprestigiar las covariables ($p=.000$).

Tabla 3.
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	gl	F	Sig.
Centro	3	50.87	.000
Grupo	1	41.25	.000
Inicial	1	351.20	.000

Tabla 4.
Comparaciones de medias por condición. Estimaciones

Intervalo de confianza al 95%				
Condición	Media	Error típico	Límite inferior	Límite superior
Experimental	25.229	.359	24.520	25.939
Control	21.983	.358	21.275	22.691

Tabla 5.
Comparaciones de las medias por condición. Comparaciones por pares

Intervalo de confianza al 95%					
	Diferencia entre medias	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
experimental control	3.246*	.505	.000	2.247	4.246
control experimental	-3.246	.505	.000	-4.246	-2..247

El análisis muestra diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p < 0.05$); los sujetos siguieron una evolución

significativamente diferente en los grupos experimental y de control. La diferencia entre medias de 3.24 a favor del grupo experimental supone una mejora significativa en relación con la capacidad de comprensión lectora frente al grupo de control.

En las fichas de seguimiento, los profesores a cargo de los grupos expresaron que las actividades resultaron positivas en un 92% de los casos, y en un 70% de los casos observaron mejoras en cuanto al interés de los alumnos de los grupos experimentales frente a los de control; recibieron también instrucción específica para la observación en el aula e intentaron realizar un análisis sistemático del nivel de comprensión de sus alumnos, observando en un 76,5% de las ocasiones mejora en la comprensión. Si bien estos datos han de ser tomados con la cautela que el propio método de recogida aconseja, resulta interesante conocer cuál es la impresión general de los profesores a cargo de los grupos respecto al funcionamiento de las actividades propuestas y compararlos finalmente con las apreciaciones de los alumnos sobre estas mismas actividades.

Las entrevistas a los alumnos mostraron que los sujetos de los grupos experimentales afirmaban en un 91% que les gustaban las actividades propuestas, coincidiendo de esta manera con la apreciación de sus profesores, y manifestando en un 84,5% de las ocasiones que las preferían a las habituales. En un 79,5% manifestaron que les resultaba más fácil entender la información del texto al representarla en forma de imágenes así como su preferencia en un 76% por realizar actividades de representación gráfica de la información frente a las tradicionales preguntas sobre el texto. En un 78,5% los sujetos entrevistados declararon encontrarse más cómodos leyendo en inglés visualizando que sin visualizar la información.

Las opiniones de los alumnos recogidas en las entrevistas coinciden plenamente con las impresiones de los profesores que recaban las fichas de seguimiento, de manera que como se afirmaba arriba, apoyan los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo. De esta forma, a tenor del análisis y triangulación de los resultados obtenidos

durante y tras el tratamiento en formación de imágenes mentales, cabe afirmar que el trabajo con estrategias alternativas de lectura que no se centran exclusivamente en el componente verbal del procesamiento de la información puede resultar beneficioso para la comprensión lectora de los alumnos.

En el cuestionario final de valoración de las actividades y el proceso de lectura, los resultados de la prueba χ^2 , ($p < 0.05$) mostraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control.

2.3. *Discusión*

El análisis de los resultados obtenidos permite afirmar que los alumnos que recibieron el tratamiento experimental mejoraron su capacidad lectora respecto a los alumnos de los grupos de control; es decir, el tratamiento en formación de imágenes a través de la instrucción formal y las actividades que estimulaban el uso de la imagen mental en la lectura se mostraron efectivos como técnicas para mejorar la capacidad lectora de los sujetos sometidos al tratamiento. En relación con la segunda pregunta de investigación, la triangulación en el estudio de la hipótesis formulada (resultados de los tests de valoración de actividades, fichas de seguimiento y entrevistas) permite afirmar que los alumnos que trabajaron con imágenes mentales vieron incrementado su interés por las actividades de lectura en la lengua meta. Cabe destacar que algunos estudios señalan que la comprensión lectora resulta aparentemente insensible a las medidas del tipo respuesta múltiple y respuesta corta. Pese a la mejora en los resultados del estudio, es posible predecir que un análisis del progreso de los sujetos utilizando instrumentos diferentes produciría diferencias aun más significativas entre los grupos experimental y control. Un estudio exhaustivo de la capacidad de comprensión en la lengua meta medido en términos bien de capacidad verbal en tests de respuesta abierta, bien en términos no orientados verbalmente (como por ejemplo la representación gráfica de la información, la selección de la imagen que se corresponde con el texto de entre varias, etc.) podría dar resultados aún más concluyentes. Existe, por tanto, la posibilidad de que los

alumnos se puedan beneficiar del tratamiento propuesto más de lo que los instrumentos de medición tradicionales empleados son capaces de reflejar.

La respuesta a la segunda pregunta de investigación, donde se concluye que el tratamiento en formación de imágenes mentales favorece el interés por las actividades de lectura en la lengua meta, constituye por sí mismo un descubrimiento significativo para el tratamiento de la habilidad de la lectura en los currículos de segundas lenguas y de forma más amplia para el aprendizaje de una segunda lengua. La bibliografía otorga a la motivación y concretamente al interés una importancia crucial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y específicamente en la adquisición de la habilidad de la lectura (Dörnyei, 2001; (Giacobbi, Dreisbach, Thurlow, Anand, y Garcia, 2014; Pearson, Naselaris, Holmes, y Kosslyn, 2015; Martin y Hall, 1995).

Los resultados de esta pregunta de investigación proporcionan una explicación parcial de los resultados positivos de la primera pregunta de investigación. Dado que se ha podido comprobar que el tratamiento en formación de imágenes mentales en la lectura en L2 incrementa el interés de los alumnos por las actividades de lectura, se puede suponer que la mejora en la comprensión lectora de los sujetos se debe en parte a un mayor interés por las actividades que realizaron. De esta forma, el tratamiento en formación de imágenes mentales se confirma como una vía de trabajo interesante de cara al diseño de currículos de lenguas extranjeras, donde la habilidad de la lectura constituye un pilar central de la adquisición de la lengua meta. Los resultados permiten afirmar que un cambio en el enfoque de lectura en lengua extranjera donde se enfatice menos la comprensión de cada una de las partes del texto y se facilite la construcción del significado en un entorno que permita centrar la atención cognitiva en estrategias de alto nivel como la inferencia, la conexión intra y extratextual, la relación y la visualización, potenciará una mejor comprensión de los textos que se leen en la lengua meta.

El diseño experimental así como la naturaleza de la muestra utilizada permiten extrapolar los resultados al conjunto de la población, los niveles superiores de la Educación Secundaria en Andalucía. Al estudiar el fenómeno en cuatro centros diferentes, implicando a ocho grupos de alumnos de distintas áreas geográficas y distintas realidades sociales, el estudio asegura su validez externa, analizando una muestra representativa de la población.

Al mismo tiempo, con la cautela necesaria, se pueden extrapolar los resultados del estudio al conjunto de la población hispanohablante con una competencia comunicativa media dentro del entorno escolar; aunque una investigación de más amplio calado sería especialmente interesante para poder certificar una validez externa que abarque un área de influencia mayor.

Los resultados del trabajo con imágenes mentales analizados sintonizan plenamente con la concepción de la lectura como un proceso que requiere interacción (Carrell, Devine, y Eskey, 2000; Pourhosein Gilakjani y Sabouri, 2016). La naturaleza de las imágenes mentales generada por los lectores en los grupos sujetos al tratamiento experimental resulta por definición interactiva (Sadoski y Paivio, 2001; Sadoski y Quast, 1990). Teniendo en cuenta la bibliografía sobre la imagen mental y el procesamiento de la información (Damasio, 1994; Paivio, 1991; Kosslyn, Behrmann y Jeannerod, 1995), si consideramos la lectura como un proceso de construcción de significados que resulta de la interacción del lector con el texto (Rumelhart, 1977), no cabe duda que las imágenes mentales sirven como materiales de esa construcción de significados y constituyen en última instancia esa experiencia que ocurre en la mente del lector como resultado del hecho comunicativo.

3. Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos en el estudio, la estimulación de la formación de imágenes mentales en relación con la lectura en una segunda lengua parece lograr resultados satisfactorios, consiguiéndose una mejora en pruebas estándar tras un periodo de tiempo prolongado de tratamiento. No obstante, hay que señalar la necesidad de hacer un seguimiento etnográfico de este tipo de estudios, donde se recoja información sobre cómo perciben los sujetos el tratamiento, sus niveles de interés y motivación frente al mismo y finalmente, sus capacidades de comprensión lectora y recuerdo de lo leído medidas con otro tipo de pruebas que de alguna forma midan la comprensión desde un punto de vista menos centrado en el conocimiento verbal.

Referencias bibliográficas

- Alesandrini, K. L. (1985). Imagery Research with adults: Implications for education. En A. A. Sheikh y K.S. Sheikh (Eds.), *Imagery in Education* (págs. 179-(198). Farmingdale, N.Y.: Baywood.
- Alexander, J. D. y Nygaard, L. C. (2008). Reading Voices and Hearing Text: Talker-Specific Auditory Imagery in Reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(2), 446–459. <http://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.446>.
- Alvermann, D. E. y Muth, K. D. (1990). Affective Goals in reading and writing. En G.G. Duffy (ed.), *Reading in the Middle Schools (2ª edición)*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Anderson, R.C. y Pearson, P. D. (1988). A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. L. Carrell, J. Devine, y D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (1999). Visualization: Language learning with the mind's eye. En J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Athey, I. J. (1985). Reading Research in the Affective Domain. En Singer y Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- Becker, M., McElvany, N. y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <http://doi.org/10.1037/a0020084>.
- Berger, C. C. y Ehrsson, H. H. (2013). Mental imagery changes multisensory perception. *Current Biology*, 23(14), 1367–1372. <http://doi.org/10.1016/j.cub.2013.06.012>.
- Blaxter, L. C. Hughes y M. Tight. 2000. *Cómo se Hace una Investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. y Jolles, J. (2016). Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. *Frontiers in psychology*, 7, 1630. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01630>
- Boo, Z., Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147-157.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Campos, A., Gonzalez, M. A. y Amor, A. (2002). The Spanish version of the Vividness of Visual Imagery Questionnaire: factor structure and internal consistency reliability. *Psychological Reports*, 90(2), 503–506. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12061590>.
- Carrell, P. L., Devine, J. y Eskey, D. E. (2000). Interactive approach to second language reading. In *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pág. 289). Retrieved from <http://books.google.com/books?id=E3CwN2Y07isCypgis=1>
- Carrell, P. y Eisterhold, J. C. (1988). Schema Theory and ESL reading Pedagogy. En P. L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper Perennial.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, Avon.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*. Nueva York: Pantheon Books.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. En K. Renninger, S. Hidi. y A. Krapp (eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L. y R. M. Ryan. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action. Toward a process-oriented conceptualisation of student motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dörnyei, Z. y Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. <http://doi.org/10.1111/lang.12005>.
- Edmiston, P. y Lupyán, G. (2017). Visual interference disrupts visual knowledge. *Journal of Memory and Language*, 92, 281-292. <http://doi.org/10.1016/J.JML.2016.07.002>
- Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. En P.C. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finke, R. A. (1989). *Principles of Mental Imagery*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fonseca Mora, M. C., Avila López, J. y Gallego Segador, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de*

- Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 12, 29–36.
http://doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.46500.
- Ganis, G., Thompson, W. L. y Kosslyn, S. M. (2004). Brain areas underlying visual mental imagery and visual perception: An fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 20(2), 226–241.
<http://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.02.012>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Nueva York: Basic Books
- Giacobbi, P., Dreisbach, K. A., Thurlow, N. M., Anand, P. y García, F. (2014). Mental imagery increases self-determined motivation to exercise with university enrolled women: A randomized controlled trial using a peer-based intervention. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 374–381.
<http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.004>.
- Holmes, J. A. (1976). Basic assumptions underlying the substrata-factor theory. En H.D. Singer y R.B. Rudell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Del.: International Reading Association).
- Holmes, E. A. y Mathews, A. (2005). Mental imagery and emotion: A special relationship? *Emotion*, 5(4), 489–497.
<http://doi.org/10.1037/1528-3542.5.4.489>.
- Holmes, E. A. y Mathews, A. (2010). Mental imagery in emotion and emotional disorders. *Clinical Psychology Review*.
<http://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.001>.
- Huey, E. B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: Macmillan.
- Hyman, I. y Pentland, J. (1996). The role of mental imagery in the creation of false childhood memories. *Journal of Memory and Language*, 35(2), 101-117
- Isai, A. y Sagi, D. (1995). Common mechanisms of visual imagery and perception. *Science*, 268, 1772-1774. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 78-80.
- Ji, J. L., Heyes, S. B., MacLeod, C. y Holmes, E. A. (2016). Emotional Mental Imagery as Simulation of Reality: Fear and Beyond—A Tribute to Peter Lang. *Behavior Therapy*.
<http://doi.org/10.1016/j.beth.2015.11.004>.

- Keogh, R. y Pearson, J. (2017). The perceptual and phenomenal capacity of mental imagery. *Cognition*, 162, 124-132. <http://doi.org/10.1016/J.COGNITION.2017.02.004>.
- Kocaarslan, M. (2016). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675.
- Kosslyn, S. M. (2005). Mental Images and the Brain. *Cognitive Neuropsychology* (22) 333-347.
- Kosslyn, S. M., Ganis, G. y Thompson, W. L. (2001). Neural Foundations of Imagery. *Nature Reviews: Neuroscience* (2) 635-642.
- Kosslyn, S. M., Ganis, G. y Thompson, W. L. (2010). Multimodal Images in the Brain. In A. Guillot y C. Collet (Eds.), *The Neurophysiological Foundations of Mental and Motor Imagery* (págs. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Kosslyn, S. M. y Moulton, S. T. (2009). Mental Imagery and Implicit Memory. En K.D. Markman, W.M.P Klein, y J.A. Suhr (Eds.), *Handbook of Imagination and Mental Simulation* (págs. 135-151). Hove U.K.: Psychology Press.
- Krashen, S.D. (1991). The input hypothesis: an update. En J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- Krashen, S. (2009). Anything but Reading. *Knowledge Quest*, 37(5), 18-25. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aphy&N=42324893&site=ehost-live>
- Lipp, E. (1991). Sustaining the reading interests of academically oriented ESL students. *TESOL Quarterly*, 25/2, 185-189.
- Long, S.A., Winograd, P.N. y Bridge, C.A. (1989). The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24, 353-372.
- Lorenzo, F. (1994). *Bases para un estudio de la motivación en el aprendizaje de L2 como lengua extranjera*. Tesis de Licenciatura inédita. Universidad de Sevilla.

- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. y Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545–569. <http://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>.
- Martin, K. A. y Hall, C. R. (1995). Using Mental Imagery to Enhance Intrinsic Motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 17(1), 54–69. <http://doi.org/10.1123/jsep.17.1.54>.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper y Row.
- Mathewson, G.C. (1985). Toward a comprehensive model of affect in the reading process. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3ª edición). Newark, DE: International Reading Association.
- McKellar, P. (1957). *Imagination and Thinking*. London: Cohen y West.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En P.H. Winston. (Ed), *The Psychology of Computer Vision* (págs. 211-277). New York: McGraw-Hill. Nueva York: Avon.
- Nanay, B. (2017). Multimodal mental imagery. *Cortex*. Available online. Último acceso: 12.04.2018. <http://doi.org/10.1016/J.CORTEX.2017.07.006>.
- Oakhill, J. y Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14 (2), 106- 115.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach* (2ª edición). Nueva York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology Revue Canadienne de Psychologie* 45(3):255-287.
- Pearson, J., Clifford, C. W. G. y Tong, F. (2008). The Functional Impact of Mental Imagery on Conscious Perception. *Current Biology*, 18(13), 982–986. <http://doi.org/10.1016/j.cub.2008.05.048>.
- Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E. A. y Kosslyn, S. M. (2015). Mental Imagery: Functional Mechanisms and Clinical

- Applications. *Trends in Cognitive Sciences*.
<http://doi.org/10.1016/j.tics.2015.08.003>.
- Palmiero, M., Cardi, V. y Belardinelli, M. O. (2011). The Role of Vividness of Visual Mental Imagery on Different Dimensions of Creativity. *Creativity Research Journal*, 23(4), 372–375.
<http://doi.org/10.1080/10400419.2011.621857>.
- Palmiero, M., Nori, R., Aloisi, V., Ferrara, M. y Piccardi, L. (2015). Domain-specificity of creativity: A study on the relationship between visual creativity and visual mental imagery. *Frontiers in Psychology*, 6(DEC).
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01870>.
- Palmiero, M., Piccardi, L., Nori, R., Palermo, L., Salvi, C. y Guariglia, C. (2016). Editorial: Creativity and mental imagery. *Frontiers in Psychology*, 7(AUG).
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01280>.
- Pourhosein Gilakjani, A. y Sabouri, N. B. (2016). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229.
- Reddy, L., Tsuchiya, N. y Serre, T. (2010). Reading the mind's eye: Decoding category information during mental imagery. *NeuroImage*, 50(2), 818–825.
<http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.11.084>.
- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. *RELC Journal*. <http://doi.org/10.1177/0033688207079578>.
- Ruddell, R. B. (1976). Psycholinguistic implications for a system of communication model. En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (2ª Edición). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 20, 658-667.

- Sadoski, M. (1985). The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly*, 20, 658-667.
- Sadoski, M. (2015). Reading comprehension, embodied cognition and Dual Coding Theory. En S. Parris y K. Headly (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices* (págs. 45-55). New York: Guilford.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2001). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. En R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (págs. 1329–1362). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M. y Z. Quast. (1990). Reader response and long term recall for journalistic text: The roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, 26, 463-484.
- Sadoski, M., Paivio, A. y Goetz, E. T. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26, 463-484.
- Savater, F. (1998). *Loor al leer*. El Pais Aguilar: Madrid.
- Seliger, H. W. y Shohami, E. (1989): *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Sima, J. F. (2013). A New Theory of Visuo-Spatial Mental Imagery. *Perception* (42, ECVF Abstract Supplement Issue) 129-130. Bremen, Bremen, Germany.
- Sima, J. F. (2014). A Computational Theory of Visuo-Spatial Mental Imagery. Unpublished doctoral dissertation, Universität.
- Slotnick, S. D., Thompson, W. L. y Kosslyn, S. M. (2012). Visual memory and visual mental imagery recruit common control and sensory regions of the brain. *Cognitive Neuroscience*, 3(1), 14–20. <http://doi.org/10.1080/17588928.2011.578210>
- Stevick, E. (1986). *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, N. S. (1985). Imagery research with children: Implications for education. En A.A. Sheikh y K.S. Sheikh (Eds.), *Imagery in Education* (179-198). Farmingdale, N.Y.: Baywood.

