# Universidad de Huelva

## Departamento de Filología Inglesa

# Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera

## The development of early reading abilities in english as a foreign language

**Memoria para optar al grado de doctora**
**presentada por:**

**Analí Fernández Corbacho**

Fecha de lectura: 19 de febrero de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

Mª Carmen Fonseca Mora

Francisco Herrero Machancoses

**Huelva, 2016**

CC BY NC ND

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Facultad de Humanidades

Departamento de Filología Inglesa

# DESARROLLO DE HABILIDADES TEMPRANAS DE LA DESTREZA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

# THE DEVELOPMENT OF EARLY READING ABILITIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Tesis doctoral

Analí Fernández Corbacho

Huelva, 2015

UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

# DESARROLLO DE HABILIDADES TEMPRANAS DE LA DESTREZA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

# THE DEVELOPMENT OF EARLY READING ABILITIES IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Doctoranda:

Analí Fernández Corbacho

Bajo la dirección de:

Dra. Mª Carmen Fonseca Mora

Dr. Francisco Herrero Machancoses

Programa de doctorado: Literatura Europea y Enseñanza de Lenguas

Línea de investigación: Enseñanza de Lenguas

Tesis doctoral presentada por Analí Fernández Corbacho bajo la tutela de la Dra. Mª del Carmen Fonseca Mora y del Dr. Dr. Francisco Herrera Machancoses, para la obtención del título de Doctorado Europeo en Filología Inglesa por la Universidad de Huelva.

| Vº B | Vº B | Vº B |
| --- | --- | --- |
| La directora de la tesis | El director de la tesis | La doctoranda |

Huelva, 2015

A mi madre y a mi hija

Agradecimientos

Varias personas han sido esenciales en la consecución de este sueño: Mª Carmen, mi directora, quien a lo largo del camino ha pasado de ser tutora a amiga, y gracias a la cual el sueño se ha hecho realidad.
La segunda persona no es menos importante, Gaby, mi compañero de viaje, el impulsor de esta aventura, que ha estado a mi lado todo este tiempo con su apoyo incondicional. Gracias a los dos.
Gracias también a Paco, que consiguió reavivar el entusiasmo y el compromiso.
Y gracias a todos aquellos que me han acompañado, apoyado y animado en el camino.

---

Con el fin de ofrecer una lectura fluida, en este trabajo se han empleado términos genéricos, en la medida de lo posible; en otros casos, se ha utilizado el género masculino para hacer referencia a ambos sexos.

"To learn to read is to light a fire; every syllable that is spelled out is a spark."

Victor Hugo

# ÍNDICE

## INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION


**SUMMARY** 1

**1. Introduction** 1

**2. Theoretical framework** 4

2.1. Pre-reading skills 4

2.2. Components of the reading skill 5

2.3. Cognitive factors 9

2.4. Social factors 10

**3. Objectives** 12

**4. Method** 12

4.1. Participants 12

4.2. Instruments 13

4.2.1. EGRA reading tests 13

4.2.2. WISC 16

4.2.3. Sociocultural survey 16

4.2.4. Group interview with EGRA administrators 16

4.2.5. Interview with teachers and school staff 17

4.3. Procedure 17

**5. Results and discussion** 18

5.1. Sociocultural situation of the participants in the study 18

5.2. Objective 1: Identifying areas of difficulty in L1 and FL reading 20

5.2.1. Problem areas in L1 reading 20

5.2.2. Problem areas in FL reading 22

5.3. Objective 2: Relationship between L1 and FL reading skills 23

5.4. Objective 3: Reducing the number of reading variables in order to facilitate analysis 25

5.5. Objectives 4 and 5: Relationship between reading skills and cognitive and sociocultural variables 27

5.6. Objective 6: Profiling learners with FL reading difficulties 28

5.7. Objective 7: Calculating the probability of poor L1 and FL academic performance 30

**6. Conclusions** 31

6.1. Reading skills of Spanish primary school learners of English as a foreign language 31

6.2. Pedagogical implications: General framework for appropriate reading intervention 33

6.3. Proposal for an L1 and FL reading assessment tool 37

6.4. Limitations of the study and future lines of research 40

**INTRODUCCIÓN** 43

**MARCO TEÓRICO** 49

**CAPÍTULO 1: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA DESTREZA LECTORA** 51

1.1. La importancia de saber leer 51

1.1.1. El papel de la lectura en la adquisición de una lengua 52

1.1.2. El buen lector 53

1.2. La destreza lectora: definición y componentes 55

1.2.1. Definiendo el proceso lector 55

1.2.2. Adquisición y desarrollo de la destreza lectora 59

*1.2.2.1. Destrezas prelectoras* 59

*1.2.2.2. Lectoescritura emergente* 61

*1.2.2.3. Modelos secuenciales* 63

*1.2.2.4. Modelos continuos y procesales* 66

Modelos de doble ruta 67

Modelos conexionistas 68

1.2.2.5. Otras perspectivas 71

Teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami 71

Modelo de Chall 74

Modelo multivariado de Konold et al. 77

1.3. Dificultades para aprender a leer 80

**CAPÍTULO 2: APRENDER A LEER EN UNA LENGUA EXTRANJERA** 85

2.1. La lectura y el aprendizaje de lenguas extranjeras 85

2.2. Aprender a leer en una lengua extranjera 86

2.2.1. La transferencia en al aprendizaje de la lectura en una LE 87

2.3. Componentes de la destreza lectora 89

2.3.1. Conciencia fonológica 89

2.3.2. Código alfabético 97

2.3.3. Fluidez lectora 101

2.3.4. Vocabulario 106

2.3.5. Comprensión lectora 113

2.4. Hablantes de español que aprenden a leer en inglés como LE 117

2.4.1. Aspectos potencialmente problemáticos para aprendices hispanohablantes de inglés 118

2.5. El buen lector de una LE 121

**CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA DESTREZA LECTORA EN INGLÉS COMO LE EN EDUCACIÓN PRIMARIA** 125

3.1. La enseñanza de la lectura en inglés LE en Educación Primaria 130

3.1.1. Instrucción de los componentes de la lectura en LE 133
3.1.1.1. El desarrollo de la conciencia fonológica 133
3.1.1.2. La instrucción fónica 135
3.1.1.3. El entrenamiento de la fluidez lectora 138
3.1.1.4. El desarrollo del vocabulario 141
3.1.1.5. La mejora de la comprensión lectora 143
3.2. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura 146
3.2.1. Métodos sintéticos 147
3.2.2. Métodos analíticos 149
3.2.3. Otros métodos 151
3.3. Relación entre los rasgos sonoros y gráficos de la lengua y su instrucción en el desarrollo del proceso lector 154
3.3.1. El papel de las características fonológicas, ortoépicas y ortográficas de una lengua en la enseñanza/aprendizaje de la lectura 154
3.3.2. Tipología de instrucción y efecto en el proceso lector 157
3.4. Implicaciones pedagógicas de estudios sobre la enseñanza de la lectura en una LE a escolares 162
3.4.1. Más allá de la decodificación y la comprensión: aspectos afectivos en la enseñanza de la lectura 164
3.5. Competencias del formador de buenos lectores 166
3.5.1. Competencia académica 167
3.5.2. Competencia digital 170
3.5.3. Competencia evaluadora 172
3.5.4. Formación del profesorado para la enseñanza de la lectura 173
3.6. Pruebas de detección de problemas de lectura en LE en niveles iniciales 175
3.6.1. Descripción de las pruebas de evaluación de destrezas lectoras tempranas en inglés y español 178
3.6.2. Análisis componencial de las pruebas de lectura en inglés y español 180
3.7. Conclusión 190

**INVESTIGACIÓN EMPÍRICA 193**

**CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO Y MÉTODO 195**

4.1. Planteamiento del estudio 195
4.1.1. Factores lingüísticos 198
4.1.2. Factores cognitivos 202
4.1.3. Factores sociales 205
4.2. Objetivos 207
4.3. Método 209
4.3.1. Participantes 209

4.3.2. Instrumentos de recogida de datos _____ 210
4.3.2.1. Pruebas de destreza lectora _____ 210
4.3.2.2. Test neuropsicológico WISC-IV _____ 214
4.3.2.3. Cuestionario sociocultural _____ 214
4.3.2.4. Entrevista grupal con los administradores de EGRA _____ 215
4.3.2.5. Entrevistas a personal docente y directivo del centro _____ 215
4.3.3. Procedimiento _____ 216

**CAPÍTULO 5: RESULTADOS _____ 217**

5.1. Situación sociocultural de los aprendices del estudio _____ 218
5.2. Objetivo 1: Identificación de las áreas problemáticas de la lectura en L1 y LE _____ 220
5.2.1. Análisis de las destrezas lectoras en español L1 _____ 220
5.2.2. Análisis de las destrezas lectoras en inglés LE _____ 226
5.3. Objetivo 2: Relación entre la destreza lectora en L1 y LE _____ 232
5.4. Objetivo 3: Reducir el número de variables lectoras para facilitar su análisis _____ 235
5.4.1. Análisis factorial de los componentes de la destreza lectora medidos con EGRA 236
5.4.1.1. Análisis factorial de los componentes lectores en inglés LE _____ 236
5.4.1.2. Análisis factorial de los componentes lectores en español L1 _____ 239
5.4.1.3. Correlación entre factores en LE y L1 _____ 241
5.5. Objetivo 4: Relación entre destrezas lectoras y variables cognitivas _____ 244
5.5.1. Estadísticos descriptivos de las variables cognitivas _____ 244
5.5.2. Relación entre destrezas lectoras y variables cognitivas _____ 246
5.6. Objetivo 5: Relación entre destreza lectora y aspectos socioculturales. _____ 248
5.6.1. Relación entre la destreza lectora y variables socioculturales _____ 248
5.7. Objetivo 6: Definir un perfil del estudiante con dificultades lectoras en LE _____ 251
5.7.1. Identificación y descripción de aprendices en el grupo con problemas lectores 257
5.8. Objetivo 7: Calcular la probabilidad de que los aprendices tengan problemas de rendimiento académico en la LE y la L1 _____ 260
5.8.1. Probabilidad de problemas en LE _____ 261
5.8.2. Probabilidad de problemas en L1 y LE _____ 262
5.9. Objetivo 8: Proponer una herramienta de evaluación y diagnóstico de la destreza lectora válida para L1 y LE. _____ 265
5.9.1. Evaluación de la prueba EGRA por parte de los administradores _____ 265

**Capítulo 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES _____ 269**

6.1. Situación sociocultural de los aprendices del estudio _____ 269
6.2. La destreza lectora en L1 y LE _____ 271
6.2.1. Áreas problemáticas en la lectura en L1 _____ 271
6.2.2. Áreas problemáticas en LE _____ 274
6.3. Relación entre las habilidades lectoras en L1 y LE _____ 278

6.3.1. Consideraciones sobre las subdestrezas lectoras iniciales en LE y L1 281
6.4. Destreza lectora y variables cognitivas y socioculturales 283
6.5. Descripción de los perfiles lectores identificados 285
6.5.1. Análisis de aprendices en el grupo con problemas lectores 288
6.6. Probabilidad de problemas en el rendimiento académico en L1 y LE 290
6.7. Cerrando conclusiones: Destreza lectora en inglés LE en aprendices españoles de Educación Primaria 292
6.8. Implicaciones pedagógicas: Marco general para una intervención lectora adecuada 294
6.9. Propuesta de una herramienta de evaluación de la destreza lectora en LE y L1 298
6.10. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación 301

**REFERENCIAS 303**

**ANEXOS 331**

**ANEXO I: Prueba EGRA de lectura en español 332**

**ANEXO II: Prueba EGRA de lectura en inglés 343**

**ANEXO III: Cuestionario sociocultural 354**

**LISTADO DE FIGURAS 355**

**LISTADO DE TABLAS 355**

# INTERNATIONAL DOCTORATE MENTION

## SUMMARY

## 1. Introduction

The importance of learning to read has been widely acknowledged due to its relevance in personal, intellectual and social development. The interest in learning to read has produced a virtual flood of knowledge from the 1960s on. Reading is a most necessary tool for communication and access to knowledge. As Wagner, Torgesen and Piasta (2006) point out it is essential for active participation in our current, mainly literate society.

Good reading habits are known to produce a wide range of positive impacts. Nowadays, it is one of the most important activities for personal education, intelligence development, will, imagination and many other cognitive and affective aspects, all of them vital for a person's maturity and autonomy. Smith (1994) talks about the enormous power that reading provides, as it enables the reader to enter new worlds, to have access to people, ideas, realities inaccessible otherwise; or even, to choose how to approach the text independently of how it was primarily conceived, that is, to learn autonomously. As Nevills and Wolfe (2009) state, it is essential for all school-based learning. There is a growing interest on the part of policymakers, scholars and educators in answering questions such as, what is reading, which reading skills are necessary to be a successful reader, how can reading problems be identified and solved, what is an efficient teaching to read approach.

Since reading is so relevant, it could be thought that everyone can read. However, we are still far from universal literacy, one of the millennium objectives set by the United Nations. In fact, international and national reading tests for Primary and Secondary students (European Survey on Language Competences [ESLC], 2012; in the US, National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2013; Programme for International Student Assessment [PISA],

2014; Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2011; or in Spain, Prueba de Diagnóstico, 2010, 2011) show that reading difficulties are present both in the mother tongue (L1) and in the second language (L2) or in the foreign language (FL). This is something especially worrying in a developed country, such as Spain.

It would be difficult to review in depth all the many articles and documents written on the topic. The reading skill has been so extensively addressed that Alderson and Urquart acknowledged already in 1984 it was impossible to thoroughly revise all published research. Despite the amount of studies and evaluations, there are still some areas which need further research, especially regarding foreign language teaching and learning, where reading is one of the most important input sources. In fact, foreign language contexts have specific aspects to be taken into account. For example, most Spanish learners who are exposed to written English already know how to read in the L1. However, they are still not able to speak in the FL, even their oral vocabulary knowledge is rather poor. Aspects such as these can affect the FL reading process. Thus, important questions arise: What is the role of linguistic differences between the L1 and the FL? How does the L1 affect FL reading? Is there a direct transfer from L1 reading skills to the FL? Does the poor FL knowledge have an impact on reading? What about the role of individual differences? Do cognitive or sociocultural aspects influence FL reading ability? Besides, research results should inform teaching practices; the question is whether the teachers are conscious of the variables affecting reading process, or able to identify the cause(s) of reading difficulties. Furthermore, do they have an evaluation tool that could be used for both L1 and FL reading?

A huge amount of research on the topic deals with reading in a L1, mainly English. Besides, in the US, due to the important immigrant population with heritage languages, numerous studies are being conducted with English L2 learners. Many of them deal with Hispanic learners who are instructed in both, Spanish and English, or only in English. Their findings are informing teaching reading practices all over the nation and even abroad. On the other hand, there

are many countries where English is neither an official language nor a communication language, however, the language is widely studied as a FL. Reading research in these contexts is not so extensive. This is one of the reasons why these studies usually draw on L2 reading findings. However, the extrapolation of those results to FL contexts should be reconsidered in view of the different settings and conditions involved: English FL students are not exposed often to the target language –mainly just in the classroom- and rarely instructed in it. Nonetheless, linguistic aspects are not the only influencing factors on the reading skill. Cognitive, sociocultural or affective issues are to be considered. Learners' working memory, school settings and instruction, sociocultural environment or family status can be crucial to explain reading difficulties, and even school failure.

Given the vast amount of knowledge related to reading skills, this thesis does not aim to revise all of them but to deal with the knowledge of early reading skills in English as a FL in Spain. Reading theories and components, factors influencing FL, the contrast between L1 and FL reading skills are some of the issues explored. More precisely, the general objective of this dissertation is identifying 7-8-year-old Spanish learners' reading problems in English as a FL. The influence of L1 reading performance and of their low social status is also a major focus of this work. In order to fulfill our objective, an adequate reading assessment tool that can be applied to both L1 and FL has to be identified. The relationship between the reading skill and cognitive factors, such as working memory, verbal comprehension and processing speed, will be analyzed. This will enable the identification of problematic reading profiles the FL teacher needs to take into account. Furthermore, the probability of predicting low marks in the L1 and the FL at the end of the academic year will be estimated drawing on the reading skills studied. Finally, a general teaching framework for reading interventions will be presented.

# 2. Theoretical framework

## 2.1.Pre-reading skills

The concept of reading readiness has prevailed in the debates about the best age to start reading instruction for most of the 20th century. It refers to the moment when the learner is cognitively, linguistically and physiologically mature to learn to read, approximately in 1st grade of primary school. When children showed they were not "ready", reading instruction was delayed (Wagner et al., 2006). This maturational development is not only the result of a natural process but it also responds to some previous learning (Trigo & Ruiz, 1995). On the other hand, in the last decades, there is a new view that claims younger children show some developing skills which make it possible to start learning to read at an earlier age. This has been called *emergent literacy* and comprehends precursors of reading skills that facilitate subsequent reading development (Bradley & Bryant, 1983; Wagner et al., 2006; Ziegler & Goswami, 2005). Fonseca-Mora y Martín-Pulido (2015, p.5) summarize the six pre-reading skills the learner has to develop in order to become a successful reader: print motivation, print awareness, phonological awareness, letter knowledge, vocabulary and narrative skills. The importance of oral language should also be emphasized as it has proven to be essential in L1 reading (Cuetos, 1994; Nation et al, 2004), as well as in L2 reading (Verhoeven & Siegel, 2007; Vokic, 2011; Walter, 2008).

Probably due to the emergent literacy model, nowadays there is a tendency to prepare the pre-reader and to introduce formal reading instruction in preschool (Nevills, 2004). This tendency has also affected FL learning; in fact, FLs are now learnt in preschool, too. This gives rise to situations where written forms in the FL are introduced quite early, before learners are established readers in the L1 and also before they are able to communicate orally in the FL. Regarding Spanish as L1, during the first two years of compulsory schooling, 1st-2nd of primary school, reading instruction focuses mainly on decoding and fluency skills. English L2 development follows a similar process although timing is different due to orthography differences. Using Chall's (Chall, 1983, 1996) model

as a frame, it seems that the best moment to introduce FL reading is during the transition from stage 2, called "consolidation and fluency", when learners decode most words automatically and fluently, to stage 3, called "reading for learning the new". This stage is crucial to establish L1 decoding skills and deepen reading comprehension skills. At this moment, L1 reading skills can be more easily transferred to the target language (Chall, 1996; Serpa, 2005).

Thus, in the FL reading process both L1 reading performance and pre-reading skills development should be taken into consideration. According to Cummins' Interdependence Hypothesis (1979), reading skills are learnt in L1 and then transferred to L2, which means that literacy development in L1 is likely to influence literacy development in an L2. For example, skills such as print motivation, print awareness or phonological awareness have been acquired in the L1. However, letter sounds and names in English are different from Spanish (Helman, 2004), as well as the phonological structure and orthography consistency. This fact influences the ability to perceive and manipulate sounds because it is necessary to know the phonological and orthographic structure of a language in order to segment words into smaller constituents since this is a foundation for reading and comprehension (Liberman & Shankweiler, 1985; Ziegler & Goswami, 2006).

## 2.2. Components of the reading skill

There are five essential components of reading: phonological awareness (especially phonemic), phonics, fluency, vocabulary and comprehension. This classification has been established for L1 reading, although it is also applied to FL reading development and instruction (Antunez, 2002). Besides, three variables make a significant contribution to FL reading skill: (1) L1 reading; (2) FL knowledge; and (3) FL decoding skill (Koda, 2005, p.25).

Early reading abilities in the L1 predict reading skills in the FL (Chuang, Joshi, & Dixon, 2012; Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, & Javorsky, 2008). Phonological awareness can be transferred from L1 to FL and it predicts reading

development in both languages (Durgunoglu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Lindsey, Manis, & Bailey, 2003). Phonological awareness in the L1 also predicts word recognition in the target language (Sparks, 2009). Gottardo, Collins, Baciu and Gebotys (2008) affirm that phonological processing assessments in both L1 and FL help to identify good and poor readers, so FL reading could be assessed using only L1 measures. However, in order to distinguish readers who consistently get low scores from those who are able to improve, it is necessary to use FL measures.

The relationship between symbol and sound is systematic in alphabetic languages, such as Spanish or English. However, the acquisition and development of letter-sound mapping depends on the orthographic consistency of a language. A child learning to read in Spanish, a transparent language, can master the language system before a child who learns to read in English, one of the most opaque languages. Nevertheless, if the phonological system of the L1 is developed before learning to read, the phonological representations will have a key role not only in L1 reading but also in FL reading (Ziegler & Goswami, 2006). According to Gottardo et al. (2008), in learning to read, decoding skills are more important for English learners than for native speakers, because of the limited vocabulary and phonological knowledge of FL learners. Besides, decoding skills can be transferred from the L1 to the FL (Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, & Javorsky, 2008). In fact, Spanish-speaking learners rely on L1 grapheme-phoneme correspondences when interpreting English orthography. This mainly happens when letter-to-sound mappings are not fully developed in the FL. Thus, L1 orthography blocks the retrieval of phonological information and interferes with FL speech production (Vokic, 2011).

Reading fluency is another key element in the reading process as it provides a bridge between word recognition and reading comprehension. Fluent reading implies (1) automatic word recognition, (2) accurate decoding, and (3) appropriate use of intonation and text phrasing that facilitates comprehension (Kuhn & Stahl, 2004; Padak & Rasinski, 2008; Rasinski, 2004). Then, fluency

development depends on decoding and word recognition skills –the more automatic the process is the more cognitive effort can be devoted to reading comprehension (Biggs, Homan, Dedrick, Minick, & Rasinski, 2008, p.201). On the other hand, the adequate use of prosodic features, which allow an expressive and meaningful interpretation of the text, enhance comprehension. The relationship between fluency and comprehension is bidirectional: fluency facilitates comprehension and comprehension improves fluency. Besides, limited FL knowledge hinders the development of both fluency and comprehension (August, 2003). Regarding lexical access, good readers are able to use both routes: the visual route for familiar words and the phonological route for unfamiliar words. Decoding mistakes diminish as reading knowledge improves. At this point, reading speed gains importance in transparent languages, where decoding skills are quickly developed and speed helps to distinguish between good and poor readers. Reading speed is also related to the systematic use of pauses observed in good readers (Borzone & Signorini, 2000). In contrast, lack of fluency leads to word by word reading and to the wrong chunking of groups of words, ignoring syntactic and semantic text structure (Stahl & Kuhn, 2004). Regarding FL reading fluency, it has been observed that adult learners segment speech in terms of L1 prosodic features (Cutler & Butterfield, 1990, 1992 cited in Whalley & Hansen, 2006). This fact together with inappropriate syntactic processing, essential in FL reading L2 (Yamashita & Ichikawa, 2010), hinders FL fluency and reading comprehension.

As far as vocabulary is concerned, it is critical to learn to read in the L1 and in the FL (Anderson & Nagy, 1991). Vocabulary knowledge facilitates the transition from "learning to read" to "reading to learn", and it is closely related to comprehension. In learning a new word, a connection is established among the meaning, the symbol and the sound. Thus, knowing a word is more than knowing is meaning. It implies being familiar with its oral and written forms, its meaning(s), its associations and uses; that is, being familiar with its grammatical, syntactic and pragmatic features (Nation, 2001). Limited vocabulary knowledge leads to poor comprehension and reader frustration. If there are too many new

or difficult words, children will make use of a limited amount of familiar words and other words that seem similar to the L1 forms to make sense of the text. However, adequate meaning construction will not be achieved and the acquisition of new concepts will be compromised. Unlike this situation, children that exhibit good reading comprehension are motivated to read more; as a result, their vocabulary knowledge increases (National Reading Panel, 2000; Pulido, 2004).

Regarding Spanish learners of English as a FL, vocabulary knowledge is strongly associated to oral language, oral comprehension and reading comprehension (Gottardo & Mueller, 2009; Hoover & Gough, 1990; Koda, 2005; Proctor et al, 2005; Torgesen et al. 1997). In this vein, Proctor, Carlo, August and Snow (2005) have developed a comprehension model for Spanish-speaking learners of English based on a study with 3rd-and-4th-grade Latino students in the US. According to their model, there is a significant relation between oral comprehension, decoding skills and reading comprehension with the first factor being the most important one in the comprehension model. Nakamoto, Lindsey and Manis (2012) carried out a study with Latino learners from preschool to 3rd grade about oral language skills and reading development. They concluded that decoding skills in Spanish and English, and oral skills in English in 1st grade mediate the relationship between Spanish decoding skills in preschool and English reading comprehension in 3rd grade.

The development of the reading skill is not constrained to Primary education only. Ziegler and Goswami (2005) maintain that it is a continuous process starting early in life and evolving till adulthood. Consequently, oral language or decoding skills will still have a role in adult reading development as readers have to develop orthography-specific processing strategies. Despite the critical importance of decoding skills for reading, they have been traditionally forgotten in reading assessment. For instance, international and national reading tests (PISA, PIRLS, NAEP, EECL) seek to go deeper into reading comprehension

strategies and performance, ignoring the decisive role of lower-order skills for L1 and FL reading success.

## 2.3. Cognitive factors

Apart from linguistic factors, there are cognitive variables that play an essential role in FL reading. Working memory has been the focus of many studies on reading development. Practically all reading processes depend to a greater or lesser extent on working memory, and this is related to individual differences in reading (Koda, 2005). The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) test defines working memory as "the ability to memorize new information and hold it in short-term memory, so that it can be manipulated to produce some result (Weschler, 2005, p.114). According to Koda's study (1989), while storing new words, short-term memory uses a phonological code which is language-independent. However, the orthographic structure of each language dictates the coding strategies to be used, so both L1 and FL orthographic knowledge affects cognitive processing in the FL. Gottardo et al.'s findings (2008) show that phonological working memory is related to reading and vocabulary development. Furthermore, they argue that poor or inadequate phonological processing skills may cause problems in word and syntax processing while reading. According to Shankweiler and Fowler (2004), inefficient use of working memory hinders verbal information processing and storage; as a result, information retrieval and word and sentence processing are jeopardized, affecting reading comprehension negatively. In her review of studies dealing with working memory and reading in a foreign language, Koda (2005, p.201) concludes that working memory is present in L1 and FL reading processes, and helps to distinguish good from poor readers. Yet, she brings up the difficultly in knowing whether individual differences are due to working memory resources or to the ability to use those resources. Similarly, De Jong (2006, p.54) maintains that the relation between verbal working memory and reading skill is not directly causal but it is mediated by the relation between working memory and phonological sensitivity. Then, working memory benefits reading in terms of the

ability to create phonological representations of the words shared by working memory and phonological sensitivity.

Although working memory is the cognitive factor most widely related to reading, it is not the only one that plays an important role in this skill. The multivariate model for the acquisition of early reading skills developed by Konold et al. (1999, 2003) also emphasizes the importance of processing speed and crystallised ability. Processing speed consists in the ability to maintain attention and work quickly in automatic cognitive tasks; it mainly influences writing, and also oral comprehension and basic reading skills. Regarding age, the relationships between processing speed, basic reading skills and comprehension are stronger during the first years of primary education and decreases with age. Processing speed is key in automatic word recognition and allows the reader to pay more attention to understanding. In fact, fast information processing saves working memory resources (Wechsler, 2005). Unlike the approach of Konold et al. (1999, 2003), a growing number of studies (Gómez-Velázquez et al, 2010; Babayigit & Stainthorp, 2011) claim that rapid automatized naming, related to processing speed, is mostly a predictor of reading fluency in transparent languages, and allows identifying readers with difficulties. Finally, crystallised ability refers to world knowledge and prior experience; it includes knowledge-based reasoning and has an influence on reading comprehension. This ability is closely related to the verbal comprehension index in WISC-IV, which is measured through verbal reasoning experience-based knowledge tests (Wechsler, 2005).

## 2.4. Social factors

Various studies emphasize the relationship between the socioeconomic and cultural status index - mainly measured by parent education and occupation and by the household resources of the family-, schooling context and reading performance (Buckingham et al., 2013; Gove & Wetterberg, 2011; INEE, 2012; Mullis et al., 2012; OECD, 2014). Buckingham, Wheldall and Beaman-Wheldall (2013) called attention to the fact that students from disadvantaged socioeconomic backgrounds not only are more likely to suffer situations related

to an unmotivating family environment, truancy or poor quality initial education, but they are also more negatively affected by them than their peers. International reading tests such as PIRLS or PISA correlate socioeconomic development with reading skill development in the L1, as well. Actually, the socioeconomic and cultural context of the family is one of the factors most directly related to students' academic performance. Thus, parents' education and occupation can make a difference in students' performance of up to 120 points (Mullis et al., 2012). In fact, the EECL emphasizes the father's knowledge of the FL as a determining factor in learners FL success, which may also be influenced by the mother's education and father's occupation.

Pre-reading experience before schooling is also vital. If the learners' previous experiences and vocabulary knowledge differ greatly from what is later found in school, they will have comprehension problems (Combs, 2011). Before being enrolled in school, children already have an oral vocabulary heavily influenced by family socioeconomic and cultural situation; in fact, socioeconomically disadvantaged children exhibit a low vocabulary knowledge, which will slow down their reading development (Hart & Risley, 1995). If initial differences are not overcome, disadvantaged readers may be doomed to reading failure and, therefore, school failure.

As mentioned above, the vast majority of studies on English learners' reading skills have been carried out among the Hispanic population living in the US, who are immersed in and have multiple contacts with the target language. In addition, very often Hispanic learners receive instruction both in Spanish and English, often even only in English. Certainly, the coexistence of the two languages influences learners' language skills and reading performance. Therefore, it cannot be taken for granted that interactions and results are similar in a FL context. The shortage of studies with Spanish learners of English as a FL, as well as the significant differences regarding the linguistic and sociocultural context and the use and types of reading instruction make it necessary to conduct more studies.

# 3. Objectives

The aim of this dissertation is to identify the main reading problems of Spanish 7-8-year-old learners of English as a FL. The influence of the L1 and other cognitive and sociocultural variables in FL reading performance will be also explored. More specifically, the objectives of the study are the following:

1. Identify problematic areas in L1 and FL reading.
2. Study the relationship between L1 and FL reading skills.
3. Reduce the amount of reading variables in order to facilitate cross-linguistic comparison and correlation studies.
4. Study the relation between L1 and FL reading skills and cognitive variables: working memory, verbal comprehension and processing speed.
5. Study the relation between L1 and FL reading skills and the sociocultural situation.
6. On the basis of the results obtained in previous analysis, describe the poor FL reader profile.
7. Calculate the probability of developing academic performance problems in L1 and FL using L1 and FL reading results.
8. Identify a reading assessment tool that can be used for both the L1 and the FL.
9. Suggest a general didactic framework for a reading intervention adapted to Spanish students with FL reading problems.

# 4. Method

## 4.1.Participants

The study was conducted in a primary school situated in an economically-disadvantaged quarter of a city in southern Spain. The test was administered to two groups of second-grade students, 26 girls and 21 boys. Age range is situated between 84.8 and 110.23 months (M: 91.5; ST: 5.25). Some children came from multicultural backgrounds –Romania, Morocco and Algeria; specifically, 15.5%

children were of mixed language parentage but all had been attending school from preschool education with Spanish as the language of instruction and English as a FL from the age of four. They had received one hour of English lessons per week in pre-primary education, whereas in first and second grades they had two hours of English lessons per week.

## 4.2. Instruments

In order to fulfill the above-mentioned objectives, four tests have been administered: Early Grade reading Assessment (EGRA) tests in Spanish and English, the cognitive abilities test WISC-IV, and a sociocultural questionnaire. Data collection was supplemented with information gathered from a group interview with EGRA administrators and interviews with teachers and school administrators.

### 4.2.1. EGRA reading tests

Various reading tests were reviewed in order to identify an assessment tool appropriate for our context, Spanish learners of English as a FL. The tool had to be able to identify students´ strengths in reading skills and provide helpful information about their progress in school. Reading tests were selected according to the following criteria:

1 Assessment of early reading skills, not only comprehension
2 Spanish and English versions, in order to compare results.
3 Individual administration, to identify problems in individual students as well as establishing average performance.
4 Suitable for 7-8-year old students.
5 Paper and pencil test accessible for all type of communities avoiding the digital divide in some countries.
6 Easily administered, so that teachers could use it; short testing time and low scoring difficulty are advisable.

The following tests were analyzed: DIBELS-6 (Good & Kaminski, 2007) and the Spanish version, IDEL (Good, Baker, Knutson & Watson, 2003); DRA-2, K-3 (Beaver, 2006) and the Spanish version, EDL2 (translated by Ruiz and Cuesta, 2006); and the English and Spanish versions of EGRA (Research Triangle Institute [RTI], 2009a, 2009b, respectively). Finally, EGRA was selected. EGRA has been developed by the Research Triangle Institute (RTI, USA) in collaboration with education experts from the United States Agency for International Development (USAID) after reviewing several assessment tests such as DIBELS, CTOPP (Comprehensive Test of Phonological Processing), the Woodcock-Johnson Tests of Achievement, and the Peabody Picture Vocabulary Test, among others. This test meets all criteria: subtests focus on the five fundamental reading skills -phonological awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension; it has English and Spanish versions, which are individually administered in 15-20 minutes; it is a paper and pencil test, although online versions are also being developed (Gove & Wetterberg, 2011). Regarding ease of administration, EGRA can be administered just once every school year, while DRA is designed to be used several times throughout the year. DIBELS could be used just once but creators do not recommend this. Besides, its subtests are organized according to grades; this implies, for instance, that no phonological awareness subtest exists for 2nd grade. This decision is based on research with L1 and L2 English learners; however, it has been already discussed that FL learners exhibit a different development rhythm. One last aspect that could be of interest for schools is the fact that EGRA can be easily accessed online at no cost. Other tests, especially DRA-2 and EDL2, involve costs which could certainly be financially prohibitive for some schools and/or teachers.

In addition, EGRA has been classified as a "hybrid" assessment that can be adapted in several ways (Wagner, 2010). For instance, EGRA has been adapted and contextualized in order to be implemented in more than 50 countries and 70 languages. As it is culturally adaptable, each country decides which subtasks to use, so it is common not to find the same subtasks or tests in versions of EGRA in

the same language[1]. Although, it has been designed to be applied at the end of Grades 1-3 or the beginning of Grades 2-4; decisions about the use of EGRA should depend on learners' skills rather than age (RTI, 2009a). Models in Honduras and Nicaragua were revised for the Spanish version; and models used in African countries where English is the language of instruction, were revised for the English version.

The tasks administered in this study were finally selected and adapted according to the recommendations suggested by RTI International (2009a, 2009b) for Spanish and English versions. A pilot study was then conducted to check potential problems related to test administration; after that, some changes in content, format and instructions were made. The tasks included in the final versions (Annexes I and II) are presented in Table 1.

Table 1

*Tasks included in the Spanish and English versions of EGRA*

| ESPAÑOL | INGLÉS |
|---|---|
| Conocimiento del nombre de las letras | Letter name knowledge |
| Conocimiento del sonido de las letras | Letter sound knowledge |
| Identificación del sonido inicial | Initial sound Identification |
| Identificación de palabras con el mismo sonido inicial | Identification of words with the same initial sound |
| Lectura de palabras simples | Familiar word reading |
| Lectura de palabras sin sentido (pseudopalabras) | Unfamiliar word reading |
| Fluidez en lectura oral de un texto | Oral reading fluency of text |
| Fluidez en la lectura oral de un párrafo | Oral reading fluency of paragraph |
| Comprensión lectora | Reading comprehension |
| Comprensión oral | Oral comprehension |
| Dictado | Dictation |

Source: Prepared by the author

1 Versions of EGRA in different languages are available at the official website: http://www.eddataglobal.org/

### 4.2.2. WISC

We have used the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) (Wechsler, 2005), one of the most frequently used tests of intelligence for children. It is individually administered and offers standardized cognitive scores for children aged 6-16. The objective of our study was not to measure students' IQ as it has been shown that it is not causally related to reading skills. However, some of the elements included in this tool are closely related to reading processes. Six core subtests and one supplementary subtest have been administered; thus, three Index Scores were obtained: (1) Working Memory Index, comprised by Digit Span and Letter-Number Sequencing; (2) Processing Speed Index, comprised by Symbol Search and Animals; and (3) Verbal Comprehension Index, which includes Similarities, Vocabulary, and Comprehension.

### 4.2.3. Sociocultural survey

The EGRA test also contains a socioeconomic survey to be used along with the reading test. In our study questions about household resources and family financial situation were removed because the school headmaster informed about the similarly disadvantaged situation of most students. Therefore, the survey used in this work (Annex III) had a reduced number of questions adapted to the context and interests of our study. Topics dealt with in the survey were mainly related to: languages spoken at home, learners' and family's reading habits, and parent education.

### 4.2.4. Group interview with EGRA administrators

In order to fulfill objective number 8 of this study, a comprehensive evaluation of the reading tools used in this study had to be made. In this regard, test administrators were considered a valuable source of information. Thus, in a group interview, following a semi-structured questioning format, they were

asked about several aspects: test administration and correction, informants' reactions and attitude, and suggestions to improve the tool.

#### 4.2.5. Interview with teachers and school staff

Managing staff and teachers were also interviewed. On the one hand, extra information about the school context, students and family status was needed to complete the school and students profile. On the other hand, teachers could provide relevant information about their teaching methods as well as about individual students' situation. It was considered that any piece of information could be relevant and useful in order to better understand and interpret reading results.

### 4.3. Procedure

After obtaining the consent of all parties involved in the study, the two tests, EGRA –in Spanish and English- and WISC, were administered individually and on different days at the beginning of the second term. The two versions of EGRA had an average duration of 20 minutes per day and informant, whereas the WISC test required about 30 minutes. Students were individually recorded by their EGRA test-administrators. The sociocultural questionnaire was conducted in groups, however. Due to the large amount of tests and informants, six postgraduate students and pre-service teachers of English as a FL were trained for EGRA administration and correction during two four-hour sessions. Similarly, six last-year graduate Psychology students were also instructed on how to conduct the neuropsychological test, WISC-IV. In the school, each administrator needed a quiet room in order for children not to be distracted from the assessment. It was difficult to find enough spaces for all the administrators, so test sessions went on for two weeks. When all the tests had been conducted, we held a group interview with EGRA administrators. Finally, the teachers in the two groups and some managerial school staff were interviewed. Afterwards, all data was gathered and recorded for statistical analysis.

# 5. Results and discussion

Descriptive analysis was carried out on Spanish the L1 and English FL reading tests, together with correlation studies of all the variables in both languages so as to discover the existence and strengths of any underlying relationships. This was followed by an exploratory factor analysis of the EGRA variables in both languages, with the aim of reducing the number of variables and so streamline future versions of the test. Once the variables had been whittled down, the correlations between the resultant EGRA factors and the results of the WISC sub-tests were established, enabling the relationships between cognitive aspects and reading skill in L1 and FL to be analysed. A similar analysis involving the sociocultural status of the participants was also carried out to explore any relationship that might exist between this and the reading skill. Another aim of these statistical analyses was to generate a reader profile that could then be used to identify students with potential reading difficulties. Finally, a logistic regression analysis was carried out to determine whether the reading skills that were measured at the start of the school year were successful predictors of low academic achievement in the subjects of Foreign Language (English) and Spanish Language at the end of the year.

## 5.1. Sociocultural situation of the participants in the study

Given the socioeconomic and cultural status influence on reading skills attested by various studies (Buckingham et al., 2013; Gove & Wetterberg, 2011; INEE, 2012; Mullis et al., 2012; OCDE, 2014), it is necessary to start with a description of the participants in this study, in order to better understand the findings of the tests.

As stated above, amongst the students who took part in the study there were many cases of those from a disadvantaged sociocultural background, consistent with the location of the school. A fact which is highly illustrative of this circumstance is the fact that over 50% of parents had only basic or no formal educational qualifications, rising to 70% in the case of just mothers. The school's catchment area is multicultural, with 15.5% of pupils living in contexts

where languages besides Spanish are used. The parents of this segment of the school population tend to be educated beyond the school leaving certificate; specifically, the mothers in plurilingual families generally have higher level qualifications than their counterparts in monolingual families. With regard to reading habits, the majority stated that all members of the family read at home. Unlike this, the lack of shared reading between family members is more marked in the case of those parents lacking formal qualifications – 50% of mothers and 66.7% of fathers – amongst whom only a small percentage stated that they read to their children. This latter point is important, given the abundance of literature underlining the positive influence of shared reading on the development of reading skills (Karras & Braungart-Rieker, 2005; Nevills & Wolfe, 2009; Peterson, 2006; Snow, Burns & Griffin, 1998). While parental involvement in their children's education is undoubtedly a key factor in their academic success, the information provided by the school management team and confirmed by the corresponding class teachers suggests that this is not the case with the students involved in this study.

As regards the interview with the teachers, the reading method described may shed some light onto tasks results. Reading instruction in the L1 integrates global and synthetic approaches, paying special attention to the syllable level. As for English FL, textbooks used in class emphasize vocabulary (numbers, food, animals or parts of the house); simple syntactic structures –I am, I have got, I (don't) like; and classroom routines: greeting, asking for permission, and so on. When learners read aloud in class, pronunciation mistakes are corrected by the teacher, usually without further explanation. As stated by the teachers, no attention is paid to the phonological structure of words or to letter-sound correspondences. Moreover, the alphabet is not taught until 4th grade; and pronunciation is only incidentally focused, when students seem to be struggling with sounds or words.

In short, the sociocultural status of the family is a determining factor in pupils' reading performance. In the present study, both parental nationality and level of education – information compared with that on record at the school –

were found to significantly correlate with reading skills. These will be fully discussed in the section on reader profiles. The relationship between reading results and instruction will be also dealt with in coming sections.

## 5.2. Objective 1: Identifying areas of difficulty in L1 and FL reading

### 5.2.1. Problem areas in L1 reading

The results for the L1 reading tasks, which were also measured against the standards set by the Artiles and Jiménez (2011) study, showed mastery, in general, of "letter name knowledge", an area which along with "familiar word reading" receives attention in preschool. Nor did there seem to be any serious problems in the "oral fluency in paragraph" task in which they read a short paragraph and were then asked comprehension questions about it. Nevertheless, in many cases the rather striking degree of reading fluency was not matched by the reading comprehension scores. Indeed, 20% of students understood only half of what they had read or less. This translated into an average score which placed between the 25$^{th}$ and 50$^{th}$ percentiles of the standard measure used. By way of contrast, reading fluency was well above the 75$^{th}$ percentile. However, when reading fluency was tested against the longer text made up of more complex sentences, though still accessible for the age group, the results were greatly diminished. Because the task contained less familiar words, the learners were forced to resort to the sub-lexical or phonological route to decode words, resulting in a slower reading speed and hence the lower scores for reading fluency.

Besides the low scores in reading comprehension, the students' results in phonological awareness and oral comprehension were somewhat below the standard measure (Artiles & Jiménez, 2011). With respect to phonological awareness, it is possible that the difficulties encountered by the pupils derived from the unit of analysis, namely the phoneme. Although Spanish writing system makes for a very stable set of grapheme-phoneme correspondences, young readers are trained to decode into syllables. Requiring them to isolate a single

phoneme is something they are simply not accustomed to, and as a result they showed a tendency to pronounce the complete syllable. Training certainly seems to play an important role in this item of data. Regarding oral comprehension, only 15% of learners understood the whole text, 38.3% almost all the text, 23.4% half of it, and 23.3% less than half. In other words, nearly half the students understood little or nothing of their L1.

The tasks requiring decoding skills through phonological processing did not produce high scores either. Results of the "sound letter knowledge" task were noticeably weaker than letter names. In fact, it is something that is not covered in the Spanish system for teaching reading, while in English it is indispensable. Reading unfamiliar words also proved difficult for some of the students. In this task the learner has to decode the word letter by letter to avoid mistaking cues for real words, for which reason it is impossible to read automatically. The task requires more concentration and effort, and hence the number of words to be read is fewer than in the task of familiar words. Nevertheless, the high degree of correlation between the fluency task and the reading of familiar words and unfamiliar words suggests that both lexical access routes are equally developed –or underdeveloped- in the readers. That is to say that the child that can effectively recognise words and decode them when necessary will read more fluently, whilst conversely, the child that has problems with lexical access and who is less successful at decoding words will demonstrate reduced reading fluency. The results indicated that some students in the group experienced difficulty with the phonological processing of words, making it difficult for them to relate the graphemes constituting the written form to their corresponding spoken form. As a result, they are unable to work out the correct pronunciation of the written form and quickly access its meaning or identify it as a nonword. These results are paralleled by those of the dictation, a task requiring knowledge of phoneme-grapheme correspondences. The average score of the students was 66%, which, taking into account that 44% of the marks were awarded for writing in the right direction, correct spacing and appropriate use of capitals and punctuation, leaves no doubt that the learners experienced problems with word spelling. Indeed, no student managed to successfully write all the

words correctly. In short, the group can be best described as heterogeneous, with wide differences in their performance suggesting that their initial reading skills were not yet fully developed.

### 5.2.2. Problem areas in FL reading

The results of the FL reading test were significantly lower than those of L1. The students' ability to name the letters was particularly low as, by their own admission, they had never studied the alphabet in English. The scores in the oral fluency tasks, in terms of both individual words and running text, were strikingly low, with serious decoding problems, illustrated by the fact that they had yet to automise reading words as common as *play*, *today*, *pool* or *street*. Further, many of the cues presented to them were not part of their visual orthographic vocabulary, and nor were they accessible through the phonological route – they simply did not know the words. Both the problems with decoding and vocabulary, that is to say their low level of competence in the FL, are responsible for their underperformance in reading comprehension. Their limited vocabulary inhibited comprehension, which was made all the more difficult by the huge effort they were required to make to read a text even with help. The students in the present study were well below the 90% threshold, the so-called *frustration level*, but were able to understand something. The link between word recognition and comprehension is supported by the correlation between the reading comprehension task and the word recognition task. The more English words a child could recognise, the more they could understand of the text. Even so, the level of reading comprehension were equally low, with 48.9% not understanding anything and just a single student achieving a comprehension score of 75% of the text. For its part, in the oral comprehension task more than half of the pupils failed to understand anything, and just 4 managed to understand 50% of what they heard. Regarding the dictation, the average score was 4 marks out of 28, with a top score of 9. Only one student was able to spell one word correctly, while the majority managed no more than write in the correct direction and start with a capital letter and end with a full-stop.

The only tasks which returned similar scores for both languages were those measuring phonological awareness and letter sound knowledge, in both of which the skills developed in L1 for identifying individual sounds in the flow of spoken language were available to FL performance. In these instances, there would seem to be a positive transfer from L1 to FL, albeit purely in terms of sound recognition rather than comprehension. Amongst the highest scores achieved in the FL were those for reading unfamiliar words. Here, students also had to take the phonological route to decode the words, but unlike the tasks mentioned above, the results were not as low as might be expected, probably due to the cues being monosyllables and hence in many cases read very similarly in both languages.

In order to be able to determine whether the level of development of this group of learners was average in respect of age, FL learning environment and sociocultural background, results should be compared with similar groups. Using reference criteria derived from the EGRA or DIBELS tests for native speakers of English, merely highlights the deficiencies of the group in particular skills. Hence, there is very clearly a lack of national or international standards adapted to students learning English as a FL.

In view of the above analyses, our current state of knowledge allows us to say that in order to tell whether a learner has reading difficulties in the FL, we can take note of the following broad indications: (1) his or her FL oral vocabulary is minimal; (2) he or she is unable to decode or recode effectively in the FL; (3) his or her L1 reading is not fully developed; (4) he or she comes from a socioculturally deprived background.

## 5.3. Objective 2: Relationship between L1 and FL reading skills

The high to very high degree of correlation between the reading skills in the two languages suggests these operate in similar ways, with the exception of those skills dealing with comprehension and letter naming. Regarding these exceptions, the results underline the lack of both reading and oral

comprehension in the FL. In L1, although the levels of comprehension were not high, most pupils were able to answer some questions correctly, as both their L1 decoding skills and knowledge of spoken language facilitated comprehension, which was not the case in the FL. According to the Simple View of Reading (Hoover & Tunmer, 1993), reading comprehension is the result of understanding the spoken language plus the ability to decode the written. The students who took part in this study were lacking both these competences, and as a result failed to understand what they were asked to read. This is not due solely to the enormous cognitive effort required to decode words, but also to the fact that they are unable to identify a meaningful referent. Regarding "letter name knowledge", it was stated above that this was one of the areas in which the students performed best in L1, although one they hadn't studied at all in the FL. It was also pointed out that the most similar scores between L1 and FL were obtained in the tasks for "phonological awareness", "letter sound knowledge" and to a lesser extent "unfamiliar word reading". The highest degree of correlation was found between the results of the phonological awareness tasks in L1 and FL (0.839), followed by those for "letter sound knowledge" between the two languages (0.778). Both skills involve phonological processing, and the high degree of correlation reflects the ability to process sound referents in Spanish and English. In Spanish, the results were around or just below average, while in English the results were the highest among all the tests. This could be because although this early grade skill ceases to have importance in L1, it remains accessible for reading in the FL (Leafstedt & Gerber, 2005) and in this new context it recovers importance for learners, who readily fall back on it. Another factor is that, as a cognitive rather than a linguistic skill, it is independent of the language which is spoken.

With regard to individual words and running text fluency measures, there was a high to very high correlation amongst the results, indicating a child with good decoding skills in L1 is better equipped to decode in FL. This suggests that there is a partial positive transference of this skill in terms of establishing the sounds of orthographic referents, although it does not feed into comprehension. The fact that the majority of correlations occurred with the unfamiliar word

reading task in Spanish is possibly due to the various decoding strategies employed by a good reader in this kind of reading task. The inverse skill of converting phonemes into graphemes, which is closely linked to the former and is also a test of effective phonological processing, is given prominence by the high degree of correlation between performance in the FL oral reading fluency and the L1 dictation. Readers with high scores in the Spanish dictation were in possession of recoding skills which enabled them to handle FL more easily. Conversely, those learners who encountered difficulties decoding in Spanish went on have difficulties in English. It would see, then, that both L1 reading difficulties and limited FL knowledge hinder the correct development of FL reading skills.

These results lead us to various conclusions: (1) there does seem to be some degree of transfer of L1 phonological processing which enhances the development of these skills in the FL, but for this to be fully effective there needs to be oral familiarity with the FL; (2) effective decoding skills in L1 also facilitates FL decoding skills, although this skill is not sufficient in itself for word recognition at a level that confers reading fluency and comprehension in the FL; (3) regarding reading comprehension, L1 comprehension does not mean FL comprehension, for this a greater command of the target language is required.

## 5.4. Reducing the number of reading variables in order to facilitate analysis

On the one hand, the exploratory factor analysis enabled the intralinguistic and interlinguistic connections between the reading variables in both languages to be corroborated; on the other, it allowed the tasks to be grouped into factors or significant sub-skills. According to this analysis, the L2 reading skill is composed of three sub-skills, one associated with fluency and decoding, another grouping together phonological skills, and a third concerning oral and reading comprehension. The one with the largest explanatory power in respect of reading ability in the two languages is that of fluency and decoding (44.25% of variance in FL; 67.69% in L1). The high correlation between FL and L1 in this skill (0.736) is significant ($p<0.01$) and confirms the close connection

between a reader's FL fluency and decoding skill and their L1 competence. This, however, is not the only factor which determines FL decoding and reading fluency, as it was also found to closely correlate with the phonological skills in L1 (0.579). Likewise, there was an equally strong association between the FL phonological skills and fluency and decoding in L1 (0.576), indicating how these two essential skills are closely interconnected.

Although the second of these skills, the phonological, accounted for just 14.4% of the variance in FL reading performance, it does play a relevant role in FL. This would seem to indicate that its contribution to reading is independent from both the decoding skill and reading fluency. In fact, as shall be seen in the profiles analysis, to a large extent the results of the phonological tasks enable readers with difficulties to be identified. It is possible that this is due to transfer from L1 phonological skills, which account for 7.73 of the variance. The fact that these skills have a measurable and independent significance in both languages supports the view that phonological processing skills are an aid to FL reading (Anvari et al. 2002; Besson et al. 2007; Nation et al, 2004; Verhoeven & Siegel, 2007; Vokic, 2011; Walter, 2008).

With respect to the third subset of skills, oral and reading comprehension, oral comprehension in L1 is an independent factor with minimal correlation with the other skills. Nor did FL oral and reading skills bear any association with the results for L1, hardly surprising as being able to understand what one reads or hears in English does not depend in any substantive sense on one's mastery of one's L1. Notwithstanding, both measures of comprehension – oral and reading – are connected, although the low to non-existent correlations of these skills with the other components of FL reading suggests that being in possession of phonological skills or being able to read with relative fluency in FL might promote reading but are insufficient in themselves to guarantee that the child understands what he or she reads. In line with other studies (Gottardo & Mueller, 2009; Proctor et al. 2005), mastery of oral vocabulary, closely connected to writing, is indispensable for developing reading skills, making a unique and independent contribution to learners' reading performance in English as a FL. Hence, in order to fully and reliably evaluate Spanish learners' reading

skills in English the three main sub-skills need to be measured: reading fluency (which itself depends on automated decoding skills), phonological skills, and comprehension. Besides, a vocabulary test would be also included.

## 5.5. Objectives 4 and 5: Relationship between reading skills and cognitive and sociocultural variables

The results show that the group of learners in this study is broadly within the norm with respect to their scores for working memory and processing speed, while verbal comprehension is slightly less than one standard deviation below the average standard for children of the same age. However, the results also identified students with difficulties in the cognitive aspects which were included in the study. What is more, the fact that positive correlations emerged between the three indexes –working memory, processing speed and verbal comprehension– means that learners with low scores in one area tended to score low in the others. With regard to associations with reading skills in L1 and FL, these correlated more closely with working memory, returning positive correlations, than with the other indexes, giving intimations that this cognitive factor could be important when it comes to profiling the struggling reader. Processing speed was found to correlate significantly with all the skills bar comprehension, both in L1 and FL, consistent with the literature, which bears out the lack of any connection here. Comprehension skills correlated moderately with both working memory and verbal comprehension. Overall, the only reading skills which were found to have significant correlations with all three cognitive indexes were the phonological skills.

With respect to sociocultural variables, the study found that only contact with another language through the family and the educational background of the parents appeared to have any influence on reading skills. In the case of pupils who were in daily contact with more than one language, this circumstance would appear to promote their reading skills in both English and Spanish. The other sociocultural factor impacting on the students who took part in the study was their mother's educational background. Children whose mothers lacked any

formal qualifications scored lower than their peers in both L1 and FL phonological tasks and in the L1 oral comprehension task. The level of education of the fathers also had an influence on their children's FL phonological skills, with those children whose fathers lacked formal qualifications finding themselves disadvantaged. This suggests that these learners were likely to have a restricted vocabulary in Spanish and had yet to fully develop the basic phonological skills which are generally initiated in Preschool. In turn, this would hamper their ability to recognise rhymes and alliterations, and their awareness of the phonological structure of words – essentially that these are built up of syllabic, intrasyllabic units and phonemes – and, once reading instruction actually began, they would find it more difficult to learn the relation between sounds and letters, and hence to learn to read. Finally, mention should be made of the connection that has been observed between listening to music at home and L1 fluency and decoding. The potential for music to have a positive influence on reading indicates an area of research which could shed light on new approaches to reading that improve learner performance (Standley, 2008; Bolduc, 2008; Lessard & Bolduc, 2011; Toscano & Fonseca-Mora, 2012).

## 5.6. Objective 6: Profiling learners with FL reading difficulties

The statistical analyses resulted in two well-defined groups of students, a larger one referred to as the "no reading problems" group, and the other "reading problems" group of 11 pupils. The results allowed us to affirm that there were significant differences between the two groups in terms of all L1 and FL reading skills, with the exception of comprehension skills. Furthermore, within the "reading problems" group there was one sub-group characterised by decoding and fluency difficulties in both languages, and another characterised by difficulties chiefly in FL. In terms of phonological skills, all those in the "reading problems" group were well below average in the letter sound knowledge test in FL, and to some extent in L1, and the majority had serious problems of phonological awareness. Broadly speaking, all pupils had difficulties with the phonological skills, but what marked out the least effective readers from their peers were the tasks involving fluency and decoding, in which the "reading

problems" group achieved only 28.65% with respect to the other group, rising slightly to 37.86% in the phonological skills tasks, and increasing more dramatically to 65% in the comprehension tasks, an area which was a source of difficulty across the full range of students. In any case, all skills should be tested when seeking to identify readers with difficulties as the intervention program will depend on the particular areas of difficulty that are identified.

With regard to the cognitive variables, the scores of the "no reading problems" group were very similar for working memory and processing speed, and fell within the standard average. By contrast, the "reading problems" group achieved scores for working memory that were somewhat lower, specifically two percentile points below the standard average, with 4 pupils well below the borderline, although their scores for processing speed were around average. At the same time, the fact that there is little difference between the two groups in terms of verbal comprehension suggests that there may be an underlying problem relating to their socioeconomic and cultural status, as both groups were 1 and 2 percentile points below the standard average. As verbal comprehension was a problem the two groups shared, it was not a useful indicator for distinguishing between those students with and those without reading problems. The key area of underperformance of the "reading problems" group was that of working memory, which as has been seen, represents one of the pillars of successful reading skills (Cain, 2006; Gottardo et al., 2008; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Shankweiler & Fowler, 2004; Wagner & Torgesen, 1987; Walter 2008), to the point of marking individual differences in reading performance (Koda, 2005).

As for the sociocultural variables, less than 10% of mothers in the "no reading problems" group had no formal qualifications, whilst this figure rose to nearly 40% in the "reading problems" group. In short, it is frequently to be found that the mothers of children with reading difficulties lack any educational qualifications. Another clear marker is that no member of the struggling group is in contact with another language at home; indeed, living in a multilingual environment is one of the best indicators of readership in our group.

There are, then, various factors which enable Spanish learners with English as a FL reading difficulties to be identified: problems with decoding and fluency in FL, and to a lesser extent difficulties with phonological skills; problems with L1 reading skills are also generally present; poor working memory and, possibly, processing speed; a mother with Spanish nationality and no formal qualifications or just school leaving certificate.

## 5.7. Objective 7: Calculating the probability of poor L1 and FL academic performance

Given the close relation between reading skill and performance at school, this study tested whether the reading skills measured could serve to predict the probability of learners receiving low grades for their academic performances in both L1 and FL. To do so, students' official grades in English and Spanish Language were collated and compared with the statistical data obtained from the reading tests. The comparison produced a good match. Logistical regression analysis of the results across the board in the reading tests indicate that three tasks are accurate predictors of low-achieving learners, that is barely passing or failing, in their end-of-year assessments in the FL course. The three tasks are dictation in L1, dictation in FL, and oral comprehension in FL. Oral comprehension once again underlines the need for a basic knowledge of the spoken language, but more striking, at least at first, is that dictation should be so crucial. However, on reflection, dictation is a test of orthographic awareness, and the knowledge of the phoneme-grapheme correspondence that underlies it is the exact inverse of the reading process, and underlines the importance of the decoding-recoding skills for learning a language.

The key tasks to predicting future problems in both Spanish and English are fairly similar. Oral comprehension in FL and the L1 dictation make a new appearance, while the third task is that of phonological awareness in L1. It has been speculated that for native Spanish speakers phonological awareness melts into the background once the reading skill is well established. However, its influence in language development of both L1 and FL would appear to go

further. Besides, the fact that this task helps in predicting difficulties in both languages suggests that it is a cognitive skill which is independent of a specific language (Leafstedt & Gerber, 2005).

# 6. Conclusions

## 6.1. Reading skills of Spanish primary school learners of English as a foreign language

The results of the FL reading skills tests for the participating group seem to be due largely to students' knowledge of the FL, although the stage of development in L1 reading at which they find themselves also comes into play, along with the two cognitive variables, working memory and processing speed. We know that their L1 reading development is located, or in some cases is just entering, the "consolidation and fluency" stage (Chall, 1983, 1996), in which they are able to read simple texts and extract a certain degree of meaning from them. It has been proven that the more fluent in the L1 readers are the more comprehension they exhibit, a connection which is underpinned by the fact that reading comprehension is integrated into the fluency and decoding skill in L1; and indeed in the exploratory statistical analysis the phonological skills form a part of the same set. It could be said that all components of the reading ability work in unison in the L1. Only spoken language, measured in this study by listening comprehension, is an independent skill. With regard to the FL, the students were straddling stage 0, "pre-reading", and 1 "initial reading and decoding" in Chall's (1983, 1996) model, in which the sound structure of words are learnt along with the grapheme-phoneme correspondences. In this respect, their reading development is slower than that of Hispanic learners of English in the US (Serpa, 2005). As the grapheme-phoneme and phoneme-grapheme correspondences tend not to be explicitly taught, teachers assuming a direct transfer from L1 to FL, learners are thrown back on their own resources in L1. This leads to a slow and ineffective process, in which the reader decodes FL words with more or less speed and accuracy, according to the phonological and

orthographic patterns of L1. Some pupils read with speed, but without accuracy or comprehension, and feel frustrated when there seems to be little match between the graphical representation of the words and the phonological information this encapsulates, something their experience in L1 has taught them to expect. The kind teaching in FL they tend to receive provides them with the written form, but not the corresponding spoken form, of various high frequency words. By the same token, their knowledge of the spoken language, although scant, also grants them access to the spoken form of some words. The result is that they recognise only the spoken form of certain words, and only the written form of others. In normal reading development the learner comes to establish the relation between both the spoken and written forms of a word, merging both in a single meaningful referent. In the developmental stage in which the participating group of learners are located, the relation between written and spoken forms in many cases has not yet been established, either because the students are in possession of only one of the forms, or because they simply "didn't realise" that the two forms referred to the same thing. In the course of interviewing the administrators of the tests instances were noted of learners showing themselves capable of correctly saying, "My name is...", but on being asked to read the same phrase produced it as /mi name is/. Despite the imperfect decoding of the phrase, some pupils showed they understood it, but not all. It appears that they were attempting to apply a memoristic relation – not yet fully automated – between spoken and written form, by which they were processing the English language as if it were a logographic language. This erroneous processing, caused by a duplicated lexical access, hampers and slows reading development, and can even prevent it happening, especially when the learner sticks to the same strategy throughout their entire FL learning process. To solve these problems to a large degree it is evident that explicit teaching of the grapheme-phoneme and phoneme-grapheme correspondences is urgently required, as underlined by the reliability of dictations in predicting the likelihood of future difficulties.

With respect to the cognitive variables, the most enlightening were working memory and processing speed, which proved essential for endorsing

which students were struggling. However, they did not seem to be sufficient in themselves, unless the learner was located in the lower percentiles in all the tests, or at least in the two showing the highest correlations. The sociocultural status of the learners showed a similar pattern. Although the data collected are consistent with previous studies relating reading problems to the sociocultural and economic background of the learners, in this case there were insufficient participants to be able to obtain statistically significant results.

In conclusion, based on the results of the study, we can say that students facing FL reading difficulties are likely to fit the following profile: regarding reading skills, they are likely to be struggling in their L1; they will also have difficulties with FL decoding and fluency; and (to a lesser extent) they are weak in phonological skills. From a cognitive point of view, they underperform in working memory and processing speed; and from a sociocultural perspective, their mother is likely to be Spanish with no, or minimum, academic qualifications.

## 6.2. Pedagogical implications: General framework for appropriate reading intervention

A properly planned and well structured scheme for teaching reading throughout Primary Education is essential for producing competent and motivated readers. To achieve this, it is necessary to begin working systematically on spoken language from preschool, as this represents the vital first steps towards developing the sufficiently wide vocabulary to facilitate reading and comprehension. In addition, the pre-reading skills discussed above should receive attention: print motivation, print awareness, phonological awareness, letter knowledge, vocabulary and narrative skills. Phonological awareness in the FL should continue to be developed throughout Primary Education, especially if this has not been dealt with previously. However, this study has demonstrated that there are pupils who encounter difficulties in both L1 and FL in this respect, which underlines the need to work on phonological awareness in L1, even though pupils have supposedly accomplished the first stage of reading

development, "initial reading and decoding" (Chall, 1983, 1996). Developing pupils' awareness of the similarities between L1 and FL, and working on the differences would promote more effective reading in the FL. Another significant finding is the importance of improving knowledge of the grapheme-phoneme and phoneme-grapheme correspondences; in short, teaching the decoding skills essential for word recognition and hence fluent reading. Systematic phonics instruction in the FL would enable pupils to quickly process familiar words and to sound out new ones, leading ultimately to improved reading fluency and better comprehension.

Writing skills should be also tackled, which in turn would reinforce reading skills. Besides, this would remove much of the burden of a predominantly memory-based approach to learning the written form of words, which could then be tackled by applying sound association patterns. Such an approach should combine both synthetic and global strategies. For example, the use of wall displays in which the pupils group words with the same letter-sound correspondences promotes learners´ awareness of spelling and decoding patterns. Furthermore, it encourages the learners to gradually increase their stock of spelling patterns, and gets them into the habit of actively seeking out patterns in their own reading, thus developing their learner autonomy. However, it is important to note that activities aimed at developing word recognition and sounding-out should initially focus only on the words which already belong to students' oral vocabulary. That is, processing the written form of the language depends on the recognition and development of the learners' spoken vocabulary; once again, the importance of giving due attention to spoken language both before and during reading instruction should be underlined. Vocabulary should be explicitly taught and clearly contextualised, mere exposure to the language is insufficient, particularly in the target language poor environment of the FL context. As this study has shown, without a sufficiently wide knowledge of L2 vocabulary, comprehension cannot take place. Furthermore, it is essential to first work on understanding the spoken language to later develop reading comprehension. In this respect, learners need to be familiarised with the narrative conventions typical of the target language.

Developing comprehension strategies is also important, although these are transferable skills, and can be acquired in L1 and, with sufficient FL background, applied directly to reading. On the other hand, given that the context of FL learning provides limited contact with the target language, it is all the more important to find materials and strategies which promote vocabulary learning and aid retention of letter-sound correspondences. Focusing on various senses through the use of rhymes, music, manipulatives and the full range of technological resources available these days can create a richer and more appealing learning experience. Meaning plays a significant role in this respect, and it is important for the teacher to keep the pupils' interests in mind, selecting topics that will interest them and allow them to make connections with their own life and experiences. In short, affective factors cannot be ignored in a stage of such crucial personal and educational development as this one.

When planning to teach pupils to read in English as a FL, it is essential to take into account the fact that they already speak one language and have been introduced to the written form of their L1. Although students will not be exposed to the FL written form in preschool, it is an appropriate time to develop their spoken language and make them aware of the sounds of the FL. Using language which is meaningful and reflects their daily life and interests will enable them to experience it as something relevant. Additionally, they are beginning to learn that the words they hear in their L1 can also be written down via a system of letters which have a name and a sound. Once this association is clearly established in the L1, it is time for them to be introduced to the differences in the FL. This can be done through realia, games or computer programmes which involve recognising letters, repeating their sounds or combining them. Learning individual sounds is only the first step, students also need to learn which words rhyme, and which begin or end with the same sound. They can also be introduced to word segmentation, coda-rime and syllables, putting emphasis on word-stress, and how certain parts receive greater emphasis than others. Poems and songs, whether traditional or newly minted, are indispensable tools in this regard. Likewise, listening to and acting out simple narratives and stories is also an excellent means of presenting spoken language, and, progressively, the

corresponding written forms. Pupils can even be invited to attempt their own rhymes and songs.

Systematic exposure to writing should begin in Primary Education, although it is advisable that learners should already be reading in L1 before introducing reading in L2. With regard to writing, the consensus is that in the early stages learners should be allowed to use 'invented spelling', that is to spell words as they see fit. A weekly list of words could be introduced, preferably high frequency words which the students are already familiar with in their spoken forms, and which can then be sorted according to their spelling patterns. The words can be listed in a column, which can then be covered so that the pupils can test themselves on writing out the list correctly and then check their answers. In this way they gradually learn the right spelling and monitor their own progress. The number and difficulty of the words can be increased, and dictations can be introduced on the way to pupils doing simple exercises of free writing.

In summary, we propose a balanced and integrated approach to the teaching and learning of reading, taking into account all the elements of the reading process in both languages, as well as affective and social considerations which contribute to the child's pleasure in learning to read and reading to learn. One of the pillars of our proposal is the teacher, who is required to be properly trained and fully motivated, capable of teaching and assessing the reading skills involved. Nor should the importance of the family and school be ignored, as both these stakeholders have a fundamental role to play in creating an appropriate environment for enjoying, valuing and learning from and with reading.

With respect to teachers, it is vital that their initial training equips them for the task, and that they keep up to date with effective teaching strategies. Building on the knowledge and skills they receive on their teacher-training courses, teachers can enhance the impact they have on their students' results. For this reason, it is essential to incorporate into such courses the findings of studies on innovative teaching practices for FL reading. This should be reflected in the

corresponding teacher handbooks, which should include a systematic and extensive introduction to the various components of reading skills, with particular emphasis on the development of spoken language, phonological awareness and the grapheme-phoneme correspondences which cause learners so many problems. The teacher's role, however, is not limited to teaching FL reading skills, but also includes being alert to the early signs of student difficulty so as to put into action personalised intervention programmes designed to remedy such problems as soon as possible; and this requires specialised training.

Any programme aimed at teaching reading must be prepared to adapt itself to the needs of the students. To do so, it is necessary first to know the reading skills of the learners. One of the main findings of the study presented here is the importance of carrying out a full evaluation of the learner's reading level. Such an assessment should measure the reading ability in both L1 and FL, in the three main skills identified: phonological skills; reading fluency, which depends on automated decoding skills; and comprehension. Having a tool which enables the teacher to assess these skills simply and effectively is mandatory. Furthermore, the teacher should be able to follow individual cases, paying attention to linguistic, cognitive, social and/or affective aspects contributing to improved reading performance.

## 6.3. Proposal for an L1 and FL reading assessment tool

One of the conclusions that can be drawn from the results obtained is the need to a reading skills assessment tool in both Spanish L1 and English FL. The study used the EGRA reading tests in English and Spanish, which came through a lengthy selection process as ideal for the context and aims of the study. The statistical analysis of the results obtained from the test, along with the suggestions of the administrators, allowed the suitability of the test to be evaluated which resulted in various suggestions being made for improving the test in future studies.

Indeed, the statistical analyses to which the test results were subjected enabled the major objectives proposed in the study to be achieved, that is, the EGRA tests successfully identified the areas in which the students participating in the study experienced reading difficulties. Additionally, the tests highlighted interesting connections between reading skills in L1 and FL. These correlations, in the domains of cognitive and sociocultural variables, shed light on how these aspects affect reading in a Spanish-speaking context in which English is a FL. Furthermore, in the course of the analysis, certain reading sub-skills were revealed to be essential to the identification of reading problems, and even to the prediction of difficulties in terms of general linguistic competence. Nevertheless, we recognise that it is necessary to do further studies with this tool in order to obtain fully conclusive results that can be extrapolated to similar contexts. Hence, although as things stand we cannot propose the elimination of any individual test, we are in a position to argue in favour of those that must necessarily be assessed if we are to undertake an exhaustive and accurate evaluation of the students' reading skills.

To be specific, we can say that although it is traditionally not considered necessary to measure the phonological awareness of pupils in the early stages of Primary, it was the phonological skills, and in particular phonological awareness, that correlated closest with being a good/bad reader in FL and L1, and on this basis phonological awareness should be included in the battery of tests for both L1 and FL. What has yet to be decided is whether the test should require students solely to recognise the sounds or to go further and produce them, so that the degree of association with the cognitive skills and reading ability in general can be determined. Choosing the latter option would certainly produce different data to those obtained in the present study. The letter sound knowledge task enabled struggling readers to be identified, and hence there is no questioning their inclusion. On the other hand, however, there is insufficient information regarding the corresponding task for letter name knowledge to be able to argue either way, as the test could not be carried out in FL due to the simple fact that the alphabet is not taught in English until the 4$^{th}$ year of Primary Education. This circumstance illustrates the need for more studies and raises the question of

whether students' reading skills in English might be better if they learnt the alphabet that much sooner.

Moving on, given the connection between the phonological and decoding skills, and the significance of the latter in accounting for reader difficulties, it makes sense to include decoding tests assessing both routes. In the case of L1, the high degree of correlation found between the results of the reading tasks involving familiar words, unfamiliar words and fluency strongly suggests that one or more could be jettisoned. A reading task consisting of a text including both familiar and unfamiliar words, and hence forcing students to use both lexical access routes, could suitably replace the two word reading tests. In the case of FL, the decision is less straightforward. We can confidently discard only the familiar word reading task on the grounds of its very close correlation with the oral reading fluency task. However, we are not in a position to take any decision over the unfamiliar word reading task. The administrators reported serious problems in carrying out the task. In fact, some changes should have to be made to it. It certainly seems that using bi-syllabic combinations would be more suitable for students whose FL is English, and this would be more likely to produce more robust data. Further studies using the new version of the task would enable us to gather the data required to be able to determine whether or not this part should be included. On the other hand, although two reading fluency tasks were originally included for purposes of comparison, these were not submitted to individual analysis. Besides the high degree of correlation between the two, there seemed little sense in adding a further task when one of the objectives was to facilitate analysis by reducing the number of variables involved. That said, it would be interesting in future studies to carry out a prosodic analysis, contrasting the suprasegmental data between two texts of different lengths, only one of which should involve a comprehension test. Such a study would provide some interesting data. Dictation tasks are also related to the processes of decoding and recoding. The final logistic regression analyses highlighted their importance. Consequently, there is good reason for their inclusion in the battery of tests for detecting problems with reading and writing

and language performance, as long as the marking procedures are properly understood and applied.

With respect to the comprehension tests, even though their capacity for accounting for the participants' reading skill was somewhat limited, they provided useful data in that, given their association with spoken language and vocabulary, they enabled general knowledge of the language to be measured. This assures their inclusion, albeit with certain modifications, particularly in the FL version. Comprehension could be evaluated in the tests by means of drawings rather than written responses. Checking understanding through yes/no questions in English introduces an unnecessary degree of difficulty which is not the aim of the test. If, instead, students were required to mark the picture which illustrated what they had just read, the means of assessment would gain in objectivity. Alternatively, students could simply report what they had understood in their own words, using L1 in both tests, even the FL version. At the same time, we would argue that learners' range of vocabulary should be measured as this is the cornerstone of effective reading. Specific tests such as TEVI or PEABODY would suit the task, offering the advantage that as they are carried out in groups, they would not make too many demands on time.

Finally, we would like to make a suggestion for improving the format of the tests, specifically the use of the "century gothic" typeface which resulted in some problems of recognition. The best alternative would most likely be the use of the "*letra escolar*" typeface, which is available on the Microsoft Word programme and is widely used in reading books from Spanish publishers as well as various tests designed for Spanish L1.

## 6.4. Limitations of the study and future lines of research

In order to provide a contrast to the findings of this study and to extend our knowledge of the English as a FL reading process, future research could fruitfully focus on particular aspects of interest in this work. One such area, for example, would be to measure prosodic features in fluency tasks; another, the

contrast between recognition and production in the phonological awareness tasks, as well as with the cognitive variables. The results from the dictation tasks could also provide new data of interest to the better understanding of our learners' reading process. All this would require a statistically based study and a fuller analysis of the data obtained, which lies outside the scope of the work presented here. For example, the power of the tasks to predict reading difficulties needs to be corroborated in future studies using a larger population size and including cognitive and sociocultural variables. In certain cases, tendencies and findings have emerged which could supply relevant data with larger samples. This is so in the cases of the relationship between age and reading problems, and the interaction of the educational level of the parents with other sociocultural factors. The connection between the development of musical perception and reading performance is also worth mentioning, although it is left to future studies to explore this relationship in greater depth.

Regarding the proposed reading tests, one of the main impediments was the lack of standard measures pertaining to the population in question, namely Spanish students of English as a FL. A larger sample size would allow future studies to establish such standards so that they could be used as a baseline reference for all subsequent assessments. Such large-scale data is as yet unavailable, which renders the development of something of this nature enormously useful and valuable for measuring reading skills adequately and aiding teachers with their work. It would also allow the impact of reading interventions to be measured, which would be put into practice in the light of the route map presented here.

Without doubt, there is still a long way to go, but the new generations are worthy of our effort and enthusiasm.

# INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura siempre ha recibido especial atención debido a su importancia como elemento clave en el desarrollo personal e intelectual del ser humano, su necesario dominio para el éxito escolar, o por las graves consecuencias que supone una destreza lectora deficitaria. El interés en la lectura ha provocado un imparable flujo de estudios y publicaciones desde los sesenta; en parte debido, como Wagner, Torgesen y Piasta (2006) señalan, a la imperante necesidad de una sociedad alfabetizada en la que el ciudadano del siglo XXI adopte una participación activa. De hecho, la lectura es la principal herramienta de comunicación y acceso al conocimiento. Hoy en día es una de las actividades más importantes en las esferas educativas para el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la imaginación y otros muchos aspectos cognitivos y afectivos, vitales para la madurez y autonomía personales. El interés sobre el tema ha motivado ingentes esfuerzos por parte de autoridades, especialistas y educadores para responder preguntas como qué es leer, qué destrezas son necesarias para una lectura eficaz, o cómo se pueden detectar y solucionar los problemas lectores a través de una enseñanza eficaz.

Dada la importancia de la lectura, parece lógico pensar que todo el mundo debería ser capaz de leer. Sin embargo, la realidad es que aún se está lejos de la "alfabetización universal", uno de los ocho objetivos del milenio propuestos por las Naciones Unidas para el año 2015. De hecho, pruebas de evaluación internacionales y nacionales realizadas a estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (Estudio Europeo de Competencia Lingüística [EECL], 2012; en EEUU el National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2013; Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], 2011; Programme for International Student Assessment [PISA], 2014; o en España la Prueba de Diagnóstico, 2010, 2011) reiteradamente confirman la existencia de un déficit lector a nivel global tanto en la lengua materna (L1) como en lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2); un hecho especialmente preocupante en un país desarrollado como España.

Tan extenso y amplio ha sido el tratamiento de la lectura que, como ya reconocían Alderson y Urquhart en 1984, sería imposible hacer una revisión exhaustiva de lo escrito sobre el tema. Sin embargo, a pesar de las muchas luces que se han arrojado sigue habiendo parcelas que necesitan más estudios y datos. Sobre todo en lo referente al aprendizaje de una LE, donde la lectura constituye además una de las mayores fuentes de input. Esta sería la situación de la enseñanza del inglés en España. Generalmente, cuando los aprendices de la LE se acercan a textos escritos en esa lengua ya saben leer en la L1 con más o menos soltura. Es de esperar que este proceso lector en la L1 afecte de alguna forma a la LE, pero ¿en qué aspectos? ¿Se produce una transferencia directa de la destreza lectora en la L1 a la LE? ¿En todos los lectores? ¿Se transfieren también los problemas? ¿Qué papel tienen las diferencias lingüísticas entre la L1 y la LE? ¿Y las diferencias individuales entre los aprendices? Por otra parte, los conocimientos que se van adquiriendo gracias a las investigaciones en el campo deberían guiar la manera de enseñar, pero ¿hasta qué punto es el docente consciente de las variables que afectan al proceso lector? ¿Sabe qué y cómo debería ser una enseñanza de la lectura en inglés como LE eficaz? Y en caso de existir problemas lectores en la LE ¿está en condiciones de identificar sus causas? ¿Cuenta con herramientas para hacerlo?

Existen, sin duda, grandes diferencias entre la lengua hablada y la escrita, hasta el punto de que algunos autores las consideran sistemas independientes (Harris, 2009). Sin embargo, numerosos estudios muestran la existencia de un vínculo entre las destrezas lectora y auditiva. Es más, la bibliografía especializada sobre el proceso de adquisición de destrezas lingüísticas en la L1 sugiere que la conciencia fonológica, la habilidad de reconocer y manipular los sonidos de una lengua, correlaciona con la adquisición de la capacidad lectora (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Bradley & Bryant, 1983; Jiménez & Ortiz, 2000; Moreno et al., 2009; Wagner et al., 2006). Según esto se podría definir la lectura como el proceso de comprender la lengua hablada en su forma escrita, de la misma forma que leer significa sonorizar un mensaje escrito. Por otra parte, el fin de ese proceso es acceder al significado, es decir, comprender lo que se lee. Para poder conseguir esto el futuro lector debe aprender el código que usa su

lengua para representar la lengua hablada a través de símbolos. Tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa las grafías que descifra el ojo necesitan apoyarse en los elementos sonoros: los fonemas o sonidos, el acento, el ritmo y la entonación (Fonseca-Mora, 2013). Así pues, la adquisición de la destreza lectora implica el procesamiento visual de la lengua escrita, pero para aprender a leer también es necesario el desarrollo de la conciencia fonológica. En otras palabras, aprender a leer es en primer término un proceso de conectar símbolos y sonidos. De manera que el aprendiz que tiene la capacidad de identificar las unidades de sonido más pequeñas de la palabra es capaz de asociar los símbolos ortográficos con los fonemas que representan (Bradley & Bryant, 1983; Goswami & Bryant, 1990; Stanovich, 1980). De este modo, dominar las relaciones símbolo-sonido permitirá al niño prelector acceder a las miles de palabras que ya tiene en su lexicón mental antes de aprender a leer. Este es un paso imprescindible tanto en lenguas alfabéticas, por ejemplo, el español o el inglés, como en lenguas no alfabéticas como el chino (Ziegler & Goswami, 2005).

En las lenguas que nos ocupan en este estudio, español e inglés, así como en la mayoría de las lenguas, la relación entre símbolo y sonido es sistemática. Sin embargo, la adquisición y el desarrollo de esta destreza varían según la consistencia ortográfica de las lenguas. Un niño que aprende a leer en español, lengua con una ortografía transparente, dominará el sistema antes que un niño que aprende a leer en inglés, que es una de las lenguas alfabéticas con una ortografía más opaca. Pero ¿cuál es la situación de un niño que aprende a leer una LE? Si el sistema fonológico de la L1 ya está desarrollado antes incluso de aprender a leer dicha lengua (Ziegler & Goswami, 2005) es de esperar que esas representaciones fonológicas no sólo tengan un papel fundamental en la adquisición de la destreza lectora en la L1, sino también en la LE. La cuestión es si tienen un papel facilitador o si, por el contrario, entorpecen y dificultan el aprendizaje de la lengua meta. Parece, por tanto, razonable que trabajar en la enseñanza de LE con estos elementos constituya un paso inicial de gran relevancia para poco a poco ir desarrollando la comprensión lectora.

Por otra parte, una gran mayoría de estudios llevados a cabo se basan en el aprendizaje de la lectura en la L1, principalmente en inglés L1. Además, en EEUU debido a la idiosincrasia de su población se están llevando a cabo numerosos estudios sobre el aprendizaje de la lectura en inglés como L2. Los resultados de estos estudios están siendo muy enriquecedores y están informando prácticas docentes en toda la nación. Sin embargo, hay un sinfín de países en los que sin ser el inglés lengua oficial o de comunicación corriente, este se estudia como LE. El número de estudios sobre la lectura relativa a estos grupos de población es más reducido. Además, en estos estudios se aplican, por lo general, los conocimientos obtenidos sobre L1 o L2, ya que resulta bastante complicado establecer una línea divisoria entre la lectura en L1 y L2 ó LE[2]. Pues, según muchos investigadores, leer en una LE consiste principalmente en realizar una transferencia de los conocimientos adquiridos en la L1 a la lengua meta, por lo que el buen lector en la L1 generalmente será buen lector en la LE. Sin embargo, los lectores con problemas no son capaces de hacer esa transferencia o no la hacen de forma eficaz. Contar con una buena herramienta que permitiera evaluar las destrezas lectoras en L1 y LE y, de este modo, establecer una relación entre ellas, es una condición *sine qua non* para poder mejorar el rendimiento lector.

Aparte de la L1, existen otros factores de índole lingüística, cognitiva, social o afectiva que influyen en el desarrollo de la lectura en LE, y que, por tanto, ayudarían a explicar problemas en el rendimiento lector en LE, como el nivel de conocimiento de la LE, la instrucción recibida y otra serie de factores cognitivos, sociales o afectivos. El dominio de la LE así como la instrucción lectora que se recibe tienen una repercusión directa en la lectura. Gran parte del énfasis de la enseñanza de la lectura en LE suele recaer principalmente sobre la enseñanza de habilidades de comprensión, asumiendo una transferencia directa de las habilidades fonológicas y ortográficas en la L1 del alumnado a las de LE. Sin embargo, las diferencias entre lenguas opacas y transparentes como lo son el inglés y el español pueden resultar un importante obstáculo para la correcta

[2] A menos que las afirmaciones y estudios citados se refieran exclusivamente a una L2, a partir de este momento se usará siempre LE, englobando a los dos contextos.

pronunciación de lo que se lee, por lo que no se produciría el acceso léxico necesario para la comprensión del texto. En este caso, la posible transferencia de conocimientos de la L1 a la LE podría ser dudosa.

Las diferencias individuales también tienen un papel importante en el desarrollo de la lectura. Estas pueden ser de índole cognitiva, como la memoria de trabajo del lector. Prácticamente todos los procesos lectores descansan de un modo u otro en la memoria de trabajo, de ahí que esta habilidad sea una fuente de diferencias individuales en la destreza lectora (Koda, 2005). También factores sociales tienen su peso al respecto. El entorno sociocultural puede ser tan decisivo como para explicar casi por sí mismo el fracaso lector de muchos niños. De hecho, se ha comprobado la relación entre el índice de estatus socioeconómico y cultural y el rendimiento lector (Buckingham, Wheldall, & Beaman-Wheldall, 2013). Tanto la prueba PIRLS como PISA establecen esta correlación. Por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o su profesión hacen variar el rendimiento de los alumnos hasta en 120 puntos (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012, p.82).

Dado el amplio espectro de conocimiento que abarca el tema, el presente trabajo no pretende ser una revisión de todos ellos, sino que aspira a arrojar cierta luz sobre el campo concreto de la lectura temprana en LE: qué teorías existen o son aplicables al respecto; de qué destrezas o componentes específicos está compuesto el proceso lector en una LE; cuáles son los principales factores que influyen en su aprendizaje y desarrollo; o la diferencia con la lectura en la L1. Más concretamente, el objetivo general de este trabajo es identificar los problemas lectores en inglés como LE de aprendices españoles de 7-8 años procedentes de una clase sociocultural baja. Además, se pretende constatar la influencia de la habilidad lectora en L1 en el rendimiento lector en LE Para ello es necesario identificar una herramienta que permita medir la destreza lectora en español L1 e inglés LE. También se analizará la relación de la destreza lectora con factores cognitivos (memoria de trabajo, comprensión verbal y velocidad de procesamiento) y con la situación sociocultural. Esto permitirá, a su vez, analizar, así como poder ofrecer un marco general para intervenciones lectoras específicas

según las necesidades y los perfiles lectores de los estudiantes. Se intentará, por otra parte, establecer unos perfiles lectores que permitan identificar los principales aspectos que necesita evaluar el docente de inglés LE. En relación con esto, se quiere comprobar si las variables lectoras estudiadas pueden predecir la probabilidad de que los aprendices vayan a tener una valoración negativa de su rendimiento académico en la asignatura de lengua extranjera y lengua española al final del curso escolar. Finalmente se presentará un marco didáctico para intervenciones lectoras específicas según las necesidades de los estudiantes.

En los siguientes capítulos se desgranarán elementos que permitan conseguir los objetivos marcados. El capítulo 1 revisa algunas de las teorías que intentan explicar la adquisición y desarrollo de la destreza lectora. También ofrece una definición del concepto y presenta brevemente los componentes involucrados en el proceso lector. Finalmente trata algunas de las dificultades que pueden impedir un buen desarrollo lector. El segundo capítulo se centra en la lectura en una LE estudiando en profundidad los componentes lectores, así como las transferencias e interrelaciones que se establecen entre la L1 y la LE. Finaliza con un análisis del buen lector en LE. El tercer capítulo aporta la perspectiva de la enseñanza, revisando los enfoques metodológicos que se han usado y se usan dependiendo del concepto de la lectura que considere el enseñante. Resalta también las competencias que ha de tener un buen formador de lectores, así como la importancia de identificar y realizar un adecuado diagnóstico de los problemas lectores. En el capítulo 4 se introduce el estudio empírico, los objetivos concretos y el método de investigación utilizado. Los resultados obtenidos se analizarán en el capítulo 5, organizados en torno a variables lingüísticas, cognitivas y sociales. La discusión de los resultados así como las conclusiones de la autora se presentan en el último capítulo, donde también se hará una valoración final de las pruebas de lectura elegidas. Se comentarán las contribuciones teóricas y prácticas obtenidas, junto a implicaciones pedagógicas para la mejora de la enseñanza de la lectura en inglés LE. A partir de las limitaciones observadas durante el proceso también se sugieren futuras líneas de investigación.

# MARCO TEÓRICO

# CAPÍTULO 1: ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA DESTREZA LECTORA

El estudio de la adquisición y desarrollo de la destreza lectora se ha llevado a cabo desde diversos campos del saber: lingüístico, psicológico, cognitivo, neurocientífico, o sociocultural; y en diferentes ámbitos, como demuestran los numerosos planes para el desarrollo de la lectura que proliferan a nivel nacional e internacional basados en estudios del alcance de PIRLS, o la existencia de organizaciones mundialmente conocidas como International Reading Association o National Reading Panel. El extendido interés que despierta este tema está más que justificado, debido a la importancia que tiene la lectura en el desarrollo personal e intelectual del ser humano; además de su esencial papel en la adquisición de la herramienta de comunicación más importante que poseen los seres humanos, el lenguaje.

Este capítulo introduce la importancia de la destreza lectora en el aprendizaje de una lengua. Se exploran las perspectivas desde las cuales esta destreza se ha estudiado con el fin de ofrecer una definición del concepto y los procesos y componentes involucrados en la adquisición y desarrollo de la lectura. Además, se hace una revisión de las teorías relativas a la adquisición y desarrollo de la destreza lectora. Finalmente se tratan las dificultades y problemas que surgen durante el aprendizaje de la lectura, y que obstaculizan un buen desarrollo de esta destreza hasta el punto de poner en peligro el éxito académico del lector.

## 1.1. La importancia de saber leer

Los efectos positivos de un buen hábito de lectura son conocidos por todos; de hecho, su importancia como elemento clave en el desarrollo personal e intelectual del ser humano ya se señaló a principios del siglo XX, como demuestra el trabajo de (Jastak, 1934). Hoy en día es una de las actividades más importantes en el mundo educativo por sus repercusiones académicas, cognitivas, afectivas y sociales, imprescindibles para la madurez y autonomía del aprendiz. Smith (2004) habla del enorme poder de la lectura, la cual permite al lector la

entrada en nuevos mundos, el acceso a gentes, ideas y realidades que de otra forma serían inaccesibles. Incluso le permite acercarse al texto de un forma independiente de como se concibió en un principio; es decir, lo convierte en un aprendiz autónomo. Por ende, un déficit lector puede tener dramáticas consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes. Y peor aún, puede llevar a la exclusión social e incluso a la delincuencia (Every Child a Chance Trust, 2009; Nevills & Wolfe, 2009).

### 1.1.1. El papel de la lectura en la adquisición de una lengua

Cualquier intento de construir una teoría de la adquisición del lenguaje debe explicar el desarrollo de la destreza lectora y su papel en el aprendizaje de la lengua. Desde un punto de vista lingüístico, la lectura es esencial para alcanzar la alfabetización; está íntimamente conectada con la escritura, y, ambas a su vez, con los procesos del habla y la escucha, con los que tienen una compleja relación que alimenta tanto a la comunicación oral como a la escrita (Olson & Torrance, 2009). De hecho, cuando leemos, numerosas destrezas y habilidades lingüísticas entran en juego (Mendoza Fillola, 2000). Goodman (1967), en un artículo pionero pilar del método global de enseñanza de la destreza lectora, sostiene qua la lectura beneficia el conocimiento gramatical y el desarrollo de vocabulario, todo lo cual repercute en un aumento de la competencia lingüística. En lo concerniente al nivel cognitivo, Vygotski (1989) afirma que aprender a leer no sólo es beneficioso por la fuente de conocimiento cultural que permite, sino debido a su papel en el desarrollo de procesos mentales superiores. En esta línea, algunas investigaciones demuestran la existencia de una fuerte correlación entre la lectura y el éxito académico (Pretorius, 2000).

Pero los beneficios de la lectura tienen lugar incluso antes de ser capaces de leer. Numerosos estudios (Foy & Mann, 2003; Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Long, 2009; Smith, 2004) defienden la importancia de la lectura en voz alta a niños de edades tempranas; en este caso, el papel de los progenitores o cuidadores del niño es sumamente relevante. Así, Morais (1998, p.150-151) sostiene que escuchar a alguien leer en edades tempranas tiene una triple función: cognitiva, lingüística y afectiva.

> A nivel cognitivo general, abre una ventana hacia conocimientos que la conversación en torno a otras actividades cotidianas no logra comunicar […] A nivel lingüístico, la escucha de libros permite aclarar un conjunto muy diverso de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y escritas.

La lectura ejerce igualmente una importante función socializadora; de hecho, es 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 & Torrance, 2009). Es el medio de conectar con la comunidad a la que se pertenece, así como una fuente de conocimiento y trasmisión cultural (Petersson, Ingvar, & Reis, 2009); e incluso una herramienta de poder (Olson, 2009). Ser lector es parte del ser humano y uno de los principales roles en la sociedad actual, que en muy diversos contextos nos exige leer: formularios, anuncios, notas, emails, cuentos antes de dormir, etc. Íntimamente unido a esta función socializadora está el aspecto afectivo de la lectura ya desde la infancia. Morais (1998) afirma que "el niño descubre el universo de la lectura por la voz, llena de entonación y de significado, de aquellos en los que tiene más confianza y con los que se identifica" (p. 150-151). Estos primeros contactos con los libros ofrecen al niño una experiencia placentera, clave para el posterior desarrollo de la destreza lectora. Más aún, la calidad social y afectiva de la interacción que se produce durante la lectura conjunta es uno de los elementos más importantes a la hora de predecir la motivación de los niños hacia la lectura (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

### 1.1.2. El buen lector

La importancia de la lectura en el desarrollo de la lengua y del ser humano en general parece, por tanto, fuera de duda. Pero, ¿qué es capaz de hacer un buen lector? De forma simple se podría decir que un buen lector realiza una lectura fluida y comprensiva de un texto. Para poder hacerlo, el lector ha de ser un agente activo capaz de resolver problemas y usar su conocimiento y experiencia previos, cuando trata de identificar el significado original del texto o

bien creando su propio significado para poder comprenderlo. Sin embargo, antes de llegar a esta lectura comprensiva y fluida, el lector principiante tiene que pasar por varias etapas preparatorias en las que la decodificación es sumamente importante para aprender a leer. Es, por tanto, importante prestar atención a los procesos lectores desde los primeros estadios hasta la consecución de la fluidez lectora (López Valero & Encabo Fernández, 2001). De esta manera, la descripción de un buen proceso lector está también relacionada con el nivel de desarrollo en el que se encuentre. Es decir, en un lector principiante que aún está adquiriendo estrategias de decodificación, el buen proceso lector estaría caracterizado por el desarrollo y uso de estrategias compensatorias que le ayudarán a mejorar su destreza lectora (Thompson & Fletcher-Flinn, 1993). De esta manera, si aún no se dominan las correspondencias grafema-fonema, el lector puede establecer asociaciones directas entre la palabra impresa y las entradas léxicas que tiene en su lexicón mental; también puede usar el contexto para inferir las palabras que le resultan problemáticas. Sin embargo, una vez superadas las primeras fases, el lector debe alcanzar una lectura fluida, para algunos estudiosos la lectura fluida se caracteriza por un proceso conocido como de abajo a arriba ("bottom-up"), así afirman que "the more efficient the reader, the less reliance on context" (Thompson & Fletcher-Flinn, 1993). Otros, en cambio, hacen hincapié en los conocimientos del lector, de manera que cuanto más conocimiento previo se tenga, menos información visual se necesitará. Todo esto parece más una cuestión de diferenciar la habilidad lectora de la actuación lectora, es decir, si se lee siguiendo un proceso "bottom-up" o "top-down". En relación con esto, muchos autores afirman que la buena lectura debe ser un proceso interactivo, guiado por el significado, que tiene lugar en múltiples niveles y que obliga al lector a generar hipótesis y a crear su propio significado (Richard-Amato, 1996; Solé, 1987). De esta manera, tanto aprender a leer como la lectura en sí de cualquier texto (notas, señales, cartas, emails, novelas, ensayos, páginas web, etc.) supone mucho más que decodificar y comprender: requiere una actividad interactiva entre el texto, el lector, que usa sus conocimientos del mundo y de la lengua, sus destrezas y la situación en la que se interpreta el texto. Al hacer esto, le da al texto un nuevo, único y personal significado.

Aunque exista un consenso más o menos generalizado respecto a qué caracteriza a un buen lector, el proceso por el que se llega a alcanzar esta destreza suscita enfrentamientos y posiciones encontradas. La cuestión es, entonces, cómo el ser humano llega a dominar una habilidad que muchos consideran un acto no natural, para el que el ser humano no ha sido diseñado (Nevills & Wolfe, 2009; Nevills, 2011). Numerosos estudiosos han desarrollado teorías y modelos con el fin de explicar qué es leer, en qué consiste o qué procesos intervienen en la lectura. Estos son algunos de los temas que se abordan a continuación.

## 1.2. La destreza lectora: definición y componentes

Como se ha apuntado, para muchos investigadores leer es un acto "antinatural" o "anormal" para el que no existe predisposición genética alguna (Nevills & Wolfe, 2009; Nevills, 2011). Otros (Goodman, 1996; Goouch & Lambirth, 2011; Smith, 2004), en cambio, defienden que aprender a leer es tan natural como aprender a hablar y que ambos procesos responden a la necesidad del ser humano de ponerle palabras a su pensamiento simbólico. Tan solo, el lenguaje escrito aparece cuando es necesario; es decir, "when face-to-face and here-and–now language is no longer sufficient" (Goodman, 1996, p.117). Sea cual sea la postura adoptada, no cabe duda de la complejidad del acto lector; aunque, cuando se han adquirido unas destrezas básicas y el hábito de la lectura, el hecho de leer se vea como algo natural y de poca complejidad. La realidad es que, a pesar de suceder de manera natural, para poder alcanzar una plena competencia lectora es necesario haber experimentado, adquirido y desarrollado un gran número de procesos, conocimientos y destrezas.

### 1.2.1. Definiendo el proceso lector

Desde que surgió el interés por este tema, se han ofrecido varias perspectivas sobre la naturaleza del proceso lector, dependiendo del aspecto que se ha querido resaltar. Tradicionalmente, la lectura se ha considerado una actividad compleja debido a la gran cantidad de estrategias que el lector tiene que manejar con el fin de interpretar el significado o significados del texto, ya

afirmaba esto a principios del siglo pasado Huey (1968) en una de las obras más influyentes sobre el tema. Grabe (1991, p.378) señala que la definición de la lectura tiene que incluir las características de la lectura fluida: rápida, con un propósito, interactiva, comprensiva, flexible y en desarrollo gradual. En las últimas décadas se han propuesto numerosas definiciones del proceso lector. Aunque algunas intentan ofrecer una definición sencilla como la de Grabe (2002, p.51) "reading can easily be defined simply as the ability to derive understanding from written text"; por lo general, se señala de forma explícita la complejidad del proceso: "a complex behaviour, which involves conscious and unconscious use of various strategies" (Johnston, 1983, p.17). Éste, además, requiere la participación activa del lector, tal y como señala Silberstein (1994, p.12) para quien la lectura es una compleja destreza de procesamiento de la información en la que el lector interactúa con el texto para (re)crear un discurso con significado, para ello el lector ha de actuar como un "active, problem-solving individual who coordinates a number of skills and strategies to facilitate comprehension".

Sin llegar a negar la complejidad de la actividad lectora, algunas perspectivas definen la lectura en base a dos componentes complementarios y de igual importancia: la habilidad para reconocer palabras, la cual hace posible la decodificación del texto escrito; y la comprensión lingüística, que permite identificar el significado que esconden las palabras, las oraciones y, en último término, el discurso. La suma de los dos componentes tiene como fruto la comprensión lectora; sin embargo, solo el primer componente, la decodificación, es exclusivo del proceso lector. Esta teoría se conoce como "Simple View of Reading" (Hoover & Tunmer, 1993), "Concepción Simple de la Lectura", en español. Hoover y Tunmer (1993) afirman que "from the simple view, literacy (limited to reading) can be seen as the contrast between linguistic comprehension and reading comprehension" (p.15). La diferencia entre dichas competencias es similar a la existente entre ser competentes en la lengua oral y en la lengua escrita. Ambas requieren de una habilidad cognitiva, la comprensión conceptual, que es independiente de la destreza lectora como demuestra el hecho de que esté presente en personas analfabetas (Hoover & Tunmer, 1993). En cambio, la habilidad para decodificar está íntimamente unida a la lengua escrita. En el buen

lector la decodificación y la comprensión ocurren al unísono. Sin embargo, ser capaz de decodificar la lengua escrita, aunque esencial para la comprensión, no implica ser capaz de leer; así, la comprensión es condición *sine qua non* en el proceso lector. En palabras de Pretorius (2000), "through decoding we 'learn to read', while comprehension enables us to 'read to learn' " (p.33). A pesar de su popularidad en el mundo educativo, esta teoría no está del todo refrendada. En una revisión de estudios que se habían basado en esta teoría, Ripoll Salceda, Aguado Alonso y Castilla-Earls (2014) llegaron a la conclusión de que, aunque la comprensión lectora es un proceso más complejo de lo que esta teoría presenta, acercarse al estudio de la misma a partir de la decodificación y la comprensión permite obtener resultados aceptables entre la población de Educación Primaria (EP).

Thompson & Fletcher-Flinn (1993) ofrecen una elaborada visión del proceso lector en su "Theory of Knowledge Sources and Procedures for Reading Acquisition". Estos autores afirman que la explicación de la adquisición de una destreza cognitiva debe tomar en consideración aspectos del aprendiz tales como: la finalidad del lector, los procedimientos que usa, las fuentes del conocimiento y cómo todos estos elementos se entretejen y relacionan entre sí y con la destreza en cuestión, en este caso, la lectura. En esta teoría, las fuentes del conocimiento se refieren a experiencias, conocimientos o habilidades previas. De hecho, para poder explicar el desarrollo de la destreza lectora es imprescindible tener en cuenta los conocimientos previos y el contexto.

En línea con esta concepción de la lectura, como semejante a una destreza cualquiera, Barrs y Meek Spencer (2007) retoman la definición de Chittenden, Salinger y Bussis (2001) para quienes el conocimiento previo es la base sobre la que se sustenta y desarrolla la lectura. Con el fin de explicar cómo ese conocimiento previo (fonético, sintáctico, conceptual, etc.) afecta al proceso lector introducen el término *orquestación:* "Reading is the act of orchestrating diverse knowledge in order to construct meaning from text while maintaining reasonable fluency and reasonable accountability to the information contained in

the writing" (p.148). Para Barrs y Meek Spencer (2007) esta concisa definición es sumamente ilustrativa de lo que hace un buen lector, es decir, de la puesta en marcha al unísono de todas sus habilidades y conocimientos.

Lindsay y Knight (2006, p.82) ofrecen una sencilla y a la vez bastante completa definición, que ayuda a comprender ese concepto de orquestación, desde el punto de vista de lo que ocurre dentro del cerebro del lector; pues integra los diversos procesos fisiológicos, neurológicos, cognitivos y lingüísticos implicados en el proceso lector:

> When we read the eye usually moves from top to bottom and left to right across the page or screen. Our brain holds short sections of the text long enough in its working memory to decode it and relate it to the previous part and anticipate the next part of the text. The reader also uses their knowledge of the world and language in their long-term memory to help them understand the text. Our brain anticipates what is coming next by using clues from the text (the words, the way it is organized and laid out), what we know about similar texts, and the context (the situation).

A diferencia de la mayor parte de los autores y teorías mencionados anteriormente, Smith (2004) ve el acto de leer como algo natural, como el "psycholinguistic guessing game" de Goodman (1967); una acción en la que el niño está inmerso sin ser consciente porque el ser humano lee, interpreta continuamente: el tiempo, los mapas, la música, las intenciones de otros, el lenguaje corporal, las caras, etc. Así, leer es una forma de interpretar el mundo, de darle sentido relacionando nuevas circunstancias con lo conocido previamente. Smith (2004) sostiene que reconocer la lengua escrita "is not a matter of breaking something down to its components, but of integrating it into a larger context" (p. 2). Es decir, se trata de darle sentido a lo escrito, por lo tanto, el significado y lo significativo parecen ser la clave para entender y explicar la lectura. De esta forma, el hecho de que sea difícil describir qué es leer no significa necesariamente que sea difícil aprender a leer. Sugiere Smith (2004)

que quizás no sea la lengua escrita la que confunda a los niños, sino la forma en que se les enseña a leerla[3].

### 1.2.2. Adquisición y desarrollo de la destreza lectora

El proceso lector es uno de los más estudiados en la literatura científica y, sin embargo, actualmente sigue en vigor la temática. Las aportaciones científicas aportan datos muy concretos que son la base de enfoques teóricos sobre la lectura. Por consiguiente, la revisión de algunas de las teorías más importantes sobre la adquisición y desarrollo de la destreza lectora se hace necesaria para tener una visión global de este importante proceso. El estudio de la adquisición de la destreza lectora divide a los eruditos en posiciones más o menos extremas a lo largo de un continuo, dependiendo de si se considera que dicha adquisición ocurre por etapas, o si se trata más bien de un proceso continuo; de si se tratan elementos aislados, o se estudia de forma global. Algunas teorías tratan de explicar cómo se adquiere la habilidad lectora prestando atención a las etapas por la que el lector ha de pasar para alcanzar la lectura experta; yendo desde estrategias más sencillas, relacionadas con la lectura emergente, hasta llegar al dominio completo del código alfabético y su correspondencia con sonidos, para así pasar a la compresión del texto. Para otras teorías, en cambio, los procesos que subyacen en esta destreza ayudan a definirla y marcan la forma en que ésta se adquiere y desarrolla. Por otra parte, algunos estudios se centran en los pasos previos a la adquisición de la destreza lectora en sí; es decir, a lo que se conoce como lectoescritura emergente. Esta posee algunas características esenciales para el posterior desarrollo lector que incluso ayudan a predecir el futuro éxito del niño en la lectura. Relacionadas con esto están las destrezas prelectoras, paso previo imprescindible para convertirse en un buen lector.

#### 1.2.2.1. Destrezas prelectoras

Como recuerda Owens (2008), la capacidad prelectora, al igual que la comunicación oral, no se adquiere tanto con la instrucción formal como a través de la interacción social. En efecto, antes de empezar con la instrucción lectora

[3] La enseñanza de la lectura se trata en el Capítulo 3.

propiamente dicha, el niño ya ha recibido un tipo de formación por parte de sus padres, hermanos y de todos los que de forma consciente o inconsciente le han acercado a las letras o los libros; ayudándole a emprender el camino hacia la alfabetización. Estas experiencias lingüísticas que los niños tienen en casa pueden tener un efecto positivo en su desarrollo lector (August & Shanahan, 2006).

Fonseca-Mora y Martín-Pulido (2015, p.5) resumen las seis destrezas pre-lectoras que el aprendiz debe desarrollar para convertirse en un buen lector: motivación por lo impreso, conciencia gráfica, conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario y destrezas narrativas. La primera destreza, se refiere al interés y diversión que el niño prelector siente con los libros. A los niños les gusta que les lean en voz alta, les gusta jugar con libros o pretender que saben leer. Este amor hacia los libros lo viven en casa y es responsabilidad de los padres acostumbrar a los niños a interactuar con los libros. La conciencia gráfica, o conciencia de lo impreso es el conocimiento de cómo se ha de coger un libro, cómo se siguen las palabras impresas y cómo estas palabras escritas representan sonidos. En este proceso el niño prelector aprende a diferenciar palabras de dibujos. La conciencia fonológica es la habilidad de reconocer y jugar con los sonidos de las palabras, por ejemplo, a través de la rima, la aliteración o la separación de sílabas. El conocimiento de las letras del alfabeto supone conocer tanto los nombres como los sonidos de las letras. Para un buen desarrollo lector es imprescindible contar con un amplio vocabulario que se adquiere desde edades tempranas, esto permitirá comprender mejor. Finalmente, hay destrezas narrativas básicas se pueden adquirir antes de saber leer, por ejemplo, la capacidad de describir cosas y hechos o crear historias. A través de la exposición a cuentos e historias el niño prelector aprende que los cuentos siguen generalmente patrones similares. Esto le ayudará a contar sus propias historias.

Debido a la estrecha relación entre estas habilidades prelectoras y el aprendizaje de la lectura, el desarrollo adecuado de todas y cada una de estas habilidades es imprescindible para seguir un buen proceso lector en las siguientes etapas, y establecerá las diferencias entre los buenos y malos lectores.

### 1.2.2.2. Lectoescritura emergente

Algunos autores llaman al periodo anterior a la aparición de la capacidad lectora propiamente dicha lectoescritura emergente. En concreto, Wagner et al. (2006) introducen el modelo de lectoescritura emergente como sustituto del concepto de madurez lectora (reading readiness), referido a la maduración cognitiva del futuro lector que ha prevalecido durante la mayor parte del siglo XX. Según Wagner et al. (2006) los niños prelectores desarrollan importantes conocimientos y habilidades que facilitan el aprendizaje de la lectura. Estos autores mencionan tres habilidades, que en parte coinciden con las antes mencionadas: la sensibilidad fonológica, el lenguaje oral y la conciencia gráfica.

La sensibilidad fonológica es una forma inicial de la conciencia fonológica que permite manipular unidades mayores que los fonemas. El desarrollo de esta sensibilidad a los sonidos, el ritmo y los patrones tonales de una lengua comienza cuando el bebé aún está en el útero materno (Crade & Lovett, 1988; Hepper, 1988). Por otra parte, la sensibilidad fonológica parece ser una dimensión de diferenciación individual bastante estable a partir de los tres años. En consecuencia, la habilidad para manipular grandes unidades fonológicas se reflejará en la correcta manipulación de unidades más pequeñas y complejas en etapas posteriores.

Respecto al lenguaje oral, se ha comprobado el importante papel del lenguaje oral en el posterior reconocimiento de palabras (NICHD Early Child Care Research Network & Network, 2005; Snow, 1991; Snow et al., 2014), favoreciendo, de ese modo, la adquisición de destrezas lectoras. El uso de gestos en niños pequeños es un precursor de su habilidad para comunicarse con palabras y supone la representación simbólica de sus intenciones. La interacción con sus cuidadores y una atención conjunta durante la lectura facilitará el desarrollo de su vocabulario. Antes del año de edad, el niño dará muestras de comprender el significado de las palabras, y para cuando comience su formación escolar puede llegar a comprender unas 6000 palabras (Chall, 1983), aunque también dependerá de la situación socioeconómica y cultural de la familia. De especial relevancia en esta etapa es la lectura conjunta o compartida, una

actividad social en la que están implicados padres e hijos. Un tipo de lectura compartida conocida como lectura dialógica (Wagner et al., 2006) parece favorecer el desarrollo del lenguaje oral; pues, con el uso de técnicas conversacionales, el adulto contribuye al desarrollo lingüístico del niño. Se trata de hacer preguntas al niño a la vez que se lee el libro, añadir y animarle a añadir información nueva sobre el mismo, de forma que él también se sienta narrador. De esta forma se le estimula en sus primeros pasos hacia la lectura. Karrass y Braungart-Rieker (2005) descubrieron que la lectura compartida a los 8 meses de edad favorecía la habilidad para expresarse a los 12 y 16 meses. Estos autores proponen iniciar al niño en la lectura compartida a los 4 meses ya que, aunque en este caso no se produce ninguna incidencia en la posterior habilidad comunicativa, sí se observa la creación de un hábito de lectura. Karrass y Braungart-Rieker (2005) reconocen que no se sabe bien cómo la lectura compartida contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, pero proponen una serie de hipótesis: los padres usan un lenguaje más sofisticado durante la lectura, lo que expone al niño a un input más rico y complejo, la atención conjunta que prestan ambos durante la lectura ofrece grandes oportunidades de aprendizaje al pequeño; además, algunos padres utilizan de forma consciente los libros para enseñar vocabulario a los hijos, bien pidiéndoles que señalen objetos, que digan ellos mismos los nombres, o bien, a través de otras preguntas.

Esta experiencia compartida facilita la adquisición y desarrollo de la tercera variable que mencionan Wagner et al. (2006), la conciencia gráfica. Antes de aprender a leer existen formas más rudimentarias de conciencia gráfica que aún no están bien estudiadas, tales como saber si un libro está bocabajo, conocer dónde está el comienzo del libro o diferenciar dibujos, letras o números. Para estos autores el papel que éstos juegan en los primeros estadios del desarrollo lector no es claro. Además sería necesario estudiarlos antes de que el niño conozca el alfabeto, de manera que este conocimiento más avanzado no interfiera con el más rudimentario. El conocimiento del alfabeto, por su parte, tiene un doble papel en el aprendizaje de la lectura: (1) predice la posterior

capacidad para leer palabras; y (2) facilita el desarrollo de la conciencia fonológica, favoreciendo indirectamente la capacidad lectora[4].

La cuestión es cómo el niño asimila la idea de que la escritura está relacionada con la lengua y de que existen unos lazos entre las letras y los sonidos. Este debe comprender que la escritura representa la lengua, que simboliza unidades de esa lengua establecidas de forma arbitraria y que tienen que ser recuperadas durante la lectura. Así, la tarea del lector principiante consiste en

> connecting between the orthographic representations or marks on the printed page or computer screen and the morphological and phonological representations that correspond, respectively, to the meanings and pronunciations of words that beginning readers already carry around in their heads (Wagner et al., 2006, p.1113).

El futuro lector tiene que pasar por un proceso de traducción de la lengua escrita a un sistema oral[5]. Este proceso se conoce como decodificación, y aprender a decodificar es uno de los principales problemas en las primeras fases lectoras; aunque esta dificultad será mayor o menor dependiendo de las características de la lengua meta, como se verá más adelante. Una vez adquirida la habilidad de traducir la lengua escrita en lengua hablada, y gracias a sus conocimientos de vocabulario y sintaxis, el niño llegará a comprender el significado de la escritura (Treiman & Kessler, 2007).

#### 1.2.2.3. Modelos secuenciales

Los modelos secuenciales enfatizan la evolución por etapas del aprendizaje de la lectura. Aunque se han desarrollado varios modelos siguiendo esta concepción del desarrollo lector, sólo se mencionarán algunos de ellos por

[4] Estas relaciones se verán con más detalle en el capítulo 2.
[5] Algunos autores defienden, en cambio, que los sistemas escrito y oral son independientes y que hablar de representación escrita de la lengua oral sería poco acertado. (véase Harris, 2009)

considerárseles referentes dentro de estas teorías o por hacer alguna contribución a los anteriores[6].

En general la mayor parte de estas teorías coincide en establecer una división en tres fases: logográfica, alfabética y ortográfica. El *periodo pre-alfabético* o *logográfico* (Ehri, 1998; Frith, 1985; Seymour & Macgregor, 1984) se basa en el reconocimiento visual de palabras en base a sus características gráficas. La hipótesis es que los niños perciben la lengua como un sistema glotográfico[7] en que cada palabra o morfema tiene su propio símbolo gráfico. En este periodo no son capaces de decodificar la lengua en fonemas; sin embargo, reconocen su propio nombre y lo consideran un símbolo único. Es decir, reconocen las palabras como patrones visuales. Este fenómeno se explica a partir de la idea de iconicidad, según la cual la escritura tiene una física con el concepto que representa. Por ejemplo, los aprendices prelectores ingleses relacionan correctamente las palabras *ballerina* y *ball* con sus referentes, guiándose por el tamaño del objeto que representan. Otro tipo de parecido físico presenta la palabra *dog, que* se asemeja a un perro tumbado con las orejas levantadas y el rabo hacia abajo. Esta estrategia, sin embargo, se puede aplicar en muy pocos casos y el aprendiz prelector se sentirá frustrado si confía demasiado en la iconidad de las palabras. Por otra parte, el concepto de contigüidad (physical adjacency) también es válido para explicar el reconocimiento de algunas palabras escritas. En este caso el niño prelector es capaz de identificar palabras como *Fanta* o *Smarties* y puede usarlas para referirse al contenido. Aquí el contexto es sumamente importante, como demuestra el hecho de que si se les muestran las palabras escritas en un papel en blanco, es decir, fuera del contexto en el que aparecen, no las reconocen (Frith, 1989). Treiman y Kessler (2007) afirman que ambos procesos son poco fructíferos; por ello, los futuros lectores necesitan aprender que las palabras escritas representan formas lingüísticas específicas. Estos autores concluyen que para muchos estudiosos del tema esta fase no es necesaria

[6] Para una revisión se puede consultar Fernández & Ramos Campos, 1991; Treiman & Kessler, 2007; ó Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, 2004.

[7] En un sistema glotográfico (diferente del semasiográfico) la escritura representa la lengua que, a su vez, representa conceptos. Es decir, la escritura no representa conceptos directamente. Esta relación hay que aprenderla.

para el desarrollo lector y se puede empezar a leer en la fase alfabética si el niño conoce el alfabeto y ha establecido las relaciones letra-sonido. En este caso, el tipo de instrucción recibida es esencial. Así, la lectura logográfica se da más en el método global mientras que el fonético favorece estrategias fonológicas y permite entrar directamente en la fase alfabética.

Entonces, ¿cómo aprenden los niños prelectores que la escritura representa la lengua hablada y no significados? A veces se divide la fase alfabética en una primera *fase alfabética parcial* (Ehri, 1998). Treiman y Kessler (2007) recuerdan que deletrear nombres ayuda a los niños a entender que la escritura representa formas lingüísticas específicas. Algunos niños aprenden esta relación por sí mismos al reconocer los nombres de las letras que forman sus nombres; otros, la aprenden cuando sus padres o maestros les enseñar a leer palabras en voz alta. Sin embargo, estas primeras experiencias con sus nombres y otras palabras familiares pueden llevarles a pensar que las palabras son representaciones arbitrarias que hay que memorizar. Deletrear supone un primer paso hacia la lectura, pero es insuficiente porque no ofrece toda la información necesaria sobre las formas habladas. Sin embargo, los nombres de las letras son el punto de partida para comprender que el deletreo de palabras escritas está sistemáticamente relacionado con la pronunciación de dichas palabras. Esta relación es más o menos opaca según la estructura fonológica de la lengua en cuestión. En lenguas transparentes como el español los niños asimilan en menos tiempo las correspondencias grafema-fonema, según Cuetos (1989), alrededor de los 5-6 años; mientras que los hablantes de lenguas opacas como el inglés aprenden las reglas de correspondencia sobre los 7-8 años (Frith, 1989). Para algunos estudiosos el periodo alfabético comienza con la escolarización y el aprendizaje de palabras y frases escritas junto con sus correspondientes formas habladas. En este periodo el niño aprende que se trata de un sistema que une la escritura con el habla, es capaz de aplicar correspondencias grafema-fonemas y viceversa, manejar las correspondencias letras-sonidos y puede leer pseudopalabras. En líneas generales se considera que un niño ha alcanzado la fase alfabética cuando posee la capacidad de segmentación fonológica.

El último periodo se conoce como *fase ortográfica*. Supone la interiorización de un complejo sistema ortográfico gracias a la adquisición del principio alfabético y de las reglas de correspondencia grafema-fonema. En esta última fase el niño ya comprende y aplica patrones y reglas; además, empieza a entender que un fonema se puede representar con una sola letra o con varias. Para Seymour (1990) esta fase se caracteriza por la formación del léxico ortográfico que se ha ido desarrollando gradualmente gracias a las unidades intrasilábicas de principio y rima (onset-rime); progresivamente se incorporarán estructuras más complejas. De hecho, en lenguas con una ortografía opaca este periodo se extendería más y se haría hincapié en la adquisición de la capacidad para deletrear; algo necesario teniendo en cuenta la complejidad de unidades formadas por varias letras, letras silenciosas (p.ej. *listen*), y demás irregularidades que afectan tanto a la conversión grafema-fonema como a la conversión fonema-grafema.

Sin embargo, a estos modelos se les achacan limitaciones metodológicas, conceptuales y explicativas (Fernández & Ramos Campos, 1991). Han sido criticados por su escasa evidencia científica y por tratarse más de intentos descriptivos del proceso que de modelos explicativos del mismo; no ofreciendo, por otra parte, una clara y coherente transición entre fases. Además, se ha demostrado (Stuart & Coltheart, 1988) que no todos los niños pasan por esas fases, ni siquiera en el mismo orden o en las mismas edades.