- Thomas, N. J. T. (2014). The Multidimensional Spectrum of Imagination: Images, Dreams, Hallucinations, and Active, Imaginative Perception. *Humanities* (3 #2) 132-184.
- Tomlinson, B. (1997). *Materials development for L2 teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troscianko, E. T. (2013). Reading Imaginatively: The Imagination in Cognitive Science and Cognitive Literary Studies. *Journal of Literary Semantics* (42, 2) 181-198.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. y Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <http://doi.org/10.1111/cdep.12184>.
- Williams, M. (1994). Motivation in second and foreign language: an interactive perspective. *Educational an Child Psychology*, 11, 77-84. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- You, C. J., Dörnyei, Z. y Csizér, K. (2016). Motivation, Vision, and Gender: A Survey of Learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94–123. <http://doi.org/10.1111/lang.12140>.

Fluidez lectora silenciosa, aptitud musical y lengua extranjera

Silent Reading Fluency, Musical Aptitude and Foreign Language

Helena Legaz Torregrosa

UCT-Universidad de Gante (Bélgica)

helena.legaztorregrosa@ugent.be

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0090-3061>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.161

Fecha de recepción: 29/11/2017
Fecha de aceptación: 20/02/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Resumen: La lectura, y en particular la lectura silenciosa, interviene constantemente en nuestras actividades cotidianas y constituye una herramienta básica de acceso al conocimiento. En las últimas dos décadas han proliferado las investigaciones dedicadas a la relación entre música y habilidades lectoras; sin embargo, mayoritariamente son estudios en lengua materna y con población infantil. El objetivo central de este artículo es revisar las contribuciones científicas más relevantes que puedan determinar la relación entre fluidez lectora silenciosa y aptitud musical de adultos aprendientes de una lengua extranjera. La falta de sensibilidad prosódica implica deficiencias en el acceso y la comprensión del texto escrito. Los factores rítmicos y melódicos compartidos por música y lenguaje pueden convertirse en indicadores del desarrollo del proceso lector, justificando la intervención musical como potenciador del aprendizaje o sirviendo de indicadores preexistentes en cada individuo. Tras analizar la literatura existente, concluimos que, para poder establecer si existe o no una influencia significativa de la aptitud musical en la lectura silenciosa de adultos aprendientes de lengua extranjera, aún son necesarios estudios que recojan datos de la fluidez lectora silenciosa de adultos en lengua nativa y extranjera junto a su aptitud musical, sus habilidades cognitivas y sus contextos socioculturales.

Palabras clave: lectura silenciosa, fluidez lectora, aptitud musical, lengua extranjera, prosodia.

Abstract: Reading, and particularly silent reading, is a constant activity in our daily life and a basic tool for accessing knowledge. In the past two decades, there has been a proliferation of studies around the connections between music and reading skills, but most of these studies deal with native language and infants. The main objective of this article is to review the most relevant contributions that could establish a link between silent reading fluency and musical aptitude of adult learners of a foreign language. Lack of prosodic sensitivity involves deficiencies in accessing and comprehending a written text. Rhythmic and melodic features shared by both music and language become predictors of the reading process development, allowing musical interventions to have an influence and enhance learning, or becoming indicators of pre-existing individual differences. After having reviewed the existing literature, we conclude that, in order to determine the existence of a significant influence of musical aptitude in silent reading fluency of adult learners of a foreign language, more studies are needed collecting data of adults native and foreign language silent reading fluency, along with their musical aptitude, cognitive abilities and socio-economical context.

Keywords: silent reading, reading fluency, musical aptitude, foreign language, prosody.

1 .Introducción

La habilidad lectora es una herramienta básica de acceso al conocimiento y una de las competencias esenciales en la educación. Se sitúa en la base del proceso de alfabetización y puede condicionar el éxito académico y social futuro de un individuo. Su importancia se manifiesta en el acuerdo establecido por el Consejo Europeo en materia de educación y formación para el año 2020, que incluye como objetivo mejorar los niveles de competencia lectora (Red Eurydice, 2011).

La lectura, y en particular la lectura silenciosa, interviene constantemente en nuestras actividades cotidianas, especialmente desde la implantación de la tecnología de la información. Frente a la lectura oral, la lectura silenciosa es el estilo predominante entre estudiantes jóvenes y adultos y lectores expertos, porque implica mayor velocidad que su variante oral, entre otras razones (Ciuffo *et al.*, 2017).

Alcanzar un buen nivel de comprensión lectora silenciosa es por tanto una meta educativa básica. Para ello, es necesario trabajar en las distintas fases del proceso lector. En la población infantil, al desarrollarse el proceso de adquisición lectora, reciben más atención las bases de la pirámide del proceso: conciencia fonológica y procesos

de decodificación. Una vez alcanzadas las destrezas decodificadoras, éstas se automatizan y dejan de tener protagonismo en favor de la fluidez, desde donde se accede y almacena el vocabulario y, finalmente, tiene lugar la comprensión textual. En el aula de lengua extranjera, el acceso a la lectura tiene además un papel fundamental como acceso a una de las fuentes más importantes de *input*.

Por otro lado, la música es una actividad inherentemente gratificante, motivadora, que estimula las emociones y la atención, y, “educativamente, puede ser tan importante como la lectura o la escritura” (Sacks, 2009:123). A pesar del desplazamiento que ha podido sufrir en el currículum educativo en los últimos tiempos como disciplina en sí misma, ha sido siempre una potente herramienta educacional y su presencia en las aulas, especialmente en el aula de lenguas, se ha comprobado de manera eficaz (Murphy, 1992; Fonseca, Ávila y Gallego, 2015). De ahí el interés científico por encontrar evidencias que respalden sus aportaciones, tanto desde el punto de vista disciplinar como potenciador del aprendizaje o del desarrollo cognitivo.

El objetivo central de este artículo es revisar las contribuciones científicas más relevantes que puedan determinar la relación entre aptitud musical y fluidez lectora silenciosa de adultos aprendientes de una lengua extranjera y determinar si existe o no la necesidad de futuras investigaciones sobre esta temática. Para ello se revisan estudios de los últimos 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. Se concluye con la tipología de herramientas de recogida de datos necesarias para llevar a cabo dichos estudios.

2. Música y lectura

En las últimas dos décadas han proliferado las investigaciones dedicadas a la relación entre la música y las destrezas lingüísticas. Se ha investigado desde distintas disciplinas (neurología, psicología, música o educación) y perspectivas: la influencia en el procesamiento y el desarrollo cognitivo (Schön *et al.*, 2010; Schellenberg, 2011; Strait y Kraus, 2011; Tierney *et al.*, 2013, Patel, 2014; Peretz *et al.*, 2015), el procesamiento auditivo y tonal (Schön *et al.* 2004; Moreno y Besson, 2006; Marques *et al.*, 2007), o la memoria de trabajo (Schulze y Koelsch, 2012; Kraus *et al.*, 2012), entre otras.

En cuanto a música y lectura, existe una variedad de estudios sobre la influencia musical en la adquisición o mejora de las habilidades pre-lectoras y lectoras, con una población mayoritariamente infantil y en lengua materna (Fonseca, Jara y Gómez, 2015).

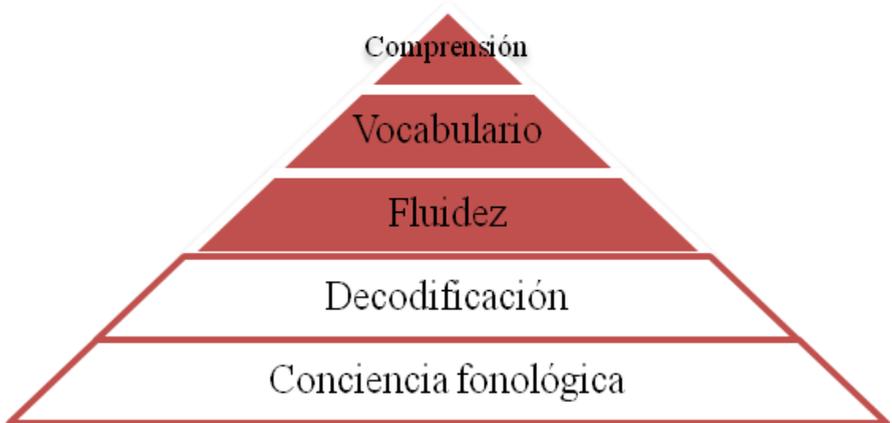
Las revisiones o meta-análisis que analizan las investigaciones realizadas (Butzlaff, 2000; Standley, 2008; Lessard y Bolduc, 2011; Gordon, Fehd y McCandliss, 2015) coinciden en señalar la gran variedad de datos y resultados y la necesidad de realizar estudios que puedan aportar relaciones causales, ya que una gran parte de ellos son de tipo correlacional.

Standley (2008) destaca la efectividad de las intervenciones musicales en la lectura, especialmente en niños con necesidades especiales, y su efecto positivo y significativo en la enseñanza de las habilidades. Lessard y Bolduc (2001) precisan la dificultad de establecer asociaciones entre subhabilidades lectoras precisas (e. g., el reconocimiento de palabras) y musicales (e. g., discriminación rítmica) y la necesidad de criterios metodológicos más consistentes. Gordon *et al.* (2015) señalan además dos tendencias opuestas en la literatura: un enfoque que aboga por el uso contextual de la música para la enseñanza de la lectura y otras destrezas; y una aproximación

que atribuye las mejoras lingüísticas principalmente a la plasticidad neuronal auditiva provocadas por el entrenamiento musical (Kraus, Strait y Parbery-Clark, 2012; Patel, 2014). E incluyen el concepto de aptitud musical como factor diferenciador innato que puede afectar a la transferibilidad a las habilidades lingüísticas (Corrigan y Schellenberg, 2015; Strait, Hornickel y Kraus, 2011; Banai y Ahisar, 2013; Milovanov, 2011).

Figura 1.

Bases del proceso lector



Observando el proceso lector como una estructura piramidal, los componentes de la lectura que se relacionan con las habilidades musicales y que han recibido mayor atención se sitúan en la base (figura I), en las fases de conciencia fonológica y decodificación, dada la pertinencia de éstas en la adquisición del proceso lector a una edad temprana (Anvari *et al.* 2002; Gromko, 2005; Degé *et al.*, 2011, 2014; Tsang y Conrad, 2011; Moreno *et al.*, 2011; Rauscher y Hinton, 2011). El factor más investigado del proceso lector ha sido la conciencia fonológica (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017).

De manera general, se demuestra que cuanto más sensibilidad auditiva se posee, mejores resultados en las pruebas lectoras.

Dos dicotomías han provocado mayor discusión y aún poco consenso entre los especialistas: por un lado, la influencia de la percepción melódica frente a la percepción rítmica; y, por otro, el origen de las diferencias cognitivas entre músicos y no músicos.

Mientras algunos investigadores enfatizan la influencia del contenido y procesamiento melódico-tonal común entre habla y música (Lamb y Gregory, 1993; Bolduc y Montesinos-Gelet, 2005; Tsang y Conrad, 2011), otra facción de estudiosos aboga por el peso de las influencias con respecto a patrones y conciencia rítmica tanto en el habla como en la lectura (Tierney y Kraus, 2013; Huss *et al.*, 2011; David, Wade-Woolley, Kirby y Smithrim, 2007; Forgeard *et al.*, 2008). Si bien no hay un acuerdo definitivo en las conclusiones sobre la prevalencia de uno u otro o su complementariedad, lo cierto es que en los últimos años ha aumentado de manera considerable el número de estudios orientados a los aspectos rítmicos.

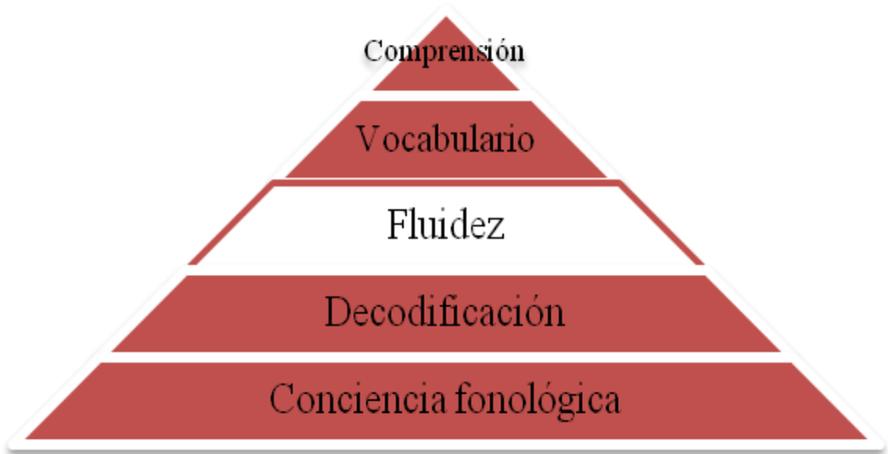
En cuanto a las diferencias cognitivas entre músicos y no músicos, aún no se ha podido aclarar su origen, dada la relativa novedad del campo de investigación en las neurociencias. Una parte de los especialistas defiende la transferencia de destrezas cognitivas entre música y lenguaje a partir de un entrenamiento musical, mientras que otros defienden las diferencias individuales innatas de aptitud musical como indicador de un comportamiento lingüístico determinado. Como señalan Gordon *et al.* (2015), aún es necesaria una clara identificación de las habilidades específicas relacionadas con la lectura que pueden verse condicionadas por el entrenamiento o la percepción musical.

3. Fluidez lectora

La fluidez lectora es un componente crítico en el desarrollo de la lectura. Constituye un elemento base y está relacionada con la comprensión lectora al servir de puente entre la decodificación y la comprensión (O'Brien et Wallot, 2016; Price, Meisinger, Louwerse y D'Mello, 2015; Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010) (Figura II).

Figura 2.

Fluidez lectora, puente hacia la comprensión



Adquirir fluidez lectora requiere la transformación de la información simbólica impresa en representaciones mentales basadas en la experiencia lingüística anterior (Gordon *et al.*, 2015). De acuerdo con Kuhn *et al.* (2010), hay un consenso cada vez mayor sobre los elementos que contribuyen a la fluidez lectora: precisión (habilidad para decodificar las palabras de manera correcta y precisa), automaticidad (reconocimiento de palabras con esfuerzo o atención cognitiva mínima; aporta velocidad lectora) y prosodia (habilidad de leer con fraseo y expresión adecuadas, incluyendo acento, tono y

volumen adecuados; indica que el lector está comprendiendo el texto conforme lo está leyendo).

La fluidez lectora oral (FLO) ha recibido mayor atención por parte de la investigación, debido al hecho de que es evaluable mediante un comportamiento observable (Ciuffo *et al.*, 2017). Sin embargo, la relación de la FLO con la comprensión lectora disminuye conforme avanza el desarrollo de las habilidades lectoras, aproximadamente a los 11 años de edad. A partir de entonces, la fluidez lectora silenciosa (FLS) pasa a un primer lugar y continúa incrementándose hasta los últimos años de universidad, considerándose el modo de lectura más rápido y eficaz entre estudiantes más adultos y lectores expertos (*ibídem*). De este modo, la FLS se convierte en la medida más sensible para la predicción de las habilidades lectoras entre los lectores de más edad (O'Brien, Wallot, Haussmann y Kloos, 2014).

Así mismo, la conciencia fonológica, que se evalúa a nivel segmental (i.e., fonemas, sílabas y su inicio y rima/final), pierde eficacia como elemento indicador de lectura en lectores más adultos, dejando paso a los procesos de fonología suprasegmental, que incluyen medidas de habilidad prosódica (i.e., conciencia y manipulación de las características suprasegmentales del lenguaje oral), aunque las investigaciones con lectores adultos aún son escasas (Chan y Wade-Whalley, 2016). El lector adulto extrae aspectos de la prosodia suprasegmental, como el acento léxico, métrico, el fraseo prosódico o la puntuación, implicadas por el autor del texto (Gross, Millett, Bartek, Bredell y Winegard, 2013). Chan y Wade-Whalley (2016) obtuvieron resultados positivos al evaluar la conciencia prosódica como predictor de lectura en lectores de más edad, en particular con respecto a la lectura de palabras.

Por otro lado, existen resultados consistentes con la hipótesis de la prosodia interior implícita de Fodor (1998), que sostiene que el lector genera una representación prosódica implícita durante la lectura

silenciosa (Breen y Clifton, 2013). Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1985) ya apuntaban la idea de “It is impossible to understand a written text until we assign to it a prosody-whether we take it in silently or read it out loud” (Quirk, *et al.* (1985), citado en Dowhower, 1991:173).

Esta voz interior implica una representación de patrones entonativos y métricos del texto durante la lectura silenciosa (Breen y Clifton, 2013) que refleja los patrones del habla externa (Ashby y Clifton, 2004) y puede ayudar a resolver cuestiones de ambigüedad sintáctica (Gross *et al.* 2013).

Gagliano, Ospedaliera y Maria (2015) enumeran distintas formas de evaluar la fluidez lectora silenciosa, desde el uso de papel y lápiz a la utilización de metodologías de seguimiento ocular, desde el subrayado de palabras determinadas a cambios de pantalla para continuar la lectura. La principal debilidad de algunos de estos test es la incapacidad de mostrar ciertos comportamientos prosódicos como las pausas. Ya sea digitalizada (O’Brien y Wallot, 2016) o manual (TOSWRF, Mather, Hammil, Allen y Roberts, 2004, citado en Gagliano *et al.*, 2015; Tapiador y Fonseca-Mora, 2015), medir la rapidez con la que un individuo puede determinar palabras concretas separándolas mediante el trazado de líneas en un pasaje textual carente de espaciado o puntuación dentro de un tiempo determinado (Price *et al.* 2015) parece ser la opción más aceptada y generalizada.

4. Fluidez lectora, prosodia y música

Tradicionalmente, los investigadores evaluaron la fluidez lectora cuantificando las palabras leídas por minuto o el número de palabras identificadas correctamente, dejando la prosodia desatendida hasta hace relativamente poco tiempo. La prosodia es la música del lenguaje (Kuhn *et al.*, 2010), la melodía y el ritmo del lenguaje. Acústicamente la prosodia varía en tono, duración, frecuencia,

amplitud y tempo (Gross *et al.*, 2013). Cumple una amplia gama de funciones, desde proveer una base cognitiva para almacenar una secuencia auditiva en la memoria de trabajo, servir para la desambiguación sintáctica o semántica, hasta transmitir las emociones del discurso (Kuhn *et al.*, 2010). Whalley y Hansen (2006) destacan la importancia del papel de la prosodia para la comprensión lectora, dada la escasa información prosódica que contiene el texto escrito en comparación con el lenguaje oral; o, dicho de otra manera, la comprensión de la lengua escrita requiere mayor sensibilidad prosódica. Estos autores encontraron relaciones significativas entre el ritmo y la decodificación tanto de palabras como de frases. Wood y Terrell (1998) y Goswami *et al.* (2002), ya habían determinado que la falta de sensibilidad a las propiedades rítmicas del habla tiene consecuencias en el desarrollo de la conciencia fonológica, que debe incluir además elementos suprasegmentales. Y, en población adulta, Kitzen (2001; citado en Whalley y Hansen, 2006) demostró así mismo la fuerte influencia entre las habilidades prosódicas y lectoras en universitarios con problemas de lectura.