#### 1.2.2.4. Modelos continuos y procesales

La división en periodos o etapas es cuestionable para modelos continuos como los conexionistas, que consideran que la lectura se desarrolla de forma continuada e incluso que no todos los niños tienen que pasar por un periodo logográfico. Estos modelos también son llamados procesales pues consideran la lectura como un acto de procesamiento de la información; ya sea un procesamiento perceptivo, léxico sintáctico o semántico (Cuetos, 1990). De hecho, desde la psicología cognitiva se analiza la lectura en función de los procesos que requiere, dividiéndolos en básicos y superiores. Dentro de los

primeros están los procesos fonológicos, visuoespaciales y de memoria, que se encargan de la decodificación del texto; mientras que los procesos superiores permiten la comprensión de lo leído (Lorenzo, 2001)[8]. Los modelos más desarrollados y extendidos se centran en la lectura de palabras; algunos explican el reconocimiento de palabras como un proceso principalmente visual y otros como un proceso eminentemente fonológico. Se distinguen dos tipos de modelos: de doble ruta o vía y de una ruta.

### *Modelos de doble ruta*

Los modelos de doble ruta o doble vía defienden que los lectores expertos leen palabras a través de dos rutas: una léxica o directa y otra no-léxica, indirecta o fonológica (Fernández & Ramos Campos, 1991; Treiman & Kessler, 2007). La ruta léxica supone el reconocimiento visual del signo gráfico como un todo, a partir del cual se recupera su significado y forma sonora; esto explicaría lo que hace un niño prelector cuando es capaz de leer una palabra familiar en la fase logográfica antes referida. Sin embargo, en las lenguas alfabéticas las palabras no son meros símbolos, sino que son analizadas morfológicamente con el fin de buscarlas en el lexicón mental del lector, donde se guarda la información, y la pronunciación de la palabra es accesible. Esta sería la ruta usada con palabras conocidas, tanto si son regulares como irregulares. Así la condición para el uso de esta ruta es que la palabra pertenezca al vocabulario ortográfico visual del lector (Expósito, 2002).

Por el contrario, en la ruta no léxica o fonológica el lector deduce la pronunciación de una palabra en base a reglas de asociación grafema-fonema. Este procedimiento es necesario cuando el lector necesita decodificar una palabra que ve por primera vez, ya sea una palabra desconocida o una pseudopalabra. En estos casos el lector identifica las unidades subléxicas de la palabra, grafemas o sílabas, e intenta asociarlas a sus correspondientes fonemas. Según la ortografía cada lengua esa correspondencia será única (español) o se habrá de buscar la más frecuente (inglés). Seguidamente se ensambla la secuencia de fonemas, la forma

[8] Debida la naturaleza del presente trabajo se prestará especial altención a los procesamientos básicos, los cuales se irán introduciendo según sea oportuno.

fonológica resultante ayudará a activar la entrada léxica en el lexicón del sujeto, accediendo así a su significado. Según estos modelos, el aprendizaje de palabras ocurre tanto a nivel de palabra (ruta léxica u ortográfica) como al de grafema-fonema (ruta fonológica).

Las palabras irregulares siguen planteando, sin embargo, un problema. En casos de correspondencias grafema-fonema menos predecibles, aunque no por ello menos comunes, en lenguas opacas como el inglés, el conocimiento de ciertos elementos y patrones es clave para la decodificación de las palabras: la posición de la letra dentro de la palabra, las letras colindantes, la similitudes con otras palabras y otros patrones dependientes del contexto (*oo* seguido de *k* normalmente se pronuncia como /u/ corta en inglés). A pesar de esas dificultades los niños ingleses usan esos patrones desde edades tempranas, debido a la exposición continuada, lo que muestra que el aprendizaje de palabras también ocurre a otros niveles intrasilábicos en lenguas menos fonémicas que el español[9]. Según (Frost, 2005), este modelo de doble ruta define la adquisición de la destreza lectora como la habilidad de eludir los mecanismos que convierten subunidades ortográficas en subunidades fonológicas, consiguiendo así una conexión directa entre representaciones ortográficas y significado. Esta es la mayor diferencia con los modelos conexionista o de una sola ruta.

### *Modelos conexionistas*

Los modelos conexionistas se basan en programas informáticos que simulan el comportamiento humano. Aplicados al estudio de la adquisición de la destreza lectora han ayudado a desarrollar y probar hipótesis sobre cómo aprendemos a leer. Estos modelos explican el conocimiento como redes de unidades simples. El aprendizaje ocurre cuando las conexiones entre esas unidades se modifican gracias a la exposición a un número considerable de ejemplos (Treiman & Kessler, 2007). El sistema que ha de aprenderse es visto como una estructura estadística que emerge de forma gradual y continua, no en

[9] La teoría de Ziegler y Goswami (2005) que se verá más adelante ofrece una explicación para este fenómeno.

etapas. Así, las correspondencias entre letras y sonidos se aprenden resolviendo un problema estadístico, según la frecuencia con la que ocurren dichas correspondencias y su consistencia respecto a otros ejemplos.

Para estos modelos el reconocimiento visual de una palabra sigue principalmente una ruta fonológica, no ortográfica. La tarea del lector principiante es convertir letras o conjuntos de letras en fonemas; así el acceso al significado se consigue a través del registro y la recuperación de unidades fonológicas. De forma gradual el lector novel será capaz de usar patrones complejos que dependen del contexto (p.ej.: *oo* + *k*). Esto no significa que use mecanismos o procedimientos diferentes para patrones simples o complejos. De hecho estos modelos se conocen como de una sola ruta porque usan las mismas conexiones para reconocer palabras familiares y desconocidas. Mientras que para los modelos de doble ruta el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido está gobernado por reglas, cuyas excepciones han de aprenderse de memoria; para los modelos conexionistas las excepciones no son arbitrarias. Ellos hablan de regularidades o "casiregularidades" en diferentes niveles (Seidenberg, 2007). Por ejemplo, en inglés se dan regularidades en letras (la letra *b* siempre se pronuncia igual); en rimas, como *-ave* en *gave* o *save;* o en grupo de letras y contextos más complejos como el ejemplo antes mencionado, *oo* + *k*.

Para estos modelos una lectura experta se caracteriza por (1) la habilidad para establecer la relaciones grafema-fonema de forma automática, algo que se consigue con una prolongada exposición a la lectura; (2) la conversión de grupos de letras en grupos de fonemas, no únicamente una simple conversión letra-fonema; de hecho, el lector experto podría incluso trasformar palabras enteras en unidades fonológicas completas -en esto parecen coincidir con los modelos de doble ruta, pero según estas teorías lo importante es saber dividir la palabra en las unidades que mejor permitan una rápida conversión en representaciones fonológicas; y (3) la capacidad de acceder a una palabra incluso si la información fonológica que se tiene es parcial o deficiente (Seidenberg, 2007).

Por otra parte, en los modelos de doble ruta, cada una de estas vías funciona de forma independiente, ante una palabra ambos sistemas se activan

pero según la naturaleza de dicha palabra uno u otro la identificarán más rápidamente. A diferencia de esto, los modelos conexionistas sostienen que ambas rutas contribuyen de forma conjunta, no se trata de cuál es la más rápida sino de solucionar el problema de forma cooperativa. Así, la contribución de una ruta dependerá de la capacidad de la otra. En niños prelectores el paso de las representaciones fonológicas a las semánticas es natural gracias al uso de la lengua hablada. Una vez comenzada la instrucción lectora aprenden las correspondencias ortográfica-fonológica-semántica. Un paso directo de la representación ortográfica a la semántica lleva más tiempo por la arbitrariedad que conlleva. Sin embargo, con la mediación de la representación fonológica, el establecimiento de una ruta ortográfica-semántica o léxica se hace predominante particularmente con las palabras más frecuentes ya que permite un acceso léxico más rápido. Este modelo insiste en no olvidar la importancia de la representación fonológica que en mayor o menor medida media en la asociación ortográfica-semántica de la mayor parte de las palabras. Esto parece ocurrir incluso en la lectura silenciosa, en la cual la información fonológica de la palabra se activa automáticamente y permite mantenerla accesible en la memoria para posteriores procesos de comprensión (Perfetti, 1984).

Para Treiman y Kessler (2007), estos modelos ofrecen explicaciones más realistas del desarrollo de las destrezas de decodificación. Sin embargo, también tienen algunas deficiencias. Por una parte se compara un sistema informático con uno humano que permite más generalizaciones que estos modelos; por otra parte, el ser humano no es una máquina estadística perfecta, de hecho tiende a usar reglas más simples que las que usan estos programas. Ziegler y Goswami (2005, 2006) hacen una revisión de diversos estudios que demuestran que estos modelos no integran elementos esenciales en el desarrollo lector como son la influencia de la instrucción lectora y sus huellas en el desarrollo posterior de la misma. La consecuencia es que no siempre se ofrece una imagen fidedigna y acorde con la realidad de cómo el ser humano aprende a leer. Reconocen, sin embargo, que estos problemas se pueden solucionar con una restructuración de los modelos. Coincide esto en parte con la posición de Seidenberg (2007), quien reconoce los defectos de estos modelos pero defiende su validez para explicar

gran parte de los procesos de aprendizaje de palabras y defiende las posibilidades de estudio futuro que aún ofrecen en colaboración con las investigaciones de neuroimagen que se están llevando a cabo[10].

### 1.2.2.5. Otras perspectivas

Existen otra serie de modelos que intentan integrar los procesos y relaciones involucrados en la lectura con el fin de estudiar su influencia en los resultados lectores y analizar las implicaciones que puedan tener para la enseñanza. A continuación se presentan algunos de los más relevantes.

#### *Teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami*

La teoría desarrollada por Ziegler y Goswami se basa en estudios llevados a cabo desde la década de los ochenta (Goswami, 1990; Goswami & Bryant, 1990; Goswami, Gombert, & de Barrera, 1998; Ziegler & Goswami, 2005). Esta teoría está fundamentada en la importancia de la estructura ortográfica de las lenguas alfabéticas, la cual delimita el tamaño de las unidades en las que los niños dividen las palabras, tanto para aprender a leer como para perfeccionar sus destrezas lectoras, desarrollando diferentes estrategias según su habilidad, la dificultad de las palabras o tareas en cada estadio y la ortografía de la lengua que aprenden (Goswami, 2002). Así, a diferencia de las teorías conexionistas más importantes, que no consiguen capturar los datos empíricos del proceso lector (Ziegler & Goswami, 2005), esta teoría explica el surgimiento de la habilidad lectora, su posterior desarrollo y la consecución de un dominio experto de la misma (Goswami & Ziegler, 2006; Ziegler & Goswami, 2005).

Tres factores causan y explican el desarrollo de la destreza lectora: las habilidades metafonológicas (rima y aliteración) de los niños pre-lectores; la instrucción lectora que permite adquirir la conciencia fonémica; y la relación entre lectura y escritura. Según esta teoría el comienzo del aprendizaje de la lectura está apoyado en estrategias de tipo analógico por las que el niño pre-lector establece correspondencias entre palabras que comparten sonidos iguales.

[10] Véase Seidenberg (2007) para una revisión.

El conocimiento de la lengua oral permite que el niño establezca similitudes fonológicas en el nivel léxico. En efecto, las rimas son una parte significativa en la vida de los niños, quienes antes de la escolarización son capaces de reconocer dos palabras que riman, es decir, que comparten un sonido (Goswami & Bryant, 1990). Para Ziegler & Goswami (2005), la similitud que encuentran en las palabras habladas podría ser la base del desarrollo de su sensibilidad fonológica, que en la fase pre-lectora se desarrolla en niveles mayores que el fonémico, como son el nivel silábico (sílabas) y el intrasilábico (coda y rima). Esta sensibilidad fonológica que les permite saber que hay categorías de palabras que comparten los mismos sonidos (*cat*, *hat*, *mat*) ayuda a los niños a leer palabras nuevas (Goswami & Bryant, 1990); de hecho, es un importante factor que predice el posterior éxito lector (Goswami, 2002; Wagner & Torgesen, 1987). Por ejemplo, cuando se enfrentan a la lectura de *cat*, *hat* y *mat*, los niños reconocen que los sonidos finales que comparten estas palabras se reflejan en patrones similares en la escritura de las mismas, este conocimiento les servirá para leer palabras desconocidas o pseudopalabras.

Una vez comenzada la instrucción lectora, la sensibilidad fonológica se enriquece con el conocimiento ortográfico, estableciendo correspondencias más complejas entre las palabras y reestructurando las existentes, todo lo cual favorecerá el desarrollo de la conciencia fonémica. Este es un paso crucial, ya que el acceso a correspondencias grafema-fonema es imprescindible para que el lector principiante pueda adquirir un dominio completo de las relaciones entre ortografía y fonología (Ziegler & Goswami, 2005). De hecho, la conciencia fonémica es el mejor factor para predecir el éxito lector (Anthony et al., 2011; Durgunoğlu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Lindsey, Manis, & Bailey, 2003; Suárez-Coalla, García-de-Castro, & Cuetos, 2013; Ziegler & Goswami, 2005). Además, existe una relación reciproca entre destreza lectora y conciencia fonémica, que se materializa de forma diferente dependiendo de la consistencia de las relaciones grafema-fonema en cada lengua; y según las cuales el impacto en el aprendizaje de la lectura tendrá lugar en distintos grados tanto en pronunciación (correspondencia grafema-fonema) como en escritura (correspondencias fonema-grafema). Esta teoría sugiere que las diferencias de

velocidad y precisión de lectura en las lenguas alfabéticas estudiadas reflejan la mayor o menor consistencia de las relaciones grafema-fonema/fonema-grafema y, por ende, las estrategias que los lectores necesitan desarrollar en respuesta a la ortografía que aprenden. Una de las claves de la lectura de lenguas con ortografías consistentes es la fiabilidad de las correspondencias grafema-fonema que, durante las primeras fases, facilitan la adquisición de la conciencia fonémica y la codificación fonológica todo lo cual tiene efectos duraderos en la consecución de una destreza lectora experta (Ziegler & Goswami, 2006). Por este motivo, los niños que aprenden lenguas de ortografía consistente desarrollan estrategias de codificación fonémica. Sin embargo, para una lengua como el inglés, cuya ortografía es altamente inconsistente, los lectores necesitan una mayor variedad de estrategias, además de las fonémicas, que les permitan codificar los complejos patrones en el nivel intrasilábico o incluso reconocer palabras completas (Ziegler & Goswami, 2005).

Además de la instrucción, la experiencia que van adquiriendo con la lectura y escritura contribuye al desarrollo y establecimiento de las representaciones fonológicas al nivel fonémico. Esto permite, como se ha dicho anteriormente, el desarrollo completo de la conciencia fonológica, que irá asumiendo un papel cada vez más importante en ambos, lectura y escritura. Esta última también favorecerá la adquisición de correspondencias ortográficas cada vez más complejas (Goswami & Bryant, 1990).

Finalmente, esta teoría ve la lectura como un proceso continuo desde la infancia hasta la madurez, en la que se aprecian huellas del desarrollo lector (véase para una revisión de Ziegler & Goswami, 2005). Diferentes estudios han demostrado que las palabras que causan más problemas en la infancia siguen siendo más difíciles de leer en la edad adulta. Igualmente, los lectores adultos de lenguas con ortografías más o menos consistentes siguen mostrando una preferencia por unidades fonémicas o intrasilábicas, que parece establecerse en la infancia. Un ejemplo más de la influencia del proceso de aprendizaje en la lectura experta del adulto se ve en tareas de conciencia fonológica en las que la ortografía tiene o no influencia según si se trata de palabras reales o inventadas.

La teoría de Ziegler y Goswami puede explicar este hecho ya que para ellos la información ortográfica tiene un papel esencial en la formación y reestructuración de las representaciones léxicas en los niños. En consecuencia, los procesos que conforman el desarrollo lector temprano son los bloques sobre los que se fundamentará la lectura experta. Los resultados de los estudios llevados a cabo en el marco de esta teoría tienen importantes implicaciones para la enseñanza de la lectura que se tratarán en el capítulo 3.

### *Modelo de Chall*

Chall (1983, 1996) desarrolló su modelo de etapas lectoras a partir de sus análisis sobre diferentes enfoques al estudio de la capacidad lectora (Chall, 1976). Esta autora también considera el desarrollo de la lectura como un proceso continuo, integrado por una serie de habilidades y destrezas que cambian según el momento de desarrollo lector (Chall, 1983). Dicho desarrollo está dividido en seis etapas (Tabla 2) que reflejan la evolución de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la comprensión de textos cada vez más complejos a los que se irá accediendo (Indrisano & Chall, 1995). Por lo general, la habilidad lectora progresa más lentamente que la comprensión oral, por lo que durante las primeras etapas los esfuerzos del niño se centran en el aprendizaje del "medio"; es decir, el reconocimiento de palabras y el aprendizaje del principio alfabético; posteriormente se centrarán en el desarrollo de un vocabulario más amplio y abstracto y una sintaxis más compleja. Alrededor de la etapa 3, cuando la habilidad lectora y la comprensión oral están al mismo nivel, se produce el gran cambio: el lector pasa de esforzarse en comprender el medio para concentrarse en el mensaje; en otras palabras, se haría una transición de "aprender a leer" a "leer para aprender". Sin embargo, es importante tener en cuenta que, además de retroalimentarse, ambos procesos son simultáneos y permanentes. De hecho, nunca terminamos de aprender a leer.

Tabla 2

*Etapas del desarrollo lector según el modelo de Chall*

| **ETAPA** | **ETAPA 0** PRE-LECTURA | **ETAPA 1** LECTURA INICIAL Y DECODIFICACIÓN | **ETAPA 2** CONFIRMACIÓN y FLUIDEZ | **ETAPA 3** LEER PARA APRENDER LO NUEVO | **ETAPA 4** MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA | **ETAPA 5** CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | APRENDER A LEER | | | LEER PARA APRENDER | | |
| **EDAD** | 6 meses-4/6 | 6-7 | 7-8 | 9-13/14 | 14-18 | 18+ |
| **NIVEL EDUCATIVO** | Preescolar | Educación primaria<br>Curso 1-2 (comienzo) | Cursos 2-3 | Educación primaria y secundaria<br>Cursos 4-6 / 1-3 ESO | Educación secundaria<br>Cursos 3 ESO-2 Bach. | Universidad |
| **COMPONENTES** | Rima y aliteración | Reconocimiento de palabras Correspondencias letra-sonido | Decodificaión compleja Fluidez | Vocabulario y Destrezas de comprensión | Destrezas de comprensión | |

*Adaptado de Chall (1983, 1996)*

A fin de favorecer la comprensión de la naturaleza de este modelo se ofrece una descripción de las etapas (Chall, 1983, 1996) que detalla brevemente las habilidades y destrezas que se van adquiriendo según edades y nivel de instrucción.

- En la Fase 0, también llamada Prelectura (hasta los 6 años, Preescolar o Educación Infantil), el niño está desarrollando el lenguaje oral, y un progresivo entendimiento de la estructura sonora de las palabras, de manera que reconoce palabras que riman o que empiezan con el mismo sonido (aliteración). En esta etapa el aprendiz disfruta ojeando libros, sabe distinguir números de letras o dibujos y podrá leer el libro a partir de los dibujos. Además, puede llegar a conocer el nombre de las letras del alfabeto y reconocer visualmente algunas palabras, lo que le ayuda a desarrollar el conocimiento de las conexiones letra-sonido.
- La fase 1 se conoce como *Lectura inicial y decodificación* (6-7 años, 1º y 2º EP). Esta fase se basa en la adquisición del código alfabético. El niño aprende el alfabeto y las correspondencias letra-sonido, lo que le permite leer palabras conocidas y nuevas. La enseñanza explícita de dichas correspondencias y la continua exposición a la lectura acelerarán el proceso de aprendizaje y permitirán la automatización del reconocimiento de muchas palabras.

- La fase 2, o de *Consolidación y fluidez* (7-8 años, 2º y 3º EP) supone la automatización de lo aprendido en la fase 1. El aprendiz aplica sus conocimientos del código alfabético para leer historias que contienen palabras cada vez más complejas. Gracias a la práctica y a la lectura en voz alta aumentará su fluidez y podrá reconocer un mayor número de palabras de forma global.
- La fase 3 supone el gran paso a *Leer para aprender lo nuevo* (9-13/14 años, 4º a 6º de EP, 1º a 3ª de Educación Secundaria Obligatoria [ESO]). La lectura de un amplio número de materiales que versan sobre diferentes temas permite al lector adquirir nuevos conocimientos, información y experiencias. La lectura se convierte, por tanto, en una herramienta y deja de ser un fin en sí misma. En esta fase el objetivo es aumentar el vocabulario y conocimientos, así como adquirir estrategias que faciliten la comprensión lectora, por ejemplo, usar la estructura del texto y sus conocimientos previos para hacer inferencias. Chall propone una subdivisión en fase 3A y 3B, coincidiendo con los cursos correspondientes a EP y ESO, el principal cambio de una subfase a otra sería la capacidad para empezar a leer de forma crítica textos que van más allá de los intereses personales del aprendiz y que, poco a poco, le van introduciendo en el mundo adulto.
- La fase 4 se conoce como *Múltiples puntos de vista* (14-18 años, ESO y Bachillerato). Los materiales a los que se accede en esta fase son más complejos, y pueden ofrecer diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Así el lector aprende a analizar e interpretar lo que lee, es decir, hace una lectura crítica. Esto le ayuda a aumentar sus estrategias de comprensión lectora y le permite leer todo tipo de materiales.
- La fase 5, o fase de *Construcción y reconstrucción* (a partir de los 18 años, Estudios Superiores), supone el uso de materiales según los objetivos del lector, quien selecciona lo que necesita y quiere leer. Se dice que en esta fase la lectura es constructiva porque el lector analiza y hace juicios en base a su comprensión del material y a sus propias ideas sobre el tema;

construyendo, de esta manera, su conocimiento y entendimiento de lo que lee.

Con el fin de evitar malentendidos y valoraciones erróneas de su modelo, Chall (1983, 1996) quiso aclarar varios aspectos. En primer lugar, las edades y cursos pertenecientes a cada etapa son aproximados. Por otra parte, las etapas de desarrollo son continuas y varias de ellas pueden coincidir en el tiempo. Por ejemplo, las correspondencias entre letras y sonidos no se aprenden únicamente en la etapa 1, sino que pueden llegar a las etapas 2 y 3, y en algunos casos también a la etapa 5. Aunque la comprensión lectora no se enfatiza en las etapas 1 y 2, ésta es inherente en el desarrollo del reconocimiento de palabras y la fluidez. De esta forma, aunque coincidentes en el tiempo, cada etapa se asocia con aspectos concretos primordiales en cada fase. Además, el desarrollo de cada etapa no es automático sino que depende de las etapas anteriores; si el lector no ha adquirido el suficiente vocabulario durante la etapa 3, difícilmente será capaz de abordar la lectura crítica que se debería desarrollar en la 4. Finalmente, la enseñanza recibida, tanto en casa como en el centro escolar es un factor de considerable influencia.

Se trata, pues, de un modelo flexible que integra todos los componentes que se dan en el proceso lector y que tiene importantes implicaciones pedagógicas, ya que facilita una instrucción individualizada según las necesidades y dificultades de cada aprendiz en cada etapa. Esto hace que sea un modelo ampliamente extendido y usado como referencia para el desarrollo de evaluaciones, programas y materiales didácticos.

### *Modelo multivariado de Konold et al.*

Konold y sus colaboradores (Konold, Juel, & McKinnon, 1999; Konold, Juel, McKinnon, & Deffes, 2003), a través del Centro para la Mejora del Desarrollo de la Lectura Temprana (Center for the Improvement of Early Reading Achievement [CIERA]), han desarrollado un modelo integrador de adquisición de la lectura temprana al que ellos denominan "multivariado". Parten de la base de que modelos cognitivos de adquisición lectora se desarrollan

en torno a dos componentes, el reconocimiento de palabras y la comprensión oral, que posibilitan la comprensión lectora; considerando que para llegar a comprender un texto, el reconocimiento de palabra y la capacidad de asociar significados a lo leído es clave. Muchos elementos y procesos están involucrados en la lectura, como la conciencia fonémica, el vocabulario o la comprensión oral, así como los conocimientos previos del lector sus estrategias lectoras, o su motivación. Sin embargo, en algunos casos cada elemento se estudia de forma aislada, estos autores creen que hay que tomar todos en consideración y no de forma aislada, pues aprender a leer es un fenómeno *multivariado* en el que operan de forma conjunta todos los procesos. En consecuencia, desarrollan un modelo integrado que pretende reflejar las relaciones entre las diferentes habilidades y cómo, de forma conjunta, posibilitan el éxito en la lectura; ayudando a diseñar un tipo de instrucción acorde a las necesidades de cada niño lector. Así, por ejemplo, puede haber niños con problemas en la codificación fonológica pero con un amplio vocabulario, otros pueden tener dificultades de comprensión oral y de vocabulario; de hecho, la mayoría de los lectores principiantes tienen problemas en varias áreas lectoras. De esta forma, el estudio integrado de los distintos perfiles puede ayudar a explicar las dificultades en la adquisición y desarrollo de la lectura.

El modelo se basa en cuatro áreas consideradas fundamentales en la adquisición de la lectoescritura temprana. Dichas áreas coinciden con cuatro constructos identificados por una teoría que intenta explicar las diferencias individuales en base a la identificación de habilidades cognitivas, conocida como *modelo de las inteligencias Gf-Gc* (Ysseldyke, 1990). De las nueve habilidades que se identifican, Konold et al., (1999) consideran cuatro de particular importancia para la adquisición de la lectoescritura: procesamiento auditivo (Ga), habilidad cristalizada (Gc), velocidad de procesamiento (Gs) y memoria a corto plazo (Gsm). El procesamiento auditivo o conciencia fonológica (Ga) se refiere a la comprensión de patrones auditivos, es de particular importancia para el desarrollo del lenguaje y muestra una gran relación con destrezas básicas de lectura, más que los otros constructos, y, en menor medida, con la comprensión lectora y la escritura. Dichas relaciones son fuertes en edades tempranas (5 años)

y van descendiendo con la edad. Esta habilidad permite el reconocimiento de palabras escritas, tarea principal durante la lectura temprana. La habilidad cristalizada (Gc) se refiere al conocimiento y a la experiencia e incluye la capacidad de razonamiento basado en conocimientos previos. Tiene gran influencia en la comprensión lectora y en habilidades básicas de lectura y escritura; la relación con estas habilidades se va incrementando con la edad. Esta habilidad permite al lector hacer inferencias de lo que lee según su conocimiento previo, es de especial importancia para la lectura de textos informativos, cuyo uso se va incrementando con los años de escolarización. En lo que se refiere a la velocidad de procesamiento (Gs) y la memoria a corto plazo (Gsm), ambas parecen ser importantes para las destrezas básicas de lectura y para la comprensión oral. La velocidad de procesamiento consiste en la habilidad para mantener la atención y trabajar de forma rápida en tareas cognitivas automáticas; influye más que el resto de los constructos en la escritura, y notablemente en la comprensión oral y las destrezas básicas de lectura. Estas relaciones son más fuertes durante los años de EP 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. Por su parte, la memoria a corto plazo o memoria de trabajo se refiere a la habilidad de mantener de forma consciente una cantidad limitada de información que se va a usar en un corto plazo de tiempo. Muestra una relación moderada con las destrezas básicas de lectura que aumenta con la edad; su relación con la comprensión lectora es más débil en edades tempranas pero también se incrementa con la edad. Este tipo de memoria se usa para recordar las correspondencias entre letras y sonidos, y el deletreo de palabras irregulares.

Partiendo de esos constructos, Konold et al. (1999, 2003) identifican seis perfiles lectores, algunos de los cuales se asocian con el éxito en la lectura y otros con patrones que llevan a dificultades lectoras. Existen tres perfiles planos denominados: Por Encima de la Habilidad Lectora Media (4), Ligeramente por Debajo de la Habilidad Lectora Media (1) y Por Debajo de la Habilidad Lectora Media (2). Los tres perfiles restantes (3, 5, 6) muestran una habilidad lectora media a la que se le suma cierto grado de superioridad en algunas áreas

concretas. El punto fuerte del perfil 3 es la habilidad cristalizada y la memoria a corto plazo; el del perfil, 5 el procesamiento auditivo; y en el perfil 6 destaca la velocidad de procesamiento. Respecto a la influencia de cada perfil en la destreza lectora, es interesante apuntar que estos tres perfiles obtienen mejores puntuaciones que los lectores con una habilidad lectora media. Las pruebas de lectura que se llevan a cabo para establecer estas puntuaciones son: identificación de letras y palabras, lectura en voz alta de pseudopalabras, vocabulario lector y comprensión de un pasaje. En lo referente a las diferencias entre los tres perfiles, el perfil 5 destaca en la lectura de pseudopalabras; este mismo perfil junto al 3 superan al perfil 6 en vocabulario lector. Finalmente, no parece haber diferencias inter-grupales en lo referente a la pruebas de identificación de letras y palabras, y comprensión de un pasaje. Parece ser que los niños desarrollan una especie de estrategia compensatoria que les ayuda a tener éxito en la tarea lectora, así, por ejemplo, si tienen alguna deficiencia en el procesamiento fonológico, pueden desarrollar una buena comprensión oral, esto indica que hay más de una ruta al éxito lector.

Este modelo tiene importantes implicaciones pedagógicas, pues permite identificar y clasificar la habilidad lectora de los niños así como tomar decisiones respecto a la instrucción que necesitan en base a las debilidades o los problemas que muestren.

## 1.3. Dificultades para aprender a leer

Varios son los factores que ponen en riesgo o incluso impiden la adquisición de la destreza lectora. Hay un gran consenso respecto al hecho de que las diferencias individuales en etapas iniciales y, relacionadas con ellas, las dificultades en la lectura se pueden explicar ampliamente basándose en los procesos directamente relacionados con el procesamiento de palabras (análisis ortográfico, fonológico y léxico-semántico). Aunque tradicionalmente se ha prestado especial atención a la identificación visual de las palabras, en muchos casos, las dificultades para aprender a decodificar no se deben tanto a problemas de percepción visual sino a problemas con los aspectos fonológicos de la lengua. Pues para ser un buen lector es importante comprender la estructura fonética de

la lengua. Los estudios basados en modelos de doble ruta antes presentados afirman que los problemas de cada vía producirían diferentes tipos de disfunciones; pudiendo tratarse, no solo de dificultades lectoras, sino incluso de discapacidades tan importantes como la dislexia. En la revisión de Fernández & Ramos Campos (1991) se afirma que las disfunciones en la ruta directa o léxica, es decir, las palabras que pertenecen al vocabulario ortográfico visual, producen dislexia superficial (alteración en las asociaciones grafema-fonema) o dislexia profunda (en caso de que el lector no pueda asociar las letras a su sonido correspondiente); mientras que una alteración en la ruta indirecta causa la dislexia fonológica, que se muestra a través de dificultades para leer palabras sin sentido o pseudopalabras. Fernández y Ramos Campos (1991) advierten de que los síntomas no son exclusivos de un único tipo de dislexia, incluso la dislexia superficial y fonológica se solapan en cierto modo. Algunos estudios muestran que la dislexia evolutiva se asocia con un déficit en las habilidades fonológicas; por tanto, el entrenamiento de estas habilidades con tareas relacionadas con la lectura es indispensable para mejorar el rendimiento lector, ya sea en forma de intervención precoz o programa preventivo (Expósito, 2002).

Tanto el método de enseñanza como las características propias de cada lengua son aspectos que hay que tener en cuenta para decidir el tipo de intervención. Así, los métodos fonético-sintéticos ayudan a desarrollar la ruta fonológica, pues fomentan el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema; mientras que los globales favorecen la ruta léxica. Por consiguiente, los primeros parecen más adecuados para lenguas transparentes como el español; en cambio, cuando se trata de lenguas alfabéticas con palabras irregulares, como sería el caso del inglés, sería aconsejable una combinación de ambos métodos con especial atención a los aspectos fonéticos. De todos modos, Expósito (2002) recuerda que el buen lector necesita un buen reconocimiento visual de palabras pero terminará usando ambas rutas de forma simultánea y flexible, de manera que pueda dedicar sus recursos cognitivos a tareas de orden superior como el procesamiento sintáctico y semántico para lograr la comprensión del texto. Chall (1995) también hace hincapié en los problemas de decodificación, los más comunes durante los primeros estadios de la lectura. Si el lector principiante no

aprende a decodificar con suficiente fluidez, el paso a la segunda etapa se retrasará. Esto supondría no poder adquirir el vocabulario y conocimientos que otros sí tienen, lo que podría empeorar su desarrollo cognitivo, que no era el problema inicial. Pero además, estos niños, al igual que sus compañeros, tendrán la impresión de que no pueden aprender a leer. Esto puede afectar negativamente en su autoestima y, por ende, en su rendimiento escolar.

Aunque la mayor parte de los problemas de lectura se asocian con deficiencias en la conciencia fonémica o en el reconocimiento de palabras, los problemas de compresión, estrechamente relacionados con los ya mencionados, también impiden el desarrollo de la destreza lectora. Esto ocurre principalmente después del 2º curso de EP, al aumentar la dificultad de los textos. Scarborough (2002) mantiene que aunque un niño pueda decodificar perfectamente un texto, no lo comprenderá (1) si no conoce la palabra en su forma oral, (2) si no comprende las relaciones sintácticas y semánticas entre las palabras, o (3) si carece de conocimiento base o de estrategias de interpretación del texto. En muchos de estos casos los problemas de lectura se deben a limitaciones de la lengua oral. En este respecto, la automatización del reconocimiento de palabras es un elemento clave para leer con compresión, ya que si se dedica demasiado esfuerzo a la decodificación, la comprensión resultará harto complicada. Una vez que el proceso de decodificación se ha automatizado, y es rápido y preciso, la atención se puede centrar en destrezas de comprensión lectora de alto nivel. La *teoría de la eficiencia verbal* (Perfetti, 1984) predice con acierto que lectores poco hábiles dependen más del contexto para la identificación de palabras. Así, si se aumenta la velocidad de decodificación también mejorará la comprensión. Según la clasificación de Chall (1983, 1996) esta destreza debe adquirirse en la segunda etapa de desarrollo, sin un reconocimiento de palabras rápido no se puede acceder al siguiente nivel (etapa de Confirmación y Fluidez). En ese momento el objetivo de la lectura es comprender el contenido y, de esta forma, aumentar los conocimientos generales. Los estudiantes que no puedan leer al mismo nivel que el resto de su grupo, no podrán adquirir esos conocimientos generales. De esa forma, aunque más adelante se conviertan en buenos lectores, el desfase en sus conocimientos les puede impedir el éxito en el aprendizaje. De

hecho, muchos estudiantes no van más allá de esta fase. Cuanto más tarde un lector pobre en convertirse en buen lector, más aumentará su desventaja debido al escaso conocimiento base. Las dificultades en la lectura harán que el estudiante se quede atrás en etapas posteriores de su educación. Por tanto, para tener éxito en la escuela, y en el mundo actual, es imperativo convertirse en un buen lector en tercer curso o alrededor de los 8 años.

Por otra parte, Chall (1995) señala el hecho de que niños de procedencia socioeconómica desfavorecida también se quedan atrás en el desarrollo lector. Esta deceleración empieza a detectarse generalmente a partir del cuarto curso y se debe principalmente a los problemas que tienen con el significado de palabras menos comunes (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Chall, 1995). En los cursos siguientes este retraso repercute negativamente en su capacidad para reconocer y deletrear palabras, y en la comprensión lectora. En la misma línea, Smith (1994, p.2) sugiere que los conflictos personales, sociales o culturales también pueden interferir "critically with a child's motivation or ability to learn to read"; incluso la instrucción lectora podría fallar y llevar al niño lector a desarrollar hábitos que entorpezcan la comprensión. Además de la motivación, otros factores emocionales, como la inestabilidad emocional o la inmadurez afectiva, pueden ser causantes de problemas de lectura (Fajardo & Moya, 1999).

Con el fin de definir posibles problemas con la lectura y establecer de forma precisa el nivel lector del aprendiz, la evaluación del desarrollo de la destreza lectora debería ser sistemática y regular. Uno de los principales problemas hoy en día es que gran parte de las dificultades lectoras no son identificadas hasta cuarto curso (8-9 años). Por lo que sería necesario concienciar a enseñantes y autoridades de la importancia de una detección temprana de problemas lectores.

Como se ha podido observar, son numerosos los elementos de los que depende el adecuado desarrollo de la destreza lectora, ya sea el desarrollo de la lengua hablada, la capacidad de decodificación o una visión adecuada, el reconocimiento de palabras, posibles discapacidades, o aspectos como la motivación y otros factores socioculturales y afectivos. En el caso del aprendizaje

de la lectura en una LE, objeto del presente trabajo, se añade un factor más de dificultad, la lengua meta, que se estudiará detenidamente en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO 2: APRENDER A LEER EN UNA LENGUA EXTRANJERA

A pesar del abundante número de teorías por las que nos podemos aproximar a la conceptualización de la destreza lectora, existe un amplio consenso respecto a los componentes de los que ésta consta: conciencia fonológica, código alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Dichos componentes están presentes tanto en L1 como en LE y, como se verá, en ambos contextos se desarrollan de forma similar. Sin embargo, existen variaciones que dependen de factores como las similitudes o diferencias entre ambas lenguas, o el tipo de contacto con la LE. En este capítulo se estudiarán los componentes para hacer un análisis de los elementos que distinguen la adquisición del proceso lector en inglés como LE, las destrezas que se transfieren de la L1 y aquellas que pueden dificultar el aprendizaje de la LE, en concreto las dificultades a las que se enfrentan los lectores españoles.

## 2.1. La lectura y el aprendizaje de lenguas extranjeras

De igual modo en el que capítulo anterior se afirmaba la importancia de la lectura en la lengua materna en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de las personas; en lo referente a lenguas extranjeras, no es desconocido el hecho de que leer facilita la adquisición de la lengua meta (Chio, 2009). Por una parte, es imprescindible en el desarrollo de la alfabetización, gracias a las conexiones que se establecen entre la lectura y la escritura (García Sánchez, Salaberri, & Villoria, 2005; Madrid, MacLaren, & Bueno, 2005) incluso estudios al respecto apuntan que beneficia tanto destrezas receptivas como productivas (Elley & Mangubhai, 1983; Krashen & Terrell, 1983). Además, leer ayuda a mejorar la fluidez, comprensión y producción oral y escrita, vocabulario, gramática y, en general, a obtener un mejor manejo de la LE; ya que en muchos casos la lectura es la forma más sencilla de acceder a la LE. La lectura permite poner al aprendiz en contacto con un amplia variedad de textos escritos que le ofrecen un input constante así como modelos de la lengua meta (Brandl, 2007) que le acercan al marco cultural, las creencias y valores sobre los que se sostiene esa lengua (Kern, 2003).

Por tanto, no se ha de considerar la lectura en LE únicamente una actividad aislada sino una oportunidad para la interacción, tal y como se apuntó en la lectura compartida. No parece, por tanto, exagerado afirmar que la lectura es una de las destrezas más importantes, para algunos la más importante a la vista de que su dominio mejora el desarrollo académico en todas las áreas (Anderson, 1999).

## 2.2. Aprender a leer en una lengua extranjera

Aprender a leer en una LE es una actividad cognitiva, afectiva y social sumamente compleja en la que intervienen muchos factores, como la lengua materna, la cultura nativa, el contexto de instrucción, el contacto con la LE, las diferencias individuales, etc.

Koda (2005) identifica tres constructos que de forma significativa contribuyen a la habilidad lectora en LE: (1) la lectura en la L1; (2) el dominio de la LE; y (3) la destreza decodificadora en la LE. Respecto al primer constructo, se dice que puesto que solo aprendemos a leer una vez en la vida, al leer en la LE transferimos los conocimientos y estrategias adquiridas en la lengua materna (Brisbois, 1995; Cummins, 1981; Sparks, 1995). El dominio de la LE es otra variable que explica las diferentes habilidades lectoras en LE; un dominio pobre de la LE no permitirá a los aprendices usar las destrezas adquiridas en la L1. La importancia de esta variable aumenta con la dificultad de la tarea lectora. En cuanto a la habilidad decodificadora, se sabe que está directamente relacionada con la destreza lectora temprana en L1. De hecho, el desarrollo de esta habilidad explica la diferente capacidad para usar la comprensión oral durante la lectura. En la LE la habilidad decodificadora también es, en parte, responsable de los diferentes grados de destreza lectora, pudiendo predecir de forma significativa la lectura; a lo cual contribuyen las diferencias ortográficas de la L1 y LE.

Pero además de los factores lingüísticos, la naturaleza interactiva del proceso lector (Brandl, 2007; Grabe & Stoller, 2002; Grabe, 2000) requiere la activación de componentes paralingüísticos presentes en todo procesamiento de

información (Arnold & Ávila, 1998), así como el desarrollo y activación de habilidades y factores relativos a la naturaleza de lector, al texto y al contexto.

### 2.2.1. La transferencia en al aprendizaje de la lectura en una LE

Existen varias teorías que tratan de explicar la transferencia interlingüística de destrezas lectoras. La Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1981) o la Hipótesis de las Diferencias en la Codificación Lingüística (Sparks & Ganschow, 1993; Sparks, 1995) afirman que las destrezas en la L1, fonológicas, ortográficas, sintácticas, semánticas o morfológicas, son la base sobre la que se sustenta la LE, por lo que el éxito lector en la LE depende en gran medida de la competencia y experiencia lectora que el lector ha adquirido previamente en su L1. Es decir, si existen problemas en alguna de estas destrezas, el impacto negativo afectará tanto la L1 como a la LE. Algo diferente es la postura adoptada por Walter (2008), para quien el dominio de la L1 permite acceder a una destreza cognitiva general ya desarrollada, al menos en lo referente a la comprensión lectora, que presupone la capacidad de construir estructuras mentales, independientemente de la lengua.

Numerosas investigaciones (Borodkin & Faust, 2014; Chuang, Joshi, & Dixon, 2012; Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2007; Sparks, Patton, Ganschow, Humbach, & Javorsky, 2008) también destacan la influencia de la capacidad lectora en L1 en el desarrollo de una buena destreza lectora en la LE, en particular, de las destrezas fonológicas. Además, Manchón (2001) recuerda que la transferencia es más patente en aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos aunque también se da a nivel sintáctico o pragmático. Pero el conocimiento de la L1 es una herramienta más al alcance del aprendiz a la hora de interiorizar la LE (Manchón, 2001). La aparición de la transferencia como proceso de aprendizaje se debe a algo más que las similitudes o diferencias entre la L1 y la LE. La edad, la interlengua o las percepciones de dichas similitudes y diferencias son algunos de los factores internos al aprendiz que influyen. Entre los factores externos se pueden mencionar el contexto en que se aprende o la presión comunicativa a la que está sometido el aprendiz (Manchón 2001). Por otra parte, en el caso de

existir transferencia entre la L1 y la LE, el resultado puede ser no solo errores, sino también la evitación de determinadas estructuras o elementos, o el uso excesivo de otros. Tampoco hay que olvidar que la L1 influye, además, en las secuencias en las que se desarrolla la LE. No cabe duda que debido a la existencia de transferencias, las habilidades lectoras en la L1 pueden predecir las destrezas lectoras en la LE.

En general, se puede afirmar que los buenos lectores en la L1 también son buenos lectores en una LE (Brisbois, 1995). Se ha comprobado, por ejemplo, que estudiantes hispanos con buenos niveles de vocabulario en español muestran una mayor fluidez y comprensión en inglés (Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006). Por el contrario, los lectores con dificultades no son capaces de transferir las destrezas y estrategias que poseen a la lengua meta (Brisbois, 1995; Cummins, 1981). Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas las destrezas lectoras pueden ser directamente transferidas. Por ejemplo, ¿si se aprende a decodificar en una legua transparente es suficiente con que se transfieran los conocimientos o es necesario volver a aprender a decodificar en una lengua opaca? La realidad es que a veces los aprendices de una LE transfieren los conocimientos adquiridos en la L1 a la lengua meta sin ser conscientes de las diferentes correspondencias grafema-fonema, produciéndose una transferencia negativa (Vokic, 2011). Además, se ha sugerido que las estrategias de decodificación, deletreo y comprensión lectora se siguen transfiriendo de la L1 a la LE, incluso años después de haber aprendido a leer y deletrear (Sparks et al., 2008). Por lo tanto, es necesario conocer también la destreza lectora del aprendiz en su L1 para poder valorar los problemas lectores en LE. De hecho, aunque tanto las evaluaciones de procesamiento fonológico en L1 como en L2 ayudan a identificar a los buenos lectores y a los que tienen dificultades, se ha comprobado que es necesario evaluar ambas lenguas para diferenciar a los lectores con dificultades de aquellos que son capaces de mejorar lentamente (Gottardo, Collins, Baciu & Gebotys, 2008).

A fin de ofrecer un acercamiento más comprensible a las transferencias y correlaciones entre la L1 y la LE, se hará un análisis de los componentes de la

destreza lectora desde el punto de vista del español como L1 e inglés como LE. Sin embargo, antes es preciso aclarar que no se trata de procesos totalmente comparables, ya que algunos aspectos difieren en la lectura en L1 y LE, a saber: (1) el lector de una LE puede usar su experiencia en el aprendizaje de la lectura en su L1 (si se acuerda); (2) por lo general el lector de la LE no tiene un conocimiento suficiente de la LE cuando comienza la instrucción lectora; (3) la instrucción lectora en la L1 enfatiza destrezas decodificadoras para relacionar letras y sonidos mientras que la LE se dedica a construir una base lingüística; (4) la información se procesa siguiendo el llamado "dual-language processing", un tipo de procesamiento de la información que se da en contextos en los que coexisten dos lenguas (Koda, 2005). Además, no se puede olvidar que las diferencias individuales también son cruciales en el aprendizaje de la lectura.

## 2.3. Componentes de la destreza lectora

Aprender a leer es un proceso que implica la adquisición, desarrollo y aplicación de un conjunto de destrezas y estrategias; y que se basa en unas destrezas pre-lectoras que el aprendiz ha de adquirir antes de empezar la instrucción lectora. Un enfoque ampliamente aceptado es el de los componentes de la destreza lectora. La Asociación Internacional de la Lectura (International Reading Association, IRA) ofrece una clasificación de cinco componentes: conciencia fonológica (especialmente, fonémica), código alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Todos los elementos trabajan de manera concurrente afectándose mutuamente (Carrillo & Marín, 1996) aunque en diferente medida según el nivel de desarrollo de la destreza lectora. Por este motivo, se prestará atención a todos los componentes, aunque a la hora de tratar las destrezas lectoras tempranas hay que resaltar la especial importancia de las destrezas fonológicas y decodificadoras.

### 2.3.1. Conciencia fonológica

Uno de los conceptos más importantes relacionados con el desarrollo de la destreza lectora en sus primeras fases es la conciencia fonológica. Dos hechos corroboran la importancia de este componente: (1) la adquisición de la lectura,

tanto el lenguas alfabéticas como logográficas o silábicas, comienza como un proceso fonológico; (2) la mejor medida para predecir la facilidad de un niño para aprender a leer y deletrear es su conciencia de la estructura fonológica de su lengua antes de ser escolarizado (Goswami, 2009a). De hecho, apoyándose en los estudios de neuroimagen llevados a cabo en hablantes de multitud de lenguas, Goswami (2009b) afirma que a pesar de las diferencias ortográficas entre las lenguas estudiadas, en todas ellas la conciencia fonológica es la piedra angular sobre la que se sustenta la adquisición de la destreza lectora. Tener la capacidad de oír sonidos individuales permite asociar los fonemas con su representación escrita (Bradley & Bryant, 1983; Goswami, 1990; Moreno et al., 2009; Stanovich, 1986). Por lo que el aprendiz que tiene sensibilidad auditiva para captar los fonemas cuenta con una ventaja para aprender el sistema alfabético que conecta lo fonológico y lo ortográfico (Anvari et al., 2002). En palabras de Fonseca-Mora (2013, p.1),

> Leer un texto significa sonorizar un mensaje escrito, ya que sin sonidos, en la lectura silenciosa es la voz interior del lector, no puede haber acceso desde los símbolos escritos al léxico y a la comprensión del mismo. Tanto en la lectura en voz alta como en la lectura silenciosa las grafías que descifra el ojo necesitan apoyarse en los elementos sonoros como lo son los fonemas o sonidos, el acento, el ritmo, la duración silábica y la entonación.

Existen diferentes definiciones más o menos específicas de este constructo. Basándose en estudios previos, Wagner et al. (2006, p.1114) afirman que "phonological awareness refers to an awareness of and access to the sound structure of one's oral language". De forma similar, Goswami, (2007 p.125) sostiene que "phonological awareness refers to a child's ability to detect and manipulate the component sounds that comprise words". Ziegler & Goswami (2005, p.4) introducen el término *sensibilidad fonológica* que "comprises the ability to recognize, identify, or manipulate any phonological unit within a word, be it phoneme, rime, or syllable". En lo referente a los estudios que existen sobre el tema en español, Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, (2004, p.130) aseveran que "la conciencia fonológica no es solo 'darse cuenta', sino que incluye también la habilidad de segmentar la cadena hablada en sus unidades

menores, y la habilidad para formar una nueva unidad superior a partir de algunos de los segmentos menores aislados". Para Jiménez y Ortiz (2000, p.38) "Phonological awareness can be defined as the ability to reflect on and manipulate the sublexical linguistic units of speech". Finalmente, la International Reading Association habla de conciencia fonémica y la define como "an understanding about the smallest units of sounds that make up the speech stream" (1998, p. 6), es decir, los fonemas.

Los primeros tipos de conciencia en la L1 se pueden desarrollar en etapas pre-lectoras de 3 a 5 años. De hecho, existen evidencias de que hay conciencia fonológica antes de la instrucción lectora: Wagner y Torgesen (1987) mencionan un estudio en el que niños de 3 años son capaces de segmentar el comienzo de palabras monosilábicas (véase también Vieiro Iglesias & Gómez Vega, 2004). Wagner et al. (2006) incluso identifican una forma inicial de conciencia fonológica, *sensibilidad fonológica*[11], que consiste en la habilidad de acceder y manipular unidades fonológicas mayores, no fonemas individuales. Estos autores sostienen que la experiencia temprana con los sonidos de la lengua facilita el desarrollo del sistema fonológico del niño. Así, el hecho de que neonatos muestren una preferencia por los sonidos de su lengua parece apoyar esta afirmación, pues se trataría de una forma rudimentaria de adquisición de la prosodia (patrones tonales y ritmo) de una lengua.

Como se puede apreciar, el concepto de conciencia fonológica no es unidimensional sino que está compuesto por varios niveles. Según Jiménez y Ortiz (2000, p.38), "Phonological awareness is an ability that does not constitute a homogeneous entity, but rather is expressed in terms of awareness of different linguistic units". Dos décadas antes Goswami y Bryant (1990) ya habían propuesto que, de la misma manera que las palabras y la sílabas se dividían en diferentes unidades, el término conciencia fonológica podía entenderse a diferentes niveles. Establecer los diferentes tipos de conciencia fonológica ha resultado sumamente importante para la comprensión de este concepto. Más aún, según la posición que adopten los estudios respecto a las unidades de

[11] Aunque coincida con el término usado por Ziegler y Goswami (2005) la definición es diferente.

análisis y a la directa relación de ciertas habilidades con la lectura, la conciencia fonológica se considera previa o posterior a la instrucción directa de la lengua. Sin embargo, cuando el término conciencia fonológica se refiere exclusivamente a los fonemas, existe amplio consenso en sostener que este tipo de conciencia sólo se adquiere después de la instrucción directa. Con el fin de evitar problemas terminológicos, generalmente se adopta el término *conciencia fonémica* para referirse a este tipo concreto de conciencia, mientras que el término *conciencia fonológica* sería un término global que incluye los diferentes niveles existentes a lo largo del desarrollo lector.

Para algunos investigadores los diferentes tipos de conciencia fonológica pueden desarrollarse de forma concurrente, de manera que el aprendiz no necesita moverse de un tipo a otro. Sin embargo, los estudios de niños en edades pre-lectoras y lectoras demuestran la existencia de una secuencia de desarrollo jerárquico desde "shallow sensitivity of large phonological units to a deep awareness of small phonological units" (Stanovich, 1992 citado en Ziegler & Goswami, 2005, p.4) similar en la mayor parte de las lenguas estudiadas (principalmente lenguas europeas y chino). Es decir, el niño normalmente adquiere una sensibilidad fonológica al nivel de la palabra, posteriormente silábico, intrasilábico y fonémico.

Niños hablantes de lenguas con una estructura fonológica tanto compleja como sencilla dominan en primer lugar e independientemente de la estructura silábica de la lengua sonidos más "grandes", es decir palabras. Estas van seguidas de las sílabas, por lo que se habla de *conciencia silábica*, referida a la identificación, segmentación o síntesis de sílabas. La sílaba es una unidad básica en el procesamiento fonológico, de hecho muchas de las primeras palabras que aprenden los niños son monosílabas. Este tipo de conciencia se puede adquirir antes de la instrucción lectora y está relacionada con el éxito lector. De hecho, el reconocimiento de sílabas a comienzo de la palabra activa las representaciones léxicas en español (Jiménez, García, O'Shanahan, & Rojas, 2010), pero no parece suficiente para explicar el desarrollo lector (Jiménez, 1997). También existe una conciencia intrasilábica, que supone la manipulación de partes de la

sílaba, como son el principio o coda (*onset*) y la rima (*rime*). La coda es el principio de la sílaba, la consonante o grupo de de consonantes iniciales; mientras que la rima es el final de la sílaba, la vocal y el resto de las consonantes (p.ej. *rant*: *r+ant*). La conciencia intrasilábica tiene un efecto causal en la lectura en ingles; y sabemos que también se desarrolla en español desde edades tempranas aunque no hay consenso sobre su función en esta lengua (Castejón, Rodríguez-Ferreiro, & Cuetos, 2013; Cuetos & Suárez-Coalla, 2009; Jiménez & Ortiz, 2000). La conciencia intrasilábica, en concreto la rima, aparece en niños pre-lectores. De hecho, las rimas son una parte significativa en la vida de los niños, que aprenden rimas antes de la escolarización y son capaces de reconocer dos palabras que riman, es decir, que comparten un sonido. Este reconocimiento de palabras que terminan con el mismo sonido (*hat* y *mat* en inglés, o *camión* y *corazón* en español) es una forma de conciencia fonológica, aunque el niño no sea capaz de decir con exactitud el sonido que esas palabras comparten (Goswami & Bryant, 1990). Más aún, existe una relación entre la habilidad para producir palabras que riman y el éxito en la lectura temprana (Wagner & Torgesen, 1987), pues beneficia al aprendizaje del deletreo –muchas palabras que riman se deletrean de la misma forma. En el caso del inglés esto es sumamente importante ya que permite al lector inexperto leer palabras que desconoce (Goswami & Bryant, 1990). Ambos niveles, silábico e intrasilábico, tienen un desarrollo comparable tanto en lenguas transparentes como opacas.

El tipo más complejo de conciencia fonológica es la *conciencia fonémica*. A diferencia de los niveles anteriores, su desarrollo varía según las lenguas, en base a su estructura ortográfica (Goswami, 2009b). El acceso completo a los fonemas y por tanto a la conciencia fonémica solo se alcanza tras la instrucción lectora, independientemente de la edad en la que se enseñe la lectoescritura, de hecho, adultos analfabetos generalmente carecen de destrezas relacionadas con la conciencia fonémica (Goswami, 2002; Ziegler & Goswami, 2005). Este nivel está directamente relacionado con el éxito en la adquisición de la destreza lectora tanto en español como en inglés (Aguilar et al., 2010; Ziegler & Goswami, 2006). Que el lector ha desarrollado una conciencia fonémica competente quiere decir que es capaz de manipular, segmentar o sintetizar

fonemas. Los fonemas son unidades mínimas de sonido capaces de cambiar el significado de una palabra. El desarrollo de esta conciencia permite al aprendiz combinar sonidos para producir palabras, decodificar un texto, e incluso palabras desconocidas, con el fin de poder sonorizarlo. La rapidez con la que se adquiere esta conciencia también depende de la complejidad fonológica de la lengua. Lenguas con una estructura silábica dominante CV (español, italiano) se desarrollan antes que aquellas en las que predominan estructuras del tipo CVC o CVCC (inglés, alemán). Es decir, la estructura silábica de la lengua es un factor clave que afecta al aprendizaje de la lengua. Además, el sistema fonético de la L1 del aprendiz puede influir en algunos aspectos del aprendizaje de la L2, como son la articulación, la discriminación auditiva o la lectura oral.

Wagner et al. (2006) ofrecen algunos ejemplos de desarrollo de la conciencia fonológica en aprendices de habla inglesa. Por ejemplo, niños no lectores en edad preescolar son capaces de eliminar palabras en compuestos (*starfish→star*), sílabas (*ringing→ring*), y unidades intrasilábicas a través de la manipulación de la rima, por ser esta más accesible para no-lectores. Por eso, un niño puede decir *rant* sin la *r*, Pero, por lo general, no sería capaz de decir *toad* sin la *d*, ya que esto requiere la eliminación de un fonema. Además, aislar un fonema de un grupo parece ser aún más difícil (por ejemplo, decir *past* sin el sonido */s/*). Estos autores establecen el siguiente orden de desarrollo: "(1) words in compound words; (2) syllables within words; (3) onset-rime units within syllables; (4) phonemes within rimes; and (5) phonemes within phoneme clusters" (Wagner et al., 2006, p.1123).

El desarrollo de la conciencia fonológica en sus diferentes niveles no tiene como único objetivo la identificación y manipulación de los sonidos de las lenguas, el lector debe ir más allá y ser capaz de establecer conexiones entre los sonidos y las letras que los representan, este paso es esencial para conseguir convertir fonemas en grafemas y acceder a la lengua escrita. De hecho parece que es necesario alcanzar un umbral mínimo en las habilidades fonológicas para poder acceder a las ortográficas (Rodrigo et al., 2009). Por otra parte, a la inversa que otros estudios (Defior, 2008; Snowling, 2004), estos autores

sostienen que la importancia de la conciencia fonológica no afecta solo a las etapas tempranas del desarrollo lector, sino que puede llegar incluso hasta los 12 años; entrando, por lo tanto, en la etapa que Chall (1983, 1996) denomina "leer para aprender lo nuevo". En el mismo sentido, el estudio longitudinal de 1º de EP hasta la educación secundaria de Sparks et al. (2008) con aprendices ingleses de español, francés y alemán, confirma que la conciencia fonológica de la L1 también predice destrezas ortográficas de la L2 a largo plazo. Las habilidades de procesamiento fonológico tienen un alto valor de predicción de las destrezas decodificadoras incluso de estudiantes universitarios. Según Borodkin y Faust (2014), valorar las destrezas fonológicas de estudiantes hebreos universitarios permitió identificar cuáles de ellos tenían problemas en inglés como LE.

En lo referente a la relación entre la conciencia fonológica y la destreza lectora, la posición generalmente aceptada defiende que los conocimientos y destrezas pre-lectoras de los niños facilitan el aprendizaje de la lectura (Bradley & Bryant, 1983; Wagner et al., 2006; Ziegler & Goswami, 2005). Es más, la conciencia fonológica correlaciona con la adquisición de la capacidad lectora (Anvari et al., 2002; Besson, Schön, Moreno, Santos, & Magne, 2007). Por ejemplo, se ha observado que las diferencias individuales en la conciencia fonológica temprana, o sensibilidad fonológica según la definición de Wagner et al. (2006), tienen un papel determinante en la posterior lectura de palabras, con la que desarrolla una relación recíproca (Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 2006). También se ha comprobado una relación entre la conciencia fonológica y la decodificación y el conocimiento de palabras (Jiménez & Ortiz, 2000). La importancia de la conciencia fonológica –y la lengua oral- en la lectura se ha demostrado tanto en la L1 (Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004) como en la LE (Jongejan et al., 2007; Vokic, 2011; Walter, 2008), por lo que se trata de procesos en parte similares. Para Jongejan et al. (2007, p.835) "the main processes underlying L1 children's basic reading ability in Grades 1 and 2, namely phonological awareness and lexical access, are of equal importance for ESL children".

La existencia de transferencias hace que la relación de la conciencia fonológica con otros componentes y con la destreza lectora en general también se dé a un nivel interlingüístico. Algunos estudios (Cárdenas-Hagan, Carlson, & Pollard-Durodola, 2007; Durgunoğlu et al., 1993; Leafstedt & Gerber, 2005; Lindsey et al., 2003) muestran la existencia de transferencia de la conciencia fonológica de la L1 a la lengua meta en educación infantil y primaria, en estudiantes de habla hispana aprendices de inglés L2. Además, se ha discutido que la transferencia se pueda deber a que la conciencia fonológica sea un único constructo independiente de la lengua (Leafstedt & Gerber, 2005). Sin embargo, no hay evidencias definitivas al respecto; de hecho, también se maneja la posibilidad de que se trate de una habilidad específica de cada lengua. Por otra parte, se considera plausible que aún siendo un único constructo su función en el aprendizaje de la lectura varíe según el sistema ortográfico de cada lengua (Branum-Martin, Tao, & Garnaat, 2015).

Respecto a la capacidad de predicción de la conciencia fonológica, se ha observado que la conciencia fonológica en español L1 predice el desarrollo de la destreza lectora en la L1 y en la L2, en concreto de la conciencia fonológica en la L2 (Anthony et al., 2011), las destrezas del reconocimiento de palabras (Lindsey et al., 2003; Sparks & Artzer, 2000) y la lectura de palabras y pseudopalabras en inglés L2 (Durgunoğlu et al., 1993). Anthony et al. (2011) además afirman que las deficiencias en la conciencia fonológica en la L1 suponen problemas en la L2. Estas evidencias de transferencia de la L1 a la LE indican que es recomendable medir la conciencia fonológica en la L1, pues no solo aporta información sobre la destreza lectora en esa lengua, sino que también ayuda a entender los problemas lectores que pueden surgir en la LE. Por este motivo tras un estudio que Anthony et al. (2011) realiza durante 5 años con aprendices hispanos de inglés L2, que tienen entre 3 a 7 años, recomiendan evaluar la conciencia fonológica en L1 para predecir posibles problemas lectores en la L2.

Por otra parte, una conciencia fonémica escasa o deficitaria también supone problemas para decodificar y reconocer palabras (Stanovich, 2000). Es más, puede implicar dificultades en el desarrollo del vocabulario y de la

comprensión lectora (Carlson, Jenkins, Li, & Brownell, 2013). Por este motivo, su correcto desarrollo así como la detección de problemas en esta destreza son básicos para el subsiguiente desarrollo lector y han de tener prioridad en los niveles educativos implicados.

### 2.3.2. Código alfabético

Para leer en una lengua alfabética el niño prelector ha de conocer la relación que existe entre sonidos y letras, es decir, que las palabras están compuestas por sonidos que tienen una representación gráfica. La adquisición del principio alfabético tiene lugar en las fases previas al propio aprendizaje de la lectura, durante lo que se conoce como alfabetización emergente. Una vez el lector aprenda y domine las correspondencias exactas entre letras y sonidos, podrá descifrar palabras, convirtiendo las letras en sonidos y será capaz de aplicar estas habilidades de decodificación fonológica para darle voz al texto escrito así como para inferir la pronunciación de palabras desconocidas o para deletrear palabras.

La estrecha relación entre el sistema fonológico y el ortográfico es la base de la teoría desarrollada por Ziegler & Goswami (2005, 2006), para quienes el desarrollo de la lectura se sustenta en procesos fonológicos que varían en cada lengua según tres elementos diferenciales: (1) accesibilidad, no todas las unidades fonológicas son accesibles antes de aprender a leer; (2) consistencia, algunas unidades ortográficas tienen múltiples pronunciaciones, así como algunas unidades fonológicas tienen varias representaciones escritas; y (3) granularidad, si se accede al sistema fonológico desde unidades grandes será necesario aprender más unidades ortográficas, pues existen más palabras que sílabas, más sílabas que grafemas y más grafemas que letras (p.3). Se producen diferencias evolutivas en el nivel mínimo (*grain size*) de las representaciones léxicas y, por ende, en las estrategias que los lectores desarrollan para solucionar los problemas inherentes a cada ortografía. Un lector experimentado desarrollará estrategias específicas para su lengua. Tanto la adquisición de la destreza lectora como las estrategias desarrolladas variarán según las lenguas.

Así pues, la importancia de la estructura ortográfica en las lenguas alfabéticas es de suma importancia ya que establecen las unidades mínimas que los lectores usan, así como las estrategias que desarrollan según destreza, dificultad de las palabras, tareas o de la misma ortografía (Goswami, 2002). Se puede afirmar que el desarrollo y las estrategias lectoras dependen de la estructura ortográfica de cada lengua alfabética. Estas correspondencias grafema-fonema varían en cada lengua y son más o menos predecibles según el tipo de estructura ortográfica que tengan. La consistencia de las correspondencias grafema-fonema/fonema-grafema influye en la velocidad y la precisión lectoras. En lenguas con una ortografía transparente, aquellas en las que hay una correspondencia unívoca grafema-fonema, la fiabilidad de las correspondencias facilita la adquisición de la conciencia fonémica y de la codificación fonológica en edades tempranas; lo cual afecta a la adquisición de una buena destreza lectora (Ziegler & Goswami, 2006). El español pertenece al grupo de lenguas con un mayor grado de transparencia y consistencia ortográfica. La correspondencia entre los grafemas y los sonidos suele ser directa a excepción de algunas consonantes como "c" o "g". Además, el español posee una estructura silábica muy sencilla. Así, según Jiménez y Hernández (2000) y Jiménez y Ortiz (2000), el proceso de decodificación no representa un problema; por este motivo para el español la conciencia fonémica es útil en la decodificación de palabras. Sin embargo, para aprender a leer lenguas opacas como el inglés, los niños necesitan una mayor variedad de estrategias como la decodificación de patrones intrasilábicos o la identificación visual de palabras enteras (Vokic, 2011; Ziegler & Goswami, 2005, 2006). En lenguas opacas las reglas de conversión grafema-fonema son más complejas debido a la mayor inconsistencia ortográfica, por lo que la ruta léxica se usa principalmente en los primeros estadios, aunque no se llega a abandonar en niveles más avanzados. La ruta sub-léxica o fonológica por su parte, es la más usada por lectores avanzados.

Sin embargo, aparte del papel de la conciencia y la decodificación fonémicas, es necesario conocer la repercusión que los distintos niveles de conciencia fonológica tienen en el proceso de adquisición y en el desarrollo de estrategias lectoras en una lengua de ortografía transparente como el español.

Para Jiménez y Ortiz (2000), la conciencia silábica, que se puede adquirir antes de la instrucción lectora tiene, en español, una influencia en el desarrollo de otras conciencias fonológicas y está relacionada con el éxito lector. De hecho, la sílaba es una unidad básica en el procesamiento fonológico, muchas de las primeras palabras que aprenden los niños son monosílabas. Respecto a la conciencia intrasilábica, aunque es muy importante en inglés, para estos autores su función en español parece dudosa. Por otra parte, para Cuetos y Suárez-Coalla, (2009), la decodificación fonémica tampoco es la única estrategia que desarrollan los lectores españoles. El lector principiante puede realizar una conversión directa grafema-fonema (ruta sub-léxica) con gran eficacia, lo que le permite guardar las palabras más frecuentes en el lexicón ortográfico. Gradualmente, y gracias a la experiencia y a la exposición a la lengua, irá desarrollando estrategias de reconocimiento visual de palabras (ruta léxica). Ambas estrategias se usarán de forma concurrente. Según sus resultados, la habilidad lectora se desarrolla en ítems, no en etapas –se usan las mismas estrategias en cantidades diferentes, según el desarrollo lector y según el estímulo que se deba leer. Por lo tanto, la adquisición de la destreza lectora en español es un proceso continuo que va desde "phonological recoding to the use of lexical strategies" (p.583). Esta transición tiene lugar en las primeras etapas en el caso de las palabras más frecuentes. Además, los lectores españoles también parecen desarrollar unidades intermedias entre grafema y palabra, esto se ha observado en la lectura de pseudopalabras, en las que los niños se basaban en unidades ortográficas mayores que el grafema, posiblemente relacionadas con propiedades morfológicas (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009). Esta estrategia parece ser usada por lectores más y menos experimentados.

Al igual que en la L1, en los primeros estadios del proceso el lector de la LE tiene que establecer correspondencias entre las letras y los sonidos de la LE. De hecho, según Jongejan et al. (2007), los procesos que subyacen en la lectura en niveles iniciales, conciencia fonológica y acceso léxico, son igualmente importantes para niños aprendices de inglés como LE. Sin embargo, puesto que solo aprendemos a leer una vez en la vida, al leer en la LE transferimos los conocimientos y estrategias adquiridas en la lengua materna. Así pues, la

competencia decodificadora en la L1 influye en la habilidad decodificadora en LE. Pero además, el hecho de que decodificación y compresión oral se desarrollen de forma simultánea en LE hace que las dos estén indirectamente relacionadas con la lectura a través de un denominador común, el dominio de la LE en etapas tempranas (Koda, 2005, p.25). Estudios realizados con aprendices de inglés cuya lengua materna es el español han mostrado que estos hablantes interpretan la ortografía inglesa en base a las correspondencias grafema-morfema del español (Sun-Alperin, 2008; Vokic, 2011), interfiriendo con la LE oral y con su escritura. Sin embargo, parece que este hecho depende de la familiaridad de los lectores con las palabras y del "(non)overlapping graphic representations of the target sound in the learners' L1 and L2" (Vokic, 2011, p.410). Así pues, palabras frecuentes y familiares en la LE facilitan la conciencia fonológica en la LE, ayudan al aprendiz en la adquisición de correspondencias grafema-fonema irregulares, y solucionan discrepancias inter-lingüísticas en las representaciones ortográficas de ciertos sonidos. Por otra parte, la excesiva similitud entre fonemas de una L1 y LE perjudica el almacenamiento de una representación fonológica y su posterior recuperación (Walter, 2008). Por este motivo, si las conversiones grafema-fonema en la LE no están totalmente desarrolladas, probablemente el lector aplique normas de conversión de la L1, haciendo una lectura errónea de la palabra que impide poder reconocer y recuperar la representación fonológica que tenga almacenada. Como Hruby, Goswami, Frederiksen, y Perfetti (2011) afirman, el reconocimiento de una letra activa el sonido de la misma si hay una correspondencia grafema-fonema conocida por el lector y que sea congruente. En el caso de las pseudopalabras, esta activación de la forma hablada es más compleja, por lo que se pasa al reconocimiento visual de la misma. Este podría ser el caso en la lectura de inglés LE para españoles; si no se activa la forma hablada de la palabra, no la reconocerán aunque sí la conozcan.

Los dos componentes vistos hasta ahora resultan de especial importancia para la destreza lectora temprana. En 1987, Wagner y Torgesen establecieron los componentes del procesamiento fonológico: la conciencia fonológica; la recodificación fonológica en el acceso léxico; y la recodificación fonológica en la memoria de trabajo. La importancia de estos tres componentes se ha

comprobado tanto en lenguas con ortografía inconsistente como en lenguas transparentes (Caravolas et al., 2012; Hulme & Snowling, 2013). A partir de estos resultados Hulme y Snowling (2013) sugieren que los procesos cognitivos involucrados en aprender a decodificar son los mismos en lenguas opacas y transparentes, como inglés y español. Todos ellos permiten "poner en correspondencia la serie de grafemas que conforman las palabras, con los fonemas para obtener así una representación pronunciable del material escrito" (Lorenzo, 2001, p.7). Por lo tanto, cuando se habla de destrezas fonológicas se hace referencia tanto a la manipulación de fonemas en la lengua oral como a la decodificación de palabras escritas. Los estudios sobre la lectura resaltan el papel fundamental del dominio oral de la LE, las destrezas fonológicas y ortográficas, y la memoria de trabajo para el desarrollo de la lectura (Goswami, 2002; Koda, 2005; Vokic, 2011; Walter, 2008; Ziegler & Goswami, 2005). De hecho, aunque el aprendizaje de la lectura conlleva el procesamiento visual del lenguaje escrito, la adquisición de la destreza lectora está relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica, siendo este un factor influyente en diversos modelos de adquisición lectora, como se ha visto, por ejemplo, en la teoría psicolingüística de Ziegler y Goswami (2005, 2006). Lo que parece evidente es que la dificultad con la que se desarrollan los primeros estadios de la lectura depende de la complejidad fonológica de la lengua hablada y de la consistencia ortográfica de la lengua escrita, así como de la memoria de trabajo del individuo.

### 2.3.3. Fluidez lectora

La fluidez lectora es la habilidad para leer un texto en voz alta de manera rápida, precisa y con la expresión y entonación adecuadas. La fluidez lectora es importante para el proceso lector porque provee un puente entre el reconocimiento de palabras y su comprensión. Aunque aún parece no haber un consenso general respecto a la definición exacta de fluidez (Kuhn & Stahl, 2003), sí se acepta que está formada por varios componentes. Así, el constructo *fluidez* se compone de tres elementos: precisión, se refiere a la decodificación correcta de las palabras; automatización, es decir, la rapidez para decodificar palabras con un mínimo esfuerzo; y prosodia, que es la habilidad para leer con la expresión, entonación y ritmo adecuados (Kuhn & Stahl, 2003; Padak & Rasinski, 2008;

Rasinski, 2004). Por lo tanto, una lectura fluida implica el reconocimiento automático de las palabras impresas, la capacidad de agrupar palabras con rapidez, haciéndolo con tal facilidad y sin esfuerzo, que la mayor parte de la atención se puede dedicar a la construcción del significado de lo que se lee; y el uso de una entonación, acento, inflexión y ritmo adecuados que transmitan el significado deseado y faciliten la comprensión del mismo. Cada uno de estos elementos contribuye por sí mismo al proceso lector. El reconocimiento correcto de las palabras contribuye a la compresión lectora (Kuhn & Stahl, 2003), pues una decodificación precisa permite el acceso al significado de la palabra. Sin embargo, una lectura incorrecta de palabras que no afectan al significado global del texto no tiene que ir necesariamente en detrimento de la comprensión del mismo. El segundo elemento es la automatización, es decir, la velocidad lectora, las palabras que una persona consigue leer durante una lectura natural, en silencio y con la intención de comprender el contenido del texto. Por si solo es un buen indicador de la fluidez lectora, aunque es recomendable no considerarlo de forma aislada, y está correlacionado con la comprensión lectora en las etapas iniciales (Combs, 2011). De hecho, si el reconocimiento de las palabras se hace de forma automática, el lector puede dedicar más atención a la comprensión del texto que a la decodificación.

Por el contrario, los aprendices que leen muy despacio se desalientan fácilmente, abandonan la lectura y se distraen cuando encuentran palabras desconocidas. Así, la falta de automatización en el reconocimiento de palabras obliga al lector a usar la información que obtiene del contexto, así como de cualquier fuente de conocimiento alternativa a su disposición, lo cual requiere de unos recursos mentales que no se podrán dedicar a la comprensión. De este modo, en lo que se refiere al reconocimiento de palabras ya conocidas, la automaticidad permite al lector concentrarse en el significado del texto y no en la decodificación (Adams, 1990; Stanovich, 1980; Thompson & Fletcher-Flinn, 1993). Por otra parte, la carga de vocabulario y contenido poco conocido así como la falta de interés en los temas puede afectar a la destreza lectora en cursos superiores. En lo que se refiere a aprendices de inglés LE, no solo el vocabulario

sino también los conceptos y elementos culturales diferentes afectan de forma negativa a la lectura (Palumbo & Willcutt, 2006).

Sin embargo, leer con fluidez no es únicamente leer palabras de forma rápida y correcta. En los últimos años se está llamando la atención hacia la importancia de la prosodia en el desarrollo de la destreza lectora. De hecho, un buen lector sabe leer segmentando la oración, entonando y acentuando correctamente, lo que permite comprobar que hace algo más que decodificar palabras, pues una lectura expresiva muestra la comprensión del texto. Para entender este proceso primeramente es necesario prestar atención a la lengua oral, pues los elementos prosódicos del lenguaje ya tienen un papel importante en la lengua oral. De hecho, la presencia de elementos prosódicos en la lengua hablada puede ser uno de los elementos que hacen más sencilla la comprensión del habla, ya que permite dividir el flujo del habla en sílabas, palabras y frases. Además, ayuda a asignar roles sintácticos a las palabras, lo que a su vez facilita el reconocimiento de la estructura de las oraciones (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, & Wermke, 2011) así como a enfatizar la información más importante a fin de facilitar la compresión (Lindfield, Wingfield, & Goodglass, 1999). Parece que este proceso empezaría en las primeras fases del desarrollo del lenguaje, pues incluso los bebés y los niños reflejan las características prosódicas de la lengua materna en el llanto (Mampe, Friederici, Christophe, & Wermke, 2009) y las estructuras sintácticas de su lengua en la prosodia de sus primeros balbuceos (Crystal, 1979; Davis, MacNeilage, Matyear, & Powell, 2000).

Así pues, para los niños los elementos prosódicos son sumamente importantes en la lengua oral y los usan para llegar al significado mucho más que los adultos. Sin embargo, cuando se adquiere un mayor dominio de la lengua, los rasgos prosódicos pasan a un segundo plano, apoyando otros procesos lingüísticos (Whalley & Hansen, 2006). Una adecuada entonación, acento y ritmo se consideran indicadores de una lectura fluida, y de la comprensión del lector. Éste consigue dividir el texto en unidades semánticas o frases con significado propio, para lo cual es necesario agrupar las palabras en frases sintácticamente correctas –esta codificación sintáctica se muestra a través de la

prosodia (Borzone & Signorini, 2000). No obstante, aún no hay resultados concluyentes y el debate sobre la importancia de la prosodia en la adquisición de la lengua hablada suma adeptos al argumento de que es igualmente importante en la compresión del texto escrito (Kuhn & Stahl, 2003). Por ejemplo, Borzone y Signorini (2000) encontraron una relación entre la organización prosódica, el reconocimiento de palabras y, a través de este, la comprensión. En concreto, se ha comprobado que la información prosódica de las palabras facilita su recuperación del lexicón mental (Whalley & Hansen, 2006), contribuyendo a la fluidez lectora y ésta, a su vez, a la construcción de significado. La prosodia parece, por tanto, un nexo de unión entre fluidez y comprensión. A pesar de esto, no hay consenso sobre si la prosodia es causa o consecuencia de la comprensión (Kuhn & Stahl, 2003). Existe, además, otro inconveniente con los elementos prosódicos, la dificultad de su evaluación. Hasbrouck y Tindal (2006) revisan algunas de las herramientas para medir la prosodia de un estudiante a partir de la lectura en voz alta. Generalmente se usan rúbricas, escalas o listas de elementos que se deben evaluar entre los que se encuentran la acentuación de palabras, el tono, la inflexión o las pausas. Aunque para algunos autores estas herramientas son suficientes (Rasinski, 2004), Hasbrouck y Tindal (2006) advierten de la subjetividad de este tipo de evaluaciones, lo que ha llevado a que la forma más común de medir la fluidez lectora sean la corrección y la velocidad, componentes más fácilmente cuantificables.

En lo referente el desarrollo de la fluidez lectora, en español la lectura fluida suele aparecer una vez que se ha automatizado el reconocimiento de palabras, entre 1er y 3 er curso de EP (Defior, Jiménez-Fernández, & Serrano, 2009); y en inglés se suele alcanzar a finales de 3 er curso (Kuhn, 2009). Por otra parte, estudios sobre la fluidez lectora en español apuntan a que la sensibilidad acentual contribuye a la fluidez en lectores de 2º curso (Gutiérrez-Palma, Raya-García, & Palma-Reyes, 2009), ya que permite al lector aprender los acentos de las palabras y poder aplicar dicho conocimiento a palabras nuevas por analogía. Esto acelera la lectura y podría mejorar la comprensión. La sensibilidad al acento correlaciona positivamente con la conciencia fonológica pero contribuye de

forma diferente al proceso lector tanto en español como en inglés (Gutiérrez-Palma et al., 2009; Whalley & Hansen, 2006).

El desarrollo de la fluidez lectora en una LE va a depender de la habilidad de decodificación y reconocimiento de palabras y, en general, del dominio de la LE, que facilita la comprensión. De la misma forma que la fluidez facilita la comprensión lectora, ésta reafirma la fluidez. Sin embargo, el limitado conocimiento de la LE, tanto del aprendiz como, generalmente, de los padres, así como la falta de oportunidades para recibir retroalimentación durante la lectura en voz alta dificultan el desarrollo de este componente en una LE (August, 2003). Además, en lo referente a los rasgos prosódicos, las diferencias entre las lenguas supondrán un obstáculo más. La organización métrica de una lengua actúa como una marca preléxica que permite dividir las palabras; en español dicha marca es la sílaba mientras que el inglés es el pie (dos sílabas, una acentuada y otra no –*doctor*, *baby*). Las estrategias para segmentar palabras se desarrollan cuando los infantes identifican esta estructura métrica gracias a su conciencia del ritmo y a la rima, y difieren según las lenguas. Tanto en inglés como en español la percepción del comienzo de una sílaba o coda es importante para la segmentación rítmica, pues una sensibilidad reducida en la percepción afecta negativamente la identificación de la estructura métrica y por ende la codificación fonética y prosódica desde el nacimiento. Todo esto llevaría al desarrollo de representaciones léxico-fonológicas imperfectas que, a su vez, dificultarían la adquisición lectora (Goswami, Gerson, & Astruc, 2010). Esta deficiencia tiene, por tanto, efectos negativos en L1. Respecto a LE, la influencia de la prosodia está aún por determinar, ya que muchos aprendices de inglés LE no tienen un dominio de la lengua oral antes de aprender a leer en inglés, por lo que la relación entre la calidad de la lectura oral y la comprensión lectora no está clara en este colectivo (Palumbo & Willcutt, 2006). Sin embargo, sí se ha comprobado la existencia de una relación entre las habilidades de procesamiento acentual y la lectura temprana en holandés como L2 (Goetry, Wade-Woolley, Kolinsky, & Mousty, 2006), una lengua de compás acentual similar al inglés. En concreto, esta habilidad prosódica parece favorecer el desarrollo léxico en la L2.

Además, los autores del estudio sugieren que esta habilidad pueda tener un efecto aún mayor en el desarrollo de la conciencia fonémica en inglés como L2.

Por otra parte, las diferencias interlingüísticas obligan a sopesar cada elemento de la fluidez de forma diferente. Por ejemplo, a medida que avanza el aprendizaje lector en español, disminuyen los errores de decodificación y cobra relevancia la velocidad. Este segundo factor es sumamente importante en lenguas con ortografías transparentes en las que muy pronto los lectores adquieren buenas destrezas decodificadoras y es la velocidad lo que ayuda a distinguir los buenos lectores y los que tienen dificultades. Esta lectura veloz coincide, además, con un uso sistemático de las pausas en los buenos lectores (Borzone & Signorini, 2000). En cambio, un lector sin fluidez segmenta las palabras de forma errónea, lee palabra por palabra, o agrupa estas en formas diferentes a como ocurren en la lengua oral (Kuhn & Stahl, p.148), no respetando la estructura métrica de la lengua, o la sintáctica y semántica del texto. Un lector con poca fluidez en español hará una lectura silábica de las palabras, también puede usar incorrectamente entonación, acentos y pausas (Borzone & Signorini, 2000). Si estas u otras estrategias desarrolladas para la lectura del español son transferidas a la lectura en inglés, se crearán representaciones léxico-fonológicas imperfectas que pueden impedir el reconocimiento de las palabras. De hecho, aprendices adultos de LE segmentan el discurso oral en base a las estructuras prosódicas de la L1 incluso aunque estas ayudas sean irrelevantes (Whalley & Hansen, 2006). Este hecho estaría unido a un procesamiento sintáctico inadecuado, crucial para la lectura en L2 (Yamashita & Ichikawa, 2010), lo que dificultaría e incluso impediría la fluidez y comprensión lectoras.

### 2.3.4. Vocabulario

La adquisición de vocabulario es imprescindible en el aprendizaje de una lengua y, por ende para aprender a leer tanto en la L1 como en la LE (Anderson & Nagy., 1991; August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005). Conocer suficiente vocabulario es esencial para dar el salto de "aprender a leer" hacia "leer para aprender", y está íntimamente relacionado con la comprensión lectora, con la cual se establece una relación bidireccional (Wagner et al., 2006). Pues cuando se

aprende una palabra se lleva a cabo un proceso de conexión del significado, el símbolo y el sonido que la componen. Conocer una palabra es, por consiguiente, mucho más que saber su significado. Implica también conocer su forma oral y escrita, referentes y asociaciones de dicha palabra y su uso, es decir aspectos gramaticales, sintácticos y pragmáticos de la misma. Así pues, el conocimiento de palabras es multidimensional y su aprendizaje y enseñanza debe cubrir todos esos aspectos si se quiere conseguir una comprensión y comunicación efectivas (Nation, 2001).

Del mismo modo que el conocimiento de vocabulario es multidimensional, múltiples aspectos, factores y destrezas contribuyen a su aprendizaje. Según el National Reading Panel (2000), cuando un aprendiz comienza a leer encuentra palabras escritas que asocia con el vocabulario oral que posee, intenta traducir al habla –un medio más conocido para él- unas palabras que le parecen poco familiares aplicando normas de conversión grafema-fonema. Sin embargo, esta tarea solo será fructífera si la forma escrita ya existe en su vocabulario oral, de lo contrario no la comprenderá. De este modo, el vocabulario oral se convierte en la llave para la transición de las formas orales a las escritas. A su vez, el vocabulario lector (el que el niño aprende a través de la lectura) es esencial para convertirlo en un buen lector. Además de acceder al vocabulario oral y a la información que posee a partir de formas visuales, el lector tiene que crear un contexto y seleccionar el significado más adecuado para ese contexto. Para ello es necesario adquirir destrezas que les permitan aprender palabras a partir del contexto. El significado de las palabras está íntimamente relacionado con la experiencia del mundo, especialmente en el caso de los niños, y se amplía o varía gracias a múltiples encuentros con ellas y sus referentes en diferentes situaciones (Koda, 2005). El contexto tiene un papel muy importante en el aprendizaje de vocabulario, de hecho, el aprendizaje *incidental* a través del contexto parece ser la mejor forma de adquisición de vocabulario durante la escolarización –al menos en la L1, y no tanto la enseñanza explícita del mismo (Nagy, Herman, & Anderson, 1985). La experiencia lectora es, por tanto, otro factor clave en la adquisición de vocabulario.

Por otra parte, es necesario distinguir entre vocabulario receptivo o pasivo y productivo o activo. Es decir, el que se conoce cuando leemos o escuchamos gracias a las asociaciones que establecemos entre el input y nuestro conocimiento previo del mundo, y el que somos capaces de utilizar en producciones orales o escritas (Kamil, 2004). Generalmente, el vocabulario receptivo es más amplio que el productivo. Según Chall (1983)al comenzar su formación en la escuela los niños nativos pueden llegar a comprender hasta 6000 palabras, aunque leen muchas menos, unas 600. Durante su etapa en la EP comprenden alrededor de 9000 palabras y son capaces de leer unas 3000. Tan sólo cuando entran en la etapa "leer para aprender", la importancia de la lengua oral y la escrita se equilibra. Hay, por tanto, un aumento de vocabulario considerable en unos pocos años. Sin embargo, es importante diferenciar entre fluidez y destreza a la hora de hablar de vocabulario. El dominio de cierta cantidad de vocablos puede otorgar cierta fluidez lectora. Pero para poder leer y comprender es necesaria una mayor competencia. En el caso de inglés L1, se habla de un 99% de comprensión de palabras para poder leer sin gran esfuerzo y hacer una lectura placentera (Koda, 2005). Con respecto a la cantidad de palabras necesarias para ser un lector competente en inglés L2, Koda (2005) recuerda que se ha intentado establecer un umbral mínimo de palabras conocidas para poder comprender un texto; así, de forma semejante a los datos de inglés L1, un 98% de palabras conocidas en un texto parece ser la cantidad ideal para poder entenderlo de forma adecuada.

Es importante también tener en cuenta que la situación socioeconómica familiar tiene una gran influencia en la cantidad de palabras que los niños conocen al comenzar la instrucción lectora; hasta el punto de que los niños de clases socioeconómicas menos favorecidas empiezan su formación con un menor número de palabras conocidas, lo cual dificultará su desarrollo lector (Hart & Risley, 1995). Todo ello en una etapa en la que el desarrollo del vocabulario es una de las metas esenciales. En la Tabla 3 se observa la influencia de la exposición al vocabulario en distintos estatus sociales.

Tabla 3

*Vocabulario y estatus social*

| Estatus familiar | Palabras oídas en 1h | Palabras oídas en 1 semana (100h) | Palabras oídas en 1 año (5,200h) | Palabras oídas en 4 años |
|---|---|---|---|---|
| En situación de desventaja social | 616 | 62,000 | 3 millones | 13 millones |
| Clase trabajadora | 1,251 | 125,000 | 6 millones | 26 millones |
| Profesionales | 2,153 | 215,000 | 11 millones | 45 millones |

Fuente: Hart & Risley, 1995.

Como se puede observar, hay diferencias muy significativas. Los padres de familias en desventaja social dicen menos palabras diferentes a sus hijos, lo cual empobrece el vocabulario acumulativo de los niños. Así, mientras que un niño de clase baja acumula un vocabulario de 500 palabras, uno de familia clasificada como "profesional" puede llegar a alcanzar hasta 1100 palabras (700 los de clase trabajadora). Lo más grave es que esta diferencia con las clases sociales de niveles culturales superiores sigue aumentando con el tiempo (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1997). Durante la escolarización, entre 1º y 3º los niños de familias desfavorecidas pueden aprender unas 3000 palabras, mientras que los de clases medias aprenden alrededor de 5000. Los años siguientes son clave en el desarrollo del vocabulario pues este se llega a doblar entre 3º y 7º, aprendiendo hasta 3000 vocablos al año (Nagy & Anderson, 1982). Si no se superan las diferencias intergrupales los lectores de clases desfavorecidas pueden estar abocados al fracaso lector y, por ende, escolar.

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo general el aprendiz no posee un conocimiento de la lengua oral y, por tanto, de vocabulario oral antes de empezar a leer. En este caso ambos aprendizajes (aprender la lengua y aprender a leer) coinciden en el tiempo, lo cual influirá en el desarrollo lector. Tradicionalmente se ha usado el aprendizaje de vocabulario como un medio para aprender la lengua, y se ha dado como suficiente conocer la definición de las nuevas palabras. Sin embargo, al igual que en la L1 las propiedades fonológicas y morfosintácticas son esenciales para facilitar el aprendizaje del significado, así en la LE un conocimiento más profundo que una

mera definición es necesario (Gass, 1999; Koda, 2005). Varias son las cuestiones que han surgido en los estudios más recientes al respecto: la relación entre vocabulario y comprensión en L2, las diferencias culturales, o la organización léxica en un modelo dual.

Tanto en L1 como en LE existe una correlación entre vocabulario y comprensión (August & Shanahan, 2006; Rodríguez-Parra, Buiza, Adrián, & Alegría, 2012). Al respecto existen tres posturas que intentan explicar la relación entre ambos componentes. Por un lado, se ve el conocimiento de vocabulario como un requisito para la comprensión; es decir, si se conoce una cantidad suficiente de vocabulario la comprensión lectora es posible. Una segunda explicación es la conocida como hipótesis del conocimiento (Priya & Wagner, 2009). Según ésta, el vocabulario representa conocimiento conceptual, y éste es el que permite la comprensión. Finalmente hay una tercera postura según la cual existe una relación mutua entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión, que a la vez están correlacionados con la habilidad cognitiva subyacente del lector. Estos puntos de vista no son excluyentes, pues por una parte se enfatiza la importancia de conocer palabras aisladas para aumentar el vocabulario a corto plazo; y por otra, se da importancia al desarrollo de destrezas que permitan un aumento del vocabulario a largo plazo. Se sabe que los lectores en L1 y en LE aprenden vocabulario de forma accidental con la lectura extensiva. Las palabras aisladas conocidas ayudan a formar el contexto, y de este se deriva el significado último del texto, pues en muchos casos el significado depende del contexto. Así, aprender palabras es mucho más que memorizar nuevas formas, exige el desarrollo de destrezas para reconocer palabras, extraer información, hacer inferencias, establecer conexiones con el conocimiento previo del lector, etc. Se trata pues de poseer una serie de habilidades y destrezas lingüísticas y cognitivas. No obstante, parece ser que mientras que en el aprendizaje de vocabulario en L1 el conocimiento conceptual es clave en la mediación entre vocabulario y comprensión, en la LE el dominio de la lengua tiene ese papel predominante (Koda, 2005). Por otra parte, el lector de una LE aporta al proceso lector un conocimiento previo, lingüístico y conceptual, que le puede permitir establecer equivalentes entre las formas en L1 y

LE, facilitando la conexión con sus conocimientos previos. Esto implica, sin embargo, que a diferencia del lector de L1 que ha de conectar significado, símbolo y sonido, en la LE hay que establecer una conexión más, con la forma equivalente en la L1. Existe por tanto, en el caso de lectores adultos de LE un desequilibrio entre su conocimiento de conceptos y de vocabulario. Esto se ha intentado solucionar con la enseñanza de definiciones y traducciones directas L1-L2, a riesgo de perder sutilezas culturales, pues se aprende siempre a través de la L1; o de provocar una lectura disruptiva por el continuo uso del diccionario bilingüe. De ahí que se diga que el dominio de la L2 es un factor más importante que el conocimiento conceptual a la hora de explicar la relación entre vocabulario y comprensión en LE (Koda, 2005).

Tradicionalmente la meta principal de la enseñanza de vocabulario ha sido enseñar el mayor número de palabras, para que cuando un lector encuentre una palabra en un texto, si ésta se encuentra dentro del repertorio lingüístico que posee, sea capaz de entenderla. En cambio, si no está en su lexicón, el lector tendrá que deducir el significado por otros medios y estrategias. En consecuencia, cuanto mayor sea el repertorio léxico del estudiante tanto más fácil será la comprensión del texto. Según algunos estudios, las palabras más frecuentes suponen un 80% del total que aparecen en la mayoría de los textos (Nation & Newton, 1997). Un conocimiento limitado del vocabulario no solo produce una comprensión incompleta o falsa, sino que además puede llevar a la frustración del lector. Cuando no se conoce suficiente vocabulario, el lector usará una serie de palabras familiares o parecidas a la L1 y a partir de ellas intentará darle sentido al texto pero no llegará a una construcción adecuada de su significado, lo que además impedirá que adquiera nuevos conceptos. Por el contrario, un lector que comprende estará motivado a leer más y aumentará más su vocabulario (National Reading Panel, 2000; Pulido, 2004). En muchos casos aprender vocabulario no consiste en encontrar equivalentes a conceptos existentes en la L1, sino que es necesario formular nuevos conceptos, en estos casos las diferencias interculturales son esenciales. Las lenguas reflejan la realidad de forma diferente según las culturas. Las creencias y actitudes culturales se reflejan en los conceptos existentes en las sociedad así como, por ejemplo, en las forma de expresar

sentimientos. Además, las experiencias vitales de cada individuo también afectan a la interpretación que cada lector hace de un texto. Los resultados de estudios sobre cómo esto afecta la comprensión apuntan a que los patrones culturales de la L1 afectan la percepción que se tiene de la L2 (Koda, 2005, p.62).

Un último tema bastante controvertido es la organización léxica cuando coinciden dos lenguas. Esto está relacionado con los efectos del vocabulario de la L1 en la lectura en LE. Por ejemplo, Proctor et al. (2006), en un estudio con alumnado hispano aprendiz de inglés, comprobaron que el vocabulario que manejaban en español L1 tenía un efecto sobre la comprensión en inglés L2. Desde un punto de vista teórico, existen dos modelos que intentan arrojar luz sobre el tema: el modelo de asociación de palabras y el modelo de mediación conceptual. Para el primero, el lexicón de la L1 y L2 está directamente relacionado a través de las palabras, pero a los conceptos solo se accede por la L1. Para el segundo modelo, los dos lexicones están unidos indirectamente a través del conocimiento conceptual; por tanto se puede acceder a esa información a través de cualquiera de las lenguas. En una revisión de los estudios al respecto, Koda (2005) afirma que mientras no se posea un dominio suficiente de la lengua, el procesamiento léxico de L2 se hace a través de la L1. Por tanto, las conexiones de los lexicones y los conceptos cambian con el tiempo: ambas, L1 y L2, están asociadas a conceptos, pero los enlaces de la L1 son más fuertes en niveles iniciales, por lo que se accede al significado en L2 a través de las palabras en L1. Con mayor dominio de la L2 se accede al significado directamente desde la L2 sin la mediación de la L1. Sin embargo, esto no cuadra con otros modelos bilingües de procesamiento léxico que afirman que la información léxica se puede activar en cualquiera de las dos lenguas si el input recibido coincide –visual, fonológica o semánticamente- con formas léxicas de esas lenguas. Esta postura integradora ha sido corroborada por estudios en varias lenguas. Los resultados también sugieren que la información de la L1 se activa de forma automática y no se puede controlar durante el procesamiento léxico en L2, por lo que es de suponer que la L1 seguirá afectando a la comprensión en L2 incluso en niveles avanzados (Koda, 2005, p. 67). Por otra parte, si este fuera el caso, se explicaría que la similitud ortográfica entre los dos sistemas facilitara el

reconocimiento de palabras en L2, independientemente de su frecuencia, sobre todo en niveles iniciales. Así la distancia ortográfica predeciría con más exactitud que la frecuencia la eficacia en el reconocimiento de palabras.

### 2.3.5. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo y dinámico que tiene lugar entre el lector, el texto y el contexto en tiempo real (para una revisión de definiciones, véase Cain & Oakhill, 2009; Combs, 2011). En este proceso tienen un papel fundamental una serie de destrezas, muchas de las cuales son compartidas con la comprensión oral. De hecho, para comprender un texto el lector necesita reconocer el significado de las palabras, entender el sentido de cada oración, integrar el sentido de todas las oraciones y relacionarlo e incorporarlo a sus conocimientos previos para construir una representación de lo descrito por el texto (Cain & Oakhill, 2009, p. 144).

Combs (2011) revisa las tres variables que interactúan en el desarrollo de la comprensión lectora: el lector, el texto y el contexto. El conocimiento de la lengua oral y del vocabulario por parte del lector es clave para una adecuada comprensión. Además su conocimiento y experiencia previos –que a su vez están relacionados con la comunidad y cultura en la que vive- le permiten relacionar lo que lee con lo que conoce de forma efectiva, posibilitando una lectura activa. La conciencia metacognitiva del lector es también un factor clave pues le permite conocer qué estrategias usar y cuándo usarlas, pues en el proceso lector se han de usar estrategias que permitan conectar la lengua del texto con la propia lengua del lector y con sus conocimientos. Las estrategias más comúnmente referidas en los estudios son: hacerse preguntas, resumir, crear imágenes mentales, activar los conocimientos previos, la monitorización de la comprensión, hacer inferencias, predecir o determinar la importancia de algo. Combs (2011) recuerda que ninguna de estas estrategias es innata sino que se deben aprender y practicar para que permitan una lectura automática. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (2011) también recuerdan la importancia de la automatización en el reconocimiento de palabras para la comprensión lectora en la LE, pues permite conseguir una lectura fluida y libera recursos cognitivos que se pueden usar para la comprensión. Si

todos estos factores contribuyen de forma efectiva a la comprensión lectora, el proceso tendrá éxito, lo cual favorece una mayor motivación e interés por la lectura que revertirá en el deseo de seguir leyendo y aprendiendo. Por el contrario, un lector con dificultades lectoras cada vez estará menos motivado, decaerán sus expectativas de éxito y terminará creyendo que no puede mejorar. Respecto al texto, la familiaridad del lector con el género, estructura o contenido del mismo afectarán su comprensión. Si el contenido o el vocabulario son demasiado difíciles para el nivel del lector, la comprensión se verá mermada. En un estudio realizado con el fin de evaluar los efectos del tipo de texto en la comprensión lectora, se concluyó que el vocabulario predice con mayor acierto que la fluidez la comprensión lectora en 2º y 4º curso (Priya & Wagner, 2009). El contexto cultural del lector, de su entorno familiar, del texto o de la instrucción lectora también afecta a la comprensión. De hecho, las macroestructuras textuales están marcadas culturalmente, y estar familiarizados con las mismas aumenta la comprensión y la memoria (August, 2003; Koda, 2005). Por este motivo la experiencia pre-lectora que se acumula antes de la escolarización es clave. Si este conocimiento junto con el vocabulario que se conoce difiere mucho del que posteriormente se encuentra en la escuela, el lector tendrá problemas de comprensión (Combs, 2011). En resumen, el entorno cultural e histórico en el que aprendemos contribuye a las habilidades y motivación del lector y a definir el éxito que éste tendrá en las actividades que realice en la escuela.

Todo esto nos llevaría a la cuestión de quién decide el significado último del texto, el lector, el texto o el contexto. Existen posiciones opuestas al respecto. Serafini (2003) hace una revisión de tres posturas sobre el tema. La primera posición, a veces llamada perspectiva modernista, corresponde con el procesamiento de abajo a arriba. Según esta, el significado está en el texto, el papel del lector es descubrir el significado del mismo a través de las palabras y estructuras. Según la segunda perspectiva, llamada transaccional y relacionada con el procesamiento de arriba abajo, el significado se crea a través de transacciones entre el lector y el texto, así su conocimiento y experiencia previos le ayuda a construir el significado. Sefarini incluye una perspectiva crítica, según la cual el texto se interpreta según su contexto social, político o histórico. Por lo

tanto, el significado que se construye es el resultado de una práctica social que no puede ser disociada del contexto en el que ocurre.

Desde un punto de vista lingüístico y cognitivo, es necesario conocer los elementos que están más estrechamente relacionados con la comprensión lectora para poder identificar las dificultades de un lector. En la L1, además de los problemas de decodificación o vocabulario, existen otras fuentes de dificultad en la comprensión lectora. Cain y Oakhill (2009) afirman que el conocimiento sintáctico, así como de las herramientas de cohesión son esenciales para comprender oraciones. Sin embargo, su relación con la comprensión lectora varía con el tiempo, pues como comprobaron en un estudio anterior (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003), aunque no predice la comprensión en estudiantes de 7-8 años, sí lo hace un año más tarde. Estos autores también estudiaron la relación entre memoria, procesamiento fonológico y comprensión. En su estudio, no se confirmó una relación fiable entre los problemas de comprensión, la memoria a corto plazo y el procesamiento fonológico. Sin embargo, sí parece que los lectores con problemas de comprensión tienen dificultades con destrezas memorísticas más complejas como es almacenar y procesar la información al mismo tiempo, algo muy común en la vida real. De hecho, los recursos memorísticos son cruciales para una comprensión lectora exitosa, aunque no pueden explicar las dificultades de comprensión por sí solos. Para Cain y Oakhill (2009) la comprensión del texto se ve también dificultada por la falta de habilidad para inferir y establecer relaciones causales en base a la estructura del texto. Partiendo de los resultados que obtienen, estos autores han desarrollado un *modelo integrado de desarrollo de la comprensión*. Según este modelo, la habilidad inicial para la comprensión lectora que muestran niños lectores de 7-8 años predice su posterior comprensión. Enfatizan que tres componentes de alto orden de la comprensión lectora predicen la habilidad lectora global hasta 6 años después, se trata de la habilidad de inferencia, la monitorización de la comprensión y la comprensión de la estructura narrativa (p.166-169). Estos resultados ratifican la importancia de introducir el desarrollo de destrezas de comprensión lectora en la instrucción.

Por otra parte, se ha comprobado que la Concepción Simple de la Lectura (Hoover & Tunmer, 1993) también es válida para explicar la comprensión lectora en una L2. En un estudio con hablantes nativos y aprendices de holandés, Verhoeven y van Leeuwe, (2012) comprobaron relaciones comparables entre la decodificación y la comprensión oral y escrita. Sin embargo, mientras que el nivel de decodificación era similar en ambos grupos, los aprendices presentaron más problemas de comprensión oral y escrita. Además, según pasan los cursos, la comprensión oral tiene mayor impacto en la comprensión escrita que la destreza decodificadora, tanto si es la L1 como la L2. La comprensión escrita depende, aunque en diferente medida, de una buena comprensión oral y de la correcta decodificación de palabras. Del mismo modo que un adecuado desarrollo de la lectura de palabras y de vocabulario es crucial para la comprensión, una deficiencia en los mismos puede causar problemas tanto en el nivel de la palabra como en el procesamiento semántico. Sin embargo, no son estos los únicos componentes correlacionados con la comprensión lectora. Por una parte, la comprensión oral está relacionada con la comprensión escrita (Hoover & Gough, 1990; Koda, 2005), esta primera ha sido tradicionalmente medida a través del conocimiento del vocabulario tanto en L1 y L2. El conocimiento de vocabulario está relacionado a su vez con la comprensión lectora en L2 (Proctor, Carlo, August, & Snow, 2005; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997). También la destreza en la lengua oral de la L2 (medida a través del vocabulario y de la conciencia gramatical) junto con la lectura de palabras se han identificado como los componentes que mejor predicen la comprensión lectora en inglés L2 por parte de estudiantes hispanohablantes de 2º curso, (Gottardo & Mueller, 2009). Por su parte, Proctor et al. (2005) han desarrollado un modelo de comprensión para estudiantes españoles de inglés a partir de un estudio llevado a cabo con estudiantes latinos de 3º y 4º curso en EEUU. Según este modelo, existe una relación significativa entre la comprensión oral y la comprensión lectora; más aún, es el componente que tiene mayor efecto. Además, se ha comprobado la eficacia de intervenciones centradas en la comprensión oral de inglés L2 para un mejor desarrollo de la comprensión lectora en niños españoles tanto normo-lectores como lectores con dificultades (Solari & Gerber, 2008). Seguidamente,

en el modelo de Proctor et al. (2005) el vocabulario tiene una doble relación, directa con la comprensión lectora e indirecta a través de la comprensión oral, con la cual también está estrechamente conectada. El conocimiento del principio alfabético y la fluidez lectora también tienen un efecto en la comprensión lectora, aunque menor que los componentes antes mencionados. Los investigadores concluyen que no existen grandes diferencias, desde un punto de vista psicolingüístico, entre el aprendizaje de la lectura en monolingües y bilingües, como ya han apuntado otros estudios que mencionan (Proctor et al., 2005, p. 253). Por otra parte, se ha comprobado que existen más diferencias entre buenos y malos lectores que entre lectores de L1 y L2 en lo que se refiere a la comprensión lectora, pero no en lo referente a vocabulario, donde también existen diferencias entre lectores de L1 y L2 (August, 2003). Estos resultados de nuevo ratifican la importancia del vocabulario en el desarrollo de la comprensión lectora en LE.

Finalmente, existen otro tipo de elementos que también influyen el desarrollo de la comprensión lectora. Por ejemplo, el tiempo de instrucción recibida en la lengua meta está relacionado con la comprensión lectora (Proctor et al., 2005). De hecho, para nativos de inglés L1 las destrezas de comprensión lectora se han desarrollado en el ciclo medio de la EP, pero para L2 esto no siempre es posible debido a las limitaciones de vocabulario que impiden la comprensión (August, 2003; Gottardo et al., 2008). No es por tanto de extrañar que estudiantes de inglés como LE, con una exposición muy reducida a la lengua meta, obtengan resultados negativos en las evaluaciones de lengua inglesa (Martin, Mullis, & Kennedy, 2007). Todo esto debe arrojar luz respecto al tipo de instrucción lectora más efectiva para la población objeto de este estudio.

## 2.4. Hablantes de español que aprenden a leer en inglés como LE

El proceso de alfabetización de cada individuo depende de su experiencia lingüística; por ejemplo, si ha aprendido a leer en una o más lenguas a la vez. En el caso de hablantes de español L1 y aprendices de inglés LE, el proceso de

alfabetización ocurre de la L1 a la LE, es decir, aprenden a leer en la L1 y transfieren algunos aspectos cognitivos y lingüísticos a la lectura en la lengua meta. Aunque se trate de un contexto diferente al español, la realidad estadounidense ofrece grandes oportunidades para estudiar la adquisición del inglés por hablantes nativos de español. En este caso, la alfabetización puede ser de la L1 a la L2, ambas al mismo tiempo o únicamente en la L2. A pesar de las diferencias, ambos procesos tienen aspectos comunes. En todo esto tienen una gran influencia las diferencias lingüísticas entre la L1 y la lengua meta.

### 2.4.1. Aspectos potencialmente problemáticos para aprendices hispanohablantes de inglés

Las características lingüísticas tanto semejantes como diferenciales del español y el inglés influyen en l aprendizaje de la lectura de la LE; por ese motivo, es necesario tener un buen conocimiento de ciertos aspectos claves para la lectura. A este respecto, un análisis detallado de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas se hace imprescindible. Precisamente, en el contexto estadounidense la amplia población de origen hispánico que puebla las aulas de los centros educativos estadounidenses ha hecho que muchos profesionales de la enseñanza tomen nota de las necesidades de sus estudiantes y se paren a analizar su proceso de aprendizaje y la influencia de la lengua materna en la lectura de la L2. Este es el caso de la profesora María Serpa (2005), quien desarrolla su docencia e investigación sobre la influencia del español y portugués en el aprendizaje del inglés L2 en EEUU, y ha realizado una revisión de las diferencias existentes entre español e inglés en varios niveles, basada en estudios previos y en su propia experiencia e investigación. A continuación en la Tabla 4 se presenta un resumen de la misma, ampliada con otros datos. Puesto que en este estudio tiene una especial relevancia lo que se conoce como los componentes de orden bajo de la destreza lectora, se prestará especial atención a los aspectos relacionados con la decodificación.

Tabla 4

*Diferencias entre español e inglés en la lengua escrita*

| Español | Inglés |
|---|---|
| Las correspondencias letra-sonido son simples y bastante consistentes. Esto hace que el español sea muy predecible en este nivel. Sin embargo, es menos predecible al nivel sintáctico. | Las correspondencias letra-sonido son complejas y morfofonémicas. Por eso, el inglés es menos predecible en este nivel –pero es más predecible en el nivel sintáctico. Un sonido se puede representar de múltiples formas: a larga /ei/**: *a-e, ai, ay, eigh*** |
| El español es una lengua silábica. Las sílabas son fáciles de identificar. La separación entre sílabas se distingue fácilmente al decir la palabra: *es/tu/dian/te.* | El inglés es una lengua morfofonémica. Las palabras están compuestas por sílabas que corresponden con morfemas cuya pronunciación no se puede dividir fácilmente en sílabas: *learn/er*. |
| Por lo general las palabras son largas (2,3 sílabas) | Las palabras suelen ser cortas (1, 2 sílabas) |
| La acentuación es predecible por su consistencia. La sílaba acentuada va principalmente en tres posiciones: última sílaba (palabras agudas), penúltima sílaba (palabras graves), y antepenúltima (*palabras esdrújulas).* | La acentuación en inglés no es predecible. Los diccionarios marcan la sílaba acentuada. |

Adaptado de Serpa (2005)

Respecto a la lengua hablada, el español y el inglés comparten ciertos sonidos consonánticos y vocálicos, aunque su escritura puede ser diferente en cada lengua. A diferencia de las correspondencias casi unívocas entre las letras y sonidos en español, el alfabeto inglés consta de 26 letras, además existen 44 fonemas que se pueden escribir de aproximadamente 70 formas diferentes. Los sonidos consonánticos que comparten ambas lenguas son los siguientes: p, b, t, d, k, g, m, n, f, s, w, y, ch, l. En lo que a los sonidos vocálicos se refiere, las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema son aún más complejas que los sonidos consonánticos (Kessler & Treiman, 2001). Mientras que en español las cinco vocales representan cinco sonidos, en inglés cada vocal corresponde a varios fonemas. Pero además cada sonido vocálico se puede escribir de distintas formas, por ejemplo, /eI/ se puede escribir como *ai*, *ay*, *a-e*, *eigh* (Sun-Alperin & Wang, 2008). Otros aspectos como los grupos consonánticos permitidos o la posición de los sonidos en cada lengua son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de identificar posibles áreas problemáticas para el lector español de inglés LE (Helman, 2004).

Basándose en estudios de Roseberry-McKibbin (2002) y Shipley y McAfee, (2015), Serpa (2005) destaca los siguientes supuestos (Tabla 5) que suelen darse en estudiantes hispanohablantes cuando aprenden la pronunciación del inglés.

Tabla 5

*Problemas de pronunciación en inglés L2 por parte de hispanohablantes*

| **Español** | Inglés |
|---|---|
| Con frecuencia no se pronuncian las consonantes finales. | La palabra *frozen* se podría pronunciar *frose*. |
| La **letra *h*** es silenciosa. | La palabra *hold* se podría leer o escribir *'old.* |
| El sonido **de *sh*** en inglés se podría sustituir por ***ch.*** | *Shoe* se podría leer o escribir ***chew*** o ***choe.*** |
| El sonido de la letra ***j*** (p.ej. *judicial*) no existe en español. | *Judicial* se podría leer o escribir *yudicial*. |
| El sonido sordo de ***th*** (***th****in*) no existe en español. | *Think* se podría leer o escribir ***t****ink*. |
| El sonido sonoro de ***th*** (***th****at*) no existe en español. | *That* se podría leer o escribir ***dat*** o ***zat***. |
| La letra ***v*** **se pronuncia como /b/.** | *Very* se podría leer o escribir ***berry.*** |
| El sonido **schwa** se introduce antes de grupos consonánticos al comienzo de una palabra. | *Stay* se podría leer o escribir ***es****tay* o *skate* se podría leer o escribir ***es****kate*. |
| **/i/** se podría sustituir por **/ee/** | *Wig* se podría leer o escribir *w****ee****g*, o *whistle* se podría leer o escribir *wh****ee****stle*. |
| **/ae/** se podría sustituir por **/e/** | *Hat* se podría leer o escribir ***het.*** |
| **/ae/** se podría sustituir por **/ah/** | *Frank* se podría leer o escribir *Fr****ah****n*. |

Adaptado de Serpa (2005)

Existen otra serie de aspectos gramaticales y sintácticos como el orden de las palabras, la negación, las conjugaciones verbales, pronombres, preposiciones, etc; así como aspectos semánticos, muchas veces influidos por la cultura, del tipo de falsos amigos, regionalismos, polisemia, etc., que también influyen el aprendizaje de la lengua y la lectura. No entraremos en más detalles al respecto puesto que no son el foco de interés de este trabajo.

## 2.5. El buen lector de una LE

En el Capítulo 1 se describió el proceso lector y cómo lo lleva a cabo un buen lector. Como ya se dijo, el proceso lector implica un diálogo entre el lector, el texto y el contexto; ya que, en líneas generales, la comprensión lectora es el resultado de la interacción del conocimiento, la experiencia previa sobre el texto y los contenidos del mismo que posee el lector (Arcos-Cañete et al., 2001). El proceso lector en una LE no difiere mucho de esta definición. Sin embargo, en muchos casos sí supone un uso más consciente de habilidades y estrategias lectoras, de procesamiento cognitivo y lingüístico, anticipación al texto, comprensión o de construcción del significado. La Tabla 6 muestra los pasos dados y estrategias usadas por un buen lector y un mal lector durante el proceso de lectura. Para una mejor exposición se ha dividido en tres fases: antes, durante y después de la lectura.

Tabla 6

*El buen y el mal lector en una LE*

| | EL BUEN LECTOR | EL MAL LECTOR |
|---|---|---|
| ANTES DE LA LECTURA | • activa su conocimiento previo sobre el tema, ytambién a través de imágenes mentales<br>• intenta predecir qué puede encontrar el el texto<br>• conoce el propósito de la lectura<br>• está motivado o interesado para empezar a leer<br>• se pregunta e intenta predecir cómo se relacionan las ideas más importantes<br>• es consciente de que hay diferencias culturales que pueden afectar al significado e interpretación del texto | • comienza la lectura sin pensar sobre el tema, ni activar conocimientos previos, tampoco interculturales que puedan afectar a su comprensión del texto<br>• no sabe por qué lee<br>• no le interesa ni le motiva empezar a leer<br>• no predice ni sabe muy bien cómo las ideas más importantes pueden estar relacionadas |

| | | |
|---|---|---|
| DURANTE LA LECTURA | • presta atención a las palabras y al significado<br>• es capaz de reconocer palabras globalmente o de decodificarlas para intentar reconocerlas<br>• usa todos los elementos que puedan facilitar la compresión, lingüísticos o no<br>• lee con fluidez<br>• se concentra en la lectura<br>• no teme encontrar palabras difíciles e intenta resolver las ambigüedades del texto<br>• utiliza estrategias eficientes para comprobar que comprende el texto, y si es necesario, detiene la lectura y pone en práctica estrategias de reparación<br>• comprueba si ha obtenido la información que esperaba o que buscaba<br>• intenta comprender cómo se relacionan las ideas principales y secundarias, y las compara con sus predicciones | • presta demasiada atención a palabras individuales y pierde el significado global<br>• no es capaz de reconocer palabras globalmente y no aplica reglas de decodificación para intentar reconocerlas<br>•<br>• lee despacio y siempre a la misma velocidad<br>• no se concentra, especialmente durante la lectura silenciosa<br>• no sabe enfrentarse a palabras y textos difíciles<br>• no intenta comprender palabras desconocidas<br>• no es capaz de desarrollar estrategias de comprensión; incluso sigue leyendo aunque no comprenda nada, quiere terminar<br>• rellena la información que no entiende con sus propias experiencias<br>• no se pregunta cómo se relacionan las ideas del texto<br>• al no anticiparse al texto no puede comparar la información obtenida con sus predicciones<br>• cree que un buen lector nunca tiene problemas y, por eso, no pide ayuda |
| DESPUÉS DE LA LECTURA | • comprende cómo se relacionan las ideas del texto<br>• es capaz de identificar la información importante<br>• puede demostrar su comprensión del texto<br>• es capaz de contar lo que hay leído y | • no entiende cómo se relaciona la información del texto<br>• da por hecho que hay aspectos que no va a entender<br>• a veces presta más atención a los aspectos secundarios o periféricos<br>• no comprueba si hay elementos |

| | | |
|---|---|---|
| | hacer resúmenes<br>• evalúa si durante la lectura ha encontrado lo que esperaba o si ha cumplido su objetivo<br>• comprueba si hay diferencias culturales que afecten a la interpretación del texto<br>• le gustaría leer más | interculturales que afecten a la interpretación del texto<br>• leer le resulta desagradable |

Basado en Arcos-Cañete et al. (2001) y Combs (2011)

Ser conscientes del papel de los componentes de la destreza lectora así como de las destrezas arriba presentadas facilitará la identificación de lectores con problemas o dificultades y permitirá planificar posibles intervenciones lectoras antes de que sea demasiado tarde. Esto se tratará con más profundidad en el siguiente capítulo sobre la enseñanza y evaluación de la lectura en una LE.

# CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA DESTREZA LECTORA EN INGLÉS COMO LE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Los resultados obtenidos a lo largo de décadas de investigación sobre la lectura han sido llevados con éxito a las aulas en las que los niños aprenden a leer en su lengua materna. Gracias a estas investigaciones hoy se sabe que hay una serie de elementos que todos los docentes deberían conocer, como son la importancia de un reconocimiento de palabras automático para conseguir una lectura fluida, de enseñar las correspondencias grafema-fonema o del uso del conocimiento previo y de estrategias lectoras para la comprensión correcta de un texto (Grabe, 2002). Los esfuerzos ahora se centran principalmente en facilitar y mejorar la adquisición de las diferentes destrezas requeridas para la lectura. En cambio, en lo que respecta a la enseñanza de la lectura en una LE aún no se ha conseguido un consenso sobre cómo llevarla a cabo, a pesar del gran número de investigaciones y revisiones al respecto (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001; August, 2003; Cowen, 2003; Ediger, 2001; Goouch & Lambirth, 2011; Koda, 2005; Kuhn & Stahl, 2003; Lázaro-Ibarrola, 2007; Pérez-Cañado, 2006). Esto se debe en gran medida a la gran variedad de contextos en las que esta enseñanza tiene lugar, lo cual hace que los resultados de muchos estudios no sean directamente transferibles. Por otra parte, en lo que se refiere al profesorado de inglés LE, un gran número de profesionales parece carecer de la formación necesaria para tomar decisiones basadas en estudios científicos sobre cómo enseñar a leer a su alumnado o con qué dificultades se pueden encontrar. En un estudio llevado a cabo por Fonseca-Mora, Fernández-Corbacho, & Gómez-Domínguez (2012), el 84% de los profesores de EP entrevistados reconoció no haber recibido ninguna formación específica sobre la enseñanza de la lectura en inglés LE, incluso un 74% aseguraba no haber recibido esta formación para la L1. Este hecho puede llegar a ser alarmante teniendo en cuenta la importancia de la lectura en los primeros años de escolarización.