Desde la perspectiva de los estudios con intervención musical, David *et al.* (2007) observan la correlación rítmico-lectora en niños de más edad. Taub y Lazarus (2013) demuestran la relación de una intervención de tipo rítmica con la mejora de los resultados de fluidez lectora. Hausen, Torppa, Salmela, Vainio y Säkämö (2013) confirman la existencia de una clara relación entre la percepción prosódica y musical en adultos, y en particular, de la influencia de la percepción rítmica, determinando que está condicionada por los elementos rítmicos de tiempo y acentuación.

Por otro lado, Tapiador y Fonseca-Mora (2015) realizaron un estudio piloto pre-experimental con alumnos universitarios en el que examinaban la velocidad lectora, la capacidad de decodificación y el nivel de lectura prosódica antes y después de la intervención musical en el aula para medir la fluidez lectora silenciosa. A pesar de la limitación del estudio, con una muestra reducida que no permite

generalizaciones, corroboran la estrecha relación que existe entre la música y la fluidez lectora en tanto a las características rítmicas y melódicas compartidas.

La prosodia y, más concretamente, su relación con la comprensión textual y las habilidades rítmico-melódicas, contribuye así al desarrollo y a la evaluación de la fluidez lectora silenciosa. Un paso posterior sería el estudio de la aptitud musical que evalúe en particular las destrezas de percepción rítmica y percepción melódica para conocer si existe una correlación significativa.

5. Aptitud musical y entrenamiento musical

Se ha escrito mucha literatura en relación con las diferencias cognitivas entre músicos y no músicos o la influencia del entrenamiento musical, no sólo en las destrezas lectoras sino también en su posible relación con el éxito académico, las transformaciones neuronales y la plasticidad cerebral, o la posible transferencia de destrezas cognitivas. No obstante, hay que tener en cuenta que todavía no existe suficiente consenso para hablar de un origen claro y preciso de esas diferencias.

Schellenberg y Winner (2011) señalan problemas terminológicos y metodológicos que determinan los resultados obtenidos. Desde el punto de vista terminológico, hay que distinguir entre músico/no músico y aclarar el significado fehaciente de “entrenamiento musical”: desde la educación reglada en conservatorios a métodos pedagógicos especializados como Kodály o Suzuki¹ o clases particulares individuales; entrenamiento musical

¹ Frente a los métodos educativos tradicionales o *pasivos*, surgieron *modelos activos* de enseñanza musical como Kodály y Suzuki. En ellos, se produce un cambio de paradigma desde la preponderancia de la acumulación de la materia del programa como objetivo en sí, hacia la importancia holística del niño, de sus necesidades y de su propio proceso individual de aprendizaje, con elementos lúdicos, actividades grupales e inclusión del instrumento musical como elementos esenciales.

instrumental o programas basados en la escucha musical. Desde el punto de vista metodológico, gran parte de los estudios no ofrecen evidencia de una relación causal; no existe una selección aleatoria de los individuos que reciben el entrenamiento musical; y no tienen en cuenta las posibles diferencias preexistentes de los individuos que reciben entrenamiento musical.

Por lo tanto, es necesario diferenciar los conceptos de entrenamiento, maestría y aptitud musical. El entrenamiento implica recibir lecciones de música y su duración condiciona los efectos en las habilidades cognitivas; la aptitud son las habilidades preexistentes en el individuo; y la maestría resulta de la combinación de la aptitud y el entrenamiento (Schellenberg y Peretz, 2008).

Resulta complicado realizar intervenciones/entrenamientos musicales homogéneos en distintos contextos y población diferente, con asignación aleatoria y comparables a otras intervenciones; de ahí la problemática de recogida de datos en revisiones de estudios y meta-análisis.

Los autores que trabajan con pruebas de aptitud musical parten de la base de que los resultados obtenidos de las distintas habilidades musicales pueden predecir el comportamiento en destrezas lingüísticas concretas (i.e. Milovanov y Tervaniemi, 2011) discriminación fonémica y pronunciación; Tsang y Conrad (2011), la destreza tonal y la conciencia fonológica). Sin embargo, las pruebas para calibrar el efecto de un entrenamiento musical dependen de las características del mismo, mientras que los estudios que miden la aptitud musical suelen utilizar pruebas estandarizadas como *Seashore*, que miden las habilidades de percepción musical.

6. Lengua extranjera

Para triangular la relación entre fluidez lectora, habilidades musicales y lengua/s extranjera/s (LE) en adultos, hay que partir de la misma problemática expuesta para la relación en lengua materna (L1): las investigaciones aún son escasas y no concluyentes.

Pese a que el proceso lector en L2 es más complejo que en L1, ya que implica un desarrollo en dos lenguas, la pirámide de los componentes de la lectura de la L1 se aplica al desarrollo de la lectura en LE, de modo que la fluidez lectora continúa sirviendo de puente hacia la comprensión textual. No obstante, para poder alcanzar un nivel de fluidez lectora en LE es necesario adquirir previamente un nivel de lengua determinado (*hipótesis de umbral*, Clarke, 1979); sólo así se podrá establecer la transferencia de habilidades lecto-cognitivas desde la L1. La *hipótesis de interdependencia de desarrollo* Cummins (1979) determina a su vez que el grado de desarrollo de las destrezas y estrategias lectoras en L1 determinará el de aquéllas en LE (Bevik, Olsen y Hellekjaer, 2016). Y aunque no existe consenso sobre la hipótesis de transferencia de habilidades, parece que tanto en L1 como en LE, las evaluaciones del procesamiento fonológico ayudan a identificar a buenos lectores (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017) y que la fluidez en L1 y LE están relacionadas por el desarrollo en la L1 y el nivel de conocimiento de la lengua meta (Gómez-Domínguez, 2016).

Al igual que en L1, los aspectos más explorados al incluir las habilidades musicales son la percepción fonológica, desde el punto de vista de percepción tonal y de la segmentación lingüística; la producción fonológica; y, por último, la percepción del texto escrito (Zeromskaite, 2014). Según Zeromskaite (2014), hay evidencia de la influencia positiva de la aptitud y el entrenamiento musical en ciertos aspectos de la competencia en una segunda lengua. Se ha demostrado que tanto la percepción tonal, el procesamiento subcortical de regularidades acústicas y la memoria de trabajo son intermediarios

entre las destrezas lingüísticas y musicales, así como el beneficio del entrenamiento musical en la adquisición de lectura y de conciencia fonológica. El área más estudiada ha sido la percepción y producción fonológica (Slevc y Miyake, 2006; Milovanov y Tervaniemi, 2011; Herrera, Lorenzo, Defior, Fernandez-Smith, Costa-Gomi, 2011; Chobert y Besson, 2013) en cuanto a la transferencia de habilidades musicales hacia la adquisición de la estructura sonora de la nueva lengua. Sin embargo, las teorías en torno a la mejora de la lectura a través de la experiencia musical aún no están del todo claras, aunque algunos investigadores apuntan a la mejora de la sensibilidad auditiva, la memoria de trabajo, la atención o a una cuestión de inteligencia general (Strait, Hornickel y Kraus, 2011; Swaminathan y Gopinath, 2013).

En cuanto a las pruebas para poder examinar la triple relación fluidez lectora-aptitud musical-lengua extranjera, se administran una combinación de 4 o 5 pruebas (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2015). Para la evaluación de la fluidez lectora en LE, se suelen utilizar pruebas de lectura con las mismas características de aquellas que miden la fluidez en la L1, pero adaptadas a la lengua meta y con las que se miden la velocidad, corrección y adecuación de marcas prosódicas; las habilidades de percepción musical se calibran mediante una prueba de aptitud musical (*Musical Aptitud Test (MAT)* o *Seashore*, por ejemplo); y se suelen incluir una prueba de inteligencia general (como WISC para niños o WAIS para adultos) y un cuestionario socio-cultural sobre factores que puedan condicionar los resultados de las pruebas anteriores.

7. Conclusiones

La lectura silenciosa es la forma de lectura más utilizada entre los estudiantes universitarios y adultos. Alcanzar fluidez lectora silenciosa es una meta indispensable dentro y fuera del ámbito educativo. La música posee la cualidad inherente de potenciar la

atención, la motivación y estimular las emociones, y, en los últimos 20 años, han proliferado las investigaciones con metas educacionales para tratar de hallar una relación entre las habilidades lingüísticas y musicales, y, en particular, entre la lectura y la música. No obstante, como apuntan Fonseca-Mora, Jara y Gómez-Domínguez (2015), hay todavía un vacío de investigación entre los estudios dedicados a esta temática.

Para leer un texto de manera silenciosa es necesario que el lector lo haga sonar, activando una voz interior que lo decodifica e interpreta fónicamente. Por ello, ante la hipótesis de una relación entre la adquisición de la fluidez lectora silenciosa -componente básico del proceso lector que conecta los procesos de concienciación fonológica y decodificación y comprensión textual-, y la aptitud musical -capacidad de percibir y diferenciar estímulos musicales-, es necesario prestar atención a la prosodia. Entendida como la música del lenguaje (Kuhn *et al.*, 2010), aporta la información rítmico-melódica ausente en los textos escritos; y, por consiguiente, la falta de sensibilidad prosódica implicará deficiencias en el acceso y la comprensión del texto. Los factores rítmicos y melódicos compartidos por música y lenguaje se convierten de esta manera en indicadores del desarrollo del proceso lector, justificando la intervención musical como potenciador del aprendizaje o sirviendo de indicadores preexistentes en cada individuo.

Las investigaciones han sido más numerosas entre la población infantil, por ser el momento en el que normalmente se adquiere la destreza de lectura y se es más permeable a las transferencias y modificaciones cognitivas, pero hay una necesidad de prestar aún más atención al papel de la lectura en la población joven y adulta, y así poder indicar posibles dificultades y tratar de ofrecer alternativas pedagógicas que subsanen esos problemas, o simplemente alternativas que faciliten el aprendizaje.

Las deficiencias de lectura adquiridas en la lengua nativa van a reflejarse en los procesos de adquisición de lengua/s extranjera/s (Koda, 2007; Bevik *et al.* 2016). Poder identificar dónde se producen esos desajustes dentro del proceso lector es vital desde el punto de vista pedagógico. Y en el caso de la fluidez lectora silenciosa, no tan evidentemente perceptible como la fluidez oral, las habilidades de percepción musical podrían contribuir a determinar la actuación de un determinado individuo.

Aún son poco concluyentes las evidencias que demuestren la existencia de correlación y sus consecuencias entre L1 y LE en la población adulta. Por consiguiente, diseñar un estudio que tenga en cuenta como variables la aptitud musical y la velocidad y corrección en lectura silenciosa dirigido a una población adulta aprendiente de una segunda lengua puede contribuir al vacío de estudios en este sentido. Sería necesario, además, tener en cuenta las variables cognitivas de memoria de trabajo y velocidad de procesamiento y registrar las diferencias del contexto sociocultural.

De cumplirse la hipótesis de la relación entre la fluidez lectora silenciosa y la aptitud musical, podría tener consecuencias importantes en el aula de lengua extranjera, desde la detección de posibles problemas de lectura en la lengua nativa que puedan afectar al desarrollo de la fluidez lectora en lengua extranjera, al desarrollo de una pedagogía específica que subsane o potencie estos aspectos particulares del proceso lector.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación [número FFI2016-75452-R (subprograma FILO) [proyecto *Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos*].

Referencias bibliográficas

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(Aug), 111–130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8).
- Ashby, J. & Clifton, C. (2005). The prosodic property of lexical stress affects eye movements during silent reading. *Cognition*, 96(3). <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.12.006>
- Banai, K. & Ahissar, M. (2013). Musical Experience, Auditory Perception and Reading-Related Skills in Children. *PLoS ONE*, 8(9), 1–11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075876>.
- Brevik, L. M., Olsen, R. V. & Hellekjær, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161–182.
- Breen, M. and Clifton, C. (2013). Stress Matters Revisited: A Boundary Change Experiment, 66(10), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17470218.2013.766899>.Stress.
- Bolduc, J. & Montésinos-Gelet, I. (2005). Pitch Processing and Phonological Awareness. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(1), 3–14. <https://doi.org/10.1037/h0094043>.
- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? *Source: Journal of Aesthetic Education*. <https://doi.org/10.2307/3333642>
- Chan, J. S. and Wade-Woolley, L. (2016). Explaining phonology and reading in adult learners: Introducing prosodic awareness and executive functions to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 0(0), 1–16.
- Chobert, J. & Besson, M. (2013). Musical Expertise and Second Language Learning. *Brain Sciences*, 3(2), 923–940. <https://doi.org/10.3390/brainsci3020923>.
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., Baradello, A., Stella, G., Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent

- reading fluency. *Reading and Writing*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9744-2>.
- Corrigan, K. A. & Schellenberg, E. G. (2015). Predicting who takes music lessons: Parent and child characteristics. *Frontiers in Psychology*, 6(MAR), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00282>.
- Dowhower, S. (1991). Speaking of prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory into Practice*, XXX (3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00405849109543497>.
- Eurydice (2011). La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE). https://doi.org/doi:10.2797/63712.http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf?platform=hootsuite.
- Fonseca, M. C., Ávila, J. y Gallego, A.. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 29-36.
- Fonseca-Mora, M. C. & Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 1–33. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.07fon>.
- Fonseca-Mora, M. C. & Gomez-Dominguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121–134.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE*, 3(10), 1–8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0003566>.
- Gagliano, A., Ospedaliera, A. & Maria, S. (2015). Silent reading fluency: Implications for the assessment of adults with developmental dyslexia Silent reading fluency : Implications for

- the assessment of adults with developmental dyslexia, (October). <https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1072498>.
- Gómez Domínguez, M. de la S. (2016). Fluidez lectora oral en inglés como lengua extranjera. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, ISSN-E 1577-6921, N°. 31, 2016, (31), 16.
- Gordon, R. L., Fehd, H. M. & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S., Scott, S. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of the Sciences of the United States of America*, 99(16), 10911-10916.
- Gross, J., Millett, A. L., Bartek, B., Bredell, K. H. & Winegard, B. (2014). Evidence for prosody in silent reading. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 189–208. <https://doi.org/10.1002/rrq.67>.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. & Besson, M. (2016). Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology*, 7(JAN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026>.
- Hausen, M., Torppa, R., Salmela, V. R., Vainio, M. & Särkämö, T. (2013). Music and speech prosody: A common rhythm. *Frontiers in Psychology*, 4(SEP), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00566>.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G. & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native- and foreign-Spanish-speaking children. *Psychology of Music*, 39(1), 68–81. <https://doi.org/10.1177/0305735610361995>.
- Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N. & Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674–689. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.07.010>.
- Kraus, N., Strait, D., Parbery-Clark, A. (2012). Cognitive factors

- shape brain networks for auditory skills: spotlight on auditory memory. *NIH Public Access*. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x>.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(Suppl. 1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>.
- Marques, C., Moreno, S., Castro, S. L. and Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience* 19(9): 1453–1463, DOI: <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.9.1453>.
- Milovanov, Riia, Tervaniemi, M. (2011). The interplay between musical and linguistic aptitudes : a review, 2(November), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00321>.
- Moreno, S. & Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43(3), 287–291. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2006.00401.x>.
- Murphy, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Brien, B. A., Wallot, S., Haussmann, A. & Kloos, H. (2014). Using complexity metrics to assess silent reading fluency: A cross-sectional study comparing oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 18(4), 235–254. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.862248>.
- O'Brien, B. A. & Wallot, S. (2016). Silent Reading Fluency and Comprehension in Bilingual Children, 7(August), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01265>.
- Patel, A. D. (2014). Can nonlinguistic musical training change the

- way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hearing Research*, 308, 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011>.
- Peretz, I., Vuvan, D., Lagrois, M., Armony, J. L. (2015). Neural overlap in processing music and speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 370(1664). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0090>.
- Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of Maintaining L1 Reading Skills on L2 Reading Skill Development in Adults: Evidence from Speakers of Serbo-Croatian Learning French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 391–403. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00197>
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwse, M. M. & D’Mello, S. (2015). The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 2711(January), 1–35. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1025118>.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Schellenberg, G. E. (2011). Music Lessons, Emotional Intelligence and IQ. *Music Perception*, 29(2), 185–194.
- Schellenberg, Glenn E. and Winner, E. (2011). Music Training and Nonmusical Abilities: Introduction. *California Management Review*, 29(2), 129–132. <https://doi.org/10.1525/rep.2008.104.1.92>.This.
- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astésano, C., Anton, J. L. & Besson, M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *NeuroImage*, 51(1), 450–461. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.02.023>.
- Schön, D., Magne, C. & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341–349. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x>.
- Schulze, K. & Koelsch, S. (2012). Working memory for speech and music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 229–236. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06447.x>.
- Slevc, L. R. & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second-

- Language Proficiency Does Musical Ability Matter?, *17*(8), 675–681.
- Standley, J. M. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, *27*(1), 17–32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>.
- Strait, D. & Kraus, N. (2011). Playing Music for a Smarter Ear: Cognitive, Perceptual and Neurobiological Evidence. *Music Perception*, *29*(2), 133–146.
- Strait, D. L., Hornickel, J. & Kraus, N. (2011). Subcortical processing of speech regularities underlies reading and music aptitude in children. *Behavioral and Brain Functions: BBF*, *7*(1), 44. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-7-44>.
- Swaminathan, S. & Gopinath, J. K. (2013). Music Training and Second-Language English Comprehension and Vocabulary Skills in Indian Children. *Psychological Studies*, *58*(2), 164–170. <https://doi.org/10.1007/s12646-013-0180-3>.
- Tapiador Hernández, B. and Fonseca-Mora, M. C. (2015). El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: Motivación y Cognición. *MarcoELE*, *21*(Julio-diciembre), 27–46. <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>.
- Taub, G. E. & Lazarus, P. J. (2012). The Effects Of Training In Timing And Rhythm On Reading Achievement. *Contemporary Issues in Education Research*, *5*(4), 343–350. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19030/cier.v5i4.7598>.
- Tierney, A., Krizman, J., Skoe, E., Johnston, K. & Kraus, N. (2013). High school music classes enhance the neural processing of speech. *Frontiers in Psychology*, *4*(DEC), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00855>
- Tierney, A., & Kraus, N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, *207*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63327-9.00008-4>.
- Tsang, Christine D. and Conrad, N. J. (2011). Music training and Reading Readiness. *California Management Review*, *29*(2), 157–163. <https://doi.org/10.1525/rep.2008.104.1.92>.This.

- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>.
- Wood, C. & Terrell, C. (1998). Poor Readers' Ability to Detect Speech Rhythm and Perceive Rapid Speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 397–413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x>.
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 78–88. <https://doi.org/10.5334/jeps.ci>.

Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera

Multiple benefits of Home Shared Reading: the case of English as a Foreign Language

Cinta Pérez Infante

Early Years Teacher, Maidenhead, UK

Universidad de Huelva

c.perezinfante@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.28.185

Fecha de recepción: 07/09/2017

Fecha de aceptación: 14/02/2018



OPEN  ACCESS

Resumen: Distintos estudios han demostrado que la lectura compartida en el hogar favorece el desarrollo de habilidades léxicas, semánticas, comprensivas y socioemocionales de los niños en su etapa escolar. A su vez, se han estudiado las transferencias entre la lengua materna y la no materna. El objetivo central de este artículo es observar si entre los múltiples beneficios de la lectura compartida en lengua materna se encuentra también un efecto en las destrezas lectoras de una lengua extranjera. En este estudio exploratorio han participado 64 estudiantes de 1° y 2° de primaria. Mediante entrevista semi-estructurada, los padres dieron a conocer los hábitos lectores de sus hijos durante la etapa de Educación Infantil. Los resultados apuntan a que aquellos estudiantes preescolares que practicaron lectura compartida en el hogar presentan mejores habilidades lingüísticas en lengua materna y lengua extranjera durante el primer ciclo de primaria.

Palabras clave: lectura compartida, lengua materna, lengua extranjera, contexto familiar, alfabetización.

Abstract: Different studies have shown that home shared reading encourages the development of lexical, semantical, comprehensive and social-emotional skills of young students. In turn, transferences between mother tongue and second languages have also been analyzed. The aim of this study is to observe if among the multiple benefits shared reading may have, there is also a positive impact on the foreign language students are learning. 64 students from the first and the second year of Primary Education have taken part in this exploratory study. Throughout a semi-structured interview, their parents informed about the reading habits of their children during Nursery and Preschool Education. The results show that those Preschoolers who carry out shared reading at home acquire better linguistic skills not only in their mother tongue but also in the foreign language at Primary level.

Keywords: shared reading, mother tongue, second language, foreign language, family context, literacy.

Introducción

La interacción ayuda al niño, desde sus primeros años, a descubrir los beneficios y el gusto por la comunicación; además desarrolla sus capacidades metacognitivas, ya que en la conversación con adultos va aprendiendo a motorizar su habla, pues a través de este intercambio, el niño aprende, se autocorrigue y adquiere las habilidades y estructuras cognitivas esenciales que le permitirán desenvolverse con facilidad y por sí solo.

La globalización y los constantes movimientos socioeconómicos han impulsado el crecimiento de una educación cada vez menos monolingüe. Debido a ello y en términos educativos, la Unión Europea aboga por el desarrollo de una competencia comunicativa, pero en especial, por una competencia plurilingüe que fomente el habla de uno o varios idiomas extranjeros. Lo cual se traduce en que cada vez son más probables en las escuelas los

escenarios en que los estudiantes habrán de interactuar en más de un idioma. Esto, a su vez, ha planteado la necesidad de investigar cómo sucede el desarrollo de las habilidades lectoras en ese proceso plurilingüe de aprendizaje y qué papel desempeñará la lengua materna en dicho proceso de aprendizaje, por ejemplo, en el desarrollo de la competencia lectora en distintas lenguas.

En 1979 Cummins propuso la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, según la cual las habilidades desarrolladas en la L1 pueden ser transferidas a la L2. De acuerdo con este autor, para que se produzca un correcto proceso de aprendizaje de la lengua meta, la adquisición de las habilidades lectoras en lengua materna debe haber sido efectiva. Cummins (1979) habla, además, de la existencia de una “competencia subyacente común” entre las lenguas maternas y no maternas por la que ambas lenguas se verían beneficiadas mutuamente.

Tras años de estudios, muchas son las investigaciones que han corroborado la existencia de dicha competencia común que favorece el desarrollo bilingüe o multilingüe. Jessner y Cenoz (2007) afirman que esta ayudaría a la consecución de importantes habilidades metacognitivas relacionadas con el desarrollo de estrategias comunicativas y el aprendizaje de nuevas lenguas. Arif y Abdullah (2017) estudiaron a 252 estudiantes de habla árabe de entre 14 y 17 años de edad, que habían cursado inglés como segunda lengua durante los primeros años de Educación Primaria y concluyeron que el desarrollo de una segunda lengua estaba fuertemente unido a las competencias adquiridas en la lengua materna, así llegaron a afirmar que “la competencia cognitiva en L1 puede ser transferida de forma positiva a la competencia cognitiva en L2” (p.12). Los resultados del estudio demostraron que aquellos estudiantes con mejores habilidades lingüísticas en L1 fueron capaces de adquirir mejores resultados en L2, por lo que una buena adquisición de la lengua materna durante los primeros años escolares sería esencial para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

De acuerdo con estos hallazgos, las actividades que se lleven cabo durante la infancia más temprana harán que el niño acumule las habilidades necesarias para conseguir un óptimo nivel de alfabetización en años posteriores. Este proceso se verá enriquecido si las intervenciones se comienzan en el entorno más cercano al niño, en otras palabras, en el hogar (Chou y Cheng, 2015). En este sentido, una de las actividades que han demostrado ser más efectivas es la lectura compartida (Young, 2014; Gaffner *et al.*, 2014; Hassinger *et al.*, 2016; Delaney y Neuman, 2016), especialmente cuando se produce entre padres e hijos (Chou, y Cheng, 2015; Yang, 2016). Hutton (2017), en un estudio con 22 madres y 22 hijas de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años, concluyó que las niñas que habían tenido prácticas de lectura compartida con sus madres desarrollaron conexiones cerebrales que les permitieron adquirir mejores habilidades léxicas, semánticas, comprensivas y socioemocionales, algo que ayudaría en gran medida al proceso de alfabetización no solo en L1, sino también en L2 (Yang, 2016).

En el presente artículo, partimos de la hipótesis de que los hábitos lectores tempranos en L1 dentro del contexto familiar afectarán positivamente el desarrollo de las destrezas lectoras del alumnado en una lengua extranjera en posteriores etapas educativas. En este sentido la lectura compartida se presenta como una actividad sencilla pero ideal para el desarrollo de las habilidades prelectoras. Desde bien pequeños, los niños ya disfrutan manipulando, hojeando o jugando con los libros, lo que hace que se empiecen a crear vínculos de motivación hacia los mismos.

Para ello, es fundamental que los maestros en la escuela, pero sobre todo los padres, ayuden en casa a desarrollar el gusto y la afición por la lectura. El hecho de que el niño aún no tenga desarrolladas las competencias y habilidades necesarias para leer por sí mismo, no significa que no se pueda estimular el proceso lingüístico y cognitivo. Es más, puede ser incluso una ventaja didáctica, ya que esta inmadurez biológica obliga al adulto a tomar parte del proceso

lector del niño/a, fomentándose así el proceso de lectura compartida; lo cual hará que ambos participantes interactúen entre sí.

El objetivo central de este estudio es observar las distintas ventajas en el desarrollo del proceso lector en L2 a partir de la interacción temprana en el desarrollo del proceso lector en lengua materna. Más en concreto, se explora si existe una relación entre la lectura compartida en lengua materna en el hogar, cuando los niños estaban en Educación Infantil, y las habilidades lingüísticas en lengua materna y en lengua extranjera de estos niños en los primeros años de Educación Primaria.

1. El proceso de alfabetización emergente

Al proceso de adquisición de habilidades previo a la escolarización se le conoce como "Alfabetización Emergente" y se define como el desarrollo de un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que actúan como precursores e impulsores del proceso de lecto-escritura, y que tiene su origen en las experiencias tempranas de la vida de un sujeto (Andrés *et al.*, 2010). Entre estos procesos cognitivos se encuentran las habilidades de codificación y decodificación del texto: el conocimiento fonológico, la comprensión del vocabulario o el conjunto de destrezas metalingüísticas implicadas en el aprendizaje de la lectura.

Existe cierta controversia en cuanto a la edad óptima de inicio a la lectura. Autores como Goswami (2001) o Geschwind y Duffy (1988) abogan por empezar su enseñanza después de los 5 años de edad, cuando el ser humano adquiere la madurez neuronal necesaria. Sin embargo, otros como Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini (1995) o Purcell-Gates (1996) no sólo defienden los beneficios de introducir al alumnado preescolar en la lectoescritura sino que, además, han demostrado que estas destrezas relacionadas con las habilidades lingüísticas comienzan a desarrollarse de forma simultánea e

interdependiente desde edades muy tempranas, incluso antes de que el niño ingrese en el sistema educativo formal (Carmioli, Ríos and Sparks, 2013). Según la comunidad científica, hay evidencias de que las habilidades prelectoras se configuran como un componente educativo clave, debido a las relaciones significativas entre dichas habilidades, el éxito académico de los años posteriores y el desarrollo de otras destrezas cognitivas (Snow, Burns y Griffin, 1998; Kuhl, 2011).

2. El valor de la interacción social en la iniciación a la lectura

Son muchos los estudios que defienden la importancia que las interacciones sociales tienen en los procesos cognitivos de aprendizaje (Vygotsky, 1979; Bruner, 1995), y, más específicamente, en el desarrollo lingüístico.

2.1. El enfoque socio-constructivista en la enseñanza de la lectura

Este planteamiento sigue la línea del movimiento constructivista de autores como Piaget (1926) o Bruner (1986), para quienes el saber no se descubre sino que se construye mediante la interacción del aprendiz con el entorno. Desde una óptica constructivista, la enseñanza no se considera una simple transmisión de conceptos, sino más bien un proceso de construcción personal y a la vez colectiva, que permite al niño elaborar su propio conocimiento mediante la experiencia, manipulación y la interacción con su cultura. Esto le posibilita aprender el uso del lenguaje y de sus símbolos. Las habilidades fonológicas, semánticas y léxicas desarrolladas durante la adquisición del lenguaje oral influyen en gran medida en el proceso lecto-escritor posterior. Podría pensarse que el aprendizaje de la lectoescritura se lleva a cabo en contextos no formales; es decir, en interacción continua con familiares adultos o iguales. Como bien señala Cuadro (2005: 15), “mientras que para la adquisición del lenguaje oral únicamente es necesario contar con un entorno de

estimulación natural del lenguaje, en la adquisición de la lectura resulta imprescindible la presencia de una instrucción formal, sistemática e intencional” (Cuadro, 2015:8). Sin embargo, las actividades específicas de iniciación a la lectura realizadas por los progenitores con sus hijos no son incompatibles y pueden convertirse en una ventaja que afectará positivamente el rendimiento escolar de sus hijos en etapas educativas posteriores (Selles-Nohales y Martínez-Giménez, 2008; Jiménez y O’Shanahan, 2008).

2.2. *La lectura compartida*

Diversos autores han centrado su investigación en la importancia que la lectura compartida tiene durante los primeros años de la infancia. Para Conlon y Andrews (2008), se propiciaría una mejoría en la posterior capacidad lectora y del habla, ya que la lectura compartida ayudaría significativamente al desarrollo de las habilidades prelectoras, sobre todo cuando el tiempo que destinan los progenitores a estas prácticas y el grado de compromiso que asumen es alto (Braslavsky, 2004). Otros estudios demuestran que el niño utiliza más vocabulario y produce frases más largas y gramaticalmente más complejas cuando practica la lectura compartida con un adulto (Yang, 2016).

Chow *et al.* (2008) investigaron los efectos de la lectura compartida sobre las habilidades lectoras en un total de 148 niños de edad preescolar en Hong Kong. Después de 12 semanas de intervención, concluyeron que la lectura compartida y, más concretamente, la lectura dialógica, producía un considerable aumento del vocabulario y una mejora en lo referente al reconocimiento de las letras y la consciencia de lo impreso. Reese *et al.* (2010), por su parte, evidenciaron el efecto positivo de la lectura dialógica entre padres e hijos. Después de realizar un estudio con 33 padres con niños de 4 años de edad, llegaron a la conclusión de que la lectura dialógica

mejoraba notablemente el vocabulario y las habilidades narrativas de los niños.

Igualmente, Trivette y Dunst (2007) llevaron a cabo una revisión de estudios prácticos relacionados con la lectura compartida, mediante el cual quisieron comprobar la efectividad de la misma con respecto al desarrollo de ciertas habilidades prelectoras. Se revisaron un total de 13 estudios, seleccionados en función de relevancia y rigor metodológico, en el que se incluían más de 720 niños/as de 4 años de edad. Tras el análisis de los mismos, se concluyó que llevar a cabo prácticas de lectura compartida en el hogar influía de forma positiva en la adquisición de destrezas relacionadas con la lectura y la escritura, especialmente aquellas referidas a la conciencia fonológica y al vocabulario. También se demostró que cuanto más interacción se producía había mejores resultados, por lo que el grado de participación del niño durante el proceso lector se termina configurando como un elemento clave para su efectividad. Morris *et al.* (2013), en un estudio con un total de 46 niños y niñas de 3 años de edad, indican además que este desarrollo lecto-escritor sería incluso mayor cuando, a la interacción entre el adulto y el niño, se incorporan otros estímulos de carácter audiovisual como aquellos incluidos en los *e-books*.

2.3. Tipos de lectura compartida

De interés es también conocer los tipos de lectura compartida según Trivette y Dunst (2007):

- La Lectura Compartida Simple: se configura como la práctica más básica, puesto que hace referencia a la lectura de cuentos e historias por parte de un adulto a uno o varios niños, pero sin necesidad de fomentar la interacción entre ambas partes.

- La Lectura Compartida Interactiva: incluye a un adulto y a varios niños en el proceso de lectura. El adulto es el encargado de leer la historia al mismo tiempo que utiliza diferentes técnicas para hacer a los receptores partícipes de la misma.
- La Lectura Compartida Dialógica: el emisor y el receptor intercambian los papeles durante la lectura. Esto significa que el niño toma, en numerosas ocasiones, el papel de narrador que tiene el adulto, quien pasa a ser receptor activo en la historia, instando al niño a hablar y a expresarse mediante la formulación de preguntas referentes al texto.

La lectura compartida dialógica se presenta como la práctica más completa por el hecho de favorecer la interacción entre el adulto y el niño (Young, 2014; Gaffner, 2014; Hassinger Das *et al.*, 2016).

3. Descripción del estudio

La hipótesis principal del estudio se formula de la siguiente forma:

Los estudiantes de Educación Infantil que han practicado lectura compartida en el hogar desarrollan mejores habilidades prelectoras y, por tanto, adquieren mejores habilidades lingüísticas posteriores, tanto en su lengua materna como en lengua extranjera, existiendo una relación importante entre otros factores del contexto alfabetizador familiar y el desarrollo de buenas habilidades lectoras y lingüísticas posteriores.

Las variables estudiadas son:

La lectura compartida dialógica: Se analizó si se había producido o no. Además, se incluyeron los diferentes factores incluidos en el “Contexto Alfabetizador Familiar”, entre los que se analizan la accesibilidad a los recursos materiales, el nivel

socioeconómico de las familias, el nivel formativo de los padres y madres y la interacción durante el proceso lector del niño.

Rendimiento académico: Se midieron las habilidades lingüísticas de los niños atendiendo a sus calificaciones académicas en las asignaturas de Lengua Castellana e inglés. De esta forma, se consiguieron datos referentes a las habilidades lingüísticas adquiridas tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera.

3.1. Método

3.1.1. Muestra

El centro escolar elegido para nuestro estudio es un colegio de Educación Primaria y Secundaria de la capital de Huelva (España), el cual cuenta con más de 600 alumnos y en torno a unos 40 profesores. Se encuentra situado en el centro de la ciudad, en un área tranquila, poco conflictiva y con una mayoría de residentes nacionales y clase media-alta. La muestra analizada la conforman los datos de las 64 entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los padres del alumnado del primer ciclo de primaria que aceptaron participar en el estudio. Se solicitó previamente el consentimiento del centro escolar para poder entrevistar a los padres. De los 100 estudiantes pertenecientes al primer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, solo 64 padres accedieron a participar en el estudio. Se seleccionó al alumnado de estos cursos por ser el ciclo educativo más próximo a Educación Infantil.

3.1.2. Instrumentos y técnicas

Para la recogida de datos se han utilizado tres instrumentos de investigación, de los cuales dos se han presentado como un único documento.

Cuestionario sociocultural (ANEXO I): son aquellas preguntas incluidas al principio del cuestionario, cuyo objetivo fue el de recoger datos personales de los encuestados. Así, los padres y madres de los alumnos/as incluidos en la muestra debían proporcionar su edad, nacionalidad y estudios formativos, así como la edad, el sexo, la nacionalidad y la asistencia a clases extraescolares de su hijo/a. Igualmente, se les pedía incluir datos específicos referidos a esta última pregunta, concretamente la asiduidad a las mismas y el idioma estudiado, siempre y cuando ésta hubiera sido respondida de forma afirmativa. Con dicho cuestionario se pretendió conocer el contexto familiar de los individuos estudiados.

Entrevista semiestructurada a los padres sobre la práctica de lectura compartida de su hijo/a (ANEXO II): dicha batería de preguntas pretendía conocer las características de la actividad lectora llevada a cabo dentro del contexto familiar. Para ello, se les realizó a los padres un conjunto de ocho preguntas, centradas en descubrir si se producía lectura compartida en el hogar y cómo eran las características de la misma. Se formularon las preguntas de forma que los encuestados supieran que “leer” se entendía como un concepto amplio en el que se incluía el mirar, manipular o jugar a leer libros.

Calificaciones de las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera (inglés): el profesorado del centro facilitó las calificaciones obtenidas por el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria (Primero y Segundo de Primaria) en las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera (inglés, en este caso).

El análisis de los datos obtenidos se realizó mediante el programa estadístico SPSS.

4. Análisis de los resultados

4.1. *La Lectura compartida en Educación Infantil*

Varios son los datos descriptivos derivados del cuestionario sociocultural y de la entrevista semiestructurada que permiten conocer, con respecto a la muestra estudiada, si se produce o no lectura compartida en el hogar, con quién se realiza, la formación académica de quien propone la lectura al niño y la edad del niño al que se inicia en esta práctica en el hogar. En la entrevista sobre lectura, las preguntas número 3, 4 y 5 se dirigían directamente al principal objeto de nuestro estudio: la relación entre el inicio del proceso lector y el rendimiento académico posterior de los niños. Para ello, en la pregunta número 3 se pretendía averiguar qué porcentaje de estudiantes compartían el proceso lector durante la etapa preescolar. El 97% de los padres afirmó que sus hijos/as habían realizado lectura compartida en el hogar.

En torno al 70% de los padres encuestados señalaron que eran ellos mismos los que compartieron la lectura con sus hijos/as. La Tabla 1 muestra que esta lectura compartida es mayoritariamente con las madres (40%), si bien también suelen participar en esta práctica los padres (29,7%), los hermanos mayores (16,6%) e incluso otros familiares adultos (13,8%) entre los que frecuentemente se citaban a los abuelos o tíos.

Tabla 1

Familiares con los que el niño/a comparte la lectura

		Respuestas		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Con quien lee? ^a	Lee con padre	43	29,7%	69,4%
	Lee con madre	58	40,0%	93,5%
	Lee con hermano/s	24	16,6%	38,7%
	Lee con otros familiares adultos	20	13,8%	32,3%
Total		145	100,0%	233,9%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

Se tomaron estos datos como puramente descriptivos, ya que no se consideró relevante medir la relación entre los acompañantes de la lectura y los resultados académicos posteriores de los niños.

Igualmente, se quiso averiguar la edad en la que los niños/as de Educación Infantil empezaban a relacionarse con los libros de manera que se determinaran las tendencias seguidas por las familias en este factor.

Tabla 2
Edad de inicio a la lectura compartida

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Después de los 5a	2	3,13%
	Entre 4 y 5 a	6	9,38%
	Entre 3 y 4 a	20	31,25%
	entre 2 y 3 a	19	29,69%
	Antes 2a	17	26,56%
	Total	64	100,00%

Como observamos, el intervalo de edad en el que existe un mayor porcentaje de sujetos que se inician en la lectura es “entre 2 y 3 años” y “entre 3 y 4 años”, coincidiendo con el comienzo de la etapa de Educación Infantil y, por tanto, la entrada del niño en el sistema educativo formal.

Teniendo en cuenta que los progenitores son los acompañantes usuales en el proceso lector de los niños/as de preescolar, surgió la duda de si la formación académica de los mismos podría constituir un factor influyente, tal y como afirman los estudios de Magnuson (2007) y Bracken y Fischel (2008). Según estos autores, el nivel sociocultural de los progenitores determina el desarrollo de las habilidades prelectoras en sus hijos. Generalmente, los padres y madres con estudios superiores muestran mayor interés por el éxito académico de sus hijos/as y se involucran más en sus actividades académicas. Así, valiéndonos de los datos socioculturales recogidos en el cuestionario,

se analizó la relación con los estudios académicos de los padres. Se decidió, primeramente, comparar esta variable con la edad de inicio a la lectura compartida. Ambos progenitores se analizaron por separado con el fin de averiguar si existía o no algún tipo de diferencia.

Tabla 3

Tabla cruzada entre la edad de inicio a la lectura y los estudios de la madre

		Estudios Padre					Total
		Primarios	Secundaria	Bachillerato	FP	Universitarios	
Edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros	Después de los 5a	0	0	0	1	1	2
	Entre 4 y 5 a	1	0	0	1	4	6
	Entre 3 y 4 a	1	1	1	4	13	20
	entre 2 y 3 a	2	0	1	2	14	19
	Antes 2a	0	0	0	2	15	17
Total		4	1	2	10	47	64

Como se observa, existe un alto número de madres con estudios superiores: de 64, 49 de ellas señalaron haber cursado una carrera universitaria y 8, estudios de Formación Profesional. Las otras siete afirmaron poseer estudios de Bachillerato y/o Secundaria. Ninguna de las participantes indicó poseer sólo estudios primarios.

La prueba D de Somers, una medida de asociación para variables ordinales, confirma nuestra hipótesis de que la edad en la que el hijo/a empieza a leer es dependiente de los estudios de la madre. Los resultados obtenidos fueron significativos ($D = -.308^1$, $p =$

¹ El signo negativo del coeficiente se debe a que la relación entre las variables es inversa; es decir, los números más altos indican una edad más temprana. A más estudios de la madre, mayor puntuación en la variable edad

.028), por lo que se diría que existe una relación de dependencia positiva entre la edad con la que empieza el niño a aproximarse a la lectura y el nivel de estudios de la madre.

Los datos correspondientes a los estudios paternos y su relación con la edad de inicio a la lectura revelan, sin embargo, otro dato significativo. Al igual que pasaba con los estudios maternos, una mayoría de padres afirmó poseer estudios superiores universitarios (47) o de Formación Profesional (10). Sólo tres de ellos indicaron que tienen estudios de Bachillerato y/o Educación Secundaria. En este caso, cuatro de ellos señalaron poseer solo estudios primarios.

Tabla 4

Tabla cruzada entre la edad de inicio a la lectura y los estudios del padre

		Estudios Madre				Total
		Secundaria	Bachillerato	FP	Universitarios	
Edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros	Después de los 5a	0	0	0	2	2
	Entre 4 y 5 a	1	0	3	2	6
	Entre 3 y 4 a	1	2	3	14	20
	entre 2 y 3 a	2	1	0	16	19
	Antes 2a	0	0	2	15	17
Total		4	3	8	49	64

La prueba D de Somers muestra, a diferencia de los resultados anteriores, que la relación existente no es significativa ($D = -.248$, $p = .056$), por lo que se podría afirmar que no existe una dependencia entre los estudios académicos del padre y la edad de inicio a la lectura.

Por último, surgió el interés por analizar otra de las preguntas del cuestionario referidas al Contexto Alfabetizador Familiar; en concreto, la asistencia o no a clases extraescolares de lengua extranjera del niño. La asistencia a clases extraescolares se interpretó como un elemento más del entorno indicativo del interés de los

progenitores hacia el proceso y éxito académicos de los hijos/as. De esta forma, se preguntó a los progenitores tanto por la asistencia o no a dichas clases, como por la asiduidad a las mismas. Igualmente, se les pidió que indicaran el idioma extranjero estudiado, señalándose “inglés” en el cien por cien de los casos. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5.

Porcentaje de asistencia a clases extraescolares y asiduidad a la misma

Así, se observaron igualmente pocas diferencias entre el porcentaje de alumnos/as que acuden a clases extraescolares y los que no: un 43,8%, frente a un 56,3%. Esto indica un interés relativo de los padres participantes en este estudio en que sus hijos/as aprendan una

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de 2h semana	6	9,40%
	2h semana	17	25%
	Más de 2h Semana	6	9,40%
	No va a clases	36	56,30%
	Si va a clases	28	43,80%
	Total		64

lengua extranjera lo antes posible. El porcentaje de alumnos en etapa preescolar que no acude a lecciones fuera del ámbito escolar es ligeramente superior al que sí lo hacen.

4.2. La relación entre la Lectura Compartida y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas

Con el objeto de observar si el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Española e inglés como lengua Extranjera presentaba alguna relación, se cruzaron los datos obtenidos del cuestionario sociocultural, la entrevista semiestructurada y las calificaciones académicas que los niños obtuvieron a finales del curso escolar. En concreto, el análisis de los resultados responde a estas preguntas de investigación:

- ¿Existe una relación entre la edad de inicio a la lectura compartida y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas?
- ¿Existe una relación entre la asistencia a clases extraescolares de inglés como lengua extranjera y el rendimiento académico en asignaturas lingüísticas?

El 18,75% de los estudiantes de la muestra recibieron calificaciones de Sobresaliente en la asignatura de Lengua Castellana, el 51,56% consiguió Notable, el 17,18% obtuvo la calificación de Bien, mientras que el 7,81% consiguió Suficiente. Ninguno obtuvo la calificación de Insuficiente. En cuanto a la nota de inglés, el 29,68% obtuvo un Sobresaliente, el 50% de los estudiantes consiguió la calificación de Notable, el 12,5% obtuvo un Bien como nota final y el 7,81% consiguió Suficiente. De nuevo, ninguno obtuvo Insuficiente.

Con el objeto de evaluar la relación existente entre la edad de inicio a la lectura y las habilidades lingüísticas posteriores, se llevó a cabo una ANOVA del factor “la edad a la que empiezan a leer los niños/as”. En este caso, los resultados obtenidos fueron bastante interesantes según muestra la tabla 6:

Tabla 6.

Prueba ANOVA para la relación entre la edad de inicio a la lectura y las notas de Lengua e inglés

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Nota de Lengua	Entre grupos	92,918	4	23,230	85,557	,000
	Dentro de grupos	16,019	59	,272		
	Total	108,938	63			
Nota de Inglés	Entre grupos	71,572	4	17,893	33,342	,000
	Dentro de grupos	31,662	59	,537		
	Total	103,234	63			

Se observan diferencias significativas entre, al menos, dos de los grupos de inicio de lectura, tanto en la nota de Lengua española ($F = 85.557$, $p < .01$) como en la nota de inglés como Lengua Extranjera ($F = 33.342$, $p < .01$), por lo que la edad de inicio a la lectura se presentaría como un factor influyente en el rendimiento en asignaturas lingüísticas, es decir, tanto en el idioma materno como en un idioma extranjero.

Con el fin de observar entre qué grupos de edad se daban dichas diferencias, se llevó a cabo la prueba post-hoc de Scheffé para la nota de inglés, ya que las varianzas entre estos grupos eran homogéneas ($F_{Levene} = 1.518$, $p = .209$). Y, para la variable “nota de Lengua española”, se empleó la prueba de Games-Howell, ya que las varianzas entre estos grupos no eran homogéneas ($F_{Levene} = 2.665$, $p = .041$).

A partir de las pruebas Post-Hoc, podemos observar que los únicos grupos entre los que no existen diferencias significativas en la “nota de Lengua española” son “Después de los 5 años” y “Entre 4 y 5 años”, por lo que el intervalo de edad clave en el inicio de la lectura compartida se situaría entre los 0 y los 4 años de edad; es decir, las

habilidades lingüísticas de aquellos niños que empezaron a relacionarse con la actividad lectora durante este intervalo se vieron beneficiadas.

En cuanto a la “nota de inglés”, podemos observar que no existen diferencias significativas entre “Después de los 5 años” y “Entre 4 y 5 años”, y entre “Después de los 5 años” y “Entre 3 y 4 años”. Por tanto, este resultado va más allá, indicando que, aquellos niños/as que empiezan a relacionarse con la actividad lectora entre los 0 y los 3 años de edad desarrollarán habilidades lingüísticas de forma más exitosa, no sólo en su lengua materna, sino también en una lengua extranjera (ver tabla 8). Un dato que apoyaría las teorías defendidas por autores como Lotherington (2004), Cárdenas-Hagan *et al.* (2007) o Yang, F. (2016), para quienes el aprendizaje de la LE se vería beneficiado por la adquisición de la L1.

Tabla 7.

Comparaciones múltiples entre las notas de Lengua e inglés y los diferentes intervalos de edad de inicio a la lectura

Variable dependiente				Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Nota de Lengua	Games-Howell	Después de los 5 ^a	Entre 4 y 5 a	-,1667	,846
			Entre 3 y 4 a	-1,5000*	,000
			entre 2 y 3 a	-2,3684*	,000
			Antes 2 ^a	-3,8824*	,000
		Entre 4 y 5 a	Después de los 5 ^a	,1667	,846
			Entre 3 y 4 a	-1,3333*	,000
			entre 2 y 3 a	-2,2018*	,000
			Antes 2 ^a	-3,7157*	,000
		Entre 3 y 4 a	Después de los 5 ^a	1,5000*	,000
			Entre 4 y 5 a	1,3333*	,000
			entre 2 y 3 a	-,8684*	,000
			Antes 2 ^a	-2,3824*	,000
		Entre 2 y 3 a	Después de los 5 ^a	2,3684*	,000
			Entre 4 y 5 a	2,2018*	,000
			Entre 3 y 4 a	,8684*	,000
			Antes 2 ^a	-1,5139*	,000
		Antes 2 ^a	Después de los 5 ^a	3,8824*	,000
			Entre 4 y 5 a	3,7157*	,000
			Entre 3 y 4 a	2,3824*	,000
			entre 2 y 3 a	1,5139*	,000
Nota de inglés	Scheffe	Después de los 5 ^a	Entre 4 y 5 a	0,0000	1,000

	Entre 3 y 4 a	-1,5500	,101
	entre 2 y 3 a	-2,4474*	,001
	Antes 2 ^a	-3,3824*	,000
Entre 4 y 5 a	Después de los 5 ^a	0,0000	1,000
	Entre 3 y 4 a	-1,5500*	,001
	entre 2 y 3 a	-2,4474*	,000
	Antes 2 ^a	-3,3824*	,000
Entre 3 y 4 a	Después de los 5 ^a	1,5500	,101
	Entre 4 y 5 a	1,5500*	,001
	entre 2 y 3 a	-,8974*	,010
	Antes 2 ^a	-1,8324*	,000
Entre 2 y 3 a	Después de los 5 ^a	2,4474*	,001
	Entre 4 y 5 a	2,4474*	,000
	Entre 3 y 4 a	,8974*	,010
	Antes 2 ^a	-,9350*	,010
Antes 2a	Después de los 5 ^a	3,3824*	,000
	Entre 4 y 5 a	3,3824*	,000
	Entre 3 y 4 a	1,8324*	,000
	entre 2 y 3 a	,9350*	,010

Finalmente, se decidió que podría ser interesante comprobar la relación existente entre la asistencia a clases extraescolares de lengua extranjera (inglés) y el rendimiento académico. Para ello, se utilizó la prueba estadística de Levene, la cual evalúa la igualdad de las varianzas en el cálculo de una variable para dos o más grupos. Una vez realizada la prueba estadística y relacionados los datos obtenidos con las calificaciones académicas de los individuos, podemos afirmar que se observan diferencias significativas en las medias de las notas de Lengua española ($t = -2.9$, $p = .005$), pero no en las medias de las notas de inglés como lengua extranjera ($t = -1.866$, $p = .067$) entre los sujetos que asisten a clases extraescolares y los que no. Es decir, las notas de Lengua Española son mayores en los sujetos que puntúan SI en Idioma Extranjero.

Tabla 8.

Prueba de muestras independientes relacionadas con la asistencia a clases extraescolares y los resultados académicos

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. medias	95% IC	
							Inf	Sup
Nota de Lengua	,568	,454	-2,900	62	,005	-1,2970	-2,1910	-,4029
Nota de Inglés	1,971	,165	-1,866	62	,067	-,8424	-1,7449	,0601

Se asumen varianzas iguales

Este sorprendente resultado podría indicar la existencia de una “competencia subyacente común” entre las lenguas maternas y no maternas, que no sólo beneficiaría el aprendizaje de una segunda lengua, ya que las competencias desarrolladas en la lengua extranjera también podrían estar contribuyendo al desarrollo de destrezas en la primera lengua (Netten y Germain, 2002). Sin embargo, este dato requiere un mayor conocimiento y estudio de las características de esas clases extraescolares, lo que queda fuera del ámbito de este estudio.

5. Discusión, conclusiones e implicaciones

El presente estudio evidencia los beneficios que supone la lectura compartida. Un porcentaje considerable de los progenitores encuestados señalaron que sus hijos habían compartido la lectura en el hogar con ellos mismos o con otras personas de su contexto más cercano durante la etapa de Educación Infantil. Como respuesta al objetivo central de nuestro estudio, y aunque no sea posible generalizar, sí se observan evidencias de una relación directa entre la práctica de lectura compartida en el hogar y la adquisición de habilidades lingüísticas posteriores, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

En cuanto a las características de esta lectura compartida se extrajeron datos descriptivos de la misma relacionados principalmente con los acompañantes de los preescolares durante el proceso lector, así como con la edad de inicio a la misma. Los resultados fueron reveladores, ya que los padres y madres se mostraron como las principales parejas de lectura de sus hijos (un 70%), por lo que esto destacaría el importante papel de los progenitores en el proceso de alfabetización (Gil-Flores, 2009). De los resultados obtenidos en este estudio, cabe resaltar el hecho de que exista una ligera tendencia a compartir la lectura con la madre, lo que coincide con algunas investigaciones que afirman la existencia de una mayor implicación de

las madres, con respecto a los padres, en el proceso educativos de sus hijos/as (Vila, 2000). De la misma manera, se pudo observar que la edad de inicio a dicha lecturæ comprendía el intervalo de edad situado entre los 2 y los 4 años, coincidiendo este periodo con la entrada de los niños en el sistema educativo formal.

Al comparar la edad de inicio a la lectura con las calificaciones académicas posteriores en Lengua Castellana e inglés, se evidencia que aquellos niños que habían tenido lectura compartida en el hogar antes de los 4 años de edad desarrollaron mejores destrezas lingüísticas en su lengua; mientras que aquellos que lo habían hecho antes de los 3 años mejoraron además sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera. Este dato corrobora los resultados de otros estudios que apoyan la influencia de la L1 sobre la L2. La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística de Cummins (1979) ya señalaba la existencia de una competencia subyacente común entre las lenguas maternas y las no maternas, por las que ambas se verían beneficiadas, tal y como observamos que sucede con los sujetos de la muestra.

Se han analizado igualmente otros factores incluidos en el Contexto Alfabetizador Familiar que pudieran influir en la adquisición de las habilidades lingüísticas posteriores. Se consideró que estos otros factores podrían actuar de forma complementaria a nuestra variable principal: la lectura compartida. Así, atendiendo a los estudios que afirman que aquellos padres con estudios superiores muestran mayor interés por el proceso educativo y los resultados académicos de sus hijos/as (Bracken y Fischel, 2008), se creyó conveniente analizar dicho factor. Debido a la homogeneidad de los datos resultantes de la práctica o no práctica de lectura compartida, se decidió centrar la atención en la relación existente entre los estudios paternos y maternos y la edad de inicio a la lectura, en tanto a que ésta se ha demostrado como uno de los datos más concluyentes de esta investigación. Los resultados muestran que mientras *sí* existe una dependencia positiva entre una alta formación académica de la madre y la edad de inicio a la lectura de su hijo/a (cuanto más altos eran los

estudios, antes empezaban a leer con sus hijos/as), *no* se da una relación significativa entre los estudios del padre y el inicio a la lectura. Este hecho apoyaría de nuevo la mayor implicación de las madres en el proceso educativo de los hijos/as.

Finalmente, se quiso comprobar si la accesibilidad a los recursos culturales influía realmente en el proceso lector, tal y como afirman estudios como los de Andrés *et al.* (2010). Para ello, se optó por tomar como indicativo la asistencia a clases extraescolares de lengua extranjeras, ya que esto, además, permitía obtener datos más directos relacionados con las habilidades lingüísticas en un idioma extranjero. Los resultados muestran un porcentaje ligeramente mayor de niños que no acudían a clases extraescolares de lengua extranjera, lo que indica que el interés de los padres por el aprendizaje de otra lengua a edades cada vez más tempranas no es tan alto como popularmente se piensa. El segundo resultado de dicho análisis fue, si cabe, más sorprendente, puesto que los datos apuntaron a que los niños que asistían a clases extraescolares de lengua extranjera obtenían mejores resultados en la asignatura de Lengua Castellana, pero no en inglés.

En definitiva, a pesar de las limitaciones de este estudio, y debido mayormente a la homogeneidad del contexto estudiado, podría decirse que:

- Los resultados indican una correlación positiva entre la lectura compartida en el hogar y el desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua materna y lengua extranjera, por lo que se aceptaría la hipótesis expuesta en el presente estudio.
- Igualmente, se puede afirmar que elementos del contexto alfabetizador familiar, como la formación académica de los padres y el acceso a recursos culturales, favorecen el desarrollo lingüístico tanto en L1 como en LE.