La esencial importancia de saber leer en la sociedad actual hace que se realicen continuas pruebas de evaluación de la lectura a nivel regional, estatal e internacional. Alcanzar el "alfabetismo universal" es uno de los Ocho Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas propuestos para el año 2015. Tanto países considerados en vías de desarrollo como los llamados del "primer mundo", entre ellos España, participan en dichas evaluaciones, que año tras año constatan el déficit lector que existe a nivel global entre el alumnado de primaria y secundaria. Una de las evaluaciones internacionales más conocidas es la llevada a cabo cada cinco años por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA]). Dicha prueba, conocida como PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study*) mide el nivel de comprensión lectora[12] en la L1 de estudiantes de 4º curso de EP (9 años) en más de 40 sistemas de enseñanza diferentes. Según el último estudio (Mullis et al., 2012), un 20% de los participantes tienen un nivel de rendimiento bajo en comprensión lectora. Aunque hay más mejoras que empeoramientos, siete países europeos obtienen peores resultados que en la edición anterior y solo un 44% de los participantes alcanzan un nivel alto. En los niveles muy bajos, hay diferentes porcentajes de estudiantes. Por ejemplo, hay un primer grupo de países que tienen menos de un 3% de estudiantes en dicho nivel. En el segundo grupo, en el que está España con un 6%, estos porcentajes aumentan hasta el 8%; y, finalmente, los países en vías de desarrollo tienen porcentajes por encima del 14%. Respecto a España, la media global se sitúa ligeramente por encima de la media PIRLS[13] (500), con una puntuación de 513 puntos, pero por debajo de las medias de los países de la Unión Europea y de la OCDE que participaron en la prueba. Por ejemplo, se encuentra a 28 puntos de Italia y Portugal, y a más de 39 puntos de países anglosajones como Inglaterra, Irlanda, Irlanda de Norte o EEUU. En lo que se refiere al número de alumnos en cada nivel, la mayoría de los estudiantes españoles (41%) se sitúa en el nivel *intermedio*. Además, España cuenta con un

[12] En concreto, PIRLS mide la capacidad del alumnado para comprender, inferir, interpretar y evaluar la información para darle sentido a los textos leídos.
[13] PIRLS establece 5 niveles de rendimiento: Avanzado (>625), Alto (550-625), Intermedio (475-550), Bajo (400-475) y Muy Bajo (<400).

31% en los niveles superiores frente al 45-56% de la mayor parte de países europeos, y tan solo un 4% en el nivel avanzado mientras que la media de la OCDE es del 10%. En los niveles bajos se encuentra el 28% del alumnado español; es más, el porcentaje en el nivel *muy bajo* en España dobla la media de la OCDE (3%). En líneas generales, pocos países europeos obtienen resultados inferiores; es el caso de Noruega, Bélgica (francófona) o Rumanía. Por el contrario, en la parte alta de la tabla está Finlandia, junto con Hong Kong y la Federación Rusa.

Por su parte, la OCDE realiza el estudio PISA que evalúa la comprensión lectora[14] en la L1 en alumnos de 15 años. Respecto a los últimos resultados publicados (OCDE, 2014), el 30% de los países de la OCDE se sitúa en los niveles superiores. La mayoría de los países de la OCDE y de la UE se encuentran en el tercer nivel de rendimiento[15] en lectura (480 a 553 puntos). Los países con mejores resultados son Shanghai-China (570), Corea del Sur (545), y Singapur (542). Portugal, Italia, Grecia o España se sitúan entre 480 y 490 puntos. En concreto, España obtiene una puntuación media de 488 puntos, significativamente inferior a la media de la OCDE (496). Respecto a los niveles de rendimiento del alumnado, entre los países de la OCDE un 17% de los estudiantes no alcanza el nivel 2 de competencia lectora (niveles <1b, 1b y 1a), el porcentaje asciende al 20% en los países de la UE. Esto significa que 1 de cada 5 estudiantes de secundaria tiene problemas para usar la lectura como fuente de aprendizaje a lo largo de su vida. En España, 3 de cada 4 estudiantes están en niveles intermedio-bajos; mientras que tan solo un 6%, frente al 8% del promedio OCDE, se encuentra en los niveles de rendimiento más elevados (niveles 5 y 6). Si se comparan los resultados de España en las pruebas PISA y PIRLS se puede observar que son muy similares, con un gran número de estudiantes en los niveles bajos.

[14] PISA evalúa la obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido y la forma de un texto.
[15] Para conocer los niveles de rendimientos y los descriptores ver PISA 2012: (*PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*, 2013)

En Estados Unidos también se lleva a cabo la prueba National Assessment of Educational Progress (NAEP), cuyos resultados se presentan en el Nation's Report Card. Esta prueba mide, entre otros aspectos, la comprensión lectora en lo que ellos denominan 4º y 8º grado, es decir en primaria y secundaria. Según los resultados, 1 de cada 3 alumnos en 4º son incapaces de leer materiales diseñados para su nivel. Se predice, además, que los estudiantes con bajos rendimientos seguirán teniendo problemas de lectura en la educación secundaria, pues entre el alumnado de 13 años, 1 de cada 4 presenta problemas de lectura. Entre los estudiantes se encuentra población hispana que no muestra el mismo avance que sus compañeros blancos[16]. De hecho, con respecto a las evaluaciones anteriores se observa que solo los estudiantes blancos han obtenido mejores resultados tanto en primaria como en secundaria respecto a las evaluaciones anteriores. También se establece una categoría de "aprendices de inglés" que en 4º curso no consigue llegar a un nivel básico, mientras que los hablantes nativos de su edad prácticamente alcanzan un nivel de usuario competente (National Center for Education Statistics, 2013).

En España se realiza una Evaluación General de Diagnóstico[17] en 4º de EP y 2º ESO. De forma similar a las pruebas anteriores, esta evaluación establece 5 niveles de rendimiento: bajo (1), intermedio bajo (2), intermedio central (3), intermedio alto (4) y alto (5). Según los últimos resultados publicados por el Instituto de Evaluación (2010, 2011), el 17% de los estudiantes de primaria está en los niveles <1 y 1; en secundaria este porcentaje es del 18%. Solo un 8% de los estudiantes consigue alcanzar el nivel más alto, este porcentaje es idéntico en primaria y secundaria. Los peores resultados se recogen en Ceuta, Melilla y a considerable distancia (algo menos de 20 puntos), Andalucía y Extremadura. Por el contrario, el alumnado con mejores resultados pertenece a Navarra, Madrid, Asturias y Castilla-León.

[16] Se ha usado la traducción del término que utilizan en el estudio, "white".
[17] Esta prueba de comprensión lectora evalúa los siguientes procesos: aproximación e identificación, organización, reflexión y valoración, integración e interpretación, transferencia y aplicación

Es necesario señalar que la mayor parte de las pruebas presentadas (PIRLS, PISA y la Evaluación General de Diagnóstico) evalúan únicamente la comprensión lectora. Por tanto, no entran en valorar la capacidad para identificar palabras o la fluidez lectora de los participantes. Sin embargo, ya se ha comentado la importancia de llevar a cabo un seguimiento del desarrollo lector en todas las etapas del proceso, ya que si hay problemas en los procesos sencillos del nivel de decodificación es muy difícil tener éxito en los niveles más complejos de la comprensión.

Con respecto a la evaluación de la lectura en una LE, desde 2008 la Comisión Europea lleva a cabo en 14 países una evaluación de lectura en lenguas extranjeras (inglés o francés) entre estudiantes de 16 años conocida como *European Survey on Language Competences*. Con estos datos, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) publica el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), haciendo hincapié en los datos de España. Según los resultados publicados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012), España, Portugal, Polonia o Bulgaria no obtuvieron buenos resultados, aunque fueron mejores que los de Francia e Inglaterra. En todos los casos se evaluó la lengua inglesa como LE, excepto en Inglaterra donde se evaluó francés LE. En todos estos países aproximadamente el 50% del alumnado estaba en los niveles Pre-A1 y A1 según el MCER. Suecia, Malta, Holanda y Estonia, por la contra, obtuvieron los mejores resultados, consiguiendo más del 50% del alumnado (el 81% en el caso de Suecia) en los niveles B1-B2. En España tan solo el 30% de los estudiantes llegó a estos niveles; de hecho, casi el 60% no supera el nivel A1. En el informe español realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), se ofrecen resultados de tres comunidades autónomas, Navarra, Andalucía e Islas Canarias. De estas, Andalucía e Islas Canarias obtuvieron, respectivamente, un 69% y 59% de estudiantes en Pre-A1 y A1. El informe concluye enfatizando la necesidad de mejorar el nivel de competencia en LE del alumnado, pues defiende la idea de que las lenguas extranjeras no son únicamente "una alternativa o complemento a la formación, sino una exigencia a nivel personal para lograr un desarrollo completo en múltiples campos de la vida" (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

Uno de los objetivos principales de dar a conocer los niveles de destreza lectora del alumnado es sentar las bases para establecer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura. En efecto, el rendimiento lector escasamente satisfactorio que presentan la mayoría de estos datos tanto en L1 como en LE pone de manifiesto la necesidad de revisar factores que afecten a la enseñanza de la lectura en las aulas españolas, como puede ser, por ejemplo, el método de enseñanza.

A continuación se estudiarán las repercusiones de la investigación sobre la enseñanza de inglés LE, se revisarán los componentes de la lectura y los efectos de la transferencia español-inglés. Seguidamente se hará una revisión de algunos de los métodos más extendidos para la enseñanza de la lectura tanto en español como en inglés, así como un análisis de la influencia de los mismos en los resultados que obtiene el alumnado. Debido a la importancia del factor lingüístico, se prestará atención a la influencia de diversos aspectos de la lengua en la aplicación de los métodos de enseñanza. Seguidamente se sintetizarán las conclusiones a las que la investigación y observación del aula ha llegado respecto a una enseñanza más efectiva de la lectura en inglés que podrían aplicarse en el aula de LE. Finalmente se tratarán los conocimientos que el profesorado ha de tener para poner en práctica esa enseñanza efectiva de la lectura. Como se verá uno de los ingredientes es la adecuada identificación de problemas lectores. Por eso se estudiará la importancia de la monitorización y evaluación de los estadios iniciales del desarrollo lector, para lo cual se revisarán algunos de los tests más usados tanto en español como en inglés.

## 3.1. La enseñanza de la lectura en inglés LE en Educación Primaria

Ya Sweeney (1993) afirmaba que los aprendices de lenguas extranjeras, principalmente en niveles iniciales, no suelen ser buenos lectores en la LE. Esto se debe tanto a su nivel lingüístico como al ineficiente o inexistente uso de estrategias de lectura. Este autor hacía una descripción muy acertada del duro proceso por el que pasa un lector inexperto y con pocos conocimientos:

> Experience shows that the simple transfer of skills from native to target language rarely occurs. Learners all too frequently read a foreign language text with a painstaking dedication to deciphering every word in a linear fashion, frequently spending more time looking in a dictionary than reading the text. The result is at best a highly imperfect translation, at worst frustration and incomprehension (Revell & Sweeney, 1993, p.1).

Aunque el lector sepa usar estrategias lectoras en la L1 es probable que no se produzca una transferencia a la LE a menos que se le enseñe. Los lectores "pobres" no son capaces de transferir las destrezas y estrategias que poseen a la L2 (Brisbois, 1995; Cummins, 1981). Es necesario enseñarles a ser conscientes de las estrategias que usan en la L1 y aprender a desarrollarlas y usarlas en la lengua meta. Pero para que esto sea posible, tener un conocimiento suficiente de la LE es condición indispensable (Cummins, 1981; Koda, 2005). Una adecuada metodología es una de las claves para conseguir el desarrollo de una buena destreza lectora en la LE.

La forma de enseñar a leer tiene una indudable influencia en el rendimiento lector y de ello dependerá en parte que el aprendiz tenga éxito en su tarea. No hay que olvidar que la enseñanza/aprendizaje de la lectura no consiste únicamente en decodificar unos símbolos, sino que es una actividad social y cultural, y como tal empieza antes de entrar en el colegio (Goouch & Lambirth, 2011, p.9), y continúa fuera del mismo una vez comenzada la formación lectora. Esto es en parte debido a que, al menos en nuestra sociedad, los niños están rodeados de la lengua escrita desde su nacimiento. Sin embargo, cuando la lengua meta es una LE generalmente los aprendices solo tienen contacto con la lengua en contextos académicos formales, con lo que la forma de enfocar la lectura también es diferente. A diferencia de la instrucción lectora en L1, que enfatiza destrezas decodificadoras para relacionar letras y sonidos, afirma Koda (2005) que la LE se dedica a construir una base lingüística. En efecto, generalmente el enfoque de la enseñanza de la lectura en inglés LE suele reducirse a la comprensión del texto y al aprendizaje de vocabulario. A veces se introduce la enseñanza de estrategias lectoras y de forma más infrecuente se presta atención a la fase decodificadora, sobre todo en edades más avanzadas y

raramente de forma sistemática. Es decir, se ha centrado más en aspectos cognitivos relacionados con la comprensión y se ha ignorado la importancia de la fluidez y de la decodificación –esencial en las primeras fases para desarrollar una buena destreza lectora- dejando al aprendizaje intuitivo o incidental y a la mera exposición a la lengua como herramientas suficientes para que los estudiantes aprendan las correspondencias grafema-fonema. Esta falta de sistematización ha llevado a crear la idea errónea de que el inglés tiene más excepciones que normas, a pesar de no ser cierto (Pérez-Cañado, 2005), y por lo tanto a la imposibilidad de aprender a pronunciar (decodificar) correctamente, creando en el aprendiz la predisposición al fracaso y la falta de esfuerzo. Sin embargo, la práctica en el aula ha permitido a los docentes darse cuenta de que en muchos casos lo lectores no aprenden de forma intuitiva sino que necesitan la guía de alguien que les enseñe (Janzen, 2007).

Los resultados de investigaciones sobre la enseñanza de la lectura han posibilitado la existencia de prácticas exitosas en la enseñanza de la L1. Con lo que podríamos sentirnos tentados a usar esas mismas prácticas en el contexto de inglés como LE. Sin embargo, habría que preguntarse si es posible introducir en las aulas españolas métodos de enseñanza diseñados para hablantes nativos de inglés. Ediger (2001) hace un análisis de los inconvenientes que surgen si se ignoran las especificidades y características de un contexto en el que el inglés no es la L1 y advierte de que la deficiente competencia lingüística de los aprendices tanto en lo oral, como en conocimiento de vocabulario, sintaxis o usos de la lengua dificulta la adopción de metodologías pensadas para hablantes nativos. A todos estos factores se une uno más que contribuye a la frustración general respecto a la enseñanza de inglés LE: el hecho de que a pesar de la introducción cada vez más temprana de la enseñanza de inglés en centros escolares no parece que haya grandes mejoras en el rendimiento del alumnado. Por consiguiente, es necesario analizar prácticas exitosas en la enseñanza de la lectura en inglés LE de modo que se puedan resolver satisfactoriamente los problemas a los que nos enfrentamos.

La efectividad de adoptar un enfoque interactivo y colaborativo de la lectura ha sido respaldada tanto por estudios en L1 como en LE (Ediger, 2001; García Sánchez et al., 2005; Grabe, 1991; Whitehead, 2010). Es decir, para poder leer en una LE, el lector necesita estrategias y conocimientos de decodificación y reconocimiento de palabras, cuanto más automatizado sea este proceso más fácilmente podrá centrarse en la comprensión para la que también necesita conocimientos sintácticos y semánticos, y estrategias de comprensión. Además, la lectura se aprende junto a otros, ya que es una práctica social que va más allá de los centros educativos; no obstante, esta realidad es más compleja en los contextos de LE. Una de las conclusiones del National Reading Panel (2000) sobre la instrucción lectora es que, al igual que con hablantes nativos, trabajar los componentes de la lectura con aprendices de inglés L2 resulta eficaz. Partiremos de esa clasificación de los cinco componentes estudiada en el capítulo anterior para presentar los resultados de estudios científicos sobre la enseñanza de la lectura en una LE.

### 3.1.1. Instrucción de los componentes de la lectura en LE

Como se mencionó en el capítulo anterior se han identificado cinco componentes clave de la destreza lectora: conciencia fonológica, código alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. Del mismo modo que todos los componentes se desarrollan de forma conjunta, también se han de enseñar globalmente; sin embargo, con la finalidad de ofrecer apoyo individualizado en los elementos más problemáticos, la instrucción lectora en ocasiones se afronta dividida en componentes. En las secciones siguientes se van a tratar aspectos sobre la instrucción de cada uno de ellos.

#### 3.1.1.1. El desarrollo de la conciencia fonológica

La investigación científica ha concluido que los niños pre-lectores tienen diferentes niveles de conciencia fonológica antes de la instrucción formal y adquieren la conciencia fonémica una vez empezada la misma, pues la mera exposición a la lengua oral no permite la adquisición de representaciones fonológicas de las palabras -tomar conciencia de la estructura sonora del

lenguaje, paso previo para la lectura (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Hasta tal punto es importante el conocimiento de la lengua oral que se ha comprobado que si se trabaja la destreza oral, en concreto la comprensión oral, se mejora la lectura en inglés LE (Solari & Gerber, 2008; Toscano Fuentes, 2010). De hecho, tal y como afirman (Chobert & Besson, 2013), el entrenamiento de la destreza oral, facilita la adquisición de una LE y ayuda a solventar problemas de índole fonológica, para ello la música es un elemento indispensable: "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" (p.940). En un estudio llevado a cabo por Solari & Gerber (2008) con estudiantes hispanohablantes de inglés descubrieron que una intervención con especial énfasis en la comprensión oral mejora la conciencia fonológica más que intervenciones centradas únicamente en la conciencia fonológica o la decodificación. En esta línea, la exposición a la lengua meta es indudablemente un factor clave para su desarrollo, por su influencia en la conciencia fonológica y en las posibilidades de transferencia interlingüística (Hammer et al., 2014).

También sabemos que la conciencia fonológica (y fonémica) se transfiere de la L1 a la LE, por lo que trabajar en el desarrollo de ésta en la L1 repercutirá positivamente en la conciencia fonológica de la LE. Esto se ha comprobado en concreto en hispanohablantes aprendices de inglés (August, Calderón, & Carlo, 2002), aunque se señala la necesidad de enseñar de forma explícita los sonidos diferentes en la LE. Otros estudios hacen la misma recomendación con respecto al desarrollo de este componente de la lectura. En el informe preparado por August (2003) para el Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, la autora hace una revisión de artículos científicos sobre diferentes aspectos de la alfabetización de aprendices de inglés L2. Según los resultados que recoge, el desarrollo de la conciencia fonológica requiere una enseñanza explicita de cómo funciona el sistema de sonidos de la lengua meta. Conseguir esto es importante porque un buen aprendizaje en este componente se transfiere a la lectura y escritura. Según el informe preparado por el Center for the Improvement of Early Reading Achievement (Armbruster et al., 2001), la

enseñanza es más efectiva si además de centrarse en la manipulación de fonemas, presenta las letras correspondientes; y si no se manipulan más de uno o dos fonemas a la vez. Los estudios revisados por August (2003) resaltan que trabajar en grupos reducidos y en periodos de tiempo cortos es la mejor forma de obtener buenos resultados. Estudios con población hispana en EEUU y hablantes no nativos en Reino Unido concluyen que: un breve entrenamiento (30 minutos al día durante 4 semanas) para la discriminación de los sonidos más difíciles obtiene buenos resultados y mejora la discriminación auditiva en general lo que permite la transferencia a sonidos no enseñados (Kramer, Schell, & Rubison, 1983); trabajar a edades tempranas (5 años, una hora al día durante 12 semanas) la conciencia fonológica y el código alfabético mejora la lectura y la escritura de aprendices de inglés L2 (Davis, 1999). Para trabajar esos dos componentes Helman (2004) recomienda partir del reconocimiento de las semejanzas entre las lenguas y centrarse en las diferencias. Los beneficios del entrenamiento de la conciencia fonológica no solo mejoran la lectura en inglés L1/L2 sino también en español L1/L2 como apunta un estudio longitudinal de 2 años llevado a cabo por (Herrera, Lorenzo, Defior, Fernandez-Smith, & Costa-Giomi, 2011). Dicho estudio afirma que el entrenamiento es particularmente efectivo si se introducen elementos musicales. En un estudio llevado a cabo con aprendices español de inglés como LE, Fonseca-Mora, Jara-Jiménez y Gómez-Domíguez (2015) han comprobado los beneficios de utilizar programas de entrenamiento fonológico con y sin elementos musicales. Concretamente, obtuvieron mejoras en pruebas en inglés de identificación del sonido inicial, lectura de letras y lectura de palabras en un texto. En líneas generales, los estudios en el campo sugieren una serie de actividades como: canciones, rimas, melodías cortas y rítmicas (chants), poemas, trabalenguas, o lectura en voz alta.

#### 3.1.1.2. La instrucción fónica

La enseñanza de correspondencias grafema-fonema/fonema-grafema es indispensable para el desarrollo de la lectoescritura. El objetivo de la enseñanza de este componente es hacer conscientes a los lectores de que existe una relación sistemática y predecible entre las letras y los sonidos, lo cual les permite

reconocer palabras conocidas y decodificar palabras desconocidas (Armbruster et al., 2001). Como se ha dicho anteriormente, la primera etapa decodificadora, esencial para el posterior desarrollo de la lectura es frecuentemente ignorada en las aulas de inglés LE. Cuando los estudiantes españoles se encuentran con inglés en forma escrita ya saben leer en español, hay que ser conscientes de los efectos positivos y negativos de este conocimiento. Aunque hay una gran cantidad de sonidos similares en ambas lenguas, la tendencia a interpretar la ortografía inglesa en base a las correspondencias grafema-morfema del español produce una interferencia con la LE oral que dificulta la lectura (Vokic, 2011). La investigación afirma que es más efectivo un programa de lectura en la L1 reforzado en L2, que uno directamente en la L2. Esto se debe en parte a la creencia general de que como los estudiantes ya han aprendido a leer en su lengua materna, no necesitan pasar de nuevo por dicha fase. En cierto modo esto es verdad, como ya se ha visto; sin embargo, es necesario además tener en cuenta las diferencias de las relaciones grafema-fonema en la L1 y la LE para planificar qué aspectos se han de enseñar en el aula.

Aunque se ha recomendado no empezar con la instrucción lectora antes de tener un conocimiento suficiente de la lengua oral, puesto que esto dificulta poder recurrir al significado para mejorar la destreza decodificadora (August, 2003), la realidad en España es que en muchos casos la enseñanza de la lengua oral y escrita comienza al mismo tiempo. Para mejorar la lectura de palabras en aprendices de inglés L2, y a la vez reforzar los conocimientos de la lengua extranjera, los estudios revisados por August (2003) muestran las ventajas de trabajar la conciencia fonológica y de llevar a cabo una instrucción fónica sistemática. Pues como apuntan Nevills y Wolfe (2009), dentro de la inconsistencia ortográfica del inglés, incluso las excepciones han de tener sentido para nuestro cerebro, pues está diseñado para buscar patrones. Una instrucción fónica directa no solo mejora la destreza decodificadora sino también la comprensión lectora (Armbruster et al., 2001; Lesaux & Siegel, 2003). Para estos últimos autores este tipo de enseñanza es efectiva con niños de diferentes niveles socioeconómicos y es especialmente beneficiosa para niños con problemas lectores o en riesgo de tenerlos. Anderson (2010) resume los beneficios que los

aprendices de inglés L2 obtienen de la instrucción fónica sistemática: al mejorar la decodificación de palabras mejora su fluidez, también mejora su lectura oral ya que pueden decodificar las palabras correctamente, todo esto les da una sensación de éxito que aumenta su motivación.

En el ámbito español, conscientes de la dificultad que la estructura fonológica y ortográfica del inglés suponen para el aprendizaje de la lectoescritura, prácticamente durante la última década, se está empezando a poner énfasis en la importancia de introducir la enseñanza de "phonics" en las aulas de inglés LE (Lázaro-Ibarrola, 2007). El estudio de (Pérez-Cañado, 2004) en un centro español muestra los efectos positivos y duraderos de la enseñanza explícita y sistemática de las correspondencias grafema-fonema/fonema-grafema en la escritura en inglés LE de estudiantes españoles de EP. Esta autora también enfatiza la importancia de partir de las similitudes en español e inglés (por ejemplo, respecto a la ortografía, puntuación, semántica y especialmente, morfología). Además, aboga por la enseñanza explícita pero no aislada sino integrada en la lectura de textos y en actividades que muestren la ortografía como una herramienta necesaria para la comunicación. Propone el uso de un enfoque que ayude a desarrollar ambas vías de reconocimiento de palabras a través de una amplia variedad de actividades: juegos con palabras, imágenes, sopa de letras, crucigramas, segmentación y unión de sonidos, bingo, dictados, redacciones libres, textos con huecos, ahorcado, tablón de anuncios de clase, ejercicios de elección múltiple, etc. (Pérez-Cañado, 2005, 2006). Las implicaciones pedagógicas de los estudios revisados también se extienden a la variedad en la organización del aula con el fin de adaptarse a las necesidades y diferencias individuales de los aprendices; de ahí que se recomiende dar oportunidades para trabajar y reflexionar individualmente, compartir ideas y participar activamente en grupos, interactuar con compañeros y profesorado. Por otra parte, el nivel de dificultad del vocabulario ha de ser adecuado para el nivel de los aprendices e incluso algo por encima de las expectativas de mismo a fin de poder analizar las estrategias que usan. Otra de las conclusiones es que no solo se ha de enseñar de forma explícita las normas ortográficas sino también las

estrategias (de pronunciación, visualización, división de palabras, analogías, reglas nemónicas) que les permitan generalizar reglas y predecir la escritura de palabras desconocidas, y así evitar la memorización y favorecer la autonomía e independencia del aprendiz. Finalmente se aboga por una continua revisión y evaluación del progreso del alumnado, la cual favorecerá una enseñanza más eficaz y motivadora.

#### 3.1.1.3. El entrenamiento de la fluidez lectora

La fluidez lectora es la capacidad de leer un texto con rapidez, precisión y entonación adecuadas. Un buen lector es capaz de leer con fluidez y comprender a la vez. Sin fluidez, el lector tendría que usar todos sus recursos cognitivos y lingüísticos para el reconocimiento de palabras y no podría usarlos para comprender lo que decodifica; por lo tanto, la fluidez es clave para la comprensión. Es más, un lector que tarda demasiado en entender lo que lee se desmotiva y abandona la lectura.

El entrenamiento de la fluidez mejora el reconocimiento de palabras, pero una lectura más rápida de palabras por sí sola no mejora la comprensión. También dividir textos en frases con significado propio contribuye significativamente a la comprensión, algo similar a lo que ocurre con la prosodia en la lengua oral. Para empezar con el entrenamiento de la fluidez lectora hay que elegir textos que el aprendiz puede leer con un cierto nivel de independencia. Para entender esto es útil revisar los tres niveles de precisión lectora que describe Rasinski (2004, p.6): (1) nivel de independencia (97-100% de precisión): el lector es capaz de leer un texto sin ayuda; (2) nivel de instrucción (90-96%): el lector puede leer el texto con cierta ayuda, por tanto, es más complicado pero manejable; (3) nivel de frustración (menos de un 90% de precisión): texto difícil de leer para el aprendiz incluso con ayuda. En estos casos, cuando el texto es demasiado difícil para el lector, este practicaría sus habilidades de codificación en lugar de la velocidad o la expresión (Partnership for Reading, 2001).

El paso de los primeros estadios del proceso lector hasta la lectura fluida y comprensiva requiere una práctica extensiva. Para mejorar la fluidez lectora se usa, por una parte la lectura silenciosa y, por otra, la lectura guiada en voz alta. La lectura silenciosa se puede practicar dentro y fuera del aula, y no requiere retroalimentación por parte del docente. Está más relacionada con el tiempo dedicado a la lectura, el cual es un buen factor que predice el rendimiento lector (Kuhn & Stahl, 2003). Durante la lectura guiada, el lector recibe retroalimentación continua del docente, se practica en forma de lectura compartida, lectura coral, lectura en parejas, repeticiones, grabaciones, etc. Borjes (2009) hace una revisión de los enfoques más usados para trabajar la fluidez. Un resumen se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7

*Enfoques para la práctica de la fluidez lectora*

| *Enfoque o intervención para la fluidez lectora* | *Descripción del enfoque o intervención* |
|---|---|
| *Lectura modelada* | Un lector con fluidezlee el texto en primer lugar, después el lector con dificultades de fluidez lo lee de nuevo. EL buen lector puede ayudar y animar al lector con problemas (Armbruster et al., 2001). |
| *Lectura coral* | Todos los estudiantes leen en voz alta de forma simultanea (Armbruster et al., 2001; Allington, 2006). |
| *Lectura en parejas* | En parejas los estudiantes se turnan para leer en voz alta el uno al otro. El que lee con más fluidez ayuda al compañero a reconocer palabras y le da la retroalimentación necesaria (Armbruster et al., 2001). |
| *Teatro de lectores* | Los estudiantes se preparan una obra de teatro y la representan delante de una audiencia (Armbruster et al., 2001). |
| *Lectura silenciosa independiente* | Los estudiantes leen en voz baja durante un tiempo establecido (Murray, 1999; National Institute of Child Helath & Human Development, 2007). |

Fuente: Borjes, (2009, p.35). Traducido por la autora.

Los aprendices de inglés LE tienen generalmente menos oportunidades de recibir retroalimentación mientras leen, durante la práctica de la lectura en casa es posible que no reciban ayuda de sus familiares si estos no tienen conocimientos de la LE. Por otra parte, si tienen problemas para entender lo que leen necesitarán buscar las palabras en el diccionario lo que ralentizará la lectura, pudiendo llevar a la desmotivación. Existen técnicas de lectura asistida para trabajar con aprendices de inglés LE, y con lectores con problemas: se ha demostrado eficaz leer y escuchar el texto a la vez, la técnica consiste en leer y escuchar una vez el texto, después el aprendiz lee el texto en voz alta y varias veces en voz baja mientras escucha la grabación, finalmente vuelve a leerlo en voz alta necesitan técnicas de lectura asistida. Quizás el mayor problema de esta técnica sea la cantidad de tiempo que requiere para su aplicación, algo que dificulta su implantación en las aulas de inglés LE, a no ser que se introduzca a través de la enseñanza asistida por ordenador. Otra técnica que, según la revisión de Kuhn y Stahl (2003), parece ser efectiva es el visionado de películas con subtítulos. También se puede trabajar con el vocabulario antes de comenzar la lectura, grabar las lecturas de los aprendices en voz alta, hacer ejercicios de escritura basados en los textos. Estas técnicas mejoran la velocidad lectora, reducen los errores de lectura y aumentan la comprensión (August, 2003; Kuhn & Stahl, 2003). Por tanto, la fluidez lectora se adquiere con la práctica abundante, la modelación y constante retroalimentación. Respecto a cuándo trabajar la fluidez, los resultados revisados confirman el modelo de etapas de Chall (1983, 1996). Es decir, el mejor momento para trabajar la fluidez es durante la etapa de confirmación y fluidez, entre primer y segundo curso en L1, ya que en ese momento cuentan con el vocabulario necesario para entender pero a la vez su lectura es lo suficientemente lenta para mejorar de forma significativa con las técnicas adecuadas. Para aprendices de inglés LE, habría que encontrar la equivalencia con esa etapa. En el contexto de inglés L2 en EEUU, parece ser que el lector hispanohablante que en la L1 está en la etapa 3, leer para aprender lo nuevo, y tiene un nivel inicial en inglés, estaría en la segunda etapa de confirmación y fluidez en la L2. Es decir, ya sabe leer pero decodifica siguiendo las normas de la L1 y sin fluidez, por lo que parecería un lector con

problemas. Este mismo lector durante la lectura silenciosa entenderá lo equivalente a su nivel de inglés aunque no sea capaz de pronunciar las palabras (Serpa, 2005). Poco a poco, al mejorar el dominio de la LE aumentará su fluidez lectora ( Snow, Burns, & Griffin, 1998).

#### 3.1.1.4. El desarrollo del vocabulario

La adquisición y desarrollo de vocabulario se refiere a la información que almacenamos sobre el significado y la pronunciación de la palabras que necesitamos para la comunicación (Antunez, 2002). Según las investigaciones al respecto, enseñar palabras específicas antes de leer mejora el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora. Una enseñanza extensiva, a la vez que intensiva, el trabajo activo con las palabras, así como una frecuente exposición al vocabulario en diferentes contextos facilita el aprendizaje de las palabras (Armbruster et al., 2001). Por ejemplo, los escolares que leen unos 10 minutos al día fuera del colegio aumentan considerablemente su vocabulario en comparación con quienes no leen o leen poco (Anderson & Nagy, 1991). Además, cuando son escolarizados los niños ya tienen un amplio vocabulario (5000-7000 palabras) e intuyen la gramática de su lengua, esto no es así para aprendices de inglés LE. De hecho, el desarrollo de suficiente vocabulario es uno de los mayores retos para poder leer con fluidez y comprensión en una LE. En la lengua materna gran parte del vocabulario se aprende de forma indirecta o incidental, a través de las interacciones con otros, o escuchando a otros leer. Sin embargo, estas interacciones o lecturas en casa no suelen ocurrir en los contextos de inglés LE. El trabajo en el aula es, por tanto, fundamental. Pero para un aprendiz de inglés LE que no ha estado sumergido en la lengua meta y tiene una gran carencia de vocabulario, la simple exposición accidental a la lengua no es suficiente para aumentar el vocabulario, sino que una enseñanza escalonada del mismo es necesaria (Combs, 2011).

Para una enseñanza/aprendizaje más eficaz del vocabulario en una LE el docente ha de incorporar estrategias y actividades para su enseñanza explícita. En la revisión que realizó August (2003) señaló algunas características que han de

tener tareas de clase para promover la retención de palabras: necesidad de cumplir con la tarea; búsqueda del significado de la palabra, evaluación del significado y adecuación de la palabra. Estos factores se combinan en el concepto de participación; es decir, las palabras que se procesen cuando haya una alta participación se recordarán mejor. Un programa bien diseñado y estimulante que incluya la enseñanza explícita de vocabulario y estrategias para su análisis y comprensión, como es el uso de claves en el texto -morfológicas, sintácticas, semánticas- para adivinar el significado, es eficaz para mejorar el conocimiento de palabras, el análisis de palabras y la comprensión lectora (August et al., 2002). Además, hay que escoger qué palabras se van a enseñar, puesto que no se pueden enseñar todas las que aparecen en un texto: palabras importantes para entender el texto en cuestión; palabras útiles que el lector encontrará en múltiples ocasiones por ser más frecuentes; palabras difíciles, es decir, palabras con múltiples significados, homógrafos, expresiones idiomáticas, etc. Por el contrario, las palabras cognadas ayudarán al aprendiz en el reconocimiento de palabras de la LE (August et al., 2005).

Por lo tanto, la enseñanza explícita de vocabulario contribuye a la comprensión, y las habilidades de procesamiento de vocabulario y comprensión facilitan la adquisición de más vocabulario. Por otro lado, el aprendizaje memorístico de vocablos no es efectivo, mientras que un estudio profundo del vocabulario y el uso extensivo de vocablos en múltiples contextos y ocasiones tiene más efecto en el aprendizaje (August, 2003; National Reading Panel, 2000). Finalmente, no hay que menospreciar el aporte del aprendizaje incidental de vocabulario, pues, a pesar de la posible falta de input, también es eficaz en aprendices de inglés (Koda, 2005). Por ejemplo, como se ha mencionado anteriormente, se ha comprobado el éxito del visionado de películas subtituladas, sobre todo para el vocabulario reforzado por las imágenes. Además se demostró que cuanto mayor dominio de la L2, más eficaz era la estrategia.

### 3.1.1.5. La mejora de la comprensión lectora

La comprensión lectora es el fin último de la lectura, el dominio de todos los componentes anteriores ha de resultar en una buena comprensión, de la misma forma que la compresión lectora contribuye de forma positiva a los anteriores componentes. Puesto que existe una importante conexión entre el conocimiento de vocabulario, la comprensión oral y la escrita, la mejora de la comprensión oral repercutirá en la comprensión escrita, así como si se trabaja el conocimiento de la lengua también se facilita la comprensión lectora (Thompson & Fletcher-Flinn, 1993). La instrucción para la comprensión lectora ha de procurar que los alumnos sean "capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con sus propios conocimientos y experiencias, así como representaciones mentales construidas en la memoria" (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Para poder conseguirlo la enseñanza explícita de estrategias es imprescindible.

Aunque no parece haber consenso respecto al nivel de transferencia de destrezas lectoras de la L1 a la lengua meta, según la revisión sobre la transferencia de destrezas de español L1 a inglés L2 realizada por August et al. (2002), los buenos lectores en L1 usan las estrategias de comprensión también en la LE. De hecho, el empleo de estrategias adecuadas para deducir el significado de palabras, más que la fluidez en la L2, es lo que diferencia a los buenos lectores de los lectores con problemas. Para una buena comprensión lectora de un aprendiz de inglés LE hace falta algo más que un texto bien contextualizado, conocer el vocabulario y las estrategias para aprenderlo. Es decir, a los buenos lectores no solo les ayuda el contexto sino también las claves sintácticas. El conocimiento de la estructura del texto también contribuye a la comprensión, aunque en gran medida dependen de la cultura y han de ser enseñadas. Las estructuras similares en ambas lenguas facilitan la comprensión. Sin embargo el conocimiento o la familiaridad con el contenido del texto es más importante para su comprensión (August, 2003). Esta autora identifica varias categorías de instrucción eficaz para aprendices de inglés: por una parte, andamiaje a través del discurso: los aprendices trabajan de forma escrita sobre el tema de la lectura,

se puede hacer antes o después de la lectura; por otra parte, el uso de múltiples estrategias, entre las que se puede destacar: hacer inferencias, integración de lectura y escritura, integración del aprendizaje de la lengua con otros contenidos, transferir de forma consciente los conocimientos de la L1, conectar el contenido de lo leído con sus vidas. En este enfoque se pone el énfasis en los últimos años, ya que promueve un uso autónomo y auto-regulado de las estrategias como camino hacia la lectura independiente (Koda, 2005, p.262). August además pone énfasis en el desarrollo profesional del docente. Presenta un estudio en el que se llevó a cabo la evaluación de tres modelos de instrucción, uno de ellos equivale a la metodología AICLE en la que la LE se introduce de forma progresiva y escalonada en asignaturas no lingüísticas, mientras que la L1 sirve para trabajar la conciencia metalingüística de los aprendices; la segunda intervención iba dirigida a la práctica docente, se observa y valora la labor del docente, y con ayuda de retroalimentación, debates, observaciones de los compañeros se le guía en la organización de la instrucción en el aula; la tercera intervención fue una combinación de las dos anteriores. Los resultados revelaron que la segunda intervención resultó ser más efectiva, los estudiantes obtuvieron mejores resultados en lectura y en lengua, además mejoraron su actitud. La efectividad de la enseñanza depende en gran medida de los conocimientos del docente sobre el proceso lector, de su destreza para aplicar los conocimientos que posee y de la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de su alumnado. Koda (2005, p.272) también señala que si el docente es consciente de los conocimientos previos que el aprendiz tiene, de las actitudes cambiantes que puede tener y de la técnicas que ha de emplear en cada situación, el aprendizaje de la LE mejorará.

Armbruster et al. (2001) presentan otras técnicas respaldadas por estudios científicos que también resultan efectivas con los aprendices de inglés: monitorizar la comprensión, usar de organizadores gráficos, contestar preguntas sobre el texto, enseñar al aprendiz a hacer sus propias preguntas, identificar la estructura del texto y resumir. La enseñanza efectiva de estrategias ha de ser directa y generalmente sigue estos pasos: explicación directa, ejemplificar estrategias a través de modelos de estrategias, por ejemplo con la técnica de

pensar en voz alta, seguida de la práctica guiada y la aplicación. A este proceso contribuye de forma significativa promover un aprendizaje cooperativo a través de la interacción entre estudiantes y con el docente (Koda, 2005).

Una serie de estudios recientes han comprobado la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora introduciendo componentes motivacionales (Guthrie et al., 2007, 2009; Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Wigfield et al., 2008); estos trabajos presentan lo que ellos denominan un modelo de implicación de desarrollo lector. Entienden que un lector implicado es aquel que está motivado, sabe usar de forma eficaz estrategias y conocimientos, y es socialmente interactivo durante la lectura. Según han comprobado, el nivel de implicación de los lectores durante la lectura es el que permite mejorar el efecto de la instrucción en la comprensión y el rendimiento lector. El programa que llevan a cabo se denomina *instrucción lectora orientada a los conceptos* (Concept-Oriented Reading Instruction), e integra la enseñanza de estrategias y la motivación por la lectura. Sin embargo, hasta el momento los estudios mencionados se han llevado a cabo en áreas no lingüísticas en inglés L1. En lo que respecta a la LE, parece viable su aplicación dentro del enfoque AICLE, con el que ya se están obteniendo interesantes resultados, sobre todo cuando se comparan con un enfoque tradicional de enseñanza de la LE (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2011).

Finalmente, Galera-Noguera (2003) defiende que en una metodología de carácter integral hay que enseñar las habilidades de competencia lectora en las tres fases: antes de la lectura, a través de las activación de conocimientos previos y estableciendo contacto con la vida y la experiencia del estudiante; durante la lectura, revisando y actualizando las hipótesis que se han hecho sobre el texto y su significado; y después de la lectura, cuando se comprueba y comunica lo que se ha comprendido en el texto, o se transfiere a otras destrezas como la escritura. Aunque en su explicación aparezcan como fases separadas en el aula, se han de trabajar de forma global e integradora enfatizando que todas las actividades forman parte de un todo.

Todos estos componentes se han de trabajar en el aula, unas veces de forma independiente, otras veces integrándolos en actividades globalizadoras. El trabajo del docente va a depender en gran medida del enfoque metodológico que adopte respecto a la enseñanza de la lectura. Por otra parte, es importante recordar que, siendo la lectura un acto social, requiere de una enseñanza colaborativa. Por este motivo, sobre todo en las primeras etapas de la lectura se recomienda incluira los padres, en la medida de lo posible, para que contribuyan y estimulen al niño pre-/lector.

## 3.2. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura

Los métodos existentes para la enseñanza de la lectura que aspiran a ofrecer una práctica efectiva son múltiples. Algunos de estos métodos están basados en resultados de estudios científicos, lingüísticos y psicológicos, o también intentan integrar los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro que ofrecen las nuevas técnicas existentes. Por otra parte, hay métodos que surgen de un concepto más intuitivo de cómo aprendemos a leer. Es más, cada maestro aporta la sabiduría adquirida con la experiencia docente, a la vez que se nutre de las prácticas eficientes que se han ido dando a conocer por otros profesionales de la enseñanza. Esta variedad de posibilidades y contextos, así como la complejidad de la enseñanza de la lectura ha favorecido durante décadas la aparición continua de iniciativas educativas, muchas veces enfrentadas, para facilitar y estimular la lectura desde edades tempranas.

Según Castells (2009, p.46), al menos tres aspectos parecen influir en la falta de acuerdo en torno a cómo debe enseñarse a leer: (1) las diferentes corrientes psicológicas respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje de la lectura; (2) las características propias de la lengua que se enseña –la estructura ortográfica de una lengua determina qué estrategias son las más adecuadas para su aprendizaje; y (3) las creencias de los docentes sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. El debate más importante que ha surgido es el que desde hace décadas ha enfrentado, en el mundo anglosajón, a los defensores de la enseñanza de la lectura siguiendo un método puramente fonético-sintético

(conocido como "phonics") y a los valedores del método global (llamado *whole language* en el mundo anglosajón) (Chall & Goodman, 1992; Chall, 1976; Ravitch, 2001).

Este debate también ha tenido lugar en la enseñanza en lengua castellana (Alegría, 2006; Artiles, 1997; Jiménez & Rumeau, 1989) y en la enseñanza de una LE (Ediger, 2001). Dichas posturas reflejan diferentes concepciones de la lectura y de su desarrollo, en gran medida relacionadas con enfoques ascendentes o descendentes, en los que bien se va de las partes al todo - primando la correspondencia grafema-fonema, o del todo a las partes, adquiriendo el significado un rol principal. Entre los extremos de este continuo se encuentra una gran variedad de métodos, así como nuevas posturas que abogan por enfoques eclécticos y multi-sensoriales para los cuales la motivación hacia la lectura y la participación e implicación del lector son condiciones indispensables en el éxito lector (Goouch & Lambirth, 2011).

Tabla 8

*Métodos para la enseñanza de la lectura en español e inglés*

| | Lengua inglesa | Lengua española |
|---|---|---|
| Métodos sintéticos | ABC o Alphabetic method<br>Phonics method<br>Linguistic approach | Alfabético<br>Fónico<br>Silábico |
| Métodos analíticos o globales | Whole language<br>Whole-word or Look-say method<br>Language experience approach | Léxico<br>Global-natural |
| Métodos mixtos | Integral approach<br>Multisensorial | Marcha sintética<br>Marcha analítica<br>Multisensorial<br>Onomatopéyico |

Adaptado de Artiles (1997, p.220).

Para poder realizar una breve revisión de los métodos de lectura es necesario partir de la división entre métodos (fónico-/fonético-)sintéticos o

fonéticos[18] y métodos analíticos o globales. Sirva a modo de resumen la Tabla 8, adaptada de Artiles (1997), en la que aparecen métodos para la enseñanza de la lectura en inglés y en español. Aunque aparecen clasificados entre métodos sintéticos y globales, en muchos casos, los límites entre unos y otros se difuminan dando lugar a métodos que difícilmente encajan en una u otra categoría, y que a la vez tienen rasgos de ambas. Esto hace que se trate, por lo tanto, de una clasificación orientativa.

### 3.2.1. Métodos sintéticos

Estos métodos se centran en los procesos de decodificación, es decir, en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema, comenzando por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra (Cuetos, 2008). Adoptan diferentes formatos: alfabético, que comienza por enseñar el nombre de las letras para unirlas en sílabas y construir palabras. Esta variante nace a partir de la metodología que se ha usado desde la Antigüedad y que en EEUU se conoce como método ABC, en el que se lee una palabra pronunciando las letras que contiene. En el método fonético-sintético o fónico, en lugar de enseñar el nombre de las letras, se usa el sonido de las letras para luego unirlas en sílabas y en palabras, se pretende evitar así la confusión que existe con el deletreo debido a la falta de correspondencia letra-sonido. El método silábico, comienza directamente por la sílaba, primero se enseñan las vocales y después se introducen las consonantes según su dificultad; posteriormente las sílabas se combinan en palabras y frases (Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, 2004). En el mundo anglosajón estos métodos son conocidos como "phonics methods". El futuro lector aprende las complejas correspondencias grafema-fonema de la lengua inglesa a través de analogías, el deletreo fonético o la segmentación de palabras, entre otros. Como se apuntó anteriormente el debate sobre si es necesaria la enseñanza explícita del código alfabético sigue siendo una de las controversias más animadas entre los especialistas del campo. Esto se debe, en parte, a que estos métodos están respaldados por la concepción de la lectura como un proceso de transferencia de información, es decir, un proceso

[18] No hay consenso respecto a la nomenclatura de estos métodos en castellano.

ascendente (bottom-up), que comienza con la identificación visual de las letras que al ser convertidas en sonidos adquieren significado. El significado viene, por tanto, dado por el texto y el lector es un mero receptor de la información, a la cual accede a través del reconocimiento de las palabras (Quintana, 2001). Los problemas de lectura se deben, según este modelo, a deficiencias de decodificación. La lectura se concibe, por tanto, como un proceso modular y automatizado en el que la información que aporta el contexto no es importante (Castells, 2009). Ese rol pasivo del lector, que se convierte en simple decodificador de un texto acerca del que no tiene nada que decir, es un hecho más que criticado por gran parte de los estudiosos, ya que hoy en día se sabe la importancia de los conocimientos previos que el lector aporta durante el proceso de lectura.

### 3.2.2. Métodos analíticos

A partir de finales de los sesenta empezó una corriente que puso en tela de juicio las teorías sobre la lectura como un proceso de transferencia. Esta nueva corriente, algunos de cuyos principales representantes son Goodman y Smith, defendía que el lector también aporta sus conocimientos previos a la hora de construir el significado del texto, mediante un proceso de confirmación de hipótesis sobre su significado (Cairney, 1992). Entienden la lectura como un proceso descendente (top-down) en el que se prioriza la capacidad interpretativa del lector, que solo usa una información mínima del texto según sus propias expectativas. En efecto, Goodman (1967, p.127) llegó a definir la lectura como un "*psycholinguistic guessing game*". En este enfoque, se le da una vital importancia al conocimiento previo del lector sobre el contenido, el contexto y la cultura. Los problemas de lectura se deberían básicamente a la falta de conocimiento previo para interpretar el texto. La influencia de estas teorías repercutiría en la aparición de nuevos métodos de enseñanza: los analíticos o globales. Estos métodos se centran en el uso de obras literarias y, al contrario que los sintéticos, se centran en el significado. La enseñanza explícita de asociaciones grafema-fonema no se considera necesaria para los niños e incluso, en algunos casos, contraproducente (Moustafa, 1993). Para Smith (2004) enseñar a un niño a leer siguiendo la estrategia *sound it out* (pronunciando el sonido de

cada letra) puede confundir al aprendiz. Debido a su escepticismo respecto a la eficacia de la enseñanza explícita Smith (2004, p.2) llega afirmar que

> Children aren't usually confused by written language –until someone tries to *instruct* them on how to read. When people *help* children to read, by reading to them or with them, there is rarely confusion. It is not reading that many children find difficult, but the instruction.

Generalmente los métodos globales comienzan por unidades de significado como la palabra o incluso la frase y terminan en las letras. De esta forma el niño descubre los diferentes elementos con la ayuda del instructor y, a través de múltiples experiencias con el lenguaje, el escolar aprende a reconocer palabras de forma automática. Además, los métodos globales enfatizan la integración de lectura y escritura en lugar de la enseñanza aislada de destrezas. La escritura es introducida a través de la expresión con dibujos y la lectura, a través de textos sobre la vida cotidiana de los estudiantes. Algunos ejemplos de métodos globales son los métodos léxicos (o método de palabras generadoras) que parten del aprendizaje de las palabras que serán la base del trabajo posterior. Éstas se analizan en sus componentes más pequeños para luego crear nuevas palabras y oraciones. En el método global-natural se suelen usar imágenes para facilitar la comprensión, la lectura se introduce a partir de la necesidad de expresión. Así el maestro copia frases que dicen los niños durante sus interacciones en el aula, consiguiendo que el contenido de lo que leen sea significativo para ellos. Entre todos se lleva a cabo una lectura expresiva basada en la memorización visual y auditiva de las frases. Posteriormente se estimula la identificación de partes de la frase y el reconocimiento de elementos importantes (Artiles, 1997). Un ejemplo de este enfoque en el mundo anglosajón es el conocido como *Whole word* o *Look-and-Say Method*, con el que el aprendiz asocia palabras enteras -patrones visuales- con su significado, el aprendizaje de las palabras es lento y está basado en la frecuencia y no en el análisis. Para Cuetos (2008) este método requiere un ingente esfuerzo cognitivo para poder memorizar los miles de palabras que existen en una lengua. Sin embargo, los defensores de este método afirman que si el aprendiz es capaz de identificar unas 100 palabras de las más frecuentes podrá leer la mitad de las palabras que encuentre en un texto (Ediger, 2001). Lo

que se conoce como método global puro sí incluye un análisis de las partes; ya que las frases se descomponen y recomponen. Además, se identifican palabras e incluso prefijos, sufijos o raíces para poder formar nuevas palabras. También se llega a analizar las letras y las reglas de ortografía (Freeman, 1988).

El enfoque conocido como *whole language* en el mundo anglosajón, en España se ha traducido por lenguaje integrado (Lacasa, 1995). Tiene sus raíces en la tradición de métodos globales, está extendido por Latinoamérica (Freeman, 1988; Freeman & Serra, 1997) y también despertó gran interés en España. De hecho, la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* dedicó en 1995 un número especial al estudio del lenguaje integrado. Este método, basado en las teorías transaccionales, se considera más una filosofía de enseñanza que una metodología y, debido a su adhesión conceptual, no se puede clasificar únicamente como método analítico, sino más bien mixto. Intenta imitar la forma natural en la que los niños adquieren la lengua oral; estimula la participación e interacción de los estudiantes y parte de sus conocimientos y experiencias para introducir la lectura, que se convierte en una experiencia enriquecedora. Además combina las fases de "aprender a leer" y "leer para aprender", por lo que lengua y significado están integrados en todo momento. En las fases finales del proceso de enseñanza, y siempre guiados por el enseñante, los estudiantes se llegan a convertir en los creadores de sus propias lecturas que reflejan sus vivencias, conocimientos adquiridos e intereses. Este método requiere, por lo tanto, una gran preparación y sistematización por parte del docente.

### 3.2.3. Otros métodos

En muchas ocasiones, los límites entre los métodos sintéticos y globales se difuminan dando lugar a métodos que difícilmente encajan en una u otra categoría, a la vez que tienen rasgos de ambas. Así, con el espíritu de aunar lo bueno de unos y otros, existen una serie de métodos mixtos o integrados que, como su nombre indica, combinan rasgos de varios tipos. Estos modelos están respaldados por modelos de lectura interactivos. Los estudios sobre los modelos ascendente y descendente de lectura propulsaron nuevas teorías interactivas que aúnan aspectos de los modelos anteriores e intentan ofrecer una visión más

innovadora de la lectura. Para estas teorías, la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, es decir, los conocimientos previos que aporta el lector y la información que obtiene del texto. Por consiguiente, en el proceso lector son necesarias tanto destrezas decodificadoras y de identificación de palabras como destrezas de comprensión y razonamiento que permitan integrar de forma efectiva conocimientos previos, hacer inferencias, etc. (Grabe, 1991). Gracias a esta interacción el lector puede llevar a cabo su labor, que consiste en completar lo que no dice el texto, en interrogarle y confirmar o modificar sus expectativas para finalmente actualizar su significado (Galera-Noguera, 2003). A la luz de las teorías interactivas, surgen las teorías transaccionales que añaden un tercer elemento al proceso lector: el contexto. Como indica Cairney (1992) sobre las ideas de Rossenblatt, al leer un texto, el lector crea un texto diferente cuyo significado "es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en las páginas del libro" (p. 29). La lectura es una experiencia que enriquece al lector, no es un simple dominio de habilidades; por lo tanto, la enseñanza parte del aprendiz y de sus intereses.

Estos métodos son similares a los analíticos pero también estudian las correspondencias grafema-fonema de forma más sistemática, pues estas actividades se consideran necesarias para conseguir la comprensión lectora. Se prepara al estudiante con ejercicios visuales, auditivos o de organización espacial; se enseñan los sonidos y nombres de las letras y se les pide que visualicen las letras, que escriban sus formas o que identifiquen los sonidos que representan. El docente tiene un importante papel como modelo que enseña de forma explícita el proceso de lectura, y muestra los usos y funciones sociales de la lectura. Además, como se considera que el aprendiz ya trae conocimientos sobre la lectura a clase y se quiere partir de ellos, los textos que se usan están relacionados con su vida o pueden estar elaborados por ellos mismos. También se hacen dictados y el copiado de palabras, e incluso se estimula la creación de nuevas palabras. Se trata en muchos casos de métodos multi-sensoriales. Por ejemplo, un enriquecimiento del método fonético-sintético se ha llevado a cabo con la asociación entre los sonidos de las letras y los del medio ambiente, de modo que facilite la asociación y memorización de los sonidos. Freeman (1988)

presenta esta modalidad como método onomatopéyico. Otras versiones de este método incluyen también elementos gestuales y cinéticos. Sin embargo, Freeman y Serra (1997) advierten de que los enfoques eclécticos pueden resultar en prácticas docentes contradictorias, pues combinan técnicas que reflejan diferentes concepciones teóricas del proceso lector.

Parece, por tanto, que para conseguir una enseñanza de la lectura eficaz es necesario desarrollar un programa de lectura equilibrado e integrador tanto en lo que se refiere a la metodología como a la introducción de los diferentes componentes de la destreza lectora. Cowen (2003) realiza un análisis de estudios sobre la enseñanza de la lectura en el que concluye que el desarrollo efectivo de la destreza lectora temprana necesita una instrucción equilibrada. Para Cowen (2003, p.2) dicha instrucción requiere

> a very comprehensive, integrated approach, demanding that teachers know a great deal about literacy research related to emergent literacy, assessment-based instruction, phonological and phonemic awareness, the alphabetic principle, phonics and word study, selecting appropriate leveled readers, reader response, writing process and constructivist learning.

Cowen (2003) advierte que estos principios también se han de tener en cuenta para la enseñanza a aprendices de inglés, un reto para el que el especialista ha de estar preparado.

Los conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo de las décadas han hecho evolucionar la concepción de la enseñanza/aprendizaje de la lectura hacia un proceso constructivo. El enseñante que se encuadre en esta filosofía lo reflejará en su práctica docente: (1) intentará conectar la lectura, los textos, con otras formas del lenguaje, así como con la vida de los niños e incluso la suya propia; (2) adaptará los objetivos y actividades de los textos a las capacidades, preferencias y necesidades de los estudiantes, introduciendo una enseñanza multisensorial que les permita expresarse y experimentar, y en la que todas las interpretaciones serán bienvenidas; además (3) ayudará a los niños, a través de un proceso de andamiaje, a construir el significado del texto, de forma que lo vean como algo significativo, relacionado con la realidad y con sus propias vidas (Cairney, 1992).

## 3.3. Relación entre los rasgos sonoros y gráficos de la lengua y su instrucción en el desarrollo del proceso lector

La importancia de conocer los métodos de enseñanza de la lectura existentes radica en saber cómo influyen éstos en el proceso lector y en qué aspectos pueden ser más efectivos. Por ejemplo, aunque parece obvio que un método que tan solo requiere la memorización de 30 reglas de conversión grafema-fonema es mucho más ventajoso que aprender miles de palabras, el hecho es que el sistema ortográfico de cada lengua favorece un tipo u otro de método así como el momento en el que éste se debe introducir (Cuetos, 2008) . Exponer al aprendiz a múltiples experiencias con los libros es beneficioso para el desarrollo lector pero poner esto en práctica en el aula de inglés LE parece complicado debido a la falta de tiempo, recursos y/o conocimientos. Por consiguiente, tanto la lengua meta como el contexto y uso de una metodología u otra van a afectar los resultados en la enseñanza/aprendizaje de la lectura.

### 3.3.1. El papel de las características fonológicas, ortoépicas y ortográficas de una lengua en la enseñanza/aprendizaje de la lectura

La estructura fonológica y ortográfica de cada lengua también tiene algo que decir sobre la idoneidad de los métodos de enseñanza de la lectura. Se ha comentado con anterioridad que cada método favorece el desarrollo de una ruta de lectura, los métodos fonéticos ayudan a desarrollar la ruta fonológica, mientras que los globales fortalecen la ruta léxica o visual (Vieiro Iglesias & Gómez Veiga, 2004). Puesto que ambas rutas son necesarias para la lectura eficaz, lo ideal sería combinar ambos métodos; sin embargo, la importancia y el uso de uno u otro varían según la lengua. En sistemas alfabéticos con una ortografía opaca como el inglés, donde hay un gran número de palabras irregulares, es imprescindible utilizar tanto un método fonético como un método visual. Así, por la ruta fonológica se enseñan las palabras regulares y por la ruta léxica, las que tienen unas correspondencias grafema-fonema irregulares. Por este motivo, el enfoque basado en analogías es apropiado para el aprendizaje del

inglés, cuyos patrones ortográficos coinciden en muchas ocasiones con la rima (*light*, *night*, *fight*); pero no parece ser aconsejable para el español, ya que los aprendices de español no usan esas unidades lingüísticas (Jiménez & O'Shanahan, 2008). Las lenguas transparentes como el español, donde la relación grafema-fonema es unívoca en la mayoría de los casos, permiten la utilización (incluso exclusiva) del método fonético, aunque también el silábico sería eficaz debido a la simplicidad de la estructura silábica del español (Cuetos, 2008). Sin embargo, no todas las correspondencias tienen el mismo nivel de dificultad, ésta varía según la frecuencia o la variabilidad de las reglas de conversión grafema-fonema. Así, en un estudio en el que escolares de primer a cuarto curso tenían que leer pseudo-palabras, Cuetos (2008) comprobó que los grafemas de uso frecuente, y cuya pronunciación no varía según el contexto, se aprenden fácilmente (en el primer año de instrucción). Por el contrario, grafemas cuya pronunciación depende del contexto (p.ej. la letra *c*, como en *casa* o *cien*) son más problemáticos, el nivel de dificultad aumenta si además son poco frecuentes (p.ej. la letra *g*, como en *gato*, *gigante* o *guitarra*). Esto no significa que el método global no sea necesario para la enseñanza de la lectura en español, al contrario, su utilización al comenzar la instrucción lectora permite que el escolar entienda mejor el sentido de la lectura, además de permitir una lectura más rápida y automática a medida que mejora su habilidad lectora. Para Vieiro Iglesias y Gómez Veiga (2004) la introducción del método visual, una vez el lector ha automatizado la lectura con el método fonético, permite no solo una lectura más rápida sino el poder evitar la confusión de homófonos o de grafemas fonológicamente similares (la *b* y la *v*, la *l* y la *y*).

Cuetos (2008) propone las siguientes fases para la enseñanza de la lectura del español: (1) lectura de palabras frecuentes mediante el método global; (2) enseñanza de reglas de conversión grafema-fonema de menor a mayor dificultad a través de métodos fonéticos; (3) automatización de las reglas de conversión para permitir una lectura más rápida por la ruta visual; (4) enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico, básicamente a través de la lectura de signos de puntuación; y (5) concentración en estrategias de comprensión. Estas fases no han de desarrollarse por separado sino que se deben combinar según las

capacidades y el desarrollo lector. Como se puede observar, en la enseñanza del español también se recomienda la utilización de las dos rutas de lectura, igual que en inglés. De hecho, las fases que sigue el docente para enseñar a leer en inglés y español son relativamente parecidas. A la hora de enseñar a leer, las semejanzas que se encuentran entre el español y el inglés son significativas ya que, como Ziegler y Goswami (2006, p.6) resaltan, la estructura ortográfica y fonológica de las lenguas establece los procesos y estrategias lectoras que se van a usar. Por eso, aunque se ha pensado que la doble vía de lectura podría solo desarrollarse en inglés debido a su complejidad ortográfica parece ser que en español se usan ambas vías subléxica y léxica desde de los primeras etapas del aprendizaje de la lectura (Castejón et al., 2013). La mayor diferencia entre las lenguas reside en el tiempo que requieren. Principalmente el aprendizaje de las reglas grafema-fonema lleva más tiempo en inglés que en español. Solo para la introducción de todas las correspondencias se recomiendan al menos 2 años, mientras que los lectores españoles menos experimentados alcanzan mayor precisión de decodificación en menos tiempo.

La compleja estructura fonológica y ortográfica del inglés hace que en ocasiones se abogue por acceder al sistema ortográfico a través del fonológico para facilitar el aprendizaje de la lectura en LE. Así, Fernández Martín (2009), en su revisión del concepto de competencia ortoépica según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), subraya la importancia de la competencia fonológica para acceder al texto escrito, dada la innegable relación entre la lengua oral y escrita (algo que, en su opinión, la definición del MCER parece ignorar), y propone que dicha competencia ortoépica (necesaria para la lectura en voz alta de un texto escrito) y la ortográfica (el conocimiento de las reglas del sistema de escritura de una lengua que permiten la percepción y producción de un texto escrito) sean consideradas partes de la competencia fonológica, ésta sería una primera fase necesaria para la comunicación y las otras dos serían fases posteriores. Fernández Martín (2009) aboga porque en la enseñanza de inglés LE se comience a "pronunciar antes de empezar a escribir" (p.95). En efecto, señala estudios que han comprobado que se puede llegar a la escritura a través de la fonética, y que, en caso de que el aprendiz ya haya

entrado en contacto con la lengua escrita, defienden la enseñanza explícita de la fonética. Como se ha recomendado, se ha de empezar por las semejanzas entre las lenguas (Helman, 2004) para posteriormente hacer a los aprendices conscientes de las diferencias en el sistema sonoro de cada lengua, ya que influirán en la articulación, discriminación auditiva y lectura oral del aprendiz. Es decir, los sonidos nuevos de la lengua meta sí hay que enseñarlos de forma explícita (Yopp & Stapleton, 2008). Por ejemplo, la /i/ corta en inglés no existe en español, si al estudiante no se le hace consciente de la existencia de este sonido, no lo podrá pronunciar ni percibir y terminará por identificarlo con el equivalente más parecido en su L1. Lo mismo sucedería con las otras siete vocales cortas o con los sonidos consonánticos que no existen en español. El deficiente desarrollo de la lengua oral junto con el escaso input que se recibe en la LE acentúan la complicada situación de los estudiantes extranjeros. Una combinación de destrezas fonológicas y ortográficas, siempre empezando por las primeras, conducirían al dominio exitoso de la lectoescritura.

### 3.3.2. Tipología de instrucción y efecto en el proceso lector

En el marco del debate métodos sintéticos basados en la instrucción fónica frente a métodos analítico-globales, numerosos estudios se han llevado a cabo para demostrar qué método de enseñanza es más beneficioso. Los resultados han sido a veces contradictorios, otras, en cambio, han dejado claro que ningún método es mejor y que, en todo caso, su éxito depende del momento y circunstancias en las que se use. Así, las diferencias entre los resultados de aprendices que siguen un método u otro no son estadísticamente significativas (Castells, 2009) pero es necesario señalar algunas de las conclusiones más importantes. En líneas generales, parece haber consenso en varias conclusiones: los enfoques globales parecen ser más efectivos si se introducen en educación infantil, es decir, antes de empezar la instrucción lectora, y pierden su efectividad en cursos subsiguientes (Shaw, 1991; Stahl & Miller, 1989). En una revisión que hacen Jiménez y O'Shanahan (2008) sobre estudios de la enseñanza de la lectura en inglés y español afirman que la instrucción fónica es efectiva desde preescolar hasta 6º curso, aunque en los primeros cursos también afecta positivamente a la

comprensión lectora pero no en los aprendices mayores, y que funciona tanto con aprendices con dificultades como con estudiantes de procedencia socioeconómica desfavorecida. Como contrapartida, aunque aquellos que aprenden con métodos fonéticos parecen ser buenos en decodificación, reconocimiento de palabras y escritura (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001), tienen más problemas para contar lo que leen (Goouch & Lambirth, 2011). De hecho, Castells (2009) resume los resultados de investigaciones sobre métodos analíticos de la siguiente manera: los estudiantes que aprenden con enfoques globales usan más estrategias al leer y son conscientes de ellas, para ellos la lectura es comunicación y búsqueda de significado, lo que les hace tener una mayor motivación por aprender a leer y escribir.

La revisión de estudios en el ámbito español que realizan Artiles (1997) y Castells (2009) llevan a conclusiones similares a las de lengua inglesa, y del mismo modo, debido a los resultados tan dispares entre unos estudios y otros, no se puede hablar de la supremacía de unos métodos sobre otros. En líneas generales, los estudios confirman que los niños que aprenden con métodos fonéticos desarrollan estrategias fonológicas (ruta directa) más rápidamente; además muestran una superioridad en el análisis subléxico, es decir, son mejores y más rápidos leyendo palabras y pseudo-palabras, también obtienen mejores resultados en la escritura. Por su parte, los que aprenden con métodos analítico-globales desarrollan estrategias de reconocimiento visual (ruta indirecta de lectura) y consiguen una mayor velocidad y comprensión lectora; como contrapartida, los problemas que estos aprendices presentan al leer palabras que requieren la ruta fonológica dificultan la lectura. Sin embargo, el Research Triangle Institute (Gove & Wetterberg, 2011) contradice lo anterior cuando afirma que la enseñanza a través de métodos fonético-sintéticos acelera el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema, permitiendo un mejor reconocimiento visual de las palabras. Finalmente, cuando en los estudios se incluye un grupo que trabaja con métodos mixtos los resultados de éstos son superiores; es decir, usar la doble ruta de acceso al léxico favorece el desarrollo lector, pues los métodos fonético-sintéticos cubren el principal vacío que dejan los métodos analítico-globales, el aprendizaje espontáneo, no controlado, de la

normas de decodificación (López Oliveros & Álvarez Valle, 1991). De hecho, Molina García (1991, p. 202) afirma que "parece existir unanimidad a favor de los métodos que desde el inicio del proceso simultanean el análisis con la síntesis partiendo siempre de unidades significativas del lenguaje escrito". En la misma línea, Castells (2009) afirma que los enfoques más eficaces serían los mixtos o analíticos-sintéticos, seguidos de los sintéticos. En todo caso es indudable que cada método tiene ventajas e inconvenientes.

Tabla 9

*Ventajas e inconvenientes de los métodos sintéticos y analíticos*

| | Métodos sintéticos | Métodos analíticos |
|---|---|---|
| Ventajas | En líneas generales, aprendizaje más rápido.<br>Rápido desarrollo de estrategias fonológicas, por tanto, más rápido reconocimientos de pseudo-palabras.<br>Se favorece el reconocimiento visual de las palabras.<br>Mejores resultados en escritura.<br>Ahorro de esfuerzo para el profesor y alumno.<br>Proporciona autonomía al estudiante. | Mayor velocidad lectora.<br>Mejor comprensión.<br>Rápido desarrollo de estrategias de reconocimiento visual.<br>Se apoya en los principios evolutivos del aprendiz.<br>Respeta el desarrollo natural del proceso de aprendizaje de la lectura.<br>Tiene en cuenta los intereses y las necesidades del aprendiz.<br>Aprendizaje divertido que fomenta la creatividad y el descubrimiento. |
| Inconvenientes | Poco motivadores.<br>No respetan los principios de la psicología del aprendizaje.<br>La significación lectora no aparece en los primeros estadios. | Aprendizaje más lento.<br>Preponderancia excesiva de la percepción visual frente a la auditiva.<br>Problemas para conocer los auténticos intereses del aprendiz.<br>Requiere preparación del docente y tiempo para desarrollar la metodología.<br>El aprendiz no identifica palabras nuevas que requieren usar la ruta fonológica. |

Adaptado y ampliado de Artiles (1997).

La Tabla 9 resume las ventajas y los inconvenientes que presenta Artiles (1997) de los métodos sintéticos y analíticos, se han añadido además las conclusiones antes mencionadas. Tras la revisión que realiza, Artiles (1997) también concluye que el método de enseñanza elegido influye en los procedimientos que usan los aprendices durante la lectura.

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura a aprendices de inglés, la elección de un método u otro también tiene sus inconvenientes. Ediger (2001) apunta que los métodos basados en la instrucción fónica presuponen que el aprendiz conoce los sonidos de la lengua, de modo que al convertir los grafemas en fonemas reconocerán las palabras. Es decir, iguala al aprendiz de inglés LE con el hablante nativo que cuenta con un rico vocabulario oral, y gracias a eso su introducción en el aprendizaje del código escrito se basa principalmente en el reconocimiento de palabras a través de la estrategia "*sound it out*". Sin embargo, en muchas ocasiones el aprendiz español entra en contacto con la lengua hablada y escrita a la vez, por lo que no conoce gran parte del vocabulario y no entenderá palabras que pueda leer en voz alta. Además, su escaso conocimiento de los sonidos puede provocar que no reconozca diferencias vocálicas o consonánticas y, por tanto, no sea capaz de oír la diferencia entre palabras como *hit* y *heat*. Por otra parte, puede suceder que reconozca la forma escrita de la palabra y no su forma oral. No se pueden ignorar además, los problemas derivados de las diferencias ortográficas antes señaladas, si las correspondencias grafema–fonema no están bien establecidas, el lector decodificará las palabras siguiendo las pautas de la lengua materna, lo que en numerosas ocasiones impedirá reconocer palabras aunque éstas formen parte de su vocabulario oral. También dificultará el almacenamiento de una imagen mental y un sonido que posteriormente pueda ser reconocido visual y auditivamente con suficiente rapidez y eficacia para poder dedicar la carga cognitiva a la comprensión del texto. Respecto a los métodos que se centran en desarrollar un vocabulario visual, Ediger (2001) sostiene que tienden a ignorar la importancia del significado y ponen énfasis en palabras que para un aprendiz de inglés LE no son de gran ayuda a la hora de entender un texto (p.ej. *have*, *of*, *do*). Por otra parte, los textos especialmente preparados para introducir la lengua y las destrezas

necesarias en cada nivel (conocidos en inglés como *basal readers*), aunque son sistemáticos y graduales generalmente resultan ser textos artificiales y aburridos. Otro inconveniente es que cuando se trabajan destrezas lectoras de forma aislada, muchos estudiantes no son capaces de transferir esas destrezas a actividades de lectura más reales. Los resultados de los estudios mencionados llevan a concluir que no se puede prescindir de ningún enfoque, es decir, el futuro lector necesita tanto las destrezas decodificadoras como aprender a disfrutar de la buena literatura. Como decía Ravitch en (2001), "the research on good reading instruction is now overwhelming. Both sides should declare victory and go home" (p. 226).

Finalmente, como ya se ha apuntado, es preciso tener en cuenta las especificidades –y por ende, limitaciones- de cada contexto. El futuro lector de inglés LE tiene tan escaso acceso a la lengua escrita y oral fuera del aula que difícilmente podrá establecer relaciones entre ambas. Con padres que pueden no conocer la lengua extranjera y, por tanto, no serán capaces de ofrecerle retroalimentación durante tareas de lectura extensiva, obtendrá un beneficio muy limitado de una metodología que se base en la lectura de textos sin la enseñanza explícita de correspondencias grafema-fonema, de analogías o de vocabulario. El factor tiempo también tiene mucho que decir. Prácticamente todas las intervenciones mencionadas en secciones anteriores se realizan a diario en contextos en los que inglés es una L2, algo que en nuestro sistema de enseñanza no sería practicable, a menos si se limitara a la L2. La cuestión es que el tiempo invertido en la enseñanza de la lengua tiene unas consecuencias indudables. De hecho, en un estudio publicado por el North Carolina State Board of Education (2002) se calcula que tras dos años de instrucción en un programa dual o de inmersión lingüística, el aprendiz hispano que estudia en español e inglés alcanza un nivel lector básico-alto (similar a un nivel A1+), siendo el nivel básico el más bajo de los tres existentes –básico, intermedio y avanzado. Sin embargo, los aprendices de LE que participan dos años en un programa de 90 o más minutos a la semana, no llegan más allá de un nivel básico-bajo o medio. Por lo tanto, se ha de tener mucha cautela a la hora de

trasvasar los resultados y conclusiones de estudios llevados a cabo en contextos de segundas lenguas, a contextos de lenguas extranjeras.

## 3.4. Implicaciones pedagógicas de estudios sobre la enseñanza de la lectura en una LE a escolares

Debido a la variedad individual y contextual en la que se produce la enseñanza/aprendizaje de la lectura del inglés LE hay que adoptar enfoques flexibles que se puedan adaptar a las circunstancias y necesidades de los estudiantes. De hecho, se puede afirmar sin lugar a dudas que ningún único enfoque es válido para enseñar a leer a todos los aprendices. No solo por las diferencias individuales entre ellos, sino también por las particularidades de cada lengua. Por ejemplo, un enfoque fonético no es suficiente en inglés por las irregularidades ortográficas que presenta, la enseñanza de sonidos aislados tampoco basta. Es necesario ayudar al lector a tener un amplio vocabulario visual, para ello es importante partir de experiencias lectoras y escritores que les resulten placenteras. Más adelante, o de forma simultánea, estas actividades se complementarán con la enseñanza explícita de las relaciones fonema-grafema y viceversa para que estén preparados incluso para las excepciones que se encontrarán (Whitehead, 2010).

Aunque actualmente no se puede negar el papel esencial de los enfoques fonéticos y globales, en líneas generales se tiende a modelos más eclécticos e integradores que aúnen no solo decodificación, comprensión o estrategias lectoras; sino también aspectos multi-sensoriales y emocionales claves para el enriquecimiento de la enseñanza y que permiten llegar a un tipo de alumnado para el que en una enseñanza más tradicional podría no ser del todo efectiva. Manyak (2007, p.197) ofrece lo que considera cuatro elementos indispensables y complementarios para una formación lectoescritora "robusta" adecuada para niños aprendices de inglés: (1) una enseñanza explícita de las normas fonológicas y ortográficas, así como de estrategias de comprensión; (2) amplia y variada exposición a la lengua para desarrollar el vocabulario oral y escrito; (3) un enfoque intercultural, esto supone el reconocimiento y la incorporación al aula

de la diversidad cultural de los aprendices; (4) el apoyo mutuo de la alfabetización en la L1 y en la lengua meta.

Existen, además, una serie de aspectos que aparecen de forma reiterada en la literatura especializada y sobre los que parece haber consenso. La lista que se presenta a continuación es un resumen de las fuentes consultadas así como de revisiones llevadas a cabo por otros autores (Combs, 2011; Ediger, 2001; Pérez-Cañado, 2004). Aunque algunos de los principios son conclusiones obtenidas de estudios con lectores nativos, gracias a su flexibilidad podrían aplicarse a la enseñanza de la lectura en inglés LE, pero su implementación dependerá de los múltiples factores que afectan al contexto en el que se produzca la enseñanza:

- Identificación temprana de los aprendices que tienen problemas para poder ofrecerles una instrucción intensiva y especializada.
- Enseñanza sistemática y explícita de las destrezas de reconocimiento de palabras pero individualizada y adaptada a diferencias individuales si fuera necesario.
- Adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada estudiante.
- Ayuda para desarrollar la autonomía y responsabilidad del aprendiz. La enseñanza de estrategias de lectura ha de ir encaminada a este fin.
- Enseñanza de estrategias que emplean lectores y escritores efectivos.
- Múltiples oportunidades para la lectura independiente de una gran variedad de textos.
- Uso de textos de gran calidad que los aprendices puedan leer (con ayuda) y que traten de temas de su interés.
- Especial énfasis en el significado, pues es más motivador para los estudiantes. Las destrezas y el significado deben ir siempre de la mano. El trabajo con destrezas aisladas solo se recomienda con estudiantes que lo necesiten.
- Evaluación frecuente del progreso del aprendiz.
- Construcción de un clima de comunidad donde todos se sientan aceptados, donde el riesgo y el error sean normales, y donde los aprendices sean conscientes del valor de su esfuerzo.

### 3.4.1. Más allá de la decodificación y la comprensión: aspectos afectivos en la enseñanza de la lectura

En línea con la última idea arriba propuesta, Brandl (2007) recuerda que el lado afectivo de la lectura tiene un papel muy importante en su desarrollo, pues son factores como la actitud, la motivación o las sensaciones físicas las que guían las primeras decisiones del lector sobre leer o no hacerlo. Sentir que el proceso de aprendizaje es un reto que puede poner en peligro la autoestima de quien intenta aprender es una realidad que no se puede ignorar.

Se ha comprobado que el nivel de desarrollo de las destrezas decodificadoras puede afectar la percepción del aprendiz sobre su capacidad o no de aprender la LE. Erler y Macaro (2011), en su estudio con adolescentes aprendices de francés LE, muestran que las deficiencias en las subdestrezas fonológicas y decodificadoras –en concreto, la segmentación de palabras- están relacionadas con la falta de autoeficacia. Además, tienen una influencia negativa en el deseo de los aprendices de seguir estudiando la LE. También Walters (2011) ha observado cómo algunos aprendices de inglés son capaces de reproducir patrones de interacción durante la lectura, con la finalidad de cumplir con las expectativas que se tienen de ellos y ser uno más de la comunidad de la clase. Sin embargo, en realidad intentan encubrir aquello que no saben hacer, sus auténticos problemas para convertirse en lectores independientes. Estas experiencias negativas con la lectura minan la motivación del escolar por aprender y dificultan el correcto desarrollo de esta destreza. Por el contrario, los lectores motivados e involucrados leen más y comprenden mejor lo que leen (Guthrie et al., 2007, 2009; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Wigfield et al., 2008). Por ejemplo, en un estudio con aprendices de 4º curso, Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie (2009) comprobaron que la motivación hace una contribución, única e independiente del conocimiento previo y de las destrezas cognitivas, en la comprensión lectora. Por otra parte, en un estudio con jóvenes lectores McGeown et al. (2015) han comprobado que la relación entre los aspectos afectivos de la lectura y su rendimiento empiezan a desarrollarse en

edades tempranas, han ratificado, además, la influencia de las actitudes y la confianza en uno mismo durante la lectura influyen en el éxito lector.

La opinión de los docentes respecto a cómo motivar a los estudiantes se basa en la necesidad de hacerles ver la lectura como algo entretenido. Janzen (2007) resume que el interés por la lectura se consigue con varios factores como los materiales, las actividades de lectura que se realizan, explicando al aprendiz el valor de la lectura, o haciendo uso de motivación extrínseca. Una adecuada instrucción lectora, también en la L1, es clave para motivar al aprendiz en la lectura. De hecho, la instrucción lectora recibida en la L1 tiene un gran impacto en la actitud hacia la lectura en la LE (Suh, 2002). Otros autores también han intentado identificar factores y estrategias que afectan y mejoran la motivación en la lectura. Para Gambrell (1996) el principal objetivo de la instrucción lectora es desarrollar el amor por la lectura. Este autor identificó algunos factores que afectan la motivación en el aula: el maestro como un modelo para la lectura que comparte sus propias experiencias lectoras, niños expuestos a muchos libros, oportunidad para elegir y familiarizarse con libros, hacer los libros parte de las interacciones sociales o incentivos relacionados con la lectoescritura. Brandl (2007) y Guthrie y Davis (2003) hacen hincapié en una serie de estrategias que mejoran la motivación: seleccionar textos que sean de su interés y que permitan establecer una conexión con sus propias vidas, ya que el tipo de texto o cómo está escrito también influye. Así, por ejemplo, las lecturas en las que hay que resolver un problema suelen ser atractivas; también lo es el hecho de darle a las actividades un objetivo conectado a la vida real que les lleve a interactuar y colaborar entre ellos; y explicar directamente estrategias lectoras importantes - porque la construcción significativa del conocimiento ha de estar detrás de cada experiencia lectora.

Para promover la motivación del aprendiz hacia la lectura el papel de la familia también es fundamental, pues aquellos estudiantes que reciben ayuda en su entorno familiar tienen una mayor motivación y éxito en la lectura. La participación de la familia es primordial en las primeras fases del desarrollo lector y está directamente relacionado con la lectura de palabras (Sénéchal & LeFevre,

2002). Más aún, las intervenciones con estudiantes con problemas en las que se ha involucrado a la familia han mejorado la motivación hacia la lectura porque se ha mejorado la comprensión (Baker, 2003).

La conclusión generalizada es que la lectura ha de disfrutarse, los estudiantes necesitan tener la sensación de que aprenden y mejoran para querer leer más, pues si hay frustración no hay motivación. Cuando las actividades lectoras tienen un objetivo comunicativo, y no simplemente aprender la lengua, son más motivadoras. Si además existe un apoyo a la lectura fuera del aula las posibilidades de involucrar al aprendiz en la lectura son aún mayores.

## 3.5. Competencias del formador de buenos lectores

Enseñar a leer es una ardua tarea. La efectividad de la enseñanza no solo depende de las actividades que se realizan en clase, sino también de conocer el proceso lector, ser conscientes de la importancia de las diferencias individuales, de los diferentes conocimientos, experiencias y niveles de motivación de los aprendices. Todos estos aspectos dan una idea de la serie de conocimientos profesionales necesarios para enseñar a leer a un niño. Como en otras facetas de la enseñanza, nuestras experiencias como aprendices, así como nuestras expectativas y creencias influyen en nuestro proceder como docentes (Castells, 2009; Goouch & Lambirth, 2011). Por ese motivo ser conscientes de nuestro propio camino hacia la alfabetización ayuda a darse cuenta de las diferentes maneras de conseguir un mismo objetivo. Pero la eficacia de la enseñanza ha de estar basada en una práctica docente de calidad que crece a partir del conocimiento de los resultados de investigaciones científicas en el campo. Así, el docente ha de conocer: el proceso de aprendizaje de la lectura, estrategias de enseñanza, textos, contextos y contenidos, resultados de la investigación, prácticas efectivas de otros y legislación educativa (Goouch & Lambirth, 2011, p.26).

A continuación, se van a presentar las competencias que se consideran necesarias para una eficaz práctica docente de la lectura, se han agrupado en tres categorías: (1) académica, que incluye los conocimientos sobre teorías y prácticas

docentes y su competencia en la LE; (2) tecnológica, hace referencia a la necesidad de conocer las herramientas digitales al alcance del docente que facilitan la enseñanza/aprendizaje y permiten una mejor formación de estudiantes con necesidades especiales; y (3) evaluadora, pues el buen formador de lectores ha de saber identificar cuáles son los problemas lectores de sus aprendices, solo así puede tomar decisiones sobre las posibles intervenciones que haya que llevar a cabo. Además, se analizará el papel de la formación profesional del docente en el rendimiento lector de los aprendices.

### 3.5.1. Competencia académica

La experiencia docente junto a los cursos de formación permite al docente tener los conocimientos necesarios sobre aspectos que guían su práctica docente. Goouch y Lambirth (2011) hacen un recorrido exhaustivo por los conocimientos que se han de poseer**.** Respecto al proceso de aprendizaje es importante conocer el desarrollo infantil, físico, psicomotor, cognitivo y emocional del aprendiz: cuándo son capaces de coordinar las manos y los ojos, cuándo están preparados para entender el código alfabético, para recordar letras y sonidos y reproducirlos, para conectar lo que leen consigo mismos. Este conocimiento ayuda al docente a tener expectativas realistas, hacer planificaciones consecuentes y ajustarlas a las necesidades del aprendiz. Conocer cuáles han sido sus experiencias lecto-escritoras anteriores, tanto en la L1 como en la LE, también es una fuente interesante de información. Probablemente, al tratarse de un contexto en el que inglés es una LE, los primeros contactos con la lengua meta hayan ocurrido en la escuela, por lo que sus experiencias más ricas estarán relacionadas con la L1. Sin embargo, podría haber casos de aprendices que estén en contacto con otras lenguas, hecho que podría influir en su desarrollo lector. Siempre que sea posible se ha de construir puentes entre sus experiencias anteriores y las que se desea introducir en el aula. Contar, por otra parte, con estudiantes de diversas procedencias y culturas tiene un valor añadido en el aula ya que permite introducir y celebrar las diferencias.

El uso de prácticas docentes adecuadas para cada grupo de estudiantes es también esencial en el camino hacia al éxito lector. El docente eficaz sabe cuándo

y cómo aplicar las estrategias antes revisadas: ofrecer apoyo individualizado, conectar lo nuevo con lo que ya conocen, modelar de forma escalonada las estrategias que los aprendices de inglés necesitan para la lectura en la LE, usar enfoques multisensoriales, promover ocasiones reales y comunicativas del uso de la lectura o crear un clima de colaboración y respeto. Dentro de un enfoque integrador, las estrategias usadas deben estar encaminadas a enseñar y practicar los componentes de la lectura, los cuales también forman parte del contenido que los docentes han de conocer. Sin embargo, la instrucción es solo una herramienta más, la relación del docente con los aprendices, saber transmitirles su interés por ellos como lectores y su propia pasión por la lectura es un paso necesario para promover el amor y curiosidad por los libros y conseguir el éxito lector (Goouch & Lambirth, 2011).

Por otra parte, el docente debe estar al corriente de los libros que existen a su disposición y estar preparado para ser crítico con los contenidos incluidos con el fin de poder elegir el material más adecuado para cada contexto, ya que en muchos casos los manuales no reflejan ni tratan las necesidades especiales que los aprendices de inglés tienen para aprender a leer (Janzen, 2007). Además de los libros especialmente diseñados para practicar destrezas de decodificación, es necesario incluir literatura real lo antes posible para despertar su interés en el auténtico propósito de la lectura, en el disfrute del contenido y no solo en la decodificación de palabras. Los mismos aprendices deben ser conscientes de la variedad y proceso de creación de los libros que leen y ven a su alrededor. Los contextos en los que se mueven los aprendices son una fuente más de información y uso en el aula: sus contactos con la lectura fuera del centro escolar, cuentos, revistas, tecnologías de comunicación y entretenimiento que usan. Todos ellos se pueden integrar en el aula para aumentar los contactos con la lectura; no obstante, el aprendiz tiene que saber los diferentes usos y convenciones que cada contexto implica.

Un paso previo indispensable para una formación de calidad de la lectura en inglés LE es el propio conocimiento del profesorado de la materia en sí. No nos referimos ahora a la enseñanza de la lectura, sino a la lengua meta, en este

caso, la lengua inglesa. En contextos en los que el inglés se estudia como una L2, los docentes suelen ser hablantes nativos que en muchos casos no conocen la L1 de sus estudiantes. En estos contextos, la problemática se centra en sus conocimientos sobre los procesos lectores antes presentados o en los beneficios que supone saber la L1 del alumnado para entender su progreso y ofrecerles un apoyo más individualizado. Sin embargo, en el contexto que nos atañe, la enseñanza de inglés LE, uno de los principales problemas puede ser la limitada competencia comunicativa en inglés por parte del profesorado. Ésta ha de ser, sin duda, una de las prioridades en la formación del profesorado de LE en general.

Uno de los campos de investigación en la enseñanza de la lectura está enfocado en los conocimientos de los docentes sobre la materia y en qué basan su práctica docente. Aunque el profesorado debe conocer las dificultades que sus estudiantes se van a encontrar durante el proceso lector y deben estar preparados para ayudarles, esto no siempre ocurre. Un estudio llevado a cabo por Fonseca-Mora et al. (2012), en el que se preguntaba a enseñantes españoles de EP sobre la formación que habían recibido para enseñar a leer a sus estudiantes, ponía de manifiesto que el 74% de los docentes entrevistados no había recibido formación explícita al respecto, a pesar de la importancia de esta destreza en los primeros años de escolarización. De hecho, los docentes tenían problemas para identificar los componentes de la lectura.

Sabemos que aunque es difícil establecer una relación precisa entre los conocimientos de los docentes sobre la materia y su práctica, por lo general ésta suele ser congruente con sus propias concepciones sobre aspectos teóricos como, por ejemplo, la enseñanza sintética o global. Pero se pueden encontrar incongruencias debidas a modificaciones en las prácticas, también influidas por los mismos estudiantes o los materiales que se usan (Castells, 2009). Sin embargo, estas creencias pueden cambiar como fruto de cursos de formación. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por O'Shanahan y Jiménez (1992, citado en Jiménez & O'Shanahan, 2008) mostró cómo en un grupo de profesores de educación infantil que mostraban creencias erróneas sobre el aprendizaje de la

lectura, un curso de formación consiguió que los participantes adoptaran aportaciones de otras teorías.

### 3.5.2. Competencia digital

En el marco de la enseñanza y comunicación multimodal en la que nos encontramos inmersos, los ordenadores, tablets y demás dispositivos electrónicos desempeñan un importante papel en el desarrollo de la lectoescritura y más aún en LE. De hecho, gran parte de los niños pre-lectores y lectores entra en contacto con la lengua escrita a través de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías en la lectura se entienden como "a set of potential delivery and instructional tools that can be used to help people acquire the skills associated with traditional notions of literacy" (Wagner, 2009, p.550). Estos cambios traen consigo nuevas formas de alfabetización. Hassett & Schieble (2010) destacan, por ejemplo, cómo los textos han cambiado con respecto al formato tradicional en papel. Ahora los grafemas no son los únicos portadores de significado; sonidos, letras e imágenes comparten protagonismo obligando a leer, escribir e interactuar de una forma diferente. Ya pocos niegan que las nuevas tecnologías permiten el desarrollo de destrezas lecto-escritoras básicas. La enseñanza asistida por ordenador hace la educación más accesible gracias a su naturaleza interactiva, esto mejora destrezas cognitivas necesarias para la lectura como son la decodificación y comprensión, paso previo para tener acceso a otros conocimientos, lo cual aumenta las posibilidades futuras de empleabilidad. Las múltiples posibilidades de las tecnologías son especialmente valiosas para la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales, quienes obtienen un beneficio extra gracias a su papel mediador y potenciador (Vilar-Beltrán, Abbott, & Jones, 2013). A esto se suma la posibilidad de obtener una tutorización individualizada, indispensable en la desarrollo de la lectura, cuando no se cuenta con el suficiente número de profesionales formados (Wagner, 2009). Por ejemplo, se ha probado que el uso de glosarios computerizados tiene un efecto positivo tanto en el aprendizaje de vocabulario como en la comprensión lectora (Abraham, 2008). Internet por su parte ofrece la posibilidad de tener acceso a una gran cantidad de input y de materiales auténticos tan importantes en el desarrollo de una LE.

Sin embargo, hay que ser cautelosos con el material y con la forma en que se usa, así como en no caer en la falsa creencia de que las tecnologías por sí solas permiten el aprendizaje de lenguas extranjeras. Brandl (2007) propone tres enfoques para introducir internet en las aulas, que van desde un posicionamiento centrado y dominado por el docente hasta otro en el que el aprendiz es autónomo, pasando por uno intermedio en el que el profesor es un intermediario. El uso de un enfoque u otro depende de los objetivos pedagógicos o del nivel de los aprendices. El primer enfoque, por ejemplo, es más beneficioso cuando se trata de guiar al alumnado por el texto para hacer tareas y actividades diseñadas para sus necesidades y destrezas concretas. Si queremos exponerlos a una amplia cantidad de textos, con el fin de despertar su curiosidad y amor por la lectura adoptaríamos el segundo enfoque; mientras que en niveles más avanzados los alumnos podrían elegir los textos.

Si una formación integral por parte del docente es importante en la enseñanza de la lectura, ésta lo es más cuando se trata de diseñar e implementar programa digitales. Aquí, de nuevo, las creencias tienen un papel fundamental. En un estudio cualitativo realizado en Holanda (Boschman, McKenney, & Voogt, 2012) encontraron que, en lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, los maestros valoran de forma positiva el uso de nuevas tecnologías puesto que son parte de la vida diaria de los niños. Los docentes dicen sentirse cómodos con su uso y los principales problemas que tienen están relacionados con aspectos técnicos como software o material defectuoso. En muchos casos la tecnología se ve como una herramienta más con la que cuenta el docente, que tiende a usarla de forma individual y con niños bien con dificultades o que sobresalen. El uso que hacen de la tecnología responde a sus creencias sobre qué es un uso apropiado en el aula y para cada edad. Estas creencias y usos varían según los enseñantes, pero parece que un factor clave es la experiencia previa con las tecnologías; aquellos que las conocen y usan más las valoran mejor. Relacionado con esto está la necesidad que exponen de recibir formación especializada para integrarlas mejor en el aula. Los investigadores, además, concluyeron que recibir apoyo no solo pedagógico sino también teórico –referido al desarrollo de la lectoescritura- mejoraría el uso de las tecnologías en las aulas. En el informe

preparado por August (2003) sobre el desarrollo de la lectoescritura en aprendices de inglés L2, la autora resalta que las tecnologías se pueden usar tanto para la enseñanza como para la evaluación de la destreza lectora. En su revisión August encontró que los docentes potencian el aprendizaje de sus aprendices con la combinación de textos electrónicos y tareas, antes y después de la lectura, en las que no se usan las tecnologías; que el uso de ordenadores resulta motivador para los aprendices; o que el trabajo con textos electrónicos por niveles permite un enfoque más personalizado y adaptado al nivel y necesidades del aprendiz. Respecto a la evaluación, las nuevas tecnologías ofrecen ventajas tales como proveer retroalimentación instantánea tras las pruebas, hacer un seguimiento individualizado de cada estudiante y facilitar informes al docente. En definitiva permiten llevar a cabo una evaluación constante y personalizada, lo cual podría ser especialmente útil para el apoyo a estudiantes con problemas lectores.

### 3.5.3. Competencia evaluadora

Partiendo de la base de que para una enseñanza eficaz es imprescindible conocer las características y necesidades individuales del alumnado, parece que uno de los aspectos más cruciales sea proveer a los docentes con el conocimiento y las herramientas para llevar a cabo una adecuada y fiable identificación de las dificultades lectoras que puedan tener los aprendices. Solo una correcta identificación permite una intervención educativa exitosa. Esta no puede basarse en la evaluación espontánea del docente ni en intuiciones o juicios de valor sin una sólida base. A menos que el docente sea capaz de articular claramente los criterios de evaluación que sigue, sus opiniones acerca de qué estudiantes necesitan apoyo para el desarrollo lector o cuáles están en riesgo de abandono escolar pueden no ser efectivas (August & Shanahan, 2006).

Por otro lado, gran parte de las herramientas de evaluación que existen actualmente han sido diseñadas para hablantes de inglés L1 o con un gran dominio de la lengua, por lo que pueden no incorporar o tener en cuenta problemas que aprendices de inglés L2 o LE tienen. August (2003, p.35) señala algunos de estos problemas: interferencia de la L1 tanto en la lengua oral como en la escrita, lo que afecta a la ortografía, sintaxis o estructura del texto; escaso

conocimiento de palabras "convencionales" en inglés, falta de vocabulario y poca familiaridad con los contenidos culturales que aparecen en los textos; todo lo cual dificulta la comprensión lectora. Shay y Arguelles (2006, p.43) citan algunas de las preguntas que el docente tiene que hacerse a la hora de elegir una herramienta de evaluación. Mencionan aspectos tales como el propósito y la adecuación de la evaluación, la formación para poder llevarla a cabo o la facilidad del uso de la herramienta. Más adelante se analizarán algunas de las pruebas de evaluación de la destreza lectora que se usan con aprendices de inglés.

### 3.5.4. Formación del profesorado para la enseñanza de la lectura

Una formación de calidad para los docentes sobre la enseñanza de la lectura es sumamente importante, puesto que los conocimientos que el profesorado tiene sobre aspectos teórico-prácticos de la lectura influyen en su práctica docente. En un análisis sobre el estatus del inglés como LE en la Unión Europea, Rubio y Martínez-Lirola (2010) observan que uno de los factores por los que Finlandia obtiene tan buenos resultados en pruebas internacionales como PISA se debe a la formación de sus profesores. Por este motivo, en la publicación de la Comisión Europea (European Commission, 2011) sobre la enseñanza de la lectura en Europa se subraya la importancia de la calidad del profesorado a la hora de determinar el éxito de los estudiantes y se revisan estudios que ratifican esta relación, no solo en la enseñanza en general sino en la lectura en particular. Los autores reconocen que han de utilizar los estudios realizados en EEUU –a pesar de las limitaciones que esto pueda tener en el ámbito europeo- debido a la escasez de estudios al respecto en nuestro continente. Detectan que el profesorado obtiene sus conocimientos tanto de su formación inicial como de cursos de desarrollo profesional; y que los aspectos más influyentes de la formación inicial en el posterior rendimiento de los estudiantes parecen ser la duración y los contenidos que se trabajan (European Commision, 2011). Este estudio también destaca que la preparación más efectiva presta atención a cómo los escolares se convierten en buenos lectores y cómo el docente ayuda a este

desarrollo. Por ello, además de conocimientos el futuro el docente necesita preparación práctica estructurada y supervisada. Por otra parte, la implicación conjunta de la escuela y la universidad ofrece modelos positivos de enseñanza y convierte ésta en una actividad de resolución de problemas y de investigación en acción, lo que favorece el cambio de creencias erróneas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y permite un aprendizaje efectivo y duradero.

En lo que respecta a los cursos de desarrollo profesional, éstos son una importante herramienta para la mejora del rendimiento lector, pero los estudios que analizan sus efectos sobre el aprendizaje o el rendimiento de los estudiantes son escasos (Jiménez & O'Shanahan, 2008) y la inmensa mayoría corresponden con la enseñanza de la L1. En líneas generales, los cursos permiten al profesorado desarrollar estrategias innovadoras para el aula. Como se ha apuntado anteriormente, un curso de formación es capaz de corregir creencias erróneas sobre la lectura o introducir cambios en la práctica docente.

Según las investigaciones que Jiménez y O'Shanahan (2008) revisan, un buen curso de formación ha de enseñar al docente contenidos, es decir, "lenguaje oral y escrito, desarrollo del lenguaje y de la comprensión, etapas del reconocimiento de palabras, y evaluación" (p.12). Otros aspectos como identificar e incluir en los cursos prácticas efectivas, o la calidad y cantidad de horas destinadas a esta formación son aspectos que influyen en la formación del profesorado. La Comisión Europea (European Commision, 2011) hace especial hincapié en la duración de los cursos, según la revisión que realiza, los talleres cortos y esporádicos no son tan efectivos, y sin embargo son los más frecuentes en los países comunitarios. Para tener éxito es necesario que la formación se prolongue en el tiempo y que involucre a otros docentes y al mismo centro educativo, con el fin de compartir conocimientos y promover la participación activa de todas las partes interesadas.

Finalmente la calidad de los formadores es otro importante elemento que hay que tener en cuenta, pues se han identificado problemas en la formación profesional de los futuros enseñantes (Malatesha et al., 2009); cuya solución pasa por una mejor preparación por parte de los formadores y un mayor control

de la preparación que reciben (Moats, 2009). En general los cursos de formación son bien valorados por los docentes, sobre todo si ofrecen la posibilidad de hacer prácticas que puedan llevar directamente a sus aulas, si se hacen demostraciones prácticas en sus propias aulas o si reciben una formación personalizada (August & Shanahan, 2006).

Como se ha dicho anteriormente, la mayor parte de los estudios se refieren a la enseñanza de la L1. Con respecto a inglés LE, Janzen (2007) ha identificado tres pilares en los que tienen que apoyarse los cursos especializados en la enseñanza de la lectura en LE: (1) han de estar enfocados en el desarrollo de destrezas decodificadoras; (2) a la hora de trabajar con los estudiantes deben tener en cuenta los diferentes niveles en la lengua meta o si existen problemas en la L1; y (3) es importante que no haya un trasvase directo de técnicas de enseñanza usadas con hablantes nativos, pues las exigencias que piden a los aprendices de inglés son mayores y los docentes sin mucha preparación pueden considerarlos poco trabajadores o desmotivados. Si no se tienen en cuenta las especificidades de esta población es muy probable que los cursos de formación puedan resultar poco motivadores e incluso ineficientes. Finalmente, otro de los aspectos que aparecen especialmente señalados en las necesidades formativas de quienes van a enseñar a leer en una LE es, de nuevo, la capacidad y el acceso a herramientas que permitan diagnosticar problemas lectores a tiempo.

## 3.6. Pruebas de detección de problemas de lectura en LE en niveles iniciales

Se ha hecho hincapié en la formación del profesorado con el fin de aportarles conocimientos teóricos y prácticos sobre las múltiples facetas que contribuyen al aprendizaje de la lectura en inglés LE. Uno de los aspectos esenciales es capacitarles para llevar a cabo una correcta identificación de problemas lectores y necesidades de formación individualizada. En algunos casos se realizan evaluaciones trimestrales durante toda la EP; sin embargo, este puede ser un proceso pesado tanto para el docente como para los aprendices. Otro enfoque aboga por realizar una evaluación en fases puntuales del desarrollo

lector. Respecto al mejor momento para realizar una evaluación, existe cierto consenso sobre la afirmación de que una evaluación de los factores que predicen de la destreza comprensiva se debe llevar a cabo antes de entrar en la fase "leer para aprender", es decir, antes de cuarto curso, pues ya podría ser demasiado tarde (Chall & Jacobs, 2003). Investigaciones al respecto han señalado que los lectores con problemas en las primeras etapas probablemente seguirán teniendo problemas en cursos más avanzados (Torgesen, 1998).

A fin de poder identificar las dificultades lectoras de los estudiantes y planificar un programa de intervención según las necesidades del alumnado, el profesorado necesita tener a su disposición las herramientas adecuadas. El contexto de aprendizaje de una LE en el que conviven dos lenguas tiene efectos tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación. La existencia de relaciones causales entre la destreza lectora en L1 y el rendimiento lector en LE mostrada por numerosos estudios (p.ej. Gottardo et al., 2008; Jongejan et al., 2007; Sparks et al., 2008) lleva a la conclusión de que ambas lenguas deben ser evaluadas. De esta manera se podría averiguar si los problemas lectores que se detecten tienen alguna relación con la L1 y, en consecuencia, tomar decisiones para remediarlos. Para poder llevar esto a cabo haría falta contar con una herramienta que contara con versiones en las dos lenguas.

Según el meta-análisis realizado por Fonseca-Mora & Gómez-Domínguez, (2015) no hay consenso respecto a los test de evaluación de destrezas lectoras tempranas. Sin embargo, en lo que se refiere a la lengua inglesa algunos de ellos parecen usarse con más frecuencia. Este sería el caso de *Woodcock Reading Mastery Test-Revised/Normative Update* (WRMT-R/NU), que mide destrezas lectoras tempranas y rendimiento lector; el *Test of Word Reading Efficiency*, *2nd Edition* (TOWRE-2) mide habilidades de decodificación a través de la lectura de pseudo-palabras, además del reconocimiento automático de palabras familiares, sin embargo no mide ni fluidez ni comprensión lectora; el *Test of Early Reading Achievement*, *3rd Edition* (TERA-3) se centra en el conocimiento del alfabeto, conceptos generales sobre manejo de los libros o comprensión lectora. Todos ellos están, no obstante, únicamente disponibles en inglés y se usan

principalmente con hablantes nativos. Existe una versión en español de WRMT-R/UN, se trata de la prueba Woodcock-Muñoz, pero no mide específicamente las destrezas lectoras tempranas, sino más bien el dominio general de la lengua. Respecto a las pruebas de evaluación de la lectura en español, existe un buen número de ellas, quizás la más extendida sea *Evaluación de Procesos Lectores de los niños* (PROLEC). Pero existen otras como la Batería de Evaluación de la Lectura Nivel I and II (BEL), *Evaluación de la Competencia Lectora* (EVALEC), o *Test de Análisis de la Lectoescritura (*TALE). De nuevo, el inconveniente de estas pruebas es que no existe una versión en lengua inglesa.

No obstante, existen una serie de tests disponibles en inglés y español, que pueden ser usados por profesores en el aula. Como se puede observar en la Tabla 10.

Tabla 10

*Selección de pruebas de evaluación de destrezas lectoras tempranas con versiones en inglés y español.*

| Inglés | Español |
|---|---|
| Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, Revised version of 6th Edition (DIBELS-6) | Indicadores dinámicos del éxito en la lectura, 7ª Edición (IDEL-7) |
| Developmental Reading Assessment, K-3, 2nd Edition (DRA-2, K-3) | Evaluación del desarrollo de la lectura, 2ª Edición (EDL2) |
| Early Grade Reading Assessment (EGRA) | Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial (citado como EGRA) |

Fuente: Elaboración propia

Se trata de DIBELS-6 (Good & Kaminski, 2007) y su versión en español, IDEL (Good, Knutson & Watson, 2006); DRA-2, K-3 (Beaver, 2006) y la version en español, EDL2 (traducido por Ruiz & Cuesta, 2007); y las versiones en inglés y español de EGRA (Research Triangle Institute [RTI], 2009a, 2009b, respectivamente). Algunos estudios (Francis et al., 2008; Gove & Wetterberg, 2011; Quiroga, Lemos-Britton, Mostafapour, Abbott, & Berninger, 2002) afirman que estas herramientas identifican los puntos fuertes y débiles en la lectura e informan sobre el progreso del aprendiz. También se usan para monitorizar el progreso en la lectura, para evaluar el impacto de programas de intervención

educativa y para distinguir aquellos estudiantes preparados para una formación más adelantada. Aunque todas ellas evalúan las destrezas prelectoras y lectoras, debido a las especificidades de cada una es necesario hacer una descripción más detallada.

### 3.6.1. Descripción de las pruebas de evaluación de destrezas lectoras tempranas en inglés y español

*Developmental Reading Assessment, K-3, 2nd Edition (DRA-2, K-3) / Evaluación del desarrollo de la lectura, 2ª Edición (EDL2)*

La versión inglesa de esta prueba (DRA-2, K-3) fue creada por Beaver (2006) junto a un grupo de maestros de primaria del Distrito Escolar de Upper Arlington, Ohio. La versión española (EDL2), traducida por Ruiz y Cuesta (2007), se usa con estudiantes hispano-hablantes que reciben una educación bilingüe, o que están en clases en ambas lenguas y en programas de inmersión en español. Las pruebas miden el nivel lector a través de la lectura de textos graduados, éstos son los mismos en las dos lenguas pues los textos de la versión española son traducciones directas de los textos en inglés. Por lo general esto no se recomienda ya que los textos han de adaptarse a la cultura de la lengua; además, traducir los texto de inglés a español generalmente cambia las propiedades psicométricas y por consiguiente la validez de la evaluación (Rhoades, 2009). Las evaluaciones –cuya realización se recomienda tres veces en un curso- permiten que los docentes diseñen un plan de acción en base a cuatro pasos: (1) encuesta sobre la dedicación a la lectura (10-15 minutos), (2) entrevista de lectura (6-20 minutos), (3) comprensión lectora (30-45 minutos) y (4) análisis del profesor. No hay un tiempo límite de administración, este depende de las subpruebas que cada docente decida usar. DRA-2, K-3 además contiene la prueba de diagnostico DRA *Word Analysis* (Pearson Learning Group, 2004) que cuenta con 40 sub-tareas para medir conciencia fonológica y el conocimiento del código alfabético, la administración de todas ellas llevaría aproximadamente 80-100 minutos. Se recomienda usar esta prueba cuando se sospecha la existencia de problemas lectores. Esta parte del test (DRA Word Analysis) no existe en la

versión en español, por lo que la versión española solo mide rapidez y fluidez de la lectura oral y comprensión, es decir, no mide conciencia fonológica, código alfabético y vocabulario. También tiene un sistema de gestión online que permite guardar las puntuaciones y crear grupos de intervención según las necesidades mostradas. Se lleva usando más de dos décadas en EEUU.

*Dynamic Indicators of Basic Early Literac y Skills, Revised version of 6th Edition (DIBELS-6)/ Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectur*a, 7ª Edición (IDEL-7)

Esta prueba fue diseñada por investigadores de la Universidad de Oregón (EEUU). Ambas versiones, la inglesa DIBELS-6 (Good & Kaminski, 2007) y la española IDEL (Good, Knutson, & Watson, 2006), constan de una serie de pruebas de aplicación individual que miden los cinco componentes mencionados: conciencia fonémica, principio alfabético, rapidez y fluidez lectora en texto conectado, vocabulario y comprensión. Existen diferentes versiones adaptadas a cada curso desde infantil hasta 6º curso, para medir las destrezas específicas de cada momento del desarrollo lector –tres veces en un curso académico. La versión en español, IDEL, se administra entre infantil y 3º. Ambas pruebas se han usado con hispano-hablantes que residen en EEUU. Esta prueba permite la identificación de aprendices que necesitan refuerzo. La administración de esta prueba dura entre 10 y 15 minutos, tiempo que se reduce a 4-9 minutos para IDEL. Se ha usado en más de 15.000 centros educativos principalmente en EEUU. Los resultados se introducen en una base de datos que crea informes individualizados con puntuaciones estandarizadas para esta población.

*Early Grade Reading Assessment (EGRA)*

El Research Triangle Institute [RTI] (2009a, 2009b) desarrolló esta herramienta en colaboración con expertos de United States Agency for International Development (USAID): para su diseño se revisaron varias pruebas bien conocidas como DIBELS, CTOPP (Comprehensive Test of Phonological Processing),

Woodcock-Johnson Tests of Achievement o Peabody Picture Vocabulary Test. Mide los cinco componentes lectores e identifica las destrezas que se han adquirido y las que aún se necesitan para convertirse en un buen lector. La administración individual dura entre 15 y 20 minutos. EGRA se ha clasificado como una herramienta de evaluación "híbrida" (Wagner, 2010), como tal se puede adaptar de varias formas. EGRA se ha adaptado y contextualizado para su uso en más de 50 países y 70 lenguas; es culturalmente adaptable, de hecho, algunas sub-pruebas varían según la lengua o el país. Según (Gove & Wetterberg, 2011, p.26):

> EGRA subtasks require adaptation, rather than straight translation, for several reasons. EGRA in any given application needs to reflect the specific rules of a language, to correspond with local curricula, and assess students on locally and culturally appropriate words, texts, and concepts.

Las pruebas también se pueden elegir según el nivel de los lectores. Aunque se ha diseñado para usarse al finalizar los cursos 1º-3º o al comienzo de 2º-4º, la decisión final depende más de las destrezas que de la edad de los lectores (Research Triangle Institute, 2009a). Esta prueba se usa por lo general en países en vías de desarrollo, así como en aquellos donde la lengua de instrucción es diferente de la hablada en el hogar. Aunque EGRA se concibió originariamente como una prueba de diagnóstico nacional cuyos resultados se comparan con estándares internacionales, cada país puede establecer sus propios criterios de referencia. Finalmente, también se puede adaptar según los objetivos de la evaluación, por ejemplo, para usarla en un aula o para comprobar el impacto de una intervención educativa (Gove & Wetterberg, 2011).

### 3.6.2. Análisis componencial de las pruebas de lectura en inglés y español

El siguiente análisis muestra las distintas subpruebas incluidas en los diferentes tests de destrezas lectoras antes mencionados. Dichas subpruebas identifican áreas lectoras concretas que pudieran ser problemáticas para el alumnado. Los nombres de las pruebas se han mantenido en la lengua original, inglés o español. En el caso de que los autores de la prueba especifiquen el nivel

en el que ha de usarse ésta, aparece especificado entre paréntesis. Los ítems que miden la conciencia fonológica aparecen en la Tabla 11.

Tabla 11

*Ítems que miden la conciencia fonológica*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| DIBELS-6 | Initial Sound Fluency<br>Reconocer y producir el sonido inicial de una palabra (Pre-K) | Phonemic Segmentation Fluency<br>Segmentar palabras con 3 o 4 fonemas, en un minuto (K y Grado 1) | | |
| IDEL-7 | | Fluidez en la segmentación de fonemas<br>Segmentar palabras con 1-3 sílabas. Se registra el número de sílabas leídas en un minuto. (K y Grado 1) | | |
| DRA Word Analysis | Phonemic awareness<br>Aislar el sonido inicial de una palabra (K).<br>Unir fonemas para formar palabras (K y Grado 1)<br>Eliminar codas (*onsets*) (K y Grado 1)<br>Eliminar sonidos finales (Grados 1-2)<br><br>Segmentar palabras en fonemas (Grados 1-2) | Segmentation<br>Segmentación de oraciones en palabras (K y Grado 1)<br><br>Segmentación de palabas en coda y rima (K y Grado 1)<br><br>Segmentación de palabras en sílabas (Grados 1-2) | Rhyming<br>Identificar imágenes de palabras que riman (K)<br><br>Identificar palabras que riman (K and Grade 1) | Alliteration<br>Identificar el sonido inicial de palabras que aparecen en dibujos (K)<br><br>Decir palabras que empiezan con el mismo sonido (Grados 1-2) |
| EDL2 | | | | |
| EGRA inglés | Identification of onset/rime sounds<br>Identificar el sonido inicial o final de una palabra leída por el administrador de la prueba (hasta Grado 1)<br><br>Identification of words with the same initial sound<br>Identificar la palabra que comienza con un sonido diferente (hasta Grado 1) | Phoneme segmentation<br>Segmentar en fonemas palabras leídas por el administrador (hasta Grado 1) | | |
| EGRA español | Identificación del sonido inicial/final. (hasta Grado 1) | Segmentación fonémica (hasta Grado 1) | | |

| | |
|---|---|
| | Identificación de palabras que inician con el mismo sonido. (hasta Grado 1) |

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, todos los tests, excepto EDL2, incluyen ítems que evalúan la conciencia fonológica. DIBELS/IDEL y EGRA tienen tareas similares de conciencia fonológica en las versiones en inglés y español, una de identificación del sonido inicial y otra de segmentación fonémica; EGRA presenta además una tarea de discriminación auditiva. Por su parte DRA *Word Analysis* ofrece más medidas de conciencia fonológica que abarcan diferentes niveles de dificultad (rima, aliteración y segmentación).

Como Ziegler y Goswami (2006, p.429) afirman "the development of reading depends on children's phonological awareness in all languages studied to date", por lo que estas medidas han de aparecer en todos los tests de lectura. El problema es que no hay consenso respecto a la mejor forma de medir la conciencia fonológica. Por una parte, se ha de considerar la consistencia ortográfica de cada lengua, que parece desarrollarse de forma diferente, y como consecuencia se usan diferentes estrategias de lectura de palabras. La conciencia intrasilábica tiene un efecto causal en la lectura en ingles, aunque sabemos que también se desarrolla en español desde edades tempranas (Castejón et al., 2013). El reconocimiento de sílabas a comienzo de la palabra activa las representaciones léxicas en español (Jiménez et al., 2010), pero no parece suficiente para explicar el desarrollo lector (Jiménez, 1997). En lo que se refiere a la conciencia fonémica, una vez comenzada la instrucción lectora, es la conciencia que mejor predice el éxito lector en español e inglés. La lengua inglesa, por su parte, es inconsistente en unidades de lectura pequeñas –correspondencia grafema-fonema, pero es menos inconsistente en las unidades intrasilábicas (*onset-rime*) o silábicas (Ziegler & Goswami, 2006). Este es el motivo por el que necesitan desarrollar la conciencia fonológica en varios niveles (fonémica, intrasilábica) incluso para el reconocimiento global de palabras (Ziegler & Goswami, 2006). De hecho, los aprendices de la lectura en inglés poseen diferentes grados de conciencia fonológica antes y después de la instrucción lectora. Por ejemplo, las tareas a

nivel intrasilábico (onset-rime) se usan normalmente con aprendices de 5-6 años, pues no parecen ayudar a discriminar a lectores con problemas en edades más avanzadas, 8 años o mayores (Jiménez, 1997). Sin embargo, parecer ser que dependiendo a la edad que comiencen el aprendizaje de la LE, hay aprendices que pueden carecer de conciencia fonológica en la LE incluso en edad adulta (Vokic, 2011). Es importante tener en cuenta el contexto de aprendizaje de la LE, en concreto, el contacto o la ausencia de contacto con la lengua oral, que permite o no acceder al significado a través de la decodificación fonológica o través de la visual. Como sugiere el Research Triangle Institute (2009a), la evaluación no debería depender de edades, sino de destrezas.

La Tabla 12 muestra los ítems que miden el conocimiento de las relaciones grafema-fonema y fonema-grafema.

Tabla 12

*Ítems que miden el conocimiento del principio alfabético*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| DIBELS-6 | **Letter Naming Fluency** Dar el nombre de letras en mayúsculas y minúsculas que aparecen en orden aleatorio, en un minuto (K y Grado 1) | | **Nonsense Word Fluency** Decodificar palabras sin sentido usando las correspondencias letra-sonido y la habilidad para unir fonemas en palabras (K-Grado 2) | | |
| IDEL-7 | **Fluidez en nombrar letras** (K-Grado 1) | | **Fluidez en las palabras sin sentido** (K-Grado 2) | | |
| DRA Word Analysis | **Letter Recognition** Nombrar letras en mayúsculas y minúsculas | **Decoding** Identificar palabras con vocales cortas/largas (Grados 1-3)<br><br>Identificar palabras con patrones vocálicos (Grados 2-3) | | **Decoding** Unir y usar sílabas iniciales (Grados 2-3)<br><br>Segmenting Segmentar palabras en sílabas (Grados 2-3) | **Substitutions/ Analogies** Sustituir codas, rimas y sonidos finales (K-Grado 3)<br><br>Decodificar palabras usando |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Encoding** Deletrear palabras frecuentes (K-Grado 3)<br><br>**Word recognition** Leer una lista de palabras frecuentes que aumentan en dificultad según el curso (K-Grado 3) | | analogías (Grados 2-3) |
| EDL2 | | | | |
| EGRA inglés | **Letter Name Knowledge/ Letter Sound Knowledge** Dar el nombre y/o el sonido de letras en mayúsculas y minúsculas que aparecen en orden aleatorio, en un minuto. (Comienzo de Grado 1) | **Familiar Word reading** Leer una lista de palabras frecuentes de 1-2 sílabas, en un minute. (Comienzo de Grado 1) | **Unfamiliar Word reading** Decodificar pseudo-palabras usando correspondencias grafema-fonema, en un minuto. (Comienzo de Grado 1) | **Syllable Naming** Nombrar sílabas permitidas presentadas en orden aleatorio. (Comienzo de Grado 1)<br><br>**Dictation**: Se usa para evaluar la estructura ortográfica de la lengua. (Final Grado 1-final Grado 3) |
| EGRA español | **Conocimiento del nombre de las letras/ Conocimiento de los sonidos de las letras** (Comienzo de Grado 1) | **Lectura de palabras familiars** (Comienzo de Grado 1) | **Lectura de palabras sin sentido** (Comienzo de Grado 1) | **Nombrar sílabas** (Comienzo de Grado 1)<br><br>**Dictado** (Final Grado 1-final Grado 3) |

Fuente: Elaboración propia

Las tres herramientas ofrecen medidas de la destreza decodificadora y uso de la correspondencia grafema-fonema, muchas para la lectura de pseudo-

palabras. Según Reynolds, Mulatti y Besner (2012) los ítems de lectura de pseudo-palabras son relevantes ya que requieren que el lector use su conocimiento de correspondencias sub-léxicas, letras-sonidos, para leerlas en voz alta. DRA *Word Analysis* incluye más tareas de identificación de palabras y de decodificación por analogía, adecuadas para diferentes niveles. EGRA añade una tarea de nombrado de sílabas y un dictado que mide las representaciones escritas de sonidos. Se trata por tanto del proceso inverso de conversión de fonemas en grafemas. EDL2 no tiene medidas de este componente lector, mientras que DIBELS por su parte, tampoco incluye una medida de lectura de palabras aisladas.

Las tareas para medir la fluidez lectora aparecen en la Tabla 13. Ésta es una de las medidas más extendidas para evaluar la destreza lectora.

Tabla 13

*Ítems que miden la fluidez lectora*

| | |
|---|---|
| DIBELS-6 | **Oral reading fluency**<br>Leer en voz alta durante un minuto un pasaje adecuado al nivel con fluidez y corrección. (Grados 1-6) |
| IDEL-7 | **Fluidez en la lectura oral** (Grados 1-3) |
| DRA-2, K-3 | **Oral reading Accuracy/ Fluency**<br>Leer en voz alta cada pasaje de un texto (lectura contextualizada) durante un minuto sin cometer errores orales y con la adecuada velocidad y expresión. (K-Grado 3) |
| EDL2 | **Fluidez en la lectura Oral** (K-Grado 3) |
| EGRA inglés | **Oral Reading fluency**<br>Leer un texto corto en voz alta con velocidad, corrección, adecuada expresión y poco esfuerzo durante un minuto. (Final Grado 1-final Grado 3) |
| EGRA español | **Fluidez en la lectura oral** (Final Grado 1-final Grado 3) |

Fuente: Elaboración propia

Todos los tests tienen medidas de fluidez oral a través de la lectura de textos en voz alta. Todas ellas especifican la importancia de la rapidez y corrección. Sprenger-Charolles & Messaoud-Galusi (2009) afirman que la rapidez en el reconocimiento de palabras es crucial puesto que el tiempo que se tarda en leer

un texto determina "the amount of memory capacity available for the comprehension process" (9) y por tanto está relacionado con el nivel de comprensión. Aunque DRA y EGRA expresan la importancia de la expresión en la lectura en voz alta no incluyen una forma cuantitativa de medirla, por lo que la evaluación quedaría en la percepción subjetiva del administrador. Por tanto, habría que comprobar la comprensión de una forma más directa.

Las medidas de vocabulario usadas por los diferentes tests aparecen en la Tabla 14.

Tabla 14

*Ítems que miden el conocimiento de vocabulario*

| | | | |
|---|---|---|---|
| DIBELS-6 | **Word Use Fluency** Usar correctamente en una oración o dar la definición de una palabra que presenta el administrador. Mide el vocabulario expresivo y la lengua oral. (K-Grado 3) | | |
| IDEL-7 | **Fluidez en el uso de las palabras** (K-Grado 3) | | |
| DRA Word Analysis, | | | **Structural analysis and syllabication**: Determinar el significado de palabras por sufijos (Grados 1-2) y prefijos (Grados 2-3). |
| EDL2 | | | |
| EGRA Inglés | **Maze /cloze** Leer en silencio un pasaje y completar con la palabra adecuada (para las prueba *maze* se dan varias opciones) (Final Grado 1-final Grado 3) | **Oral Vocabulary** Mostrar partes del cuerpo y objetos en una hablitación y ocmporbar la comprensión de terminos eapaciales terms. (Hasta Grado 1) | |
| EGRA Español | | **Vocabulario Oral** (Hasta Grado 1) | |

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 14 se reseñan los ítems que miden el conocimiento de vocabulario de forma más específica, aunque se considera que los ítems de comprensión también miden de forma indirecta el vocabulario. Una lectura fluida y correcta de palabras familiares o de un texto, tal como se ha indicado anteriormente, sería también un indicador de comprensión y, por ende, de conocimiento de vocabulario. Medir el vocabulario ayuda a conocer la competencia lingüística del lector. Un análisis detallado de algunas pruebas en cuestión revela su diseño para hablantes nativos o bilingües. Por ejemplo, la prueba "word use fluency" de DIBELS-6 podría tener una gran dificultad para aprendices extranjeros ya que en muchos casos carecen del conocimiento lingüístico y cultural necesario. Respecto a las pruebas de DRA-*Word Analysis* que miden la formación de palabras a través de afijos y sufijos, también podrían resultar complejas ya que tratan de contenidos gramaticales que en muchos casos los estudiantes de inglés LE no han visto en los niveles para los que están diseñados (cursos 1º-3º). EGRA incluye medidas de vocabulario oral basándose en que la literatura ha establecido una relación entre la competencia en la lengua oral y la lectura. El vocabulario oral facilita el desarrollo lector pues permite un reconocimiento visual más rápido de las palabras leídas, lo cual contribuye a la comprensión. Esto es relevante para los aprendices de inglés LE que aprenden la lengua oral y escrita a la vez.

La Tabla 15 muestra las diferentes medidas de comprensión lectora desarrolladas por las tres herramientas revisadas.

Tabla 15

*Ítems de comprensión lectora*

| | | |
|---|---|---|
| DIBELS-6 | | **Retell fluency**<br>Counting the total number of words retold by the student that illustrate their understanding of the passage in one minute (Grades 1-6) |
| IDEL-7 | | **Fluidez en el recuento oral**<br>(Grades 1-6) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| DRA-2, K-3 | **Oral Reading Comprehension**<br>Answering questions asked by the teacher. Oral responses to open-ended comprehension questions. (Grades 1-2).<br>Oral or written responses to open-ended comprehension questions. (Grades 2-3). | **Story retelling/ Scaffolded summary**<br>Retelling the story previously read (Grades 1-2) or writing a story summary using one of seven comprehension items. (Grades 2-3). | |
| EDL2 | **Comprensión lectora oral** | **Recuento oral de la historia/ resumen** | |
| EGRA Inglés | **Reading comprehension**<br>Responding correctly to different types of questions asked by the assessor to the student about the text the learner has read. (Final Grado 1-final Grado 3) | | **Maze/Cloze**<br>Reading a paragraph in silence and choosing an appropriate missing word for the cloze test and several choices for the maze test. |
| EGRA Español | **Comprensión lectora**<br>(Final Grado 1-final Grado 3) | | |

Fuente: Elaboración propia

DIBELS/IDEL establece que para tener una buena comprensión es necesario leer con fluidez y tener una puntuación en la prueba de recuento oral de al menos el 25% de lo leído. Otra forma de medir la comprensión lectora es a través de preguntas de corte factual e inferencial, solo se hacen las preguntas de la parte del texto que el lector ha podido leer. También se incluye aquí la prueba "maze/cloze" que se ha mencionado anteriormente, pues se considera que para poder completar los textos el lector no solo ha de conocer el vocabulario sino también comprender el texto.

Los resultados bajos en las pruebas de comprensión pueden responder a problemas de decodificación, de fluidez o de vocabulario, pues la comprensión lectora depende tanto de la destreza decodificadora como de la comprensión de la lengua oral (Sprenger-Charolles & Messaoud-Galusi, 2009). Incluso, según August y Shanahan (2006), solo si hay una buena competencia oral puede ésta contribuir a la comprensión lectora. EGRA incluye una medida de comprensión

oral que se presenta en la Tabla 16. El lector tiene que contestar preguntas factuales e inferenciales sobre un texto que lee el administrador. Una baja puntuación en esta prueba se debe principalmente a falta de vocabulario por parte del aprendiz aunque también puede deberse a problemas de procesamiento de la lengua oral.

Tabla 16

*Otros ítems para evaluar la destreza lectora*

| | |
|---|---|
| DRA-2, K-3<br><br>EDL2 | **Metalanguage**<br>Comprobar la comprensión de palabras usadas para hablar sobre conceptos de la lengua escrita (Emerging readers; Kindergarten) |
| EGRA inglés<br><br>EGRA español | **Concepts about print**<br>Comprobar conocimientos básicos de la lengua escrita como dirección del texto y el concepto de palabra. (Hasta Grado 1)<br><br>**Listening comprehension / Comprensión oral**<br>Contestar preguntas de comprensión sobre un texto corto que el administrador lee en voz alta. (Hasta Grado 1) |

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 16 también incluye otras pruebas que aparecen en las herramientas analizadas. Para niveles principiantes tanto DRA como EGRA proponen pruebas que miden conocimientos básicos sobre la lengua escrita. Puesto que algunos de estos conocimientos se adquieren antes de la instrucción lectora, se recomienda su administración en niveles iniciales y pre-lectores. Sin embargo, no hay consenso sobre el papel de estos conocimientos en el desarrollo lector por lo que no todos los tests los incluyen.

La administración de una prueba de lectura va aportar información importante sobre los conocimientos de los aprendices. Según Combs (2011), una buena evaluación debe tener en cuenta que en el rendimiento lector participan múltiples factores que el docente debe considerar cuando interprete y tome decisiones a partir de los resultados. Entre los múltiples factores se mencionan: los conocimientos previos, la instrucción recibida y los materiales usados; la actitud y la motivación del alumnado; su desarrollo físico, cognitivo, social y emocional; y la comunidad y cultura a la que pertenece.

## 3.7. Conclusión

A lo largo del capítulo se han señalado diversos factores que afectan la enseñanza de la lectura, como son la L1, el método de enseñanza, factores afectivos o el mismo docente. Ya se ha afirmado que ningún único enfoque es válido para enseñar a leer a todos los aprendices. Además, para poder planificar una eficiente enseñanza de la lectura en inglés LE, es necesario tener en cuenta el desarrollo del proceso lector en la L1, pues sabemos que en gran medida la destreza lectora en L1 se transfiere a LE. Por otra parte, para mejorar esta enseñanza no hay que adelantar su introducción sino hacerlo en el momento justo. Es decir, los aprendices que comienzan la instrucción lectora una vez que tienen un conocimiento oral de la LE y han adquirido otras destrezas prelectoras tendrán más facilidad para aprender a leer que aquellos que comienzan directamente con la instrucción en inglés sin tener un dominio básico de la lengua. Aunque esto se ha comprobado en contextos de inglés L2, se podría extender a LE con la cautela necesaria. Parece, por lo tanto, que lo primero es trabajar la lengua oral, aunque no se debe olvidar ninguno de los componentes. Tampoco se pueden olvidar características que August y Shanahan (2006) consideran indispensables para una instrucción lectora eficaz. Estos autores afirman que son las mismas para hablantes nativos y para aprendices de LE: enseñanza explícita y directa de conciencia fonológica, instrucción fónica y fluidez; enseñanza directa e indirecta de vocabulario y de estrategias para su aprendizaje y para la comprensión; aportación de ricas y variadas experiencias con la lengua; énfasis en la búsqueda del significado y en el desarrollo de estrategias de comprensión; enfoque en la comunicación significativa; y continua modulación y retroalimentación por parte del profesorado. Para todo ello, se recomienda tener en cuenta las ventajas que ofrece el conocimiento de la L1 y usarlas para facilitar la lectura en la lengua meta.

Por otra parte, como recuerda Castells (2009) la lectura es una actividad sociocultural y ha de ser entendida como un proceso de reconstrucción propio en el que entran en juego muchos conocimientos que se activan en función de la comprensión de lo que se lee. Aprendemos a leer para aprender, para acceder a

conocimientos, para comunicarnos con el resto de mundo y para ocupar nuestro ocio. No parece eficiente usar un enfoque unidimensional para la enseñanza de un proceso multidimensional (que engloba gran variedad de destrezas, conocimientos y estrategias) como es la lectura. La idea de "*one size fits all*" no es válida. De ahí que se afirme que una enseñanza efectiva de la lectura se basa en una adecuada evaluación de la misma (Combs, 2011), que permita realizar adaptaciones curriculares según las destrezas de cada estudiante. El maestro necesita conocer las dificultades y necesidades del aprendiz para diseñar una intervención adaptada a sus necesidades. Para ello contar con una buena prueba de evaluación es fundamental. Desgraciadamente, en muchas ocasiones el docente carece de las herramientas necesarias para llevar a cabo dicha evaluación de forma sencilla y fiable. Como se ha visto, existe una serie de herramientas que permite al docente identificar los problemas lectores de sus estudiantes tanto en español L1 como en inglés LE. Cada una de ellas tiene sus ventajas e inconvenientes, es responsabilidad del docente y del centro decidir cuál es más adecuada para sus estudiantes y objetivos. El fin último de la evaluación será poder diseñar una intervención educativa adecuada a las necesidades del grupo o aprendices en cuestión. En el siguiente capítulo se muestran los resultados obtenidos con la administración de un test de destreza lectora en español e inglés a un grupo de estudiantes españoles de EP. Seguidamente se analizarán los resultados a la luz de lo que estudios previos han demostrado y se valorará la posibilidad de hacer una guía para el diseño de una intervención educativa en base a los resultados que se obtengan.

# INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

# CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO Y MÉTODO

## 4.1. Planteamiento del estudio

Como se ha presentado en capítulos anteriores, numerosos estudios revisan la relación entre la destreza lectora en L1 y LE destacando la complejidad de la temática del estudio ya que se ve afectada por una multiplicidad de variables como son los componentes de la lectura, el factor edad, el momento de comienzo de enseñanza de una LE en contexto formales, las variables cognitivas como, por ejemplo, la velocidad del procesamiento o la memoria verbal, e incluso las variables socioculturales y familiares, entre otras. Esta primera parte del capítulo servirá para resaltar los principios teóricos más importantes, y los resultados de investigaciones más significativos, a partir de los cuales se ha planteado este estudio.

En los debates sobre la edad idónea para comenzar la instrucción formal de la lectura ha prevalecido durante la mayor parte del siglo XX el concepto de madurez lectora, es decir, el momento en el que el aprendiz puede aprender con facilidad una destreza, en este caso la lectura. Esta preparación se debe a haber alcanzado cierto nivel de desarrollo fisiológico, neurológico y lingüístico, no solo como consecuencia de su propio desarrollo natural sino también por haber realizado algún aprendizaje previo (Trigo & Ruiz, 1995). Se trata, por tanto, de unas habilidades prelectoras previas necesarias para aprender a leer. Según el modelo que se adopte, se plantea la cuestión de si dichas habilidades se deben y pueden alcanzar antes de la instrucción lectora o si se adquieren una vez empezada dicha instrucción. La respuesta a esta pregunta ha llevado a la existencia de dos posturas enfrentadas respecto al momento en que se debe iniciar el aprendizaje lector: aproximadamente a partir de los tres años o alrededor de los siete años (Trigo & Ruiz, 1995). Según Cervera Borrás (2003) el momento en el que el aprendiz se inicia a la lectura depende de su desarrollo, de hecho algunos empiezan a leer espontáneamente en preescolar gracias a la preparación prelectora. Para Cuetos (2008) la clave no está en preguntarse qué

edad es la más adecuada para empezar la instrucción lectora, si no qué capacidades se han de poseer para que el aprendizaje con éxito de la lectura tenga lugar.

Hace ya unas décadas existe una tendencia hacia la educación temprana de la lectura que deja de lado el concepto de madurez y se basa en un modelo de lectoescritura emergente; pues se considera que en la fase pre-lectora el niño ha de desarrollar importantes conocimientos y habilidades que facilitan el aprendizaje de la lectura (Bradley & Bryant, 1983; Wagner et.al., 2006; Ziegler & Goswami, 2005). Por ejemplo, la experiencia temprana con los sonidos de la lengua facilita el desarrollo del sistema fonológico del niño; así se introduce el concepto de sensibilidad fonológica, que es la habilidad de acceder y manipular unidades fonológicas mayores, no fonemas individuales (Wagner et al., 2006). Por otra parte, la lengua oral, elemento esencial en la conciencia fonológica, ha mostrado su influencia en la lectura en L1 (Nation et al., 2004), así como en la L2 (Jongejan et al., 2007; Vokic, 2011; Walter, 2008). También se habla de formas más rudimentarias de conciencia gráfica, tales como saber si un libro está bocabajo, conocer dónde está el comienzo del libro o diferenciar dibujos, letras o números. Esta conciencia general sobre la escritura más adelante permitirá al pre-lector convertirse en un buen lector (Wagner et al., 2006). También en estudios sobre el español se señalan estas habilidades pre-lectoras. Por ejemplo, Cuetos (2008) habla de factores lingüísticos como el conocimiento suficiente de la lengua oral, pues solo el vocabulario oral puede ser reconocido durante la lectura; la conciencia fonológica, y más en concreto la fonémica; y factores cognitivos como la memoria operativa. Tal importancia tiene el desarrollo de estas habilidades pre-lectoras que Trigo y Ruiz (1995) avisan de que independientemente de la postura de los expertos, todos están de acuerdo en que estas habilidades se deben evaluar antes de comenzar la instrucción lectora, pues la consecución o no de las mismas tiene una gran influencia en su posterior desarrollo lector.

Consecuencia de todo esto es que en la actualidad existen más voces a favor de adelantar la enseñanza formal de la lectura, o de preparar al pre-lector

para la lectura durante preescolar (Wolfe & Nevills, 2004), siendo ésta ya una práctica generalizada. Este cambio de tendencia ha afectado también al aprendizaje de la LE, cuya introducción en preescolar se está generalizando. Sin embargo, se dan situaciones en las que sin estar la lectura totalmente afianzada en la L1 ya se introduce la lectura en la LE. En el caso de la LE esto puede ocurrir incluso antes de tener un dominio suficiente de la lengua oral. Durante los primeros años de escolarización obligatoria, 1º y 2º de EP principalmente, la enseñanza de la lectura en la L1 se centra esencialmente en la destreza decodificadora, mientras que la comprensión, aunque en estos primeros años no se olvida, se desarrolla más en años sucesivos. La cuestión es si el desarrollo de la LE sigue el mismo ritmo. Como se ha visto, las investigaciones sobre inglés L2, principalmente con lectores de raíces hispanas residentes en EEUU, dejan entrever un desarrollo lector similar en la L2; aunque muchos aspectos aún no cuentan con un consenso más o menos generalizado. Siguiendo el modelo de Chall (1983, 1996) parece ser que el mejor momento para la introducción de la lectura en LE es cuando la L1 está en la transición de la fase 2, conocida como de "consolidación y fluidez" donde el lector automatiza lo aprendido hasta el momento, a la fase 3, "leer para aprender lo nuevo". Esta etapa es clave para el asentamiento de la decodificación en la L1 y el paso a la comprensión lectora. Es, además, el momento en el que la destreza lectora en L1 se puede transferir mejor a la lengua meta (Chall, 1996). De esta manera el desarrollo lector en la lengua meta tendría lugar aproximadamente una fase por detrás de la L1, como se ha visto en contextos de inglés L2 (Serpa, 2005). Es decir cuando el lector ya domina la destreza decodificadora en la L1 y se centra en la comprensión de textos nuevos, puede empezar a estudiar de forma sistemática las reglas de decodificación en la otra lengua. Por otra parte, se considera un momento en el que aún se puede intervenir y ayudar a la mejora de los resultados para poder evitar el fracaso escolar (Gove & Wetterberg, 2011).

Por lo tanto, en el caso del aprendizaje lector en LE se ha de tener en cuenta el desarrollo lector en la L1 y se han de revisar algunas de las destrezas pre-lectoras antes mencionadas. Por ejemplo, puesto que el aprendiz ya ha aprendido a leer en la L1, las formas rudimentarias de la conciencia gráfica ya las

ha adquirido, así como la sensibilidad fonológica o la conciencia de la existencia de sonidos que corresponden con grafías. Sin embargo, algunos de los sonidos de la LE, en este caso inglés, son diferentes de la L1 lo que puede influir en su capacidad para manipularlos, pues es necesario conocer la estructura fonológica y ortográfica de las palabras para segmentarlas en sus constituyentes, siendo esta una condición necesaria para el desarrollo y la comprensión lectora (Liberman & Shankweiler, 1985; Ziegler & Goswami, 2005).

### 4.1.1. Factores lingüísticos

Como se ha visto, para ser un buen lector es necesario dominar los cinco componentes de la destreza lectora. Pero el hecho de haberlos desarrollado en la L1 no garantiza el dominio en la LE, aunque en muchos aspectos existe una estrecha correlación entre las dos lenguas. A la habilidad lectora en LE contribuyen de forma significativa tres variables: (1) la lectura en la lengua materna; (2) el nivel de dominio de la LE; y (3) la destreza decodificadora en la LE (Koda, 2005, p.25).

Se ha comprobado que las habilidades lectoras tempranas en la L1 predicen las destrezas lectoras en la LE (Chuang et al., 2012; Sparks et al., 2008). Por ejemplo, se ha observado una transferencia entre la conciencia fonológica en L1 y LE (Durgunoğlu et al., 1993; Lindsey et al., 2003). Ésta además predice el desarrollo de la destreza lectora en ambas lenguas. Para Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach (2009) la conciencia fonológica en la L1 también predice el reconocimiento de palabras en la lengua meta. Más concretamente Lindsey et al. (2003) afirman que la conciencia fonológica en español predice el reconocimiento de palabras en inglés. Gottardo et al. (2008) afirman que, puesto que tanto las evaluaciones de procesamiento fonológico en L1 como en LE ayudan a identificar a los buenos lectores y a los que tienen dificultades, se podrían usar las medidas de la L1 para la evaluación de los aprendices de inglés LE. Sin embargo, para diferenciar a los lectores con dificultades de aquellos que son capaces de mejorar lentamente es necesario usar las medidas de la LE. Estos autores también establecen una relación entre el procesamiento fonológico en L1 y LE con la lectura de palabras (fluidez) y con el conocimiento de vocabulario; y

enfatizan la importancia del conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos, es decir, la habilidad decodificadora.

En lenguas alfabéticas como el español y el inglés, la relación entre símbolo y sonido es sistemática. Sin embargo, la adquisición y el desarrollo de esta destreza varían según la consistencia ortográfica de las lenguas. Un niño que aprende a leer en español, lengua con una ortografía transparente, dominará el sistema antes que un niño que aprende a leer en inglés, la cual es una de las lenguas alfabéticas con una ortografía más opaca. Pero ¿cuál es la situación de un niño que aprende a leer una LE? Si el sistema fonológico de la L1 ya está desarrollado antes incluso de aprender a leer dicha lengua (Ziegler & Goswami, 2005) es de esperar que esas representaciones fonológicas no sólo tengan un papel fundamental en la adquisición de la destreza lectora en la L1, sino también en la LE. La cuestión es si tienen un papel facilitador o si, por el contrario, entorpecen y dificultan el aprendizaje de la lengua meta. Según el estudio de Gottardo et al. (2008), incluso a la hora de aprender vocabulario, la habilidad decodificadora es mucho más determinante para aprendices de una LE que para hablantes nativos debido al limitado conocimiento de vocabulario y del sistema fonológico de la LE por parte de hablantes no nativos. Por otra parte, las destrezas de decodificación también se transfieren de la L1 a la LE (Sparks et al., 2009). De hecho, los hablantes españoles interpretan la ortografía inglesa en base a las correspondencias grafema-fonema del español (Vokic, 2011) cuando las conversiones grafema-fonema en la LE no están totalmente desarrolladas. De esta manera hacen una lectura errónea de la palabra que impide poder reconocer y recuperar la representación fonológica que tenga almacenada, lo cual también interfiere con la LE oral. No sorprende entonces que para los aprendices de inglés la lectura de palabras junto con el conocimiento de la lengua oral sean los elementos que mejor predicen la comprensión lectora en la LE (Gottardo et al., 2009).

La fluidez lectora también es importante para el proceso lector porque provee un puente entre el reconocimiento de palabras y su comprensión. Una lectura fluida implica el reconocimiento automático de las palabras impresas, la

capacidad de agrupar palabras con rapidez, haciéndolo con tal facilidad y sin esfuerzo, que la mayor parte de la atención se puede dedicar a la construcción del significado de lo que se lee; y el uso de una entonación y ritmo adecuados que transmitan el significado deseado y faciliten la comprensión del mismo (Kuhn & Stahl, 2003; Padak & Rasinski, 2008; Rasinski, 2004). El desarrollo de la fluidez lectora en una LE va a depender de la habilidad de decodificación y reconocimiento de palabras –cuanto más automático sea este proceso más capacidad cognitiva pueden emplear para la comprensión lectora (Biggs, Homan, Dedrick, Minick, & Rasinski, 2008, p.201); y, en general, del dominio de la LE, que facilita la comprensión. De la misma forma que la fluidez facilita la comprensión lectora, ésta reafirma la fluidez. Por este motivo el limitado conocimiento de la LE dificulta tanto el desarrollo de la fluidez como de la comprensión en una LE (August, 2003). A medida que avanza el aprendizaje lector, disminuyen los errores de decodificación y cobra relevancia la velocidad. Este segundo factor es sumamente importante en lenguas con ortografías transparentes como el español, en las que muy pronto los lectores adquieren buenas destrezas decodificadoras y es la velocidad lo que ayuda a distinguir los buenos lectores y los que tienen dificultades. Esta lectura veloz coincide, además, con un uso sistemático de las pausas en los buenos lectores (Borzone & Signorini, 2000). En cambio, un lector sin fluidez segmenta las palabras de forma errónea, lee palabra por palabra, o agrupa éstas en formas diferentes a como ocurren en la lengua oral (Kuhn & Stahl, 2003, p.148), no respetando la estructura métrica de la lengua, o la sintáctica y semántica del texto. En cuanto a la fluidez en la LE, se ha observado que aprendices adultos segmentan el discurso oral en base a las estructuras prosódicas de la L1 incluso aunque estas ayudas sean irrelevantes (Cutler & Butterfield, 1990, 1992 citado en Whalley & Hansen, 2006). Este hecho unido a un procesamiento sintáctico inadecuado, esencial para la lectura en L2 (Yamashita & Ichikawa, 2010) dificultaría e incluso impediría la fluidez y comprensión lectoras.

Por otra parte, la adquisición de vocabulario es imprescindible en el aprendizaje de una lengua y, por ende para aprender a leer tanto en la L1 como en la LE (Anderson & Nagy, 1991). Conocer suficiente vocabulario es esencial

para dar el salto de "aprender a leer" hacia "leer para aprender", y está íntimamente relacionado con la comprensión lectora. Es más, Wagner et al. (2006) establecen una relación bidireccional entre ambos componentes. Cuando se aprende una palabra se lleva a cabo un proceso de conexión del significado, el símbolo y el sonido que la componen. Conocer una palabra es, por consiguiente, mucho más que saber su significado. Según Nation (2001), implica conocer su forma oral y escrita, su significado, referentes y asociaciones de dicha palabra y su uso, es decir aspectos gramaticales, sintácticos y pragmáticos de la misma. Un conocimiento limitado del vocabulario no sólo produce una comprensión incompleta o falsa, sino que además puede llevar a la frustración del lector. Cuando no se conoce suficiente vocabulario el lector usará una serie de palabras familiares o parecidas a la L1 y a partir de ellas intentará adivinar el sentido del texto pero no llegará a una construcción adecuada de su significado lo que además impedirá que adquiera nuevos conceptos. Por el contrario, un lector que comprende estará motivado a leer más y aumentará más su vocabulario (National Reading Panel, 2000; Pulido, 2004).

En lo que se refiere a aprendices españoles de inglés LE, se ha comprobado una relación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora (Proctor et al., 2005; Torgesen et al., 1997). También la destreza en la lengua oral (medida a través del vocabulario y de la conciencia gramatical) junto con la lectura de palabras se han identificado como los componentes que mejor predicen la comprensión lectora en inglés por parte de estudiantes hispanohablantes de 2º curso (Gottardo & Mueller, 2009). Más aún, la comprensión oral está relacionada con la comprensión escrita (Hoover & Gough, 1990; Koda, 2005) por su relación con el vocabulario tanto en L1 y LE. En línea con esto, Proctor et al. (2005) han desarrollado un modelo de comprensión para estudiantes españoles de inglés a partir de un estudio llevado a cabo entre estudiantes latinos de 3º y 4º curso en EEUU. Según este modelo, existe una relación significativa entre la comprensión oral y la comprensión lectora; más aún, es el componente que tiene mayor efecto. En un estudio sobre el desarrollo de la lectura y destrezas orales en inglés y español en estudiantes de educación infantil hasta tercero de EP, Nakamoto, Lindsey y Manis (2012) concluyeron que

la destreza decodificadora en inglés y español y la destreza oral en inglés en primer curso median la relación entre la destreza decodificadora en español en infantil y la comprensión lectora en inglés en 3º. Pero el desarrollo de la destreza lectora no termina una vez que se han empezado a desarrollar los componentes mencionados. Para Ziegler y Goswami (2005) se trata de un proceso continuo que empieza en la edad temprana y sigue evolucionando en la edad adulta. Por tanto, aspectos como el procesamiento o la lectura de palabras seguirán teniendo un efecto en el lector adulto el cual necesita haber desarrollado desde el comienzo las estrategias adecuadas para cada ortografía.

Existe la idea generalizada de que leer en una LE consiste principalmente en realizar una transferencia de los conocimientos adquiridos en la L1 a la lengua meta, por lo que el buen lector en la L1 generalmente será buen lector en la LE. Sin embargo, los lectores con problemas no son capaces de hacer esa transferencia o no la hacen de forma eficaz. Contar con una buena herramienta que permitiera evaluar las destrezas lectoras en L1 y LE y, de este modo, establecer una relación entre ellas, es una condición *sine qua non* para poder mejorar el rendimiento lector. Pero a pesar de la importancia de las destrezas decodificadoras para un desarrollo eficiente de la lectura éstas han sido tradicionalmente menos evaluadas. Sirvan de ejemplo las numerosas pruebas internacionales y nacionales (PISA, PIRLS, NAEP, EECL) que centran sus esfuerzos en dar a conocer los resultados de comprensión lectora y del uso de estrategias de comprensión.

### 4.1.2. Factores cognitivos

Además de los factores lingüísticos, existen factores cognitivos que tienen un papel esencial en el desarrollo de la lectura en LE. Estudios sobre aprendizaje de la lectura tratan la importancia de la memoria de trabajo. Prácticamente todos los procesos lectores descansan de un modo u otro en la memoria de trabajo, de ahí que esta habilidad sea una fuente de diferencias individuales en la destreza lectora (Koda 2005). El test de capacidades cognoscitivas WISC (Wechsler, 2005, p.114) define la memoria de trabajo como "la capacidad de retener temporalmente en la memoria cierta información, realizar algunas

operaciones manejando dicha información y producir con todo ello ciertos resultados". Para Perfetti (1984), con la mediación de la representación fonológica almacenada por el lector el establecimiento de una ruta ortográfica-semántica se hace predominante en la mayor parte de las palabras, particularmente con las palabras más frecuentes, ya que permite un acceso léxico más rápido. Esto parece ocurrir incluso en la lectura silenciosa, en la cual la información fonológica de la palabra se activa automáticamente y permite mantenerla accesible en la memoria para posteriores procesos de comprensión. Según el estudio de Koda (1989) la memoria a corto plazo usa un código fonológico en el proceso de almacenamiento de palabras independientemente de la lengua. Sin embargo, los lectores de lenguas con estructuras ortográficas diferentes usan diferentes estrategias de codificación, de manera que el conocimiento ortográfico tanto en una L1 como en una LE tiene efectos importantes en el procesamiento cognitivo de la LE. Los resultados del estudio llevado a cabo por Gottardo et al. (2008) con aprendices hispanos de inglés en EEUU mostraron que la memoria fonológica de trabajo está relacionada con la lectura y con el desarrollo del vocabulario. Según su estudio una buena memoria fonológica de trabajo y una buena conciencia fonológica en inglés en 1er curso predicen buenos resultados lectores y de vocabulario en 2º curso.

Parece ser, además, que las destrezas de procesamiento fonológico pobres o inadecuadas pueden provocar dificultades en el procesamiento de palabras y de estructuras sintácticas durante la lectura. Según Shankweiler & Fowler (2004), el uso ineficiente de la memoria de trabajo dificulta el procesamiento y almacenamiento de información verbal en la memoria fonológica, causando problemas a la hora de recuperar dicha información y de procesar tanto palabras como estructuras sintácticas complejas, todo lo cual provoca problemas de comprensión lectora. Para Cain y Oakhill (2009) los lectores con problemas de comprensión tienen dificultades con destrezas memorísticas complejas como es almacenar y procesar la información al mismo tiempo, algo muy común en la vida real. De hecho, los recursos memorísticos son cruciales para una comprensión lectora exitosa, aunque no pueden explicar las dificultades de comprensión por sí solos. Por su parte, Walter (2008) afirma que los problemas

lectores no se deben a fallos en la codificación de la lengua sino a la forma en la que la información fonológica se representa en la memoria de trabajo verbal, en concreto en el bucle fonológico. Esto fallos causan inseguridad en el lector hasta el punto de que la excesiva similitud entre fonemas de una L1 y LE perjudica el almacenamiento de una representación fonológica y su posterior recuperación. En su revisión de trabajos sobre memoria de trabajo y lectura en una LE, Koda (2005) asegura que la memoria de trabajo, entendida como un recurso cognitivo compartido, está presente en los procesos lectores en L1 y LE; y, siendo indispensable para la comprensión lectora, ayudaría a distinguir lectores buenos y lectores con problemas (p.201). Plantea, en cambio, que es difícil saber si las diferencias se deben a los recursos de la memoria de trabajo o a la habilidad para usar dichos recursos. En línea con esto, de Jong (2006) sostiene que la relación entre la memoria de trabajo verbal y la habilidad lectora no es directamente causal sino que está mediada por la relación de la primera con la sensibilidad fonológica y se ha de entender a partir de la habilidad de crear representaciones fonológicas de las palabras que la memoria de trabajo verbal y la sensibilidad fonológica comparten (p.54).

Aunque la memoria de trabajo es el factor cognitivo más ampliamente relacionado con la lectura no es el único que tiene un papel importante en esta destreza. El modelo multivariado de adquisición de la destreza lectora temprana desarrollado por Konold et al. (1999, 2003) 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. El procesamiento auditivo se refiere a la conciencia fonológica que ya se ha analizado. La memoria a corto plazo al igual que la velocidad de procesamiento son importantes para las destrezas básicas de lectura y para la comprensión oral. En este modelo la memoria a corto plazo muestra una relación moderada con las destrezas básicas de lectura que aumenta con la edad; su relación con la comprensión lectora es más débil en edades tempranas pero también se incrementa con la edad. Este tipo de memoria se usa para recordar las correspondencias entre letras y sonidos, y el deletreo de palabras irregulares.

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 más que el resto de los constructos en la escritura, y 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). A diferencia del planteamiento de Konold et al. (1999, 2003) un número creciente de estudios (Babayiğit & Stainthorp, 2011; Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo, & Amano, 2010) afirman que el nombramiento automático veloz, relacionado con la velocidad de procesamiento, es sobre todo un factor predictor de la fluidez lectora, principalmente en las lenguas con ortografía transparente. Por lo tanto, permite identificar lectores con dificultades.

Finalmente, la habilidad cristalizada se refiere al conocimiento y a la experiencia previa; incluye la capacidad de razonamiento basado en conocimientos previos y tiene gran influencia en la comprensión lectora. En cierto modo, esta habilidad equivaldría a la comprensión verbal medida en test neuropsicológicos a través de pruebas de capacidad de razonamiento verbal y del conocimiento adquirido del entorno individual del niño (Wechsler, 2005).

### 4.1.3. Factores sociales

Se han identificado otros factores que influyen en el rendimiento lector en LE, el contexto cultural del lector o de su entorno familiar, la experiencia escolar y pre-lectora también afectan al desempeño de la destreza lectora. En este estudio se analizarán algunos de los aspectos de la situación sociocultural de los lectores.

Diversos estudios enfatizan la relación entre el índice de estatus socioeconómico y cultural –principalmente medido a partir de la formación y ocupación de los padres y los recursos domésticos de la familia, el contexto en

que se desarrolla la enseñanza y el rendimiento lector (Buckingham et al., 2013; Gove & Wetterberg, 2011; Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, 2014; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012; Mullis et al., 2012; OCDE, 2014). Buckingham et al. (2013) llaman la atención sobre el hecho de que los estudiantes en desventaja socioeconómica no solo tienen más posibilidades de sufrir situaciones relacionadas con un entorno familiar poco motivador, el absentismo escolar o una educación inicial de poca calidad, sino que además esos condicionantes les afectan de una forma más severa que a otros aprendices. Por otra parte, tanto la prueba PIRLS como PISA correlacionan el desarrollo socioeconómico con el buen desarrollo de la destreza lectora en lengua materna. Realmente, el contexto sociocultural de la familia es uno de los factores más directamente relacionados con el rendimiento del alumnado. Así, tanto el nivel de estudios de los padres como su profesión hacen variar el rendimiento de los alumnos hasta en 120 puntos (Mullis et al., 2012). En los resultados de la Evaluación General de Diagnóstico que se realiza en 4º de EP y 2º de ESO. Esta incluye unas pruebas de comprensión lectora; al igual que en las pruebas anteriores también se observa una relación entre el rendimiento académico y el índice de estatus socioeconómico y cultural. Esta influencia no se limita a la lectura en L1. De hecho, el EECL destaca el conocimiento de la LE por parte del padre como un factor determinante en el éxito en la LE, así como la formación de la madre y el estatus laboral del padre, este último en habilidades escritas.

La experiencia pre-lectora que se acumula antes de la escolarización también es clave. Si este conocimiento, junto con el vocabulario que conoce, difiere mucho del que posteriormente se encuentra en la escuela, el lector tendrá problemas de comprensión (Combs, 2011). Antes de ser escolarizados los niños ya poseen un vocabulario oral en el que la situación socioeconómica familiar tiene una gran influencia; de hecho, los niños de clases socioeconómicas menos favorecidas empiezan su formación con un menor número de palabras conocidas, lo cual dificultará su desarrollo lector (Hart & Risley, 1995). Si no se superan las diferencias intergrupales los lectores de clases desfavorecidas pueden estar abocados al fracaso lector y, por ende, escolar. Gottardo et al. (2008) sugieren proporcionar a los aprendices hispanos de inglés procedentes de clases

bajas formación complementaria en la adquisición de vocabulario antes de llegar a una fase en la que este conocimiento sea indispensable para la comprensión lectora.

Como se ha puesto de manifiesto en los párrafos anteriores, la inmensa mayoría de los estudios de la destreza lectora en aprendices de inglés como LE, se han llevado a cabo entre población hispana que vive en EEUU, estando, por tanto, inmersos en un contexto en el que el inglés es una L2, con la que tienen múltiples y variados contactos. Además, muchos de los aprendices hispanos reciben formación escolar tanto en castellano como en inglés o incluso sólo en inglés. El íntimo contacto entre ambas lenguas influye en la relación que se establece entre las mismas y por ende, en el desarrollo lector de ambas. Dar por hecho que la situación es similar en un contexto de inglés LE, sería dudoso y falto de rigor. La escasez de estudios al respecto, así como las enormes diferencias en cuanto al contexto lingüístico y sociocultural, y a la instrucción lectora hacen necesario realizar estudios sobre el rendimiento lector de aprendices españoles que estudian inglés como LE.

## 4.2. Objetivos

A pesar de la enorme importancia que tiene la destreza lectora en la sociedad del siglo XXI, en concreto, en el ámbito escolar y académico, las pruebas nacionales e internacionales realizadas siguen poniendo de relieve los problemas lectores de la población escolar. A este hecho se une la falta de formación del profesorado para identificar y evaluar los problemas lectores del alumnado. La situación es aún más complicada cuando se trata del aprendizaje de la lectura en una LE. Sin embargo, para poder identificar con exactitud los problemas lectores de los aprendices es necesario evaluar tanto la L1 como la LE, ya que ofrecen información complementaria. Encontrar una herramienta que permita al profesorado de EP evaluar las destrezas lectoras en las dos lenguas de una forma sencilla es otro reto al que han de enfrentarse. No obstante, puesto que los problemas lectores no se deben únicamente a factores lingüísticos, sería necesario contar con pruebas que también midan tanto aspectos cognitivos como

socioculturales de los aprendices. El uso conjunto de todas las herramientas permitiría tener una panorámica más amplia de la problemática. Del mismo modo, diseñar intervenciones educativas adaptadas a las circunstancias precisas del alumnado resultaría más sencillo y probablemente eficaz.

Sobre la base de los resultados de estudios previos, la finalidad del estudio es identificar los principales problemas que tienen los niños de 7-8 años durante la lectura en inglés como LE, además de constatar la influencia de la habilidad lectora en L1 en el desarrollo lector en la LE. Por lo tanto, se pretende establecer las relaciones existentes entre la habilidad lectora en LE y (1) la destreza lectora en la L1; (2) factores cognitivos, en concreto la memoria de trabajo, la comprensión verbal y la velocidad de procesamiento; y (3) la situación sociocultural del aprendiz. Comprobadas las correlaciones entre las variables estudiadas se puede definir un perfil del estudiante con dificultades lectoras en LE. Es importante señalar que este estudio tiene también la finalidad de ayudar al profesorado de inglés de EP identificar al alumnado con problemas lectores de una forma sencilla pero efectiva, que pueda adaptarse a la limitación temporal que tiene en el aula. Para ello, necesita contar con una herramienta adecuada. Si además podemos ofrecerle un perfil de estudiante en riesgo, facilitaríamos su labor, así como la puesta en marcha de una posible intervención educativa que solucionase o previniese presentes o futuros problemas lectores en la LE.

Para conseguir lo anteriormente expuesto, los objetivos concretos planteados son los siguientes:

1. Identificar las áreas problemáticas en la lectura en L1 y LE.
2. Estudiar la relación entre las habilidades lectoras en L1 y LE.
3. A partir de esa relación, comprobar la posibilidad de reducir el número de variables lectoras en factores que agrupen habilidades y faciliten tanto la comparación interlingüística como de ésta con otras variables.
4. Estudiar la relación entre la habilidad lectora en L1 y LE, y la memoria de trabajo, la comprensión verbal y la velocidad de procesamiento de los aprendices.

5. Estudiar la relación entre la habilidad lectora en L1 y LE y la situación sociocultural.
6. A partir de los resultados que se obtengan, definir un perfil del estudiante con dificultades lectoras en LE.
7. Calcular la probabilidad de que un estudiante tenga problemas de rendimiento académico en la LE y la L1 a partir de los resultados lectores en la L1 y la LE.
8. Proponer una herramienta de evaluación y/o diagnóstico de la destreza lectora válida para L1 y LE.
9. Avanzar un marco general para el diseño de una intervención lectora adaptada al alumando con problemas lectores.

## 4.3. Método

### 4.3.1. Participantes

Han participado en el estudio dos grupos de 2º de EP de un centro educativo situado en una zona de clase socioeconómica baja, con un alto número de estudiantes en "desventaja social". Se eligió este curso ya que, al tener prácticamente asentada la destreza decodificadora en la L1, estarían teóricamente preparados para transferir sus habilidades a la lectura en la LE; además de por considerarse un momento en el que aún se puede intervenir y ayudar a la mejora de los resultados lectores.

La muestra está compuesta por un total de 47 participantes, de los cuales, un 44.7% son niños y un 55.3% son niñas. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 84.8 y los 110.23 meses; la media es 91.5 y su desviación típica 5.25. Es decir, entre los 7 y los 9 años, aunque la media de edad es 7,6 años.

El 15.5% de los participantes proceden de familias multilingües de origen rumano, marroquí y argelino, aunque todos son estudiantes del centro desde Educación Infantil, donde el español es la lengua de instrucción. Además, han tenido inglés como LE desde los 4 años, durante la Educación Infantil han recibido una hora semanal de clases de inglés y 2 horas en 1º y 2º de EP.

### 4.3.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el fin de explorar el rendimiento lector en L1 y LE de los participantes, así como comprobar la influencia de su situación sociocultural y ciertos aspectos del desarrollo cognitivo, se han utilizado cuatro tests: la prueba de lectura en español y en inglés (EGRA), el test neuro-psicológico (WISC-IV) y un cuestionario sociocultural. La recogida de datos se ha complementado con los datos aportados en una entrevista grupal con los administradores de las pruebas de lectura con el fin de detectar problemas durante el uso de la herramienta y posibles soluciones para ocasiones futuras. Finalmente unas entrevistas individuales con los docentes de los cursos así como con personal directivo del centro han permitido obtener datos complementarios para la interpretación de los resultados.

#### 4.3.2.1. Pruebas de destreza lectora

Se llevó a cabo una revisión de pruebas de lectura en español y en inglés con el fin de encontrar una herramienta que se adaptara al contexto en el que el presente estudio tenía lugar, es decir, un centro de EP en el que el inglés es una LE; y que permitiera recoger los datos deseados, el rendimiento lector en L1 y LE a partir de un análisis de los componentes de la lectura.

Los criterios para la selección de las pruebas de lectura se basaron en el cumplimiento de los siguientes requisitos:

1. Evaluación de las destrezas lectoras tempranas, no únicamente de la comprensión lectora.
2. Versiones en español e inglés a fin de obtener datos comparables.
3. Administración individual, ya que el objetivo es encontrar una herramienta que ayude a identificar los problemas lectores de aprendices concretos, no únicamente recoger las medias de los informantes.
4. Adecuado para estudiantes de 7-8 años.
5. Test en papel. Puesto que se iba a usar en un barrio del extrarradio integrado por un gran número de familias en desventaja social, consideramos que era más apropiado tener una prueba que pudiera ser

accesible para todo tipo de comunidades, incluso para aquellas que no disfrutan de un acceso generalizado a las TIC.

6. De posible fácil uso por parte de los profesores gracias a la brevedad de la evaluación y facilidad de puntuación.

Como se explicó en el capítulo 3 existen un gran número de pruebas de evaluación de la lectura. Sin embargo, además de la falta de consenso sobre qué pruebas son las más adecuadas (Fonseca-Mora & Gómez-Domínguez, 2015), muchas de las herramientas no cuentan con versiones en español e inglés. Ya sabemos que esta doble evaluación es necesaria debido a la relación causal entre las destrezas lectoras en la L1 y LE. De esta forma, el profesorado puede explorar las destrezas lectoras de sus aprendices, identificar las dificultades en la LE, su posible origen en la L1 e intentar remediar los problemas existentes en el proceso lector.

Se presentaron anteriormente unas pruebas de evaluación de la destreza lectora que están disponibles en español e inglés: DIBELS-6 e IDEL; DRA-2, K-3 y su versión en español EDL2; y las dos versiones, en español e inglés, de EGRA. Todas ellas son válidas para identificar los puntos fuertes y débiles en la lectura e informar sobre el progreso del aprendiz (Francis et al., 2008; Gove & Wetterberg, 2011; Quiroga et al., 2002). De entre estas herramientas finalmente se seleccionó *Early Grade Reading Assessment*, EGRA.

La prueba EGRA cumple con todos los requisitos requeridos para este estudio: permite una evaluación de todas las destrezas lectoras tempranas; cuenta con versiones en español e inglés; se administra de forma individual, permitiendo tanto la evaluación general de un grupo respecto a sus destrezas de lectura como la identificación de estudiantes concretos con dificultades lectoras. Además el test se puede realizar en papel aunque ya se trabaja en el desarrollo de versiones online (Gove & Wetterberg, 2011). Respecto a la facilidad de uso y brevedad de la prueba, ésta es la mayor diferencia con las otras herramientas presentadas. EGRA es una prueba de fácil uso, se puede administrar una sola vez durante el curso, no suponiendo un trabajo extra excesivamente pesado para el docente: En cambio, las otras pruebas están diseñadas para ser usadas varias veces a lo largo

del curso, de manera que se monitorice el progreso del alumnado. En el caso de DRA-2 y EDL2, este uso único es complicado, pues toda la serie de materiales que tienen están específicamente preparados para ser usados a lo largo de un curso. En cuanto a DIBELS e IDEL, sí podrían adaptarse a un uso único durante el curso académico –algo que no recomiendan. El problema es que las pruebas están planificadas para cursos concretos de forma que, por ejemplo, no cuentan con una evaluación de conciencia fonológica en 2º curso. Pues consideran que esta destreza ya debe estar plenamente desarrollada en esa edad. Sin embargo, los aprendices de inglés como LE presentan un ritmo de desarrollo diferente. La flexibilidad y adaptabilidad de EGRA la convierte, por tanto, en la herramienta ideal para un contexto de LE. Un último aspecto que puede ser importante para los docentes o centros que quisieran usar estas herramientas es la fácil y gratuita disponibilidad de EGRA frente a los gastos –quizás inasumibles para ciertos centros y/o docentes- que supone la obtención de las otras pruebas, especialmente DRA-2 y EDL2.

Al ser EGRA una herramienta flexible, cada país decide qué sub-destrezas elegir por lo que es frecuente que existan versiones de EGRA en la misma lengua con diferentes tareas[19]. Por ese motivo se revisaron los modelos de Honduras y Nicaragua para la versión española; y varios modelos desarrollados para países africanos, donde la lengua de instrucción es el inglés, para la versión inglesa. Además se llevó a cabo un estudio piloto para comprobar posibles problemas a la hora de la administración, tras el cual se hicieron algunos cambios relacionados con el contenido, el formato y la administración de las pruebas.

Las tareas elegidas en el presente estudio se seleccionaron y adaptaron siguiendo las recomendaciones de Research Triangle Institute (2009a, 2009b) para español e inglés. En primer lugar, se añadió una prueba más de lectura en voz alta, sin preguntas de comprensión, con un texto más largo con el fin de evitar el cálculo de velocidad estimada y permitir una evaluación más fiel de la fluidez lectora de los estudiantes. Los textos de la versión española pertenecen a

[19] En la página web oficial están disponibles las versiones de EGRA en diferentes idiomas: http://www.eddataglobal.org/

las *Fichas de velocidad lectora* de Tasso (2011) y los textos en inglés se obtuvieron de la página web www.readtheory.org. En segundo lugar, en la versión inglesa del estudio piloto, la prueba "phoneme segmentation" tuvo un efecto suelo, algo que ya habían predicho los diseñadores de la prueba (RTI, 2009a), por lo que en su lugar se eligió la tarea "identification of words that begin with a different sound", un tipo de prueba conocido como *oddity task*. En consecuencia, la conciencia fonológica, o más concretamente fonémica, se midió con las mismas pruebas en las dos lenguas. Se hicieron, además, algunos cambios en el vocabulario de la tarea de comprensión lectora para introducir palabras más conocidas por los participantes. En la prueba de comprensión oral se utilizó un tema diferente al que trataban las versiones revisadas que está más relacionado con la vida diaria de los informantes y se ajusta más a su realidad e intereses –el fútbol. Todas las instrucciones de la prueba en inglés se tradujeron al español, se pretendía rebajar el nivel de ansiedad de los estudiantes. Además, en un contexto en el que el inglés no es la lengua de instrucción, explicarles a los estudiantes en inglés las tareas que debían realizar habría aumentado la dificultad y no habría aportado información relevante, ya que la comprensión oral de esos fragmentos no era uno de los objetivos. Finalmente para unificar el estilo de letra de las dos pruebas, la llamada "Century Gothic" que aparecía en la versión inglesa se eligió para todas las pruebas en las dos lenguas.

Los ítems incluidos en las versiones definitivas de EGRA (Anexo I y Anexo II) se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17

*Tareas incluidas en las versiones de EGRA*

| ESPAÑOL | INGLÉS |
|---|---|
| Conocimiento del nombre de las letras | Letter name knowledge |
| Conocimiento del sonido de las letras | Letter sound knowledge |
| Identificación del sonido inicial | Initial sound Identification |
| Identificación de palabras con el mismo sonido inicial | Identification of words with the same initial sound |
| Lectura de palabras simples | Familiar word reading |

| | |
|---|---|
| Lectura de palabras sin sentido (pseudopalabras) | Unfamiliar word reading |
| Fluidez en lectura oral de un texto | Oral reading fluency of text |
| Fluidez en la lectura oral de un párrafo | Oral reading fluency of paragraph |
| Comprensión lectora | Reading comprehension |
| Comprensión oral | Oral comprehension |
| Dictado | Dictation |

Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.2.2. Test neuropsicológico WISC-IV

El test utilizado fue la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV [WISC-IV] (Wechsler, 2005). Se trata de un instrumento de evaluación psico-educativa y de aplicación individual, estandarizado y ampliamente utilizado, que permite evaluar las capacidades cognitivas de niños de entre 6 y 16 años edad. El objetivo de usar el test no era medir la habilidad cognitiva general de los participantes, ya que se ha comprobado que ésta no está causalmente relacionada con la destreza lectora. Sin embargo, como se ha expuesto en el planteamiento, diversos elementos del constructo sí se relacionan con procesos lectores. Por este motivo, de las 15 pruebas que contiene se administraron siete pruebas pertenecientes a tres índices: (1) Memoria de trabajo: Dígitos, y Letras y números; (2) Velocidad de procesamiento: Búsqueda de símbolos y Animales; y (3) Comprensión verbal: Semejanzas, Vocabulario y Comprensión. Seis de las pruebas son principales y una es optativa (Animales). Este dato es importante ya que se aconseja que las puntuaciones compuestas se obtengan a partir de los tests principales.

#### 4.3.2.3. Cuestionario sociocultural

La prueba EGRA contiene un cuestionario socioeconómico con objeto de determinar el estatus socioeconómico de las familias. En el caso de los informantes de este estudio, el informe ofrecido por el centro educativo sitúa a todos los estudiantes en un nivel socioeconómico similar. Debido a esto se

eliminaron de dicho cuestionario las preguntas estrictamente económicas; que, por otra parte, en países en vías de desarrollo donde se usa este cuestionario podrían tener más sentido. Por lo tanto, el número de preguntas del cuestionario original se ha reducido con el fin de adaptarlo al contexto en el que se lleva a cabo el estudio. La versión definitiva (Anexo III) contiene las preguntas que se estimaron necesarias para obtener posibles datos relevantes para el estudio, como son, por ejemplo: las lenguas (maternas) habladas en el entorno familiar, el hábito lector de los participantes y su entorno familiar, y el nivel de estudios de los progenitores.

#### 4.3.2.4. Entrevista grupal con los administradores de EGRA

Puesto que uno de los objetivos del presente trabajo es la identificación de una herramienta adecuada para la evaluación de la destreza lectora en L1 y LE, era necesario contar con la experiencia de los administradores de las pruebas. Para ello se realizó una entrevista grupal en la que se les preguntó aspectos relacionados con la administración y la corrección de la prueba, así como las reacciones de los aprendices y sugerencias para la mejora de la herramienta.

#### 4.3.2.5. Entrevistas a personal docente y directivo del centro

Se llevaron a cabo entrevistas con las profesoras de los grupos de estudiantes implicados así como con miembros de la dirección del centro. Por una parte, se pretendía entender mejor la situación particular de los aprendices y conocer otros aspectos que pudieran influir o tener alguna relación con el objeto de nuestro estudio; también se les pidió una breve descripción del método de trabajo empleado en la enseñanza de la lectura. Al finalizar el curso nos facilitaron, además, las notas finales que los aprendices habían obtenido en las asignaturas de inglés y lengua castellana. Por otra parte, se recabó información adicional sobre la situación sociocultural de los aprendices y sus familias que nuevamente pudiera ayudar a entender o explicar los datos recogidos con los instrumentos antes presentados.

### 4.3.3. Procedimiento

Tras obtener el consentimiento de todas las partes implicadas en el estudio, las dos pruebas, EGRA y WISC, se administraron de forma individual y en días diferentes al comienzo del segundo trimestre. Las dos versiones de EGRA tuvieron una duración media de 20 minutos por día e informante, mientras que la prueba WISC requirió unos 30 minutos. El cuestionario sociocultural se pudo administrar de forma grupal. La gran cantidad de pruebas e informantes hizo necesaria la búsqueda y formación de siete administradores que recibieron un curso de formación para la administración y corrección de las pruebas durante dos sesiones de cuatro horas. Para el test neuropsicológico también se entrenó a un grupo de seis estudiantes del último curso de Psicología durante dos sesiones de cuatro horas. Una vez en el centro escolar, cada administrador necesitó un espacio cerrado y tranquilo que facilitara la concentración de los participantes y evitara las interrupciones.

Terminada la administración de las pruebas de lectura se realizó una entrevista grupal con los administradores siguiendo un formato de preguntas semi-estructurado con el fin recoger datos sobre las dificultades y problemas surgidos durante la administración de las pruebas. Del mismo modo se entrevistó a las profesoras de los dos grupos y a algunos cargos directivos del centro. Los datos más relevantes se presentarán más adelante.

# CAPÍTULO 5: RESULTADOS

En línea con los objetivos anteriormente presentados, en primer lugar se muestra el análisis descriptivo de las pruebas de lectura en español e inglés, además de las correlaciones entre todas las variables en las dos lenguas a fin de comprobar si los resultados están relacionados y en qué grado. Seguidamente se ha realizado, de forma exploratoria, un análisis factorial de las variables EGRA en las dos lenguas. La finalidad de este tipo de análisis es la reducción de variables. Uno de los principales problemas que presenta la administración de algunas pruebas de lectura es el tiempo requerido, lo que dificulta su uso por parte del profesorado. Por otra parte, desde las autoridades educativas se pretende potenciar el uso de estas herramientas como forma de diagnóstico en el aula, y no solo como fuente de datos para la creación de rankings autonómicos, nacionales o internacionales. Por este motivo, es necesario contar con una prueba sencilla y breve que, a la vez, refleje de forma fidedigna la destreza lectora del aprendiz. La reducción de variables que se consigue con un análisis factorial puede permitir una posible futura simplificación de la prueba. Una vez reducidas las variables, se presentan las correlaciones entre los factores resultantes de EGRA y los aspectos medidos en las sub-pruebas WISC, lo que permitirá analizar la relación entre aspectos cognitivos y la destreza lectora en L1 y LE. También se llevan a cabo análisis similares con la situación sociocultural de los participantes, estableciendo una relación entre ésta y la destreza lectora. El objetivo de estos análisis estadísticos es, además, proponer unos perfiles lectores, a fin de facilitar la identificación de alumnado con algún problema en las destrezas lectoras. Finalmente, se ha llevado a cabo un análisis de regresiones logísticas con el fin de estimar si las variables lectoras estudiadas a principio de curso predicen o no la probabilidad de que los aprendices vayan a tener una valoración negativa de su rendimiento académico en las asignaturas de lengua extranjera y lengua castellana al final del curso escolar.

## 5.1. Situación sociocultural de los aprendices del estudio

Para poder encuadrar los resultados lectores del alumnado que ha participado en este estudio es necesario tener presente, en primer lugar, su entorno sociocultural. Los aspectos en los que se ha concentrado este estudio son: el contacto con otras lenguas, el hábito lector y la formación académica de los progenitores. Esto permitirá hacer un perfil del alumnado del estudio y de su entorno familiar.

Una de las características del centro es su diversidad cultural. De hecho, el 15.5% del alumnado que ha participado en el estudio está en contacto con otras lenguas distintas del español; en concreto, proceden de familias multilingües de origen rumano, marroquí y argelino. Respecto a los hábitos lectores de los informantes y sus familias (Figura 1), la mayoría afirma que se lee en casa, tanto los estudiantes como otros miembros de la familia y en menor medida que les leen en voz alta a los estudiantes.