Para finalizar, nos gustaría indicar que la lectura compartida en el hogar se configura como una actividad motivadora para el alumnado de Educación Infantil con la que los progenitores pueden ayudar a sus hijos para el éxito en el entorno escolar. Este estudio podría servir de ayuda en la creación de nuevas y eficaces metodologías didácticas enfocadas al desarrollo de las habilidades prelectoras que prepararen al niño para desarrollar una buena competencia comunicativa y especialmente plurilingüe. Sin embargo, sería recomendable realizar un estudio en el que se analizara una muestra mucho más amplia de la presentada en este trabajo. Igualmente, sería conveniente que dicha muestra perteneciera a diferentes contextos educativos y sociales, de manera que se pudieran analizar, más a fondo, los factores externos que influyen en la adquisición de dicho proceso.

Referencias bibliográficas

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. I. & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).

Arif, M. & Abdullah, I. H. (2017). The Impact of L1 Metaphorical Comprehension on L2 Metaphorical Comprehension of Iraqi EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 8-13.

Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current Sociology*, 43(2), 161-177.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.

Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D. & Pollard-Durodola, S. D. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(3), 249-259.

Carmioli, A. M., Sparks, A. & Ríos, M. (2013). Evidencia de la relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: Aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. *Qué me cuentas*, 85-110.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233.

Chou, M. J. & Cheng, J. C. (2015). Parent-Child Aesthetic Shared Reading with Young Children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.

Cuadro, A. (2015). La lectura y sus dificultades: Dislexia Evolutiva. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 275-276.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Delaney, K. K. & Neuman, S. B. (2016). Contexts for teacher practice:(Re) Considering the role of context in interventions in early childhood teacher engagement with new approaches to shared book reading. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.

Duffy, F. & Geschwind, N. (1988). Fundamentos biológicos de la lectura. *Dislexia: Aspectos Psicológicos y Neurológicos*. Editorial Labor, 180-191.

Flores, J. G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado Family habits and

attitudes towards reading and students' basic competences. *Revista de educación*, 350, 301-322.

Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of early literacy research*, 1, 111-125.

Gaffner, J., Johnson, K., Torres-Elias, A. & Dryden, L. (2014). Guided Reading in First-Fourth Grade: Theory to Practice. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 117-126.

Hassinger Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh Pasek, K. & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.

Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252.

Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. & Holland, S. K. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PloS one*, 12(5), e0177398.

Jessner, U. & Cenoz, J. (2007). Teaching English as a third language. In *International handbook of English language teaching* (págs. 155-167). Springer, Boston, MA.

Jiménez, J. & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.

Lotherington, H. (2004). *Bilingual education* (págs. 695-718). Blackwell Publishing Ltd.

Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200-211.

Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Canadian*

Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée, 8(2), 183-210.

Nohales, P. S. & Giménez, T. M. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(3), 113-130.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428.

Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Research Council.

Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child development*, 646-659.

Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (2007). Community-based parent support programs. *Parenting skills*, 22, 5.

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 22, 41-60.

Wells, G. (2001). Action, talk, and text: The case for dialogic inquiry. Retrieved on August, 31, 2011.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Young, C. (2014). Providing Independent Reading Comprehension Strategy Practice through Workstations. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(1), 24-35.

Yang, F. (2016). The Effect of Four Different Approaches to Parent-Child Reading on Young Chinese Children's Reading. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(3).

Anexo I: cuestionario sociocultural

Edad:

Sexo: M / F

Nacionalidad:

Asistencia a clases extraescolares de inglés o de otra lengua extranjera (señale cuál si es el caso): Sí / No _____

Si ha respondido SÍ, señale la frecuencia con la que asiste a dichas clases:

- Menos de 2 horas a la semana
- 2 horas a la semana
- Más de 2 horas a la semana

Datos personales de los Padres/Madres/Tutores

Edad:

Nacionalidad:

Estudios finalizados:

- Estudios universitarios
- Formación profesional
- Bachillerato
- Secundaria
- Estudios primarios

Anexo II: entrevista semiestructurada a los padres sobre la práctica de lectura compartida de su hijo/a

- 1. ¿A qué edad empezó su hijo/a a leer, mirar, manipular o jugar a que lee libros?**
 - Antes de los 2 años
 - Entre los 2 y los 3 años
 - Entre los 3 y los 4 años
 - Entre los 4 y los 5 años
 - Después de los 5 años
- 2. ¿Con qué frecuencia lo hace?**
 - Mucho.
 - Bastante.
 - Algunas veces.
 - Pocas veces.
 - Nunca
- 3. Cuando lee, manipula o juega a que lee libros, ¿lo hace solo/a o con alguien más (lectura compartida)?**
 - Por sí solo
 - Con alguien más
 - Ambas cosas
- 4. En el caso de que comparta la lectura, ¿con quién lo hace? Puede señalar más de una opción.**
 - Con Padre
 - Con Madre
 - Con hermano/a(s)
 - Con otros familiares adultos
 - Con familiares de edades similares
 - Otros. Indique cuál:
- 5. ¿Dónde suele hacer esta lectura compartida?**
 - En el colegio
 - En casa
 - En la biblioteca
 - En librerías
 - Otros. Indique cuál:
- 6. ¿Suele su hijo recibir libros de regalo?**
 - Frecuentemente
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
- 7. ¿Cuál es el formato habitual de los libros a los que tiene acceso su hijo/a?**

- Formato papel
- Formato digital (e-books, tablet,...)
- Ambos

8. Idioma de los libros elegidos. Puede señalar ambas opciones:

- Idioma materno

Lengua extranjera. Indique cuál:

***Impacto de la ansiedad en la lectura en voz alta en el aula:
estudio de caso de estudiantes de ELE tailandeses de
nivel A1***

***Impact of Anxiety in Reading Aloud Activities in the
classroom: a case study with university Thai students of
Spanish A1 level***

Leyre Alejandre Biel

Mahidol University International College

leire.ale@mahidol.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6592>

DOI: 10.17398/1988-8430.28.219

Fecha de recepción: 09/09/2017

Fecha de aceptación: 15/02/2018



Resumen: El objetivo de este trabajo es valorar la influencia de la ansiedad en el desarrollo de la competencia lectora en clase de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel A1, de una universidad pública tailandesa. A partir de la observación participativa, entrevistas semiestructuradas y la administración de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera (Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS) analizamos el reducido interés de los estudiantes tailandeses por leer en voz alta en clase. El análisis de los datos obtenidos, junto con la revisión bibliográfica, permite concluir que la baja participación en las lecturas en voz alta en clase de los estudiantes universitarios tailandeses de ELE se debe a la influencia de factores socioculturales asociados al contexto tailandés. Esto implica la inclusión de actividades de lectura en el aula que puedan contribuir a reducir los niveles de ansiedad.

Palabras clave: ansiedad, competencia lectora, estudiantes tailandeses, español lengua extranjera.

Abstract: The goal of this research work is to assess the influence of anxiety in the development of reading skills, in class, in a group of twenty-one Thai students of Spanish (Elementary Level) from a public university in Thailand. Through participative observation, semi-structured interviews, and the Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) we analyze Thai students' low interest for reading aloud in class. The data analysis and an in-depth literature review allowed us to conclude that, their low interest to read aloud in class is directly related to sociocultural factors associated to Thai context. This implies the need to introduce in class reading activities that reduce anxiety levels.

Keywords: anxiety, reading skills, Thai students, Spanish as a foreign language.

1 . Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas es distinto al de otras materias, puesto que pertenece al ámbito de lo social y es parte de la identidad de los individuos (Williams, 1994: 77). Esta materia es una de las más propensas a provocar ansiedad de las integradas en un currículo académico porque el estudiante se siente vulnerable al comunicarse con una herramienta lingüística inestable (Arnold y Brown, 2000: 26). El impacto de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras es objeto de estudio desde hace décadas. Desde 1970 un gran número de trabajos académicos han señalado la importancia del factor afectivo en el aula, concretamente, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) podemos destacar el reciente trabajo de Rubio-Alcalá (2015). La publicación editada por Arnold (2000) es de gran relevancia en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y se convierte en un documento fundamental por su rigor académico. Asimismo, este

volumen recoge un capítulo específico dedicado a la ansiedad (Oxford, 2000), emoción que situamos en el eje central de nuestro trabajo. Otras publicaciones influyentes sobre la ansiedad en la clase de lengua extranjera son los trabajos de Horwitz, Horwitz y Cope (1986 y 1991), MacIntyre y Gardner (1991), Horwitz y Young (1991) y Rubio-Alcalá (2004).

Saber detectar la ansiedad en nuestros estudiantes nos permitirá incluir cambios en nuestra metodología didáctica que reduzcan el estado de hipervigilancia y desasosiego que sienten. Los docentes pueden localizar la ansiedad de sus estudiantes, puesto que suelen mostrar una actitud recelosa, desconfiada y desafiante, síntomas que son fundamentalmente de carácter cognitivo, en otras palabras, que surgen de una distorsión de la realidad (Rubio-Alcalá, 2015: 49). La investigación de Horwitz *et al.* (1986), sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se convierte en el punto teórico de partida para nuestra investigación, no obstante, tal y como confirman sus trabajos posteriores, nuestro foco se centra en una ansiedad específica relacionada con la lectura en una lengua extranjera (Saito *et al.*, 1999: 215). Este concepto es fundamental para la presente investigación, pues consideramos que puede facilitarnos comprender la reacción de los estudiantes tailandeses universitarios de ELE que forman parte de este estudio.

La génesis de este trabajo surge de la observación informal en clase durante dos trimestres académicos de cuatro grupos de estudiantes de ELE nivel A1 sobre su predisposición para leer en voz alta en clase de forma voluntaria. En todos los grupos se observó un rechazo generalizado para ofrecerse a realizar lecturas cortas en voz alta. Teniendo en cuenta estas reacciones se diseñó el presente estudio basado en el enfoque investigación en acción. Una vez detectado el problema, realizamos una revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión para poder diseñar un marco teórico y metodológico coherente que nos permitiera averiguar las razones que subyacen el comportamiento de estos estudiantes, y así, posteriormente, poder

diseñar una serie de propuestas pedagógicas que mejoren su actitud frente a la lectura en el aula de ELE. Hemos utilizado principalmente herramientas investigadoras de carácter cualitativo para poder obtener datos individualizados sobre las experiencias de cada estudiante a la hora de participar en las actividades de lectura en clase. En primer lugar, con la ayuda de un cuaderno de bitácora, hemos tomado notas de las observaciones estructuradas llevadas a cabo en clase durante el desarrollo de las actividades de comprensión lectora, además hemos incluido las respuestas a un cuestionario breve sobre los niveles de estrés durante cada actividad; seguidamente, realizamos entrevistas informales semiestructuradas con los informantes y, por último, distribuimos la Escala de Ansiedad al Leer una Lengua Extranjera (Foreign Language Reading Anxiety Scale, FLRAS) diseñada por Saito *et al.* (1999).

La codificación preliminar de la información obtenida de las diferentes herramientas investigadoras revela que el contexto tailandés influye en el comportamiento del alumno en las actividades de lectura en el aula y que la presencia de la ansiedad durante el desarrollo de estas tareas frena la mejora de la competencia lectora. También arroja importante información sobre la percepción de los estudiantes hacia la lectura en español, que, sorprendentemente, es muy positiva, dado que un 95% de los encuestados expresó que disfruta de la lectura en la lengua de Cervantes (Gráfico 1).

2. Contextualización: la enseñanza de ELE en Tailandia

La enseñanza de ELE en Tailandia es una disciplina en auge desde que en 1966 se incluyó en los planes curriculares y ocho años después se creó la especialidad en lengua y cultura española (Batalla, 2007: 155). En la actualidad la enseñanza de ELE está presente tanto a nivel escolar y universitario, como en educación no reglada. No obstante, es preciso señalar que las escuelas que incluyen el español en sus currículos son, la mayoría, privadas, lo que indica el fracaso del

proyecto que en 2005 el gobierno tailandés puso en marcha y cuyo objetivo era incluir el español en las escuelas secundarias públicas.

A nivel universitario el grado de español se imparte en tres universidades: la Universidad de Chulalongkorn, la de Khon Kaen y la de Ramakhamhaeng. Por otro lado, cuatro centros universitarios ofrecen esta asignatura como optativa: la Universidad de Thammasat, Chiang Mai, Príncipe Songkla, el Instituto Asiático de Tecnología y la Universidad de Mahidol, esta última también tiene un programa de especialización compatible con cualquier grado que capacita al estudiante con un nivel B1.

El interés por estudiar la lengua de Cervantes aumenta progresivamente por varias razones. La investigación de Tongwanchai y Fuentes (2015: 1) documenta que el aumento del turismo de hispanohablantes se ha convertido en una motivación para los alumnos de ELE, puesto que consideran como posible salida profesional el mundo del turismo y la hostelería. Mientras que el trabajo doctoral de Srivoranart (2011: 167) considera el interés por conocer la cultura de los países hispanohablantes, para en un futuro poder viajar y comunicarse, una de las motivaciones fundamentales de los estudiantes para elegir esta lengua frente a otras alternativas.

Esta breve descripción del panorama de la enseñanza de ELE en Tailandia nos ayuda a contextualizar el presente trabajo que se desarrolla en la Universidad de Mahidol con un grupo de 21 estudiantes de nivel A1 durante un trimestre (48 horas lectivas en total).

3. Perfil del informante

El estudiante tailandés tiene un perfil asociado a las características socioculturales y políticas del contexto. Tailandia es un país que ha sufrido, desde 1932, diecinueve golpes de estado (siete de

ellos fallidos); el más reciente ocurrió en 2014, del que se erigió el actual jefe de estado el General Prayuth Chan-o-cha. La sociedad tailandesa es fundamentalmente colectivista, este tipo de culturas se caracteriza por evitar los enfrentamientos, promover la armonía ante la honestidad y estar habituados al silencio (Hofstede and Hofstede, 2005: 86-89); todos estos rasgos se observan en el contexto del aula.

Los alumnos prefieren expresarse en grupo y no de forma individual, puesto que no quieren destacar ni sentirse expuestos a cometer un error ante el resto de los compañeros y el profesor. El estudiante no quiere mostrar sus debilidades, por lo que su miedo a responder de forma equivocada bloquea la participación activa en clase. Por esta razón, opta por desempeñar un papel pasivo, prefiere estar en silencio escuchando que aportando sus ideas o puntos de vista que pueden ser diferentes a los del profesor o incorrectos. Este comportamiento coincide con los resultados del estudio de Srivoranart (2016), en el que trata de definir el estilo de aprendizaje de estudiantes de ELE en tres universidades tailandesas. Su trabajo demuestra empíricamente que los alumnos tailandeses prefieren aprender mediante la observación y la escucha, además piensan mucho antes de actuar (Srivoranart, 2016: 937). La distribución y posterior análisis de datos del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, le permitió concluir que podían enmarcarse en el estilo de aprendizaje reflexivo, según el Modelo de Honey y Munford, basado en la propuesta de Kolb (1985). Se caracterizan por estar atentos a las explicaciones del docente y escuchar a sus compañeros, asimismo, necesitan mucha información para asegurarse de que han entendido correctamente el contenido, por ello, prefieren no expresarse si tienen dudas (Srivoranart, 2015: 937).

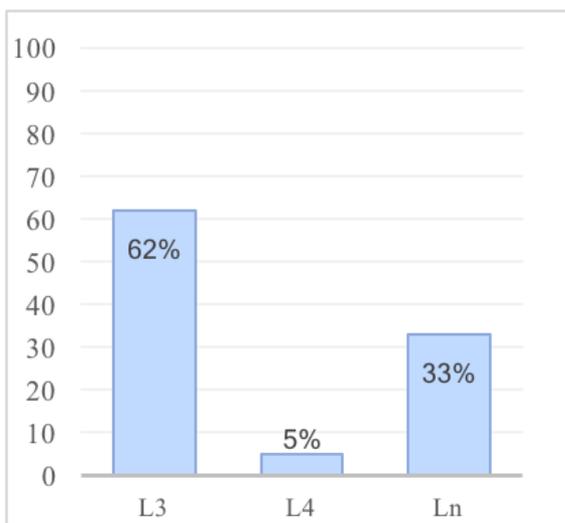
También es una sociedad jerarquizada en la que se respeta el orden preestablecido, por lo que no es posible contradecir a una persona que está en un rango superior. Esto supone que, en muchas ocasiones, los estudiantes siempre estén de acuerdo con las opiniones del docente, aunque no las compartan. La actitud de extremo respeto

crea una distancia abismal entre el docente y el discente que se ve manifestada en los hábitos de interacción en el aula.

Además, el estudiante tailandés es plurilingüe. El grupo que participó en este estudio estaba integrado por 21 informantes (11 mujeres y 10 hombres), todos ellos hablaban al menos dos lenguas más antes de empezar a estudiar español, por lo que podríamos considerar que esta lengua es su L3/4/5 o Ln. Según una encuesta distribuida al comienzo del trimestre, todos hablan tailandés como lengua materna (100%) y se consideran competentes en inglés (100%), aunque en algunos casos su competencia lingüística es más limitada de lo que ellos creen. De todos ellos, solo una estudiante demostró competencia bilingüe en inglés debido a una estancia prolongada en Estados Unidos. El 33% de los informantes habla una lengua de la India (gujarati, hindú, punjabi) y un alumno nos informó de que su lengua materna era el chino (5%). Por lo que podemos afirmar que para el 62% de los informantes el español es su L3, para 5 % es su L4 y para el 33% es su Ln (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Clasificación del español como LE según el perfil lingüístico del informante



Una de las grandes dificultades a las que se enfrenta el estudiante tailandés cuando aprende otra lengua extranjera es el aprendizaje de un sistema alfabético nuevo, sin embargo, para los informantes de este trabajo este reto será menor porque ya han estado expuestos a un sistema alfabético similar durante el aprendizaje del inglés. No obstante, tendrán que asimilar las nuevas correspondencias fonéticas entre las letras y su pronunciación. Este proceso es crucial para desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes, dado que necesitan conocer la pronunciación adecuada de cada grafía para poder, posteriormente, realizar la lectura en voz alta de palabras y frases integradas en los textos cortos que se presentan en el aula. Además, surgirán problemas relacionados con la gran distancia cultural entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua meta, que se puede considerar como una de las causas que provocan ansiedad durante la lectura en español según Saito *et al.* (1999).

4. La competencia lectora y la ansiedad en el marco de esta investigación

Leer es un proceso interactivo entre el texto y el lector (Ballester Bielsa, 2000: 67) con el fin de entender un mensaje (Alyousef, 2005: 144), además es un proceso cognitivo (Weir, 1993; González, 1999; Grabe y Stoller, 2002; Cassany, 2006; entre otros). Los estudiantes no solo tienen que decodificar los grafemas y fonemas, sino que tienen que entender e interpretar el significado dentro del contexto cultural específico. Aprender a leer en una lengua extranjera requiere de la transferencia de conocimientos previos para poder asimilar los nuevos conceptos de la lengua meta.

Este trabajo se desarrolla con alumnos de nivel A1, por lo que consideramos preciso describir las características de la competencia lectora en este nivel. Los objetivos curriculares de este curso están alineados con los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCERL) y los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Además, se ha tenido en cuenta la revisión de los parámetros del MCERL publicada en 2018 en la que se incluye, en el apartado de la comprensión lectora, una rúbrica nueva para evaluar la lectura por placer. Hay que tener presente, siguiendo las indicaciones del MCERL, que “en las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores” (MCERL, 2002: 71). El documento actualizado ofrece seis escalas ilustrativas: comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones y leer por placer (Council of Europe, 2018: 59-65). En la siguiente tabla presentamos, en cursiva, las novedades sobre los niveles de competencia lectora según el objetivo de la tarea para el nivel A1 y que hemos tenido en cuenta durante este trabajo.

Tabla 1.*Novedades en los descriptores de la comprensión lectora nivel A1*

NIVEL A1	
Comprensión de lectura en general	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
Leer correspondencia	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales. <i>Comprende mensajes cortos y sencillos enviados a través de las redes sociales o de correo electrónico</i> (Council of Europe 2018: 61). Traducción de las autoras (TA).
Leer para orientarse	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes. Puede entender guías de tiendas (información sobre la localización de las diferentes secciones) y direcciones (p. ej. dónde se encuentra el ascensor). <i>Comprende información básica de un hotel, p.ej. a qué hora se sirven las comidas (desayuno, almuerzo, cena) Puede encontrar y entender información sencilla e importante en anuncios, en el programa de una actividad y en folletos (p. ej. qué actividad se propone, cuánto</i>

	<i>cuesta, la fecha, el lugar, la hora de salida etc.)</i> (Council of Europe, 2018: 62) (TA).
Leer en busca de información y argumentos	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. <i>Puede entender textos cortos sobre temas de interés personal (p. ej. noticias de última hora sobre deportes, música, viajes, o historias, etc.) escritas con palabras simples y con apoyo visual a través de fotos o dibujos.</i> (Council of Europe, 2018: 63) (TA).
Leer instrucciones	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).
Leer por placer	<i>Comprende textos narrativos ilustrados cortos sobre actividades cotidianas, escritos con un vocabulario sencillo.</i> <i>Comprende textos cortos en historias ilustradas con ayuda de imágenes que le ayudan a adivinar el contenido.</i> (Council of Europe, 2018: 64) (TA).

El docente ha de incluir en su planificación actividades para desarrollar la competencia lectora, tanto dentro como fuera del aula y que estén alineadas a los objetivos curriculares. Una de las dificultades que emergen para trabajar la lectura en clase es la falta de tiempo, dado que para realizar actividades que realmente trabajen esta destreza, se precisa de una temporalización extensa, no basta con cinco o diez minutos porque, tal y como indicaron los informantes de este estudio, el límite de tiempo supone un aumento del estrés. A esto hay que añadir, que proponer tiempos cortos en niveles iniciales no es efectivo porque los estudiantes están más centrados en encontrar las respuestas que en comprender en el mensaje del texto. Lo ideal es proponer tiempos adecuados al nivel de la lectura y a la competencia lectora del grupo.

Por otro lado, el gran inconveniente de proponer actividades de lectura fuera del aula es que el docente no puede controlar el uso de herramientas digitales de traducción ni el tiempo que el discente emplea para completar la tarea de lectura. Además, suele ser complicado encontrar textos que sean adecuados al nivel y al

contenido curricular de niveles inferiores. Para poder asignar tareas de lectura, fuera del aula, que sean eficientes, recomendamos guiar a los estudiantes en cuanto al tiempo que tienen que dedicar a la actividad y sobre el uso de herramientas digitales para traducir, de esta forma, el alumno tendrá un patrón de trabajo que irá asimilando y el profesor podrá evaluar las actividades de los estudiantes de forma más objetiva si cumplen estas recomendaciones básicas. Este protocolo es el que hemos utilizado con los integrantes del grupo de nivel B1 y ha resultado eficaz, según la retroalimentación recibida al completar las tareas de lectura fuera del aula.

Al finalizar este curso de 48 horas lectivas los estudiantes tienen que ser capaces de leer y comprender textos cortos y sencillos sobre temas personales referidos a ellos mismos o a sus compañeros, sobre los países hispanohablantes y Tailandia. Estos textos pueden estar en formato digital o analógico. Las actividades que se realizan en el aula para desarrollar la competencia lectora se pueden enmarcar en el tipo de actividades de lectura intensiva, puesto que consisten en leer textos cortos del manual o seleccionados por el profesor en voz alta con el objetivo de encontrar o extraer una información concreta. Estas actividades son adecuadas para niveles iniciales porque los lectores se sienten cómodos con la longitud del texto y, normalmente, la retroalimentación sobre las actividades de comprensión se realiza en el aula, por lo que la ansiedad por saber si sus respuestas son correctas o incorrectas disminuye a cuando tienen que realizar la actividad fuera del aula. Además, en muchas ocasiones estas tareas se realizan en parejas o tríos, de esta forma pueden comparar las respuestas e intentar autocorregir los posibles errores. Este enfoque de trabajo en grupo encaja con el perfil del estudiante tailandés que prefiere, antes de dar una respuesta definitiva, intercambiar ideas con sus compañeros (Srivoranart, 2015: 937).

En el plano pedagógico de la enseñanza de la lectura en español a alumnos tailandeses, se recomienda una presentación explícita de la correspondencia entre grafemas y fonemas del español,

además, es muy útil presentar las similitudes fonéticas entre su lengua materna (L1) y otras lenguas que conozcan los informantes. De esta forma, facilitamos su memorización y posterior producción durante la lectura en voz alta. Es fundamental recordar que leer no es simplemente decodificar los grafemas y fonemas, es un proceso cognitivo superior que requiere de un esfuerzo por parte del alumno, quien además de necesitar conocer las correspondencias fónicas, debe comprender el significado del contenido que lee que, en muchas ocasiones, debido a la distancia cultural puede resultarle muy difícil de entender. Saito *et al.* (1999: 2015) sostienen que en niveles iniciales la existencia de un sistema de escritura y ortografía alejado al de la L1 y un material con contenido cultural ajeno al del alumno son dos factores que afectan al aumento de la ansiedad durante la lectura. Mientras que, en niveles más avanzados, la ansiedad aparece una vez finalizada la lectura y cuando el estudiante se dispone a interpretar el texto (Saito *et al.*, 1999; Sellers, 2000; Brantmeier, 2005). No obstante, los resultados del trabajo de Saito *et al.* (1999: 203) afirman que los conceptos culturales desconocidos para el estudiante crean mayor ansiedad en el desarrollo de la lectura que la presencia de alfabetos muy distantes.

La revisión bibliográfica revela que la ansiedad que surge durante la lectura en una lengua extranjera es una variable que interfiere en el proceso de decodificación de un texto y su consiguiente comprensión (Saito *et al.*, 1999: 215). Además, esta ansiedad reduce las habilidades cognitivas e impacta al desempeño lector, lo que conlleva una autopercepción negativa ante la tarea de lectura (MacIntyre, 1999: 92). La investigación de Saito *et al.* (1999: 215) demuestra que los estudiantes con niveles menores de ansiedad completan las tareas de lectura mejor que aquellos con elevados niveles de ansiedad. El trabajo de Sellers (2000: 515), desarrollado con 89 informantes que estudiaban español, también sostiene que la ansiedad específica a la lectura en lengua extranjera es diferente a la ansiedad general que se padece durante el aprendizaje de otro idioma. Asimismo, sostiene que los estudiantes que muestran un grado mayor

de ansiedad tienen más dificultades para recordar el contenido del texto que los que sufren de un nivel menor (516). Estos resultados se asemejan a las conclusiones a las que llegó Young (2000) tras evaluar el impacto de la ansiedad lectora de los estudiantes de español universitarios de segundo año en la comprensión de cuatros textos no literarios. Descubrió que un nivel elevado de ansiedad interfiere en la comprensión de los textos en una lengua extranjera. Otra investigación a considerar es la desarrollada por Zhao (2009), que en su trabajo doctoral analizó los niveles de ansiedad durante la lectura de 125 estudiantes universitarios de chino en Estados Unidos y concluyó que los factores que más impactan en el aumento de la ansiedad durante la lectura son los alfabetos diferentes y los temas no familiares (Rajab, Far y Etemadzadeh, 2012: 363). Sus conclusiones se confirmaron años más tarde en el trabajo de Zhao, Dinia y Guo (2013) que utilizó una muestra menor (n=114) y en el que evaluó la correlación entre la ansiedad general durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y la específica a la lectura. El trabajo de Zin (2007) en Malasia evalúa la relación entre la ansiedad específica de la lectura y los resultados de las pruebas de comprensión lectora y concluye afirmando que los estudiantes malayos universitarios sufren ansiedad durante el proceso de lectura y que, a mayor nivel de ansiedad, peor grado de comprensión de textos en la lengua extranjera (Rajab *et al.*, 2012: 364). La investigación de Zhou (2017: 169) con una muestra de setenta y seis alumnos de chino en Estados Unidos es especialmente relevante a nuestro estudio, dado que concluye afirmando que los informantes muestran más ansiedad cuando tienen que leer en voz alta y sugiere que se debería investigar en trabajos futuros si las características socioculturales y personales influyen en ese comportamiento.

La mayoría de estos trabajos se realizaron con informantes de nivel inicial, por lo que es interesante mencionar la investigación de Brantmeier (2005) con 92 estudiantes de español de nivel avanzado. Los resultados distan de los presentados con informantes de nivel A1. Los informantes mostraron más ansiedad por las tareas posteriores a la

lectura en lengua extranjera que durante el acto de leer (Brantmeier, 2005: 77). Finalmente, mencionar la reciente investigación de Abreu (2016: 155) que examina la existencia de una ansiedad específica hacia la lectura en alemán como lengua extranjera de doscientos quince estudiantes universitarios. Abreu (2016) presenta evidencia adicional que confirma la existencia de una ansiedad relacionada con la lectura, que, por supuesto, está relacionada con la que se siente durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero que no es la misma y presenta como posible solución la implementación de estrategias pedagógicas específicas para tratar este tipo concreto de ansiedad.

Dados los resultados presentados en líneas anteriores, consideramos que se erigen como un marco teórico sólido para sostener el presente trabajo que pretende evaluar la influencia de la ansiedad específica a la lectura en las actividades de comprensión lectora de un grupo de 21 estudiantes universitarios tailandeses de nivel inicial de español. Teniendo en cuenta las propuestas metodológicas desarrolladas en los trabajos de (Saito *et al.*, 1999; MacIntyre, 1999; Sellers, 2000; Young, 2000; Brantmeier, 2005; Zin, 2007; Wu, 2011; Rajab *et al.*, 2012; Abreu, 2016) consideramos relevante utilizar ciertas herramientas ya validadas por los autores previamente mencionados, tales como la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999), y añadir otros recursos para profundizar en ciertos aspectos, como por ejemplo el desarrollo de entrevistas semiestructuradas. A continuación, se explica detalladamente la metodología y las herramientas investigadoras que hemos utilizado para llevar a cabo esta investigación.

5. Metodología, herramientas de investigación y resultados preliminares

Este trabajo está enmarcado en la metodología investigación en acción. Para realizarla, planteamos tres cuestiones que tratamos de responder analizando los datos recogidos con las herramientas de investigación:

1. ¿Por qué los estudiantes de ELE tailandeses de nivel inicial no se ofrecen voluntarios para leer en voz alta en clase?
2. ¿Qué emociones sienten los participantes de este estudio cuando el profesor les pide leer en voz alta en clase?
3. ¿Qué estrategias pueden favorecer un cambio de actitud de los estudiantes de ELE tailandeses frente a la lectura en voz alta en clase?

Las herramientas investigadoras que hemos utilizado son la observación participativa, las entrevistas semiestructuradas y la distribución de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999).

En la observación participativa hemos tratado de dilucidar los patrones de lectura voluntaria en el aula, así como registrar las reacciones de los informantes cuando se les pedía leer en voz alta. Según los datos recogidos en el cuaderno de bitácora durante las cuarenta y ocho horas lectivas del curso que aquí se analiza, se realizaron doce actividades de comprensión lectora, una cada semana de curso. Todas las tareas estaban estructuradas y requerían de una actividad previa para familiarizarse con el vocabulario del texto y las preguntas que había que responder, seguidamente realizábamos la lectura en voz alta, y, finalmente, los estudiantes contestaban a varias preguntas sencillas sobre el texto. Los doce textos eran muy cortos y sencillos, algunos del manual y otros seleccionados por el docente para que estuvieran alienados a los contenidos curriculares. La

longitud era de entre 100 y 150 palabras y se leían en voz alta entre dos o tres estudiantes.

Durante las primeras semanas de cursos, al solicitar voluntarios para leer, ningún alumno mostraba su disposición para realizar la tarea, por lo que se decidió utilizar un orden rotatorio para que todos participaran en las tareas de lectura en clase. Estas actividades tenían una duración aproximada de treinta minutos, la tarea previa se desarrollaba en diez minutos, la lectura en voz alta en cinco minutos y la tarea final se completaba en diez minutos; los últimos cinco minutos se utilizaban para corregir las preguntas todos juntos y ofrecer retroalimentación sobre las cuestiones a responder. Al final de cada actividad de lectura se distribuía una escala de valoración del 1 al 10 para evaluar el nivel de ansiedad que habían sentido realizando cada apartado de la tarea de comprensión lectora (1 poco estrés y 10 estrés muy elevado). A continuación, se muestra una tabla con la valoración media del nivel de estrés de las 12 actividades realizadas en clase.

Tabla 2.

Distribución temporal de la actividad lectora en clase y nivel de ansiedad

Tarea	Tarea previa	Lectura en voz alta en clase	Actividades de comprensión	Retroalimentación
Tiempo	10 minutos	5	10	5
Nivel de ansiedad	6,56	6,87	5,14	6,60

Tras analizar todas las evaluaciones sobre el nivel de estrés que los estudiantes sentían en los cuatro apartados de la actividad de lectura en clase podemos observar que la lectura en voz alta es lo que más ansiedad crea a los participantes de este trabajo. De hecho, este dato se confirma en el análisis del ítem 17 de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera. Este apartado trata de evaluar cómo se sienten los estudiantes cuando leen en voz alta, 57% de los

informantes, dijeron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación (Anexo 1). Además, para contrastar los resultados obtenidos de la observación en el aula y de las escalas para medir la ansiedad, analizamos las respuestas de la entrevista semiestructurada y los datos del cuestionario con la escala Saito *et al.* (1999).

El objetivo de la entrevista semiestructurada es averiguar cómo se sienten los estudiantes durante las diferentes fases de las tareas de comprensión lectora, indagar las razones que rigen esos sentimientos y comprobar si la información coincide con la recogida en el cuaderno de bitácora y en los cuestionarios de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera.

De los 21 informantes, 17 acudieron a la entrevista y cuatro decidieron no realizarla. La cita duró alrededor de quince minutos y se planteaban cinco preguntas generales, además se invitaba a los estudiantes añadir más información si lo consideraban necesario. Las preguntas de la entrevista son:

1. ¿Te gusta leer textos en español en clase en silencio? ¿Por qué?
2. ¿Te gusta leer textos en español en clase en voz alta? ¿Por qué?
3. ¿Cómo te sientes cuando hacemos actividades de lectura en clase?
4. Aparte de las tareas que os pido que hagáis en casa de lectura, ¿lees textos en español por tu cuenta? ¿Por qué?
5. ¿Crees que hacemos suficientes actividades de lectura en clase? Si no lo crees, ¿cuántas crees que estarían bien?

La entrevista se desarrolló en inglés y los diecisiete informantes contestaron a todas las preguntas. A la primera pregunta, doce estudiantes (70%) contestaron que sí que les gustaba leer en

silencio en clase de español. De los doce, diez (60%) explicaron que para ellos era muy práctico leer en clase en silencio porque si no, nunca encontraban tiempo para leer fuera del aula y, si lo encontraban, no tenían textos adecuados a su nivel. Los dos estudiantes restantes dijeron que les parecía muy útil la actividad porque les daba la oportunidad de familiarizarse con el texto. Todos comentaron, de forma indirecta, que se sentían estresados con los límites de tiempo para realizar la lectura y que consideraban que el tiempo destinado para la lectura inicial solía ser demasiado corto.

A la segunda pregunta (¿te gusta leer textos en voz alta en clase? ¿Por qué?), catorce estudiantes dijeron sentirse incómodos al leer delante de sus compañeros porque les daba vergüenza pronunciar mal las palabras o no saber pronunciarlas. A lo que añadieron que preferían escuchar a otros compañeros leer porque así tenían más tiempo de procesar la información y entenderla. Tres estudiantes dijeron que les encantaba leer en voz alta porque creían que era una buena oportunidad para mejorar su pronunciación y entonación. Las respuestas a esta pregunta coinciden con el resultado del análisis del ítem 17 (“I don’t mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud”), en el que un 57,15% de los estudiantes dice sentirse incómodo cuando tienen que leer en voz alta y un 28,5% dice que no les importa hacerlo.

La tercera pregunta trata de averiguar qué sentimientos experimentan los estudiantes durante las tareas de lectura en el aula. En general los estudiantes se sienten nerviosos y ansiosos cuando el profesor les pide que lean en voz alta. Los informantes comentaron que tenían miedo a cometer un error, a no saber pronunciar una palabra o, simplemente, a leer mal delante de toda la clase. Un grupo más reducido afirmó disfrutar con estas actividades porque eran útiles para aprender a pronunciar y a adquirir el ritmo prosódico. En clase, al terminar las actividades de lectura les pedíamos que nos dijeran cómo se sentían utilizando la herramienta digital *Mentimeter*

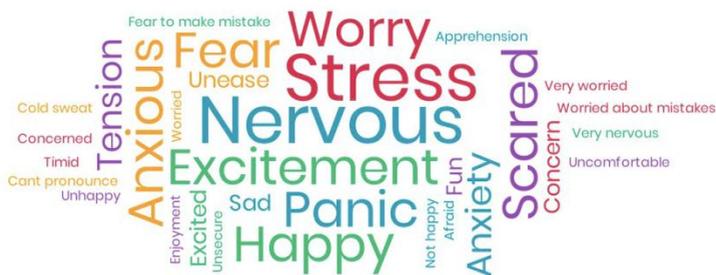
(www.mentimeter.com) para hacer una nube de palabras, a continuación, mostramos un ejemplo.

Imagen 1.