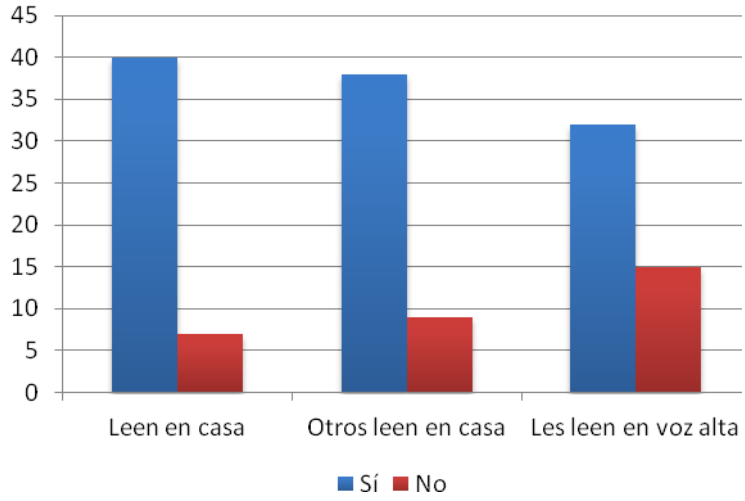



*Figura 1.* Hábito lector en el alumnado y su entorno familiar

Otros datos que ilustran la situación familiar son los relacionados con el nivel de estudios de los progenitores. Así, más del 50% de los progenitores carecen de estudios o poseen solo graduado escolar, este porcentaje asciende al 70% si únicamente se tienen en cuenta las madres, como así refleja la Figura 2.

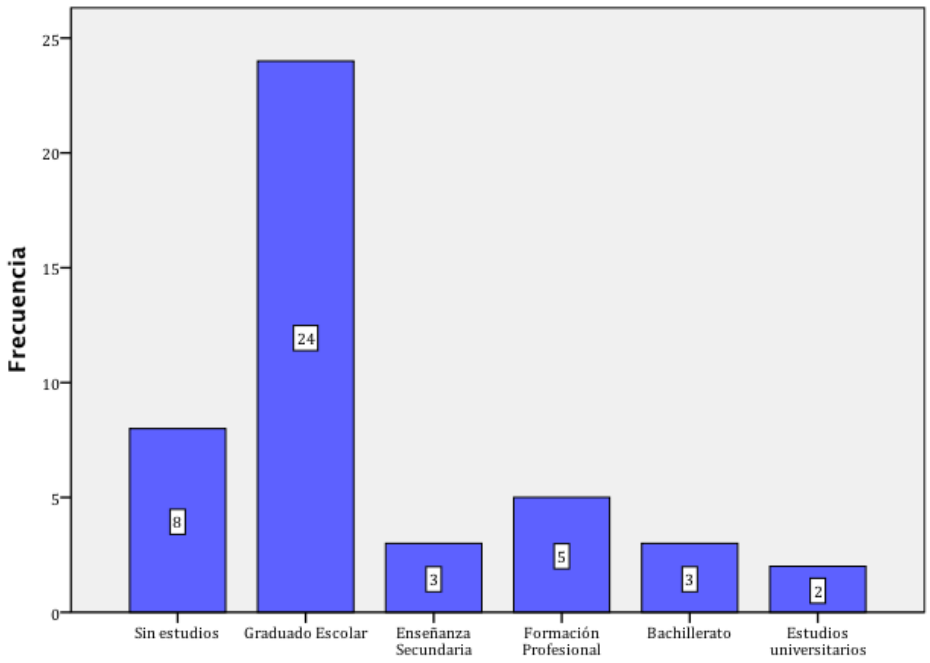



*Figura 2.* Nivel de estudios de la madre

A la hora de analizar la relación entre las variables socioculturales se han encontrado algunos datos llamativos. Con respecto a la relación entre el nivel de estudio de los progenitores y el contacto familiar con otro idioma, el 100% de los progenitores en cuyo entorno familiar no hay contacto con otro idioma solo poseen el graduado escolar. Sin embargo, entre las familias multilingües, hay una mayor cantidad de progenitores con estudios superiores al graduado escolar, en concreto las madres de familias plurilingües tienen mayor nivel educativo que las madres de familias monolingües, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Se ha observado otro dato interesante a partir de la relación entre el nivel de estudios de los progenitores y el hábito lector. En general, en todos los niveles de estudio, hay más niños y niñas que leen en casa de los que no. Sin embargo, entre las madres que tienen estudios medios o superiores hay más niños y otros familiares que no leen en casa. De forma inversa, el mayor porcentaje de niños a quienes no les leen en voz alta está entre las madres sin estudio (50%), este porcentaje aumenta cuando son los padres quienes no tienen estudios (66,7%).

Por otra parte, en una entrevista mantenida con el equipo directivo del centro y con las profesoras de los grupos implicados, se obtuvo información

complementaria. En consonancia con la localización del centro escolar y con la mayoría de alumnado que recibe, entre nuestros informantes abundan los casos en situación socioeconómica desfavorecida. Además de los aparentes problemas económicos que presentan, algo en lo que no se ha querido indagar en este estudio, las profesoras hacen especial hincapié en la falta de implicación de la familia en la formación escolar de los menores, las autoridades del centro literalmente afirman que "las familias de nuestra zona no presentan grandes inquietudes ante la formación de sus hijos".

## 5.2. Objetivo 1: Identificación de las áreas problemáticas de la lectura en L1 y LE

### 5.2.1. Análisis de las destrezas lectoras en español L1

El primer objetivo del estudio era identificar las áreas problemáticas en la lectura en L1 y LE. Para alcanzar este objetivo se llevaron a cabo análisis descriptivos de las áreas exploradas mediante la prueba EGRA en L1 y LE.

En primer lugar, se analizaron los resultados encontrados en la L1 (Tabla 18), esta prueba obtuvo un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de .883, lo que se considera entre moderado y elevado según la clasificación de Murphy y Davidshofer (1994). Como se presentó en el capítulo anterior hay una serie de pruebas cronometradas, marcadas con un asterisco; el valor que aparece en la tabla es el total de letras o palabras correctamente leídas en un minuto. Los resultados de las dos pruebas relacionadas con la conciencia fonológica se han sumado y se presentan como un dato único, cuya máxima puntuación puede ser 20. Por otra parte, en la tabla aparecen tres medidas de fluidez en la lectura oral. Las dos primeras corresponden a las dos pruebas administradas y la tercera, llamada "fluidez en la lectura oral", es la media de los datos obtenidos en las dos medidas anteriores. En las tres últimas pruebas cuyos datos se presentan, se ha especificado la máxima puntuación que los lectores podrían alcanzar. Por ejemplo, en la prueba de comprensión lectora se les hizo cuatro preguntas, por tanto, podrían obtener un máximo de cuatro puntos.

Para poder valorar las diferentes dimensiones de la prueba empleamos como criterio los baremos establecidos por Artiles y Jiménez (2011) en su estudio llevado a cabo en las Islas Canarias con niños de 2º de EP –probablemente se trate de la población más similar a la de este estudio. Estos autores establecieron sus propios estándares con el uso de EGRA, los datos que se citan corresponden a los tres percentiles del primer cuatrimestre de 2º de EP. Las puntuaciones máximas posibles en las pruebas de conciencia fonológica, pruebas de comprensión y dictado aparecen especificadas junto al dato del percentil 75.

Tabla 18

*Estadísticos descriptivos de las variables de la lectura en español como L1*

| | M | D.E. | Mín. | Máx. | Percentiles | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 25 | 50 | 75 |
| Conocimiento nombre letras * | 61.32 | 19.30 | 7 | 97 | 29 | 40 | 53 |
| Conciencia fonológica /20 | 14.02 | 4.90 | 1 | 20 | 13 | 16 | 18/20 |
| Conocimiento sonido letras* | 25.74 | 13.19 | 0 | 50 | 12 | 18 | 25 |
| Lectura palabras simples* | 51.64 | 20.78 | 0 | 90 | 30 | 42 | 49 |
| Lectura palabras sin sentido* | 31.38 | 13.05 | 0 | 56.4 | 21 | 27 | 33 |
| Fluidez lectura de texto* | 50.72 | 23.51 | 0 | 86 | 42 | 61 | 64 |
| Fluidez lectura de párrafo* | 74.74 | 31.71 | 0 | 128 | 42 | 61 | 64 |
| Fluidez lectura oral* | 62.73 | 27.19 | 0 | 104 | 42 | 61 | 64 |
| Comprensión lectora /4 | 3.15 | 1.17 | 0 | 4 | 3 | 4 | 5/5 |
| Comprensión oral /5 | 3.34 | 1.2 | 0 | 5 | 2 | 3 | 4/5 |
| Dictado /18 | 12 | 4.24 | 0 | 17 | 7 | 11 | 15/21 |

*por minuto

En general, se observa que el alumnado analizado presenta en las diferentes áreas exploradas unas puntuaciones medias similares al percentil 75 del criterio de comparación que estamos usando; aunque parece destacar el dominio en "conocimiento del nombre de las letras", "lectura de palabras simples", y "fluidez en la lectura de párrafo". La puntuación obtenida en el "conocimiento del sonido de las letras" y en "lectura de palabras sin sentido" es muy similar al percentil 75. Ligeramente inferior son las de "conciencia fonológica" y "fluidez en lectura de texto", situadas entre los percentiles 25 y 50; y las medidas de comprensión y dictado, que también rondan el percentil 50. Por otra parte, llama la atención las enormes diferencias entre los participantes, algunos datos están muy por debajo de los percentiles con los que se está estableciendo una comparación. Este hecho indica la existencia de estudiantes con serios problemas lectores.

Por ejemplo, al desglosar los datos de las pruebas de comprensión, se observa que los valores medios en "compresión lectora" (Tabla 19) y "comprensión oral" (Tabla 20) muestran medias similares, en torno a 3, en el primer caso en una escala cuyo máximo es 4 (M=3.15) y en el segundo caso, con un máximo de 5 (M=3.34). Poco más del 50% de los estudiantes han respondido correctamente todas las preguntas de comprensión lectora; mientras que solo un 15% ha entendido todo el texto que se les leyó, la mayoría (38.3%) contestó cuatro preguntas correctamente.

Tabla 19

*Tabla de frecuencia de comprensión lectora en L1*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válidos | 0 | 3 | 6.4 | 6.5 | 6.5 |
| | 1 | 2 | 4.3 | 4.3 | 10.9 |
| | 2 | 4 | 8.5 | 8.7 | 19.6 |
| | 3 | 13 | 27.7 | 28.3 | 47.8 |
| | 4 | 24 | 51.1 | 52.2 | 100.0 |
| | Total | 46 | 97.9 | 100.0 | |
| Perdidos | 999 | 1 | 2.1 | | |
| Total | | 47 | 100.0 | | |

Tabla 20

*Tabla de frecuencia de comprensión oral en L1*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válidos | 0 | 1 | 2.1 | 2.1 | 2.1 |
| | 1 | 3 | 6.4 | 6.4 | 8.5 |
| | 2 | 7 | 14.9 | 14.9 | 23.4 |
| | 3 | 11 | 23.4 | 23.4 | 46.8 |
| | 4 | 18 | 38.3 | 38.3 | 85.1 |
| | 5 | 7 | 14.9 | 14.9 | 100.0 |
| | Total | 47 | 100.0 | 100.0 | |

Se planteó la posibilidad de utilizar en este estudio las medias de referencia usadas en otros países de habla hispana. Sería el caso de Honduras o Nicaragua, donde se ha administrado EGRA, que comparan sus datos con los estándares de IDEL, prueba generalmente utilizada para los aprendices bilingües de origen hispano en EEUU. Para el 2º curso de EP, IDEL ofrece estándares para dos pruebas: "lectura de palabras sin sentido" y "fluidez en la lectura oral". Respecto a la primera, según IDEL los lectores han alcanzado un *nivel establecido* si pueden leer 30 o más palabras sin sentido por minuto al comienzo del curso escolar. En cuanto a la fluidez, se consideran lectores con poco riesgo (el nivel más alto) aquellos que leen 50 o más palabras a mediados del curso escolar, a finales de curso esta medida sube a 65 o más palabras por minuto. Los datos no están muy alejados de los percentiles de Artiles y Jiménez (2011). Sin embargo, si solo tomáramos en consideración estas dos pruebas para medir la destreza lectora del grupo en cuestión, las medias que se recogen no parecen indicar problemas lectores.

*Correlaciones entre las variables de EGRA L1*

El análisis correlacional permite la descripción de la relación existente entre las destrezas lectoras en L1. Para las variables cuantitativas se utilizó el análisis de correlación de Pearson, las variables categóricas se analizaron con la correlación Tau(b) de Kendall. Para la categorización de las correlaciones se ha utilizado la escala de Hopkins (2002)[20].

Como se puede observar (Tabla 21) todos los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables cuantitativas son significativos y positivos ($p < .01$), presentando una magnitud alta; aunque se encontró una correlación casi perfecta ($r > 0.90$) entre las variables "lectura de palabras", "fluidez lectura párrafo", "lectura de palabras sin sentido", "fluidez lectura texto", y "fluidez lectura oral". Es necesario señalar que debido a que la variable "fluidez lectura oral" es la semisuma de "fluidez lectura texto" y "fluidez lectura párrafo" la alta correlación entre ellas es lógica. Debido a esto, a efectos de comparación y correlación con otras variables del estudio diferentes a la L1 se tomará como medida única la "fluidez en lectura oral" cuando se estime oportuno. Sí es llamativa la estrecha relación entre la fluidez oral y la lectura tanto de palabras como de palabras sin sentido o pseudopalabras. Diferentes destrezas lectoras en L1 están fuertemente asociadas.

Se utilizó el coeficiente Tau(b) de Kendall para analizar las correlaciones entre las variables correspondientes a la comprensión oral y escrita (Tabla 22). Se observa que "comprensión lectora" se relaciona positivamente ($p < .01$) con una magnitud moderada ($.30 < r < .50$) con todas las variables excepto con la "comprensión oral". También se relaciona positivamente ($p < .05$) con la variable "conocimiento del nombre de las letras". En cuanto a "comprensión oral", sólo se relacionó positivamente ($p < .05$) con las medidas de fluidez ("fluidez en lectura oral", "fluidez lectura texto" y "fluidez lectura párrafo"), y en todos los casos la magnitud fue pequeña ($r < .30$).

[20] Esta escala se divídelos coeficientes de correlación en 5 categorías: muy alto ( ,70- ,90); alto ( ,50- ,70); moderado ( ,30- ,50); pequeño (,10- ,30), y ausencia de correlación.

Tabla 21

*Correlaciones entre variables de EGRA L1*

| | Conocimiento nombre de letras | Conciencia fonológica | Conocimiento sonido de letras | Lectura palabras simples | Lectura palabras sin sentido | Fluidez lectura texto | Fluidez lectura párrafo | Fluidez en lectura oral | Dictado |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Conocimiento nombre de letras | 1 | | | | | | | | |
| Conciencia fonológica | ,655** | 1 | | | | | | | |
| Conocimiento sonido de letras | ,651** | ,753** | 1 | | | | | | |
| Lectura palabras simples | ,794** | ,627** | ,591** | 1 | | | | | |
| Lectura palabras sin sentido | ,733** | ,644** | ,586** | ,905** | 1 | | | | |
| Fluidez lectura texto | ,752** | ,632** | ,598** | ,907** | ,899** | 1 | | | |
| Fluidez lectura párrafo | ,752** | ,618** | ,558** | ,917** | ,892** | ,938** | 1 | | |
| Fluidez en lectura oral | ,764** | ,634** | ,584** | ,927** | ,909** | ,979** | ,989** | 1 | |
| Dictado | ,710** | ,670** | ,659** | ,746** | ,736** | ,742** | ,764** | ,768** | 1 |

Coeficiente de correlación muy alto

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

Tabla 22

*Correlaciones entre variables de comprensión lectora y oral en L1*

| | Comprensión lectora | Comprensión oral |
|---|---|---|
| Conocimiento del nombre de las letras | ,307** | ,122 |
| Conciencia fonológica | ,463** | ,097 |
| Conocimiento del sonido de las letras | ,381** | ,167 |
| Lectura de palabras simples | ,382** | ,155 |
| Lectura de palabras sin sentido | ,377** | ,124 |
| Fluidez lectura texto | ,468** | ,231* |
| Fluidez lectura párrafo | ,474** | ,229* |
| Fluidez en lectura oral | ,474** | ,228* |
| Dictado | ,457** | ,111 |
| Comprensión lectora | 1,000 | ,221 |
| Comprensión oral | ,221 | 1,000 |

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

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las correlaciones entre la comprensión lectora y el resto de las pruebas relacionadas con la lectura indica que se trata de puede tratar de una misma destreza, a su vez diferente de la comprensión oral. Sin embargo, la pequeña o nula correlación entre la comprensión oral y el resto de las variables apunta a la existencia de dos destrezas más o menos independientes.

### 5.2.2. Análisis de las destrezas lectoras en inglés LE

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a las medidas de destreza lectora en inglés LE. Respecto a la fiabilidad de esta prueba, obtuvo un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach moderado, .778. Como se observa en la Tabla 23, la puntuación media en la mayoría de las pruebas es muy baja, a excepción de "phonological awareness". Llama la atención el resultado en "letter name knowledge", "familiar word reading" o "oral reading fluency". Al igual que en EGRA español, esta puntuación es la media de las dos pruebas de fluidez realizadas. También son muy bajas las puntuaciones en las pruebas "oral

comprehension" y "reading comprehension", y excepcionalmente baja en la prueba "dictation".

Tabla 23

*Estadísticos descriptivos de las variables de la lectura en inglés como LE*

| | Media | ET | Mediana | DT | Min | Max |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Letter name knowledge* | 2 | 1 | 0 | 9 | 0 | 53 |
| Phonological awareness /20 | 13.80 | .69 | 15 | 4.34 | 0 | 20 |
| Letter sound knowledge* | 21.62 | 2 | 22 | 2.36 | 0 | 51 |
| Familiar word reading* | 7.02 | .70 | 6 | 4.71 | 0 | 22 |
| Unfamiliar word reading* | 22.12 | 1.72 | 23 | 11.47 | 0 | 50.77 |
| Oral reading fluency in text* | 12.22 | 1.14 | 13 | 7.76 | 0 | 35 |
| Oral reading fluency in short paragraph* | 12.72 | 1.08 | 13 | 7.29 | 0 | 32 |
| Oral reading fluency* | 12.72 | 1.09 | 13 | 7.29 | 0 | 33.50 |
| Reading comprehension /4 | .63 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Oral comprehension /4 | .52 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Dictation /28 | 4 | 0 | 4 | 2 | 0 | 9 |

*al minuto

Con el fin de comparar los resultados obtenidos por la muestra con datos estandarizados, la recomendación de los administradores de EGRA es usar los criterios de referencia de DIBELS. Las puntuaciones de la versión en inglés están basadas en el rendimiento lector de hablantes nativos de inglés, y también se usan como referencia para aprendices de inglés L2 que viven en EEUU y en algunos casos reciben instrucción lectora tanto en la L1 como en la L2. Los

estándares de referencia de DIBELS corresponden a diferentes cursos ya que todas las destrezas no se miden en todos los cursos. Al comparar los resultados obtenidos por la muestra con los estándares se ratifica la primera impresión de que las puntuaciones son muy bajas. En todos los casos en los que se valoró con respecto al criterio, los participantes mostraron un rendimiento muy bajo, sobre todo en "letter name knowledge" y en "oral reading fluency". Respecto a la prueba "unfamiliar word reading", aunque su rendimiento no se encuentra tan por debajo de los niveles de referencia se considera deficitario e indica la necesidad de apoyo adicional.

Si comparamos los datos obtenidos en la LE con los de L1, resulta evidente que todas las destrezas en LE tuvieron puntuaciones medio-bajas, muy por debajo de los resultados en L1. Mientras que en L1 la media en "conocimiento del nombre de las letras" fue de 61, en LE, la media fue 2. No obstante, en "conciencia fonológica" y en "conocimiento del sonido de las letras" el rendimiento en L1 y en LE es similar. Es necesario resaltar que mientras que el rendimiento en "lectura de palabras sin sentido" es similar tanto en L1 como en LE (siendo más bajo en LE), en la prueba "lectura de palabras simples" las medias mostradas en LE son drásticamente bajas. A la luz de estos resultados se aprecia que aunque sigue habiendo estudiantes con mayores problemas lectores, la mayoría de los aprendices presentan dificultades.

De nuevo, al desglosar los datos de las variables de comprensión en las tablas de frecuencia (Tabla 24 y Tabla 25) aparece un alto número de participantes que no obtuvo ninguna respuesta correcta, bien porque no acertaron o bien porque no contestaron. Es decir, el 48,9% no comprende nada de lo que lee y la comprensión oral del 55,3% es nula. Por otra parte, solo un estudiante parece comprender el 75% del texto escrito, mientras que en el texto oral la comprensión máxima que se observa es del 50%, 4 estudiantes alcanzan este porcentaje.

Tabla 24

*Tabla de frecuencia de Reading comprehension*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válidos | 0 | 23 | 48,9 | 53,5 | 53,5 |
| | 1 | 14 | 29,8 | 32,6 | 86,0 |
| | 2 | 5 | 10,6 | 11,6 | 97,7 |
| | 3 | 1 | 2,1 | 2,3 | 100,0 |
| | Total | 43 | 91,5 | 100,0 | |
| Perdidos | 999 | 4 | 8,5 | | |
| Total | | 47 | 100,0 | | |

Tabla 25

*Tabla de frecuencia de Oral comprehension*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|---|---|---|---|---|
| Válidos | 0 | 26 | 55,3 | 56,5 | 56,5 |
| | 1 | 16 | 34,0 | 34,8 | 91,3 |
| | 2 | 4 | 8,5 | 8,7 | 100,0 |
| | Total | 46 | 97,9 | 100,0 | |
| Perdidos | 999 | 1 | 2,1 | | |
| Total | | 47 | 100,0 | | |

*Correlaciones entre las variables de EGRA LE*

El estudio correlacional de *Pearson* permitió encontrar relaciones positivas y significativas ($p < .01$; $p < .05$) en la mayoría de los casos, con una magnitud moderada o alta (Tabla 26). No obstante, "letter name knowledge" no mostró relación con "phonological awareness", "letter sound knowledge", "unfamiliar word reading" y "reading fluency in a text".

Debe resaltarse la correlación positiva superior a .75, un coeficiente alto, entre "familiar word reading", "unfamiliar word reading", "reading fluency in a text", "reading fluency in a paragraph", y "oral reading fluency". Algo muy

similar también se señaló en la L1. Por otra parte, de nuevo la correlación casi perfecta ($r > .90$) entre "reading fluency in a text", "reading fluency in a paragraph", y "oral reading fluency" es lógica dado que la última se define como la semisuma entre ambos. En base a este resultado, a efectos de comparación y correlación con otras variables del estudio se podrá tomar como medida única la "oral reading fluency".

Respecto a las correlaciones categóricas, empleando el coeficiente Tau(b) de Kendall solo se encontró una relación estadísticamente significativa ($p < .05$) entre "reading comprehension" y "familiar word reading" ($r = .30$), con una magnitud moderada.

Tabla 26

*Correlaciones entre variables de EGRA LE*

| | Letter name knowledge | Phonological awareness | Letter sound knowledge | Familiar word reading | Unfamiliar word reading | Reading fluency in a text | Reading fluency in a parapraph | Oral reading fluency | Dictation |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Letter name knowledge | 1 | | | | | | | | |
| Phonological awareness | ,122 | 1 | | | | | | | |
| Letter sound knowledge | -,064 | ,621** | 1 | | | | | | |
| Familiar word reading | ,428** | ,444** | ,437** | 1 | | | | | |
| Unfamiliar word reading | ,175 | ,463** | ,635** | ,771** | 1 | | | | |
| Reading fluency in a text | ,279 | ,502** | ,468** | ,839** | ,787** | 1 | | | |
| Reading fluency in a parapraph | ,328** | ,481** | ,417** | ,793** | ,774** | ,909** | 1 | | |
| Oral reading fluency | ,310* | ,503** | ,453** | ,836** | ,799** | ,978** | ,976** | 1 | |
| Dictation | ,415** | ,503** | ,479** | ,577** | ,509** | ,572** | ,566** | ,584** | 1 |

Coeficiente de correlación muy alto

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

*. La correlación de Pearson es significante al nivel 0,05 (bilateral).

## 5.3. Objetivo 2: Relación entre la destreza lectora en L1 y LE

Para poder conseguir el segundo objetivo del estudio, comprobar la relación entre las habilidades lectoras en L1 y LE, se llevó a cabo un estudio de correlaciones entre las variables obtenidas con la prueba EGRA en L1 y LE. Al igual que en los casos anteriores, para las variables cuantitativas se utilizó el análisis de correlación de Pearson, las variables categóricas se analizaron con la correlación Tau(b) de Kendall.

En primer lugar, se han calculado las correlaciones entre una misma variable en las dos lenguas y entre todas las variables en ambas lenguas (Tabla 27). Todos los coeficientes de correlación entre las mismas variables en L1 y LE son estadísticamente significativos ($p < .01$), excepto el "conocimiento del nombre de las letras", que no mostró relación en L1 y LE, y las variables de comprensión lectora y oral. La "comprensión lectora" en L1 y en LE está correlacionada positivamente ($p < .05$) con una magnitud moderado ( .315). Sin embargo, no existe correlación para la "comprensión oral" en ambas lenguas, siendo la relación negativa, aunque no significativa ($p > .05$). Respecto al resto de variables, todas las correlaciones fueron superiores a .50, es decir, son altas o muy altas; por lo que se considera que las variables en L1 y LE están altamente correlacionadas. La variable de "conciencia fonológica" muestra la mayor correlación ( .839), seguida de "lectura de pseudopalabras" ( .732), "fluidez en la lectura oral" ( .730), "conocimiento del sonidos de las letras" ( .687), "dictado" (.660) y finalmente "lectura de palabras simples" ( .642).

Tabla 27

*Correlaciones entres las variables de EGRA en L1 y LE*

| | Nombre de las letras | Conciencia fonológica | Sonido de las letras | Palabras simples | Pseudopalabras | Fluidez en lectura oral | Comprensión lectora | Comprensión oral | Dictado |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Letter name | .061 | .183 | .052 | .174 | .205 | .222 | .158 | .076 | .240 |
| Phonological awareness | .633** | .839** | .778** | .576** | .591** | .593** | .492* | .161 | .677** |
| Letter sound | .523** | .604** | .687** | .512** | .490** | .403** | .209 | .098 | .547** |
| Familiar words | .371* | .428** | .481** | .642** | .684** | .606** | .376* | .160 | .620** |
| Unfamiliar words | .521** | .461** | .519** | .721** | .732** | .640** | .231* | -.005 | .627** |
| Oral Reading fluency | .546** | .570** | .558** | .714** | .795** | .730** | .364** | .101 | .718** |
| Reading comprehension | .011 | .186 | .069 | .128 | .155 | .183 | .315* | .107 | .283* |
| Oral comprehension | .036 | -.004 | .083 | -.043 | .009 | -.091 | .072 | -.075 | .078 |
| Dictation | .502** | .608** | .547** | .524** | .517** | .490** | .351** | .185 | .660** |

Coeficiente de correlación muy alto

Coeficiente de correlación alto

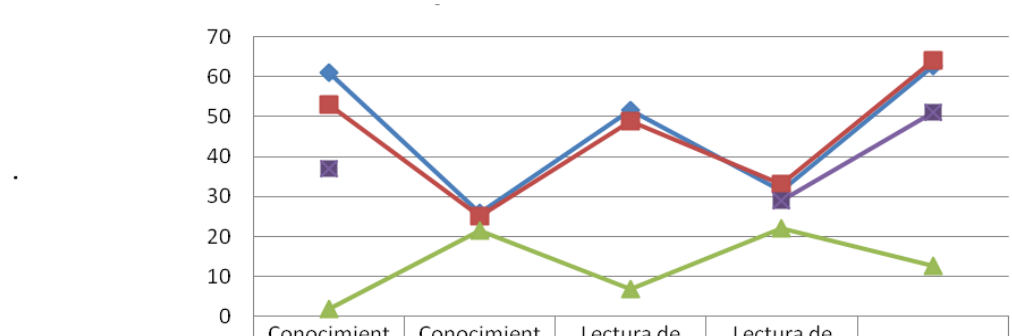
*p <.05; **p < .01.

En lo referente a la relación de todas las variables entre sí, en general casi todas están correlacionadas al 1% (p= <.01), algunas al 5% (p= <.05), y unas pocas no muestran correlación alguna. A continuación se presenta un resumen de las correlaciones, clasificadas en las cinco categorías de la escala de Hopkins (2002).

a) Coeficiente de correlación muy alto, con una relación significativa (p= <.01): se da principalmente entre las medidas de conciencia fonológica y de decodificación, así como entre medidas de fluidez.
b) Coeficiente de correlación alto, con una significación del 1% (p= <.01): de nuevo variables relacionadas con la destreza decodificadora, la fluidez e incluso el "dictado" muestran una importante relación entre la L1 y la LE.
c) Coeficiente de correlación moderado y significativo tanto al 1% (p= <.01) como al 5% (p= <.05): en este nivel de relaciones entre variables aparecen también las medidas de comprensión escrita.
d) Coeficiente de correlación pequeño y significativo: aquí muestran relaciones la comprensión lectora con el "dictado" o con la "lectura de palabras sin sentido".
e) Finalmente existe una quinta categoría que se define por la ausencia de correlación. Este sería el caso principalmente del "letter name knowledge" y de las medidas de comprensión oral en ambas lenguas.

Nuevamente la conciencia fonológica presenta las correlaciones con mayor coeficiente, seguida de medidas de decodificación y fluidez. Serían, por tanto, las destrezas entre las que ambas lenguas ofrecen una mayor similitud de desarrollo. Las destrezas con correlaciones más bajas son aquellas que han causado más problemas, las pruebas de comprensión y "letter name knowledge".

Por otra parte, puede ser ilustrativo comparar algunos de los datos en la L1 y la LE, y su relación con los estándares que se han mencionado. La Figura 3 deja entrever las diferencias entre los resultados en L1 y LE en las pruebas cronometradas, así como su comparación con los criterios utilizados, en caso de existir.




| | Conocimiento del nombre de las letras | Conocimiento del sonido de las letras | Lectura de palabras simples | Lectura de pseudopalabras | Fluidez en la lectura oral |
|---|---|---|---|---|---|
| Valor observado L1 | 61 | 26 | 51,64 | 31,38 | 62,73 |
| Referencia L1 | 53 | 25 | 49 | 33 | 64 |
| Valor observado LE | 2 | 21,62 | 7 | 22,12 | 12,72 |
| Referencia LE | 37 | | | 29 | 51 |

*Figura 3.* Resultados de pruebas cronometradas en L1 y LE

Los resultados obtenidos en todas las medidas en L1 son muy similares a los datos tomados como referencia. Sin embargo, esto no ocurre en LE, a excepción de las pruebas "conocimiento del sonido de las letras" y "lectura de palabras sin sentido", que son prácticamente coincidentes en L1 y LE, así como con los niveles de referencia disponibles. Por otro lado, las medidas de "conocimiento del nombre de las letras", "lectura de palabras simples" y "fluidez en la lectura oral" en LE son diametralmente opuestas tanto a las obtenidas en L1 como a los criterios de referencia disponibles para inglés LE. Sin embargo, los criterios de referencia en L1 y LE son similares y reflejan un desarrollo similar de la lectura en ambas lenguas.

## 5.4. Objetivo 3: Reducir el número de variables lectoras para facilitar su análisis

Uno de los mayores inconvenientes que plantean las pruebas de evaluación de la lectura suele ser el elevado número de pruebas y de variables que hay que comparar o correlacionar para su estudio. Esto complica su administración debido al tiempo que hay que emplear y al arduo análisis de datos. Sería, por tanto, deseable conseguir un número más reducido de pruebas que faciliten el estudio, sin ir en detrimento de una evaluación suficientemente precisa de la destreza lectora en L1 y LE. Un análisis factorial puede ser un primer paso en ese camino.

### 5.4.1. Análisis factorial de los componentes de la destreza lectora medidos con EGRA

Con el fin de simplificar el análisis de EGRA y la posterior correlación con otras pruebas administradas es necesario averiguar si los datos obtenidos permiten la agrupación de las pruebas EGRA en factores. Para ello se ha llevado a cabo un análisis factorial a través del que se detectan las relaciones entre las variables, decidiendo cuáles muestran una mayor asociación entre sí hasta el punto de poder convertirlas en un solo factor. Puesto que el objetivo central del estudio es el análisis de la destreza lectora en LE, se comenzó el análisis factorial con esta lengua, en la que se obtuvieron tres factores. Posteriormente, el análisis de la L1 se adaptó al de LE con el fin de obtener factores comparables, por ese motivo aunque los análisis de LE y L1 resultaban en tres y dos factores, respectivamente, se optó por el factorial de tres componentes. A continuación, se presentan los resultados.

#### 5.4.1.1. Análisis factorial de los componentes lectores en inglés LE

Para obtener los factores en la LE se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax. Se empleó el criterio de Kaiser, que hace referencia a la extracción de factores con autovalores >1, para seleccionar el número de factores, y también se empleó visualmente el gráfico de sedimentación de Cattel. La solución obtenida mediante el análisis factorial exploratorio resultó adecuada dado que el KMO = .701, siendo por ello superior al mínimo de .70 requerido. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa (X2 (28) = 132.383, p = .000).

Seguidamente se comprobó que todas las comunalidades fueran superiores a .40 (Tabla 28), es decir, que había un grado de asociación suficiente entre ellas, por lo que se puede concluir que las dimensiones tenían una gran varianza compartida, siendo la dimensión "dictation" la que mostró una comunalidad más baja, y la dimensión "familiar word reading" la que indicó un valor de comunalidad más alto.

Tabla 28

*Comunalidades de las variables de EGRA LE*

| | Inicial | Extracción |
|---|---|---|
| Phonological awareness | 1,000 | ,623 |
| Letter sound knowledge | 1,000 | ,797 |
| Familiar word reading | 1,000 | ,896 |
| Unfamiliar word reading | 1,000 | ,707 |
| Oral reading fluency | 1,000 | ,828 |
| Reading comprehension | 1,000 | ,683 |
| Oral comprehension | 1,000 | ,775 |
| Dictation | 1,000 | ,481 |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Atendiendo al valor de los autovalores y a la observación de la pendiente en el gráfico de sedimentación de Cattel, el resultado del análisis factorial exploratorio, fue reducir a 3 factores, consiguiendo explicar el 72.37% de la varianza total en las variables originales (Tabla 29).

Tabla 29

*Varianza total explicada de componentes principales en inglés LE*

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 3,562 | 44,519 | 44,519 | 3,562 | **44,519** | 44,519 | 2,678 | 33,479 | 33,479 |
| 2 | 1,152 | 14,404 | 58,923 | 1,152 | **14,404** | 58,923 | 1,765 | 22,062 | 55,541 |
| 3 | 1,076 | 13,445 | 72,368 | 1,076 | **13,445** | 72,368 | 1,346 | 16,827 | 72,368 |
| 4 | ,831 | 10,383 | 82,751 | | | | | | |
| 5 | ,581 | 7,263 | 90,014 | | | | | | |
| 6 | ,448 | 5,594 | 95,608 | | | | | | |
| 7 | ,187 | 2,339 | 97,947 | | | | | | |
| 8 | ,164 | 2,053 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Al reducir la complejidad de los datos a 3 factores se produce una pérdida de información del 27,63%, estadísticamente asumible, pues se considera aceptable una

pérdida de hasta el 40%. Analizando los factores, el primer factor explicó un 44.52%, el segundo factor explicó un 14.40% y el tercer factor explicó un 13.45%. Puesto que esta es la mejor solución hallada, se sigue adelante con los análisis para comprobar más adelante la relación entre los factores obtenidos y las variables cognitivas y sociales del estudio.

La matriz de componentes rotados, que se muestra en la Tabla 30, ayuda a determinar qué representa cada factor. Así el factor 1 está mayormente correlacionado con "familiar word reading", "unfamiliar word reading" y "oral reading fluency"; son, por tanto, las variables que lo representan. En consecuencia, a partir de ahora se denominará "Destrezas de fluidez y decodificación en LE". El factor 2 está representado por las dimensiones, "phonological awareness", y "letter sound knowledge"; a partir de este momento se le llamará "Destrezas fonológicas en LE". Finalmente, el factor 3 se representa por las dimensiones "reading comprehension" y "oral comprehension", por lo que se llamará "Comprensión en LE".

Tabla 30

*Matriz de componentes rotados[a] en LE*

| | Componente | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Phonological awareness | ,214 | **,756** | ,075 |
| Letter sound knowledge | ,179 | **,874** | ,021 |
| Familiar word reading | **,938** | ,116 | ,052 |
| Unfamiliar word reading | **,750** | ,366 | ,104 |
| Oral reading fluency | **,880** | ,180 | ,145 |
| Reading comprehension | ,362 | -,126 | **,732** |
| Oral comprehension | -,044 | ,239 | **,846** |
| Dictation | **,501** | **,420** | ,233 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

La dimensión "dictation" mostró saturaciones ligeramente superiores a .40 en el factor 1 y 2, por lo que es estadísticamente aconsejable que esta dimensión se excluya de ambos factores. Respecto a la dimensión "letter name knowledge", ya se ha visto que no muestra correlaciones importantes con el resto de las variables en LE y ninguna

correlación con las variables en L1. Además, obtuvo una puntuación extremadamente baja en el análisis descriptivo; de hecho, un gran número de estudiantes no realizó la prueba aduciendo que no les habían enseñado el alfabeto en la LE. Todos estos motivos han provocado su exclusión del análisis factorial.

#### 5.4.1.2. Análisis factorial de los componentes lectores en español L1

Con las variables de la prueba EGRA en español L1 también se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, mediante el método extracción componentes principales y rotación Quartirmax. Para seleccionar el número de factores se empleó el criterio de Kaiser, que hace referencia a la extracción de factores con autovalores >1, y también se empleó visualmente el gráfico de sedimentación de Cattel. La solución obtenida mediante el análisis factorial exploratorio es adecuada, ya que el KMO = .923, siendo por ello superior al mínimo de .70 requerido. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa (X2 (45) = 441.765, p = .000).

Al igual que en el análisis factorial en LE, todas las comunalidades fueron superiores a .40 (Tabla 31), lo cual indica que las dimensiones tienen una gran varianza compartida, siendo la dimensión "conocimiento del nombre de las letras" la que mostró una comunalidad más baja, y la dimensión "comprensión oral" la que indicó un valor de comunalidad más alto.

Tabla 31

*Comunalidades de las variables de EGRA L1*

| | Inicial | Extracción |
|---|---|---|
| Conocimiento del nombre de las letras | 1,000 | ,720 |
| Conciencia fonológica | 1,000 | ,840 |
| Conocimiento del sonido de las letras | 1,000 | ,847 |
| Lectura de palabras | 1,000 | ,919 |
| Lectura de pseudopalabras | 1,000 | ,878 |
| Fluidez en lectura texto | 1,000 | ,920 |
| Fluidez en lectura párrafo | 1,000 | ,938 |
| Comprensión lectora | 1,000 | ,757 |
| Comprensión oral | 1,000 | ,992 |
| Dictado | 1,000 | ,776 |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tal y como sucedió en el análisis anterior, la Tabla 32 muestra que se hizo una reducción a 3 factores, sin embargo en este caso la varianza total explicada ha sido mayor, el 85.86%; lo que supone únicamente una pérdida de información del 14,14%. Analizando los factores, el primer factor explicó un 67.69%, el segundo factor explicó un 10.44% y el tercer factor explicó un 7.73%.

Tabla 32

*Varianza total explicada de componentes principales en L1*

| Componente | Autovalores iniciales | | | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 6,769 | 67,689 | 67,689 | 6,769 | **67,689** | 67,689 | 6,686 | 66,860 | 66,860 |
| 2 | 1,045 | 10,445 | 78,134 | 1,045 | **10,445** | 78,134 | ,998 | 9,984 | 76,845 |
| 3 | ,773 | 7,732 | 85,866 | ,773 | **7,732** | 85,866 | ,902 | 9,021 | 85,866 |
| 4 | ,388 | 3,880 | 89,745 | | | | | | |
| 5 | ,326 | 3,260 | 93,005 | | | | | | |
| 6 | ,259 | 2,594 | 95,599 | | | | | | |
| 7 | ,175 | 1,749 | 97,347 | | | | | | |
| 8 | ,110 | 1,096 | 98,446 | | | | | | |
| 9 | ,093 | ,927 | 99,373 | | | | | | |
| 10 | ,063 | ,627 | 100,000 | | | | | | |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Los tres factores obtenidos que pueden comprobar en la matriz de componentes rotados en la Tabla 33. Como se observa, el factor 1 está representado por las dimensiones, "conocimiento del nombre de las letras", "lectura de palabras simples", "lectura de pseudopalabras", "fluidez en lectura de texto", "fluidez en lectura de párrafo", "compresión lectora" y "dictado", como se observa es bastante similar al factor 1 en LE y recibirá el mismo nombre "Destrezas de fluidez y decodificación en L1". El factor 2 coincide en parte con el último factor obtenido en LE ya que está compuesto está compuesto por la dimensión, "comprensión oral", se llamará "Comprensión oral". Finalmente, el factor 3 coincide plenamente con el denominado "Destrezas fonológicas" en el análisis de la LE –contiene las dimensiones "conciencia

fonológica" y "conocimiento del sonido de las letras"[21]- y se denominará de la misma manera, "Destrezas fonológicas en L1".

Tabla 33

*Matriz de componentes rotados[a] en L1*

| | Componente | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Conocimiento del nombre de las letras | **,838** | -,033 | ,131 |
| Conciencia fonológica | **,715** | -,080 | **,568** |
| Conocimiento del sonido de las letras | **,676** | ,004 | **,625** |
| Lectura de palabras | **,944** | -,014 | -,165 |
| Lectura de pseudopalabras | **,922** | -,038 | -,160 |
| Fluidez en lectura texto | **,942** | ,109 | -,148 |
| Fluidez en lectura párrafo | **,945** | ,095 | -,189 |
| Comprensión lectora | **,849** | ,134 | ,131 |
| Comprensión oral | ,205 | **,975** | -,021 |
| Dictado | **,855** | -,021 | ,211 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Quartimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

### 5.4.1.3. Correlación entre factores en LE y L1

Para poder facilitar la comparación entre los datos obtenidos en los análisis factoriales en L1 y LE, la Tabla 34 muestra los factores obtenidos en las dos lenguas, el porcentaje de varianza y las dimensiones que contiene cada factor.

El factor "destrezas fonológicas" coincide plenamente en ambas lenguas aunque en LE ofrece un mayor porcentaje de varianza. Las llamadas "destrezas de fluidez y decodificación, presentan algunas diferencias entre la L1 y la LE, de hecho en español contiene más variables. Si tenemos en cuenta que la prueba "fluidez en la lectura oral" es la suma de las otras dos medidas de fluidez, las variables incluidas en L1 que no aparecen en LE son: conocimiento del nombre de las letras, compresión lectora y

[21] A pesar de que las dimensiones que componen el factor 3 mostraron altas saturaciones en el factor 1, se decidió mantenerlos en este factor por dos motivos: las saturaciones de estas dos dimensiones en el factor 3 son superiores a .40, y por mantener la similitud con respecto al análisis factorial de EGRA LE era necesario contar con 3 factores relativamente comparables.

dictado. Por último, el factor 2 en L1 y el factor 3 en LE son parcialmente iguales, pues tienen en común la variable "comprensión oral".

Tabla 34

*Factores obtenidos en L1 y LE*

| ESPAÑOL | | INGLÉS | |
|---|---|---|---|
| FACTORES | % varianza | FACTORES | % varianza |
| **Factor 1**. DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN. Conocimiento del nombre de las letras, lectura de palabras, lectura de palabras sin sentido, fluidez en lectura texto, fluidez en lectura párrafo, comprensión lectora y dictado. | 67,69% | **Factor 1**. DESTREZAS DE FLUIDEZ Y DECODIFICACIÓN. Familiar word reading, unfamiliar word reading, oral fluency. | 44,52% |
| **Factor 2**. COMPRENSIÓN ORAL. | 10.44% | **Factor 2**. DESTREZAS FONOLÓGICAS. Phonological awareness, letter sound knowledge. | 14.40% |
| **Factor 3**. DESTREZAS FONOLÓGICAS. Conciencia fonológica y Conocimiento del sonido de las letras. | 7,73% | **Factor 3**. COMPRENSIÓN. Reading comprehension, oral comprehension. | 13.45% |

Con el fin de comprobar si existe alguna relación significativa entre los factores se llevó a cabo un análisis de correlaciones. En la Tabla 35 se observa que las "destrezas de fluidez y decodificación" y las "destrezas fonológicas" están altamente correlacionados de manera positiva ($p < .01$) entre las dos lenguas, con una magnitud alta. No obstante, no se encontró relación entre los factores relacionados con la comprensión. Este nivel de significación coincide con el observado en las correlaciones presentadas entre las variables originales de EGRA en ambas lenguas.

Tabla 35

*Correlaciones entre factores en L1 y LE*

| | Destrezas fonológicas LE | Destrezas de fluidez y decodificación LE | Comprensión LE |
|---|---|---|---|
| Destrezas de fluidez y decodificación L1 | ,576** | **,736**** | ,062 |
| Comprensión oral L1 | ,130 | ,052 | **,102** |
| Destrezas fonológicas L1 | **,791**** | ,579** | ,079 |

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

## *Análisis de la normalidad de los factores*

A continuación se analizarán las relaciones entre los factores L1 y LE y las variables cognitivas y socioculturales del estudio. Para comprobar cuál es la técnica de análisis más apropiada, se comprobó la normalidad de los factores que se derivaron del análisis factorial exploratorio para L1 y LE (Tabla 36).

Tabla 36

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra*

| | | Destrezas de fluidez y decodificación L1 | Comprensión oral L1 | Destrezas fonológicas L1 | Destrezas fonológicas LE | Destrezas de fluidez y decodificación LE | Comprensión LE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| N | | 47 | 47 | 47 | 47 | 47 | 46 |
| Parámetros normales[a,b] | Media | 40,6983 | 3,3404 | 19,8830 | 17,2979 | 13,6560 | ,5761 |
| | Desviación típica | 15,19420 | 1,22077 | 8,59488 | 7,92811 | 7,48531 | ,59598 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | ,170 | ,237 | ,061 | ,085 | ,099 | ,268 |
| | Positiva | ,104 | ,146 | ,051 | ,059 | ,081 | ,268 |
| | Negativa | -,170 | -,237 | -,061 | -,085 | -,099 | -,167 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 1,162 | 1,628 | ,415 | ,580 | ,681 | 1,819 |
| Sig. asintót. (bilateral) | | ,134 | **,010** | ,995 | ,890 | ,743 | **,003** |

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Los resultados a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov revelaron que todas los factores, salvo el factor 2 (L1) y el factor 3 (LE) siguieron una distribución normal ($p > .05$). Por ello, se emplearán pruebas cuantitativas para contrastar la relación en todos los factores, salvo en el factor 2 (L1) y el factor 3 (LE) en las que se utilizarán pruebas de contrastes categóricos.

## 5.5. Objetivo 4: Relación entre destrezas lectoras y variables cognitivas

El cuarto objetivo del trabajo era estudiar la relación de la habilidad lectora en L1 y LE con la memoria de trabajo, la comprensión verbal y la velocidad de procesamiento. En esta parte del estudio se van a analizar las relaciones de los factores de la destreza lectora en L1 y LE, con los tres índices de la herramienta WISC. Se presentará de forma breve los estadísticos de las nuevas dimensiones introducidas, seguidamente se hará especial hincapié en las relaciones significativas que se hayan encontrado.

### 5.5.1. Estadísticos descriptivos de las variables cognitivas

En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de las variables cognitivas analizadas con la prueba WISC. Se toma como medida la puntuación compuesta de cada índice, que se calcula a partir de la suma de las puntuaciones obtenidas en las pruebas que componen el índice. Después se transforman a una escala en la que una puntuación de 100 en cualquiera de los índices define a un niño que se sitúa en el promedio de los niños de ese grupo de edad. Puntuaciones 15 puntos por encima (115) o por debajo suponen un alejamiento de una desviación típica del promedio, una puntuación de 70 supondría dos desviaciones típicas por debajo, etc. (Weschler, 2005, p.110).

Las puntuaciones recogidas muestran grandes diferencias individuales en "memoria de trabajo", donde se han recogido valores entre 50 y 133 (M= 95; DT= 20); en "comprensión verbal", con unos valores entre 53 y 125 (M= 87; DT= 17); y, en menor medida, en "velocidad de procesamiento" con valores comprendidos entre 73 y 134 (M=99; DT= 13). Sin embargo, las medias tanto de memoria de trabajo como de velocidad de procesamiento se hallan muy cerca del promedio estándar,

mientras que la comprensión verbal está casi una desviación típica por debajo de la media estándar para niños de la misma edad. Por otra parte, las puntuaciones están normalmente distribuidas por lo que se trata de una población que está dentro de la norma. Tan solo en el caso de la memoria de trabajo los resultados están ligeramente polarizados hacia las puntuaciones altas y la velocidad de procesamiento hacia las puntuaciones bajas. Aunque en ninguno de los tres índices se recogen casos atípicos por debajo de la norma, sí se observa la existencia de estudiantes que presentan problemas en los aspectos cognitivos estudiados.

Al analizar las relaciones entre las dimensiones exploradas con el WISC, se encontró en todos los casos correlaciones positivas, con una magnitud alta, en la relación entre comprensión verbal y memoria de trabajo ($r$ = .51), y moderada en la relación entre comprensión verbal y velocidad de procesamiento ($r$ = .40); y entre memoria de trabajo y velocidad de procesamiento ($r$ = .37). Esto indica que a puntuaciones altas en un índice, puntuaciones altas en el otro también. A modo de ejemplo la Figura 4 permite observar visualmente la relación positiva entre la comprensión verbal y la memoria de trabajo. Se puede ver, además, cómo el aprendiz 9 mostró puntuaciones bajas en los dos índices; de modo contrario, los aprendices 38 y 36 mostraron puntuaciones altas en ambas escalas.

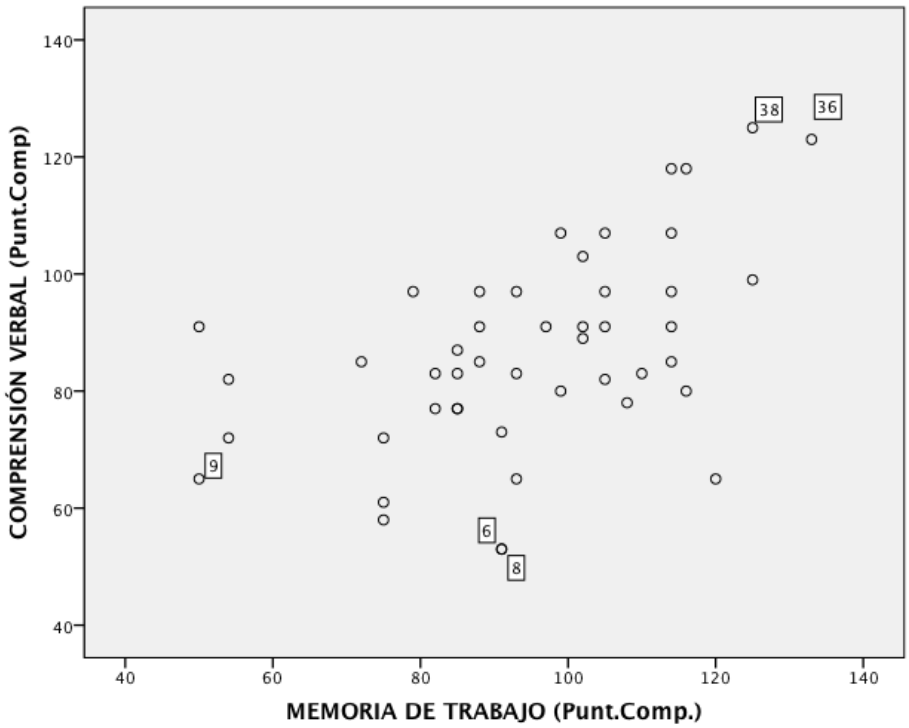



*Figura 4.* Relación entre memoria de trabajo y comprensión verbal

### 5.5.2. Relación entre destrezas lectoras y variables cognitivas

Por otra parte, se llevó a cabo la correlación de Pearson para comprobar la relación entre las variables cognitivas, las "destrezas de lectura y decodificación" y las "destrezas fonológicas" en L1 y LE, dado que pueden ser tratadas como variables cuantitativas.

Los resultados que se presentan en la Tabla 37 indican que:

- Las "destrezas de fluidez y decodificación" en L1 están significativamente correlacionada de manera positiva con la "memoria de trabajo" (magnitud alta, $r$ = .58) y la "velocidad de procesamiento" (magnitud moderada, $r$ = .39).
- Las "destrezas fonológicas" en L1 están significativamente correlacionadas de manera positiva con la velocidad de procesamiento (magnitud alta, $r$ = .54), la memoria de trabajo (magnitud alta, $r$ = .53) y la comprensión verbal (magnitud moderada, $r$ = .38).
- Las "destrezas de fluidez y decodificación" en LE no se encuentran estadísticamente relacionadas con ninguno de los factores del WISC.
- Las "destrezas fonológicas" en LE están significativamente correlacionadas de manera positiva con la "memoria de trabajo" (magnitud alta, $r$ = .50), la "velocidad de procesamiento" (magnitud moderada, $r$ = .41) y la "comprensión verbal" (magnitud moderada, $r$ = .33).

Se llevó a cabo la correlación Tau(b) de Kendall para comprobar la relación entre las dimensiones del WISC y los factores de comprensión, "comprensión oral" en L1 y "comprensión" en LE, dado que pueden ser tratadas como variables categóricas ordinales.

Los resultados revelaron que:

- La "comprensión oral" en L1 se encuentra estadística y positivamente relacionada con la "comprensión verbal" (magnitud moderada, r = .37) y la "memoria de trabajo" (magnitud moderada, r = .30).

- La "comprensión" en LE también se encuentra estadística y positivamente relacionada con la comprensión verbal y la memoria de trabajo, en ambos casos con una magnitud pequeña, r = .25).

Tabla 37

*Correlación entre los factores de EGRA, L1 y LE, y las variables cognitivas*

| | | Comprensión verbal | Memoria de trabajo | Velocidad de procesamiento |
|---|---|---|---|---|
| Destrezas de fluidez y decodificación L1 | Correlación de Pearson | ,282 | **,580**** | ,389** |
| | Sig. (bilateral) | ,055 | ,000 | ,007 |
| | N | 47 | 47 | 47 |
| Destrezas fonológicas L1 | Correlación de Pearson | ,378** | **,529**** | **,535**** |
| | Sig. (bilateral) | ,009 | ,000 | ,000 |
| | N | 47 | 47 | 47 |
| Destrezas de fluidez y decodificación LE | Correlación de Pearson | ,218 | ,453** | ,304* |
| | Sig. (bilateral) | ,142 | ,001 | ,038 |
| | N | 47 | 47 | 47 |
| Destrezas fonológicas LE | Correlación de Pearson | ,331* | **,503**** | ,408** |
| | Sig. (bilateral) | ,023 | ,000 | ,004 |
| | N | 47 | 47 | 47 |

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

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En ambos análisis se observa que la memoria de trabajo es la variable que presenta correlaciones más altas con las destrezas lectoras.

## 5.6. Objetivo 5: Relación entre destreza lectora y aspectos socioculturales.

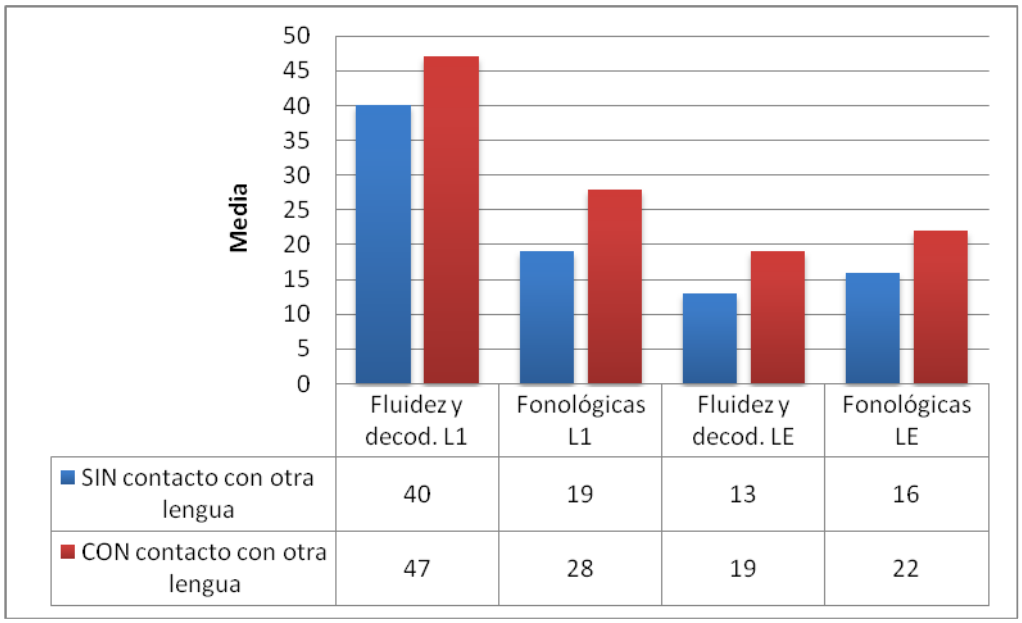
El quinto objetivo del trabajo era estudiar la relación entre la destreza lectora en L1 y LE y la situación sociocultural de los informantes. Puesto que los estadísticos descriptivos se introdujeron en la descripción sociocultural de los participantes al comienzo del capítulo, en este apartado se hará hincapié en las relaciones significativas que se hayan encontrado entre la destreza lectora y los aspectos socioculturales.

### 5.6.1. Relación entre la destreza lectora y variables socioculturales

Para comprobar la relación entre variables lingüísticas y socioculturales se hicieron correlaciones de Pearson en las variables cuantitativas y se empleó la correlación Tau(b) de Kendall para las ordinales. También se han llevado a cabo pruebas T de Student, en los factores donde se asumió la normalidad, o la U de Mann-Whitney como alternativa no paramétrica en los factores donde se rechazó el supuesto de normalidad.

De todas las variables estudiadas solo el contacto familiar con otro idioma y el nivel educativo materno han presentado relaciones significativas con las destrezas lectoras. Los estadísticos descriptivos aparecen representados en la Figura 5. Como se puede observar, la relación positiva entre el contacto con otra lengua y la lectura es evidente tanto en la L1 como en la LE, pero principalmente en las destrezas de fluidez y decodificación en español L1.

En concreto, a través de la prueba T de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del contacto familiar con otro idioma en las "destrezas de fluidez y decodificación" en L1 ($t(20.150) = -2.200$, $p = .040$, $r = .44$); en las "destrezas fonológicas" en L1 ($t(45) = -2.711$, $p = .009$, $r = .37$); y en las "destrezas de fluidez y decodificación" en LE ($t(29.805) = -4.473$, $p = .000$, $r = .63$). No hay diferencia significativa en las destrezas fonológicas en LE.




| | Fluidez y decod. L1 | Fonológicas L1 | Fluidez y decod. LE | Fonológicas LE |
|---|---|---|---|---|
| SIN contacto con otra lengua | 40 | 19 | 13 | 16 |
| CON contacto con otra lengua | 47 | 28 | 19 | 22 |

*Figura 5.* Factores de la destreza lectora y contacto familiar con otro idioma

Respecto al nivel educativo de los progenitores, en primer lugar se recodificó la variable nivel de estudios materno y paterno de la siguiente forma: 1) Sin estudios, 2) Graduado escolar y 3) Estudios medios y superiores (incluye Bachillerato, Formación Profesional y Universitarios). En la variable de estudios maternos se comprobó el supuesto de homocedasticidad a través del estadístico de Levene. Los resultados indican que se aceptó el supuesto para todos los factores ($p > .05$), salvo el factor 1 (L1), "destrezas de fluidez y decodificación"; por lo que los resultados se guiaron a través de los resultados de la F del ANOVA en todos los casos, salvo en las "destrezas de fluidez y decodificación" en L1, en la que se empleó el estimador robusto T de Welch. Atendiendo a los resultados del ANOVA de una vía, se puede concluir que se encontraron diferencias en el rendimiento en función del nivel educativo materno ($p > .05$), en las "destrezas fonológicas" tanto en L1 ($F (2,44) = 6.768$, $p = .003$, $d = 1.24$) como en LE ($F (2,44) = 4.629$, $p = .015$, $d = 1.02$). Se llevaron a cabo pruebas Post-Hoc a fin de comprobar entre qué grupos se observaban las