Nube de emociones expresadas respecto a la lectura

Feelings when reading aloud in class

Mentimeter



En lo que se refiere a la cuarta pregunta, solo 2 estudiantes reconocieron leer otros textos que no fueran los asignados como deberes, los 15 restantes dijeron que no tenían tiempo porque la carga de proyectos de otras asignaturas les impedía hacer trabajo extra para la clase de español. Además, también volvieron a decir que les resultaba difícil encontrar textos adecuados a su nivel.

Nueve estudiantes dijeron que hacíamos suficientes actividades en clase, ocho explicaron que les gustaría hacer más, una cada clase. Todos ellos mencionaron de manera indirecta que les gustaba la estructura de las actividades y que les ayudaba mucho la actividad previa a la lectura porque se familiarizaban con el texto.

La última herramienta que distribuimos fue la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999). Está compuesta por 20 ítems que incluyen las percepciones de los estudiantes sobre las dificultades que siente a leer en una lengua extranjera. Los ítems se evalúan con una escala Likert de cinco

puntos, por lo que los puntajes potenciales oscilarán entre 20 y 100 puntos (Abreu, 2016: 142). En lo que se refiere a su confiabilidad, los diferentes estudios realizados han arrojado un coeficiente alfa de Cronbach de entre 0,86 y 0,90, lo que indica una alta consistencia interna (Paredes, 2004; Saito *et al.*, 1999). Al tratarse el presente trabajo de un estudio preliminar analizaremos los datos obtenidos de cada ítem desde un enfoque descriptivo. En la actualidad estamos trabajando en el análisis estadístico que nos gustaría comparar con los resultados de la réplica que realizaremos en el próximo trimestre (enero-abril, 2018).

El análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera creada por Saito *et al.* (1999) muestra que existe una ansiedad específica a la lectura entre los informantes de esta investigación. Los porcentajes que presentamos a continuación corresponden al número de estudiantes que mostraron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo o en su contra, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo y que hacen referencia explícitamente a la ansiedad durante la lectura en español.

El 66,66% admite que se siente enfadado cuando no están seguros de entender todo lo que leen en español (ítem 1 “I get upset when I’m not sure whether I understand what i am reading in Spanish”) (Tabla 3).

Es habitual que los estudiantes quieran entender todo lo que leen, por ese motivo, suelen recurrir a la traducción de cada palabra que no entienden en un texto, así se demuestra al analizar los resultados del ítem 9 (“I usually end up translating word by word when I’m reading Spanish”). Observamos que el 52,38% dice utilizar esta técnica y solo un 19% sostiene no traducir cada palabra (Tabla 3). También el ítem 7 (“When reading Spanish, I get nervous and confused when I don’t understand every word”) nos indica de nuevo que el 52,39% de los estudiantes se siente nervioso cuando no comprenden cada palabra (Tabla 3). Por lo que podemos deducir que

la falta de comprensión del contenido léxico provoca ansiedad a los participantes de este estudio. Para reducir este tipo de ansiedad podríamos enseñar a los estudiantes estrategias de inferencia de significados, entre otras.

Encontrarse con gramática desconocida en los textos también produce emociones negativas entre los estudiantes de esta investigación, las respuestas al ítem 6 (“I get upset whenever I encounter unknown grammar when reading Spanish”), así lo reflejan (52,39%) (Tabla 3).

Tabla 3.

Ansiedad específica mostrada durante la lectura en español

Ítem	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Strongly disagree	Disagree
1. I get upset when I'm not sure...	9,52%	57,14%	23,81%	4,76%	4,76%
2. When reading Spanish, I often understand...	4,76%	42,86%	28,57%	0%	23,81%
5. I am nervous when I am...	14,29%	57,14%	14,29%	14,29%	0%
6. I get upset whenever...	9,52%	42,86%	33,33%	9,52%	4,76%
7. When reading Spanish, I get nervous...	14%	38%	29%	5%	14%
9. I usually end up translating word...	23,81%	28,57%	28,57%	4,76%	14,29%
12. I enjoy reading Spanish	40%	55%	5%	0%	0%
17. I don't mind reading to myself...	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%
18. I am satisfied with the level of reading...	23,81%	42,86%	4,76%	14,29%	14,29%

Un factor que aumenta el nivel de ansiedad específica a la lectura de los participantes de esta investigación es no comprender el significado del texto, son capaces de entender las palabras, pero no lo que el autor quiere transmitir. El 47,6% de los estudiantes afirman

estar de acuerdo con el ítem 2 (“When reading Spanish, I often understand the words but still can’t quite understand what the author is saying”) y solo el 23,8% sostiene no tener esta dificultad (Tabla 3).

La distancia cultural entre la lengua materna de los estudiantes y la cultura de la lengua meta provoca dificultades para entender los mensajes impresos en un texto escrito, el ítem 5 (“I am nervous when I am reading a passage in Spanish when I am not familiar with the topic”) evalúa precisamente este aspecto (Tabla 3). El 71,43% de los informantes afirma sentirse nervioso cuando leen textos que contienen contenidos que no son familiares. Para reducir esta ansiedad, podemos realizar actividades previas que introduzcan el contenido cultural o elegir pasajes que contengan aspectos culturales explicados en clase previamente. Este factor ya lo analizaron Saito *et al* (1999: 215), de hecho, su trabajo comprobó que la distancia cultural y la existencia de temas desconocidos para los estudiantes produce un aumento de ansiedad durante la lectura.

Otro ítem que está directamente relacionado con las preguntas que hemos planteado en esta investigación es el ítem 17 (“I don’t mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud”). El 57,15% de los informantes afirma sentirse muy incómodo cuando tienen que leer en voz alta (Tabla 3). Por otro lado, el 52,39% muestra que les molesta encontrarse con palabras que no saben pronunciar mientras leen (ítem 8: “It bothers me to encounter words I can’t pronounce while reading Spanish”). Estas cifras concuerdan con la información obtenida en las observaciones participativas, el análisis de las tablas para medir la ansiedad y en las entrevistas personales. Y confirma la recomendación realizada previamente sobre la necesidad de enseñar explícitamente las correspondencias fónicas entre grafemas y fonemas para evitar que los estudiantes se bloqueen cuando se encuentran palabras que no saben pronunciar. Sin embargo, un 28,58% de los informantes no está de acuerdo con el ítem 17 y el 28,57% con el ítem 8, por lo que dialogar

con estos estudiantes podría ayudarnos a conocer qué estrategias utilizan ellos para no sentirse nerviosos cuando leen en voz alta.

No todas las cifras muestran emociones negativas hacia la lectura en español, el 95% contesta al ítem 14 afirmando que una vez que te habitúas a leer en español, no es tan difícil (ítem 14: “Once you get used to it, reading Spanish is not so difficult”). Por otro lado, el 66 % de los estudiantes dicen estar satisfechos con el nivel de competencia lectora que han desarrollado hasta el momento (ítem 18: “I am satisfied with the level of reading ability in Spanish that I have achieved so far”) (Tabla 3).

Finalmente, un 40% está totalmente de acuerdo con el ítem 12 (I enjoy reading Spanish) y un 55% afirmó estar de acuerdo, por lo que el 95% de los informantes disfrutaban leyendo en español, un dato muy positivo, que indica que la ansiedad que padecen los estudiantes de esta investigación no frena su interés por leer en la lengua meta (Tabla 3).

6. Limitaciones

El tamaño de la muestra (n=21) es una de las limitaciones del presente estudio, por este motivo, replicaremos el estudio el trimestre que viene con un mayor número de informantes. Además, realizaremos un análisis estadístico en profundidad que nos permita comprobar la fiabilidad de los resultados, para ello, compararemos los datos estadísticos de este trabajo con los que obtengamos al finalizar la réplica. También consideramos una limitación no prestar más atención al perfil lingüístico de los participantes, dado que podemos conjeturar que los estudiantes con competencia avanzada en más de dos lenguas, pueden distorsionar algunos datos de esta investigación.

Aunque hemos propuesto una serie de intervenciones pedagógicas a lo largo del estudio, creemos que es necesario ampliar

este contenido, por lo que, con los datos que obtengamos en el próximo trimestre trataremos de proponer una batería de propuestas para implementar en el aula más extensa y específica.

7. Conclusiones y nuevas líneas de investigación

Presentamos las conclusiones respondiendo, brevemente, a las tres preguntas que planteamos al comienzo de esta investigación.

1. ¿Por qué los estudiantes de ELE tailandeses de nivel inicial no se ofrecen voluntarios para leer en voz alta en clase?

El análisis de los datos obtenidos con las herramientas investigadoras confirma que los estudiantes de ELE tailandeses que han formado parte de este estudio sufren ansiedad específica a la lectura, por lo que podemos afirmar que esta es una de las razones por las que no se presentan como voluntarios para leer en clase. Además, el análisis contextual también nos ofrece información relevante para entender este comportamiento. Estos alumnos pertenecen a una sociedad colectivista, por lo que prefieren hacer las actividades en grupos que individualmente. Además, el miedo a defraudar al profesor, figura más respetada en el aula, y quedar en invidencia ante sus compañeros, también bloquea su participación espontánea. Por último, las dificultades que encuentran para codificar el nuevo alfabeto y las correspondencias fónicas provoca que algunos estudiantes se sientan inseguros cuando tienen que leer en voz alta algo porque no saben cómo pronunciar algunas palabras.

2. ¿Qué emociones sienten los participantes de este estudio cuando el profesor les pide leer en voz alta en clase?

La mayoría de los participantes sostiene sentir emociones negativas cuando el profesor le pide que lea en voz alta. El miedo a no leer bien las palabras, a no entender lo que están leyendo, porque no

comprenden el mensaje del texto o porque los temas culturales son muy distantes a ellos, y a no poder responder las tareas post-lectura provoca un aumento de la ansiedad. Los estudiantes prefieren leer en silencio que en voz alta porque no quieren posicionarse en el centro del acto de enseñanza y aprendizaje, porque se sienten observados y muy incómodos.

3. ¿Qué estrategias pueden favorecer un cambio de actitud de los estudiantes de ELE tailandeses frente a la lectura en voz alta en clase?

El 95% de los participantes de esta investigación afirma disfrutar leyendo en español, por lo que tenemos que aprovechar este sentimiento generalizado y conseguir, con la implementación de diversas intervenciones pedagógicas, que ese sentimiento positivo se extienda a la lectura en voz alta. Leer en voz alta permite poner en práctica la mecánica lingüística y la equivalencia graffa-sonido. El alumno gana soltura y adquiere una mayor seguridad en la lengua oral. El discente puede observar “la capacidad lectora del aprendiz. [...] Al escuchar cómo alguien dice un texto, averiguamos si el lector lo procesa correctamente o no, si reconoce la sintaxis y las palabras” (Cassany, 2007: 26).

A lo largo de las líneas previas, hemos insistido que la distancia de alfabetos y de la cultura entre la lengua meta y la L1 aumenta la ansiedad de los alumnos, por lo que debemos incluir actividades en la planificación didáctica que trabajen concretamente estos aspectos. De esta manera, probablemente, reduciremos los niveles de ansiedad de este grupo de estudiantes. Además, debemos intentar transformar los patrones relacionales presentes en el aula debidos a la influencia del contexto tailandés, para ello, podemos comenzar mostrando que el error no supone una deshonra ni una falta de respeto al docente. Además, también podemos tratar de cambiar el contexto de aula para que se sientan más cómodos. Tal vez, esto puede ser una de las líneas de investigación futuras, el uso de elementos que mejoren el ambiente del aula y, consecuentemente, reduzcan la

ansiedad a leer en voz alta. Una posibilidad sería la inclusión de la música, para crear un ambiente más relajado, no obstante, esto se erige como una línea de investigación nueva. Son varios los estudios que han evaluado el uso de la música en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero podemos destacar el trabajo de Tapiador y Fonseca-Mora (2015) que analiza concretamente el impacto en la fluidez lectora.

La lectura en voz alta es una destreza muy importante para desarrollar los patrones prosódicos de la lengua meta, debemos intentar integrar actividades de este tipo en los programas curriculares de curso de ELE, sobre todo, en contextos donde existe una gran distancia fonética y cultural. Nuestro objetivo debería ser la inclusión de estas tareas de tal forma que no provoquen una ansiedad extra al estudiante, de ahí la necesidad imperativa de continuar investigando sobre cómo reducir la ansiedad específica a la lectura en lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Abreu, O. (2016). Ansiedad general y ansiedad específica a la lectura de estudiantes de alemán como lengua extranjera. *Legenda*, 20(23), 134- 160. Obtenido el 17 de noviembre de 2017, desde <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9095/9056>.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alyousef, H. S. (2005). Teaching Reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (págs. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Ballester Bielsa, M. P. (2000). Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, 48, 65-74.
- Batalla Candás, C. (2007). El español en Tailandia. *Anuarios Cervantes 06-07*. Obtenido el 5 de diciembre de 2017, desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_29.pdf.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 Reading or L2 Reading Tasks? A Study with Advanced Language Learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza*, 82, 21-32.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume with new descriptors (Provisional edition). Obtenido el 7 de octubre de 2017, desde <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.
- González Gutiérrez, M. C. (1999). La habilidad de la lectura: sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias humanas*, 19, 94-100.
- Grabe, W., y Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Hofstede, G. y Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.).

- Language anxiety. From theory and research to classroom implications* (págs. 27-39). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. y Young, D. J. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Obtenido el 10 de septiembre de 2017, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Kolb, D. (1985). *Learning style inventory*. Boston: McBer and Company.^{[1][SEP]}
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 75, 513-534.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (págs. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MCERL - Dirección Académica del Instituto Cervantes. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Paredes, D. (2004). *La ansiedad al leer en inglés y en francés en los estudiantes de lenguas extranjeras del núcleo universitario Rafael Rangel*. Tesis de Pregrado. Universidad de Los Andes-NURR: Trujillo.

- Rajab, A., Far, H. R. y Etemadzadeh, A. (2012). The Relationship Between L2 Motivational Self- System and L2 Learning among TESL Students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 419–424.
- Rubio Alcalá, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoEle. Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 47-61. Obtenido el 15 de septiembre de 2017, desde <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. y Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Alcalá. Obtenido el 16 de diciembre de 2017, desde <https://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/17041>.
- Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds). *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 933-942). La Rioja: ASELE. Obtenido el 7 de noviembre de 2017, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0933.pdf.
- Tapiador B. y Fonseca-Mora, M. C. (2015). El uso de la música para el desarrollo de la fluidez lectora: motivación y cognición. *MarcoEle. Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 27-46. Obtenido el 15

- de septiembre de 2017, desde <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>.
- Tongwanchai, F. y Fuentes, M. (2015). La enseñanza del español para el turismo en Tailandia. En *Actas del V Congreso Internacional FIAPE* (págs. 1-13). Cuenca: Fiape. Obtenido el 13 de diciembre de 2017, desde <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6bfd567-cbf9-4cd5-89c4-12c129446640/12--la-ensenanza-del-espanol-para-el-turismo-en-tailandia--tongwanchaifuangket-pdf.pdf>.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13(2), 273-307. Obtenido el 18 de octubre de 2017, desde <http://asian-efl-journal.com/PDF/Volume-13-Issue-2-wu.pdf>.
- Young, D. (2000). An Investigation into the relationship between L2 Reading Anxiety and Reading Comprehension, and Self-Reported Level of Comprehension Topic Familiarity Features of an L2 Text and Reading Ability in L1 and L2. En R. Leow y C. Sanz (Eds.). *Current reseearch on the Acquisition of Spanish*, (págs. 15-33). Summerville: Cascadila Press.
- Zhao, A. (2009). *Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English-Speaking University Students Learning Chinese as a Foreign Language in the United States*. PhD Dissertation. Florida State University. Obtenido el 10 de septiembre de 2017, desde <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:168683/datastream/am/PDF/view>.
- Zhao, A., Guo, Y. y Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97, 764-778. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12032.x

- Zhou, J. (2017). Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, 9(1), 155–173. Obtenido el 30 de septiembre de 2017, desde <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2017/articles/zhou.pdf>.
- Zin, M. Z. (2007). *The relationship between reading anxiety and academic reading performance among ESL learners*. Master's thesis, Selangor: University Putra Malaysia.
- Zin, M. Z. y Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58. Obtenido el 10 de octubre de 2017, desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920517.pdf>.

Anexo 1. Resultados de la Escala de Ansiedad al Leer en una Lengua Extranjera

	Strongly Agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1. I get upset when I'm not sure whether I understand what I am reading in Spanish	9,52%	57,14%	23,81%	4,76%	4,76%
2. When reading Spanish, I often understand the words but still can't quite understand what the author is saying.	4,76%	42,86%	28,57%	23,81%	0,00%
3. When I'm reading Spanish, I get so confused I can't remember what I'm reading.	9,52%	19,05%	28,57%	33,33%	9,52%
4. I feel intimidated whenever I see a whole page of Spanish in front of me.	5,00%	25,00%	25,00%	30,00%	15,00%
5. I am nervous when I am reading a passage in Spanish when I am not familiar with the topic.	14,29%	57,14%	14,29%	14,29%	0,00%
6. I get upset whenever I encounter unknown grammar when reading Spanish.	9,52%	42,86%	33,33%	4,76%	9,52%
7. When reading Spanish, I get nervous and confused when I don't understand every word.	14,29%	38,10%	28,57%	14,29%	4,76%
8. It bothers me to encounter words I can't pronounce while reading Spanish.	14,29%	38,10%	19,05%	23,81%	4,76%
9. I usually end up translating word by word when I'm reading Spanish.	23,81%	28,57%	28,57%	14,29%	4,76%
10. By the time you get past the funny letters and symbols in Spanish, it's hard to remember what you're reading about.	4,76%	28,57%	23,81%	33,33%	9,52%
11. I am worried about all the new symbols you have to learn in order to read Spanish.	14,29%	28,57%	19,05%	23,81%	14,29%
12. I enjoy reading Spanish.	40,00%	55,00%	5,00%	0,00%	0,00%
13. I feel confident when I am reading in Spanish.	14,29%	28,57%	47,62%	9,52%	0,00%

14. Once you get used to it, reading Spanish is not so difficult.	61,90%	33,33%	0,00%	4,76%	0,00%
15. The hardest part of learning Spanish is learning to read.	4,76%	9,52%	33,33%	28,57%	23,81%
16. I would be happy just to learn to speak Spanish rather than having to learn to read as well.	14,29%	9,52%	28,57%	23,81%	23,81%
17. I don't mind reading to myself, but I feel very uncomfortable when I have to read Spanish aloud.	14,29%	42,86%	14,29%	14,29%	14,29%
18. I am satisfied with the level of reading ability in Spanish that I have achieved so far.	23,81%	42,86%	4,76%	14,29%	14,29%
19. Spanish culture and ideas seem very foreign to me.	14,29%	19,05%	28,57%	19,05%	19,05%
20. You have to know so much about Spanish history and culture in order to read Spanish.	4,76%	19,05%	23,81%	33,33%	19,05%



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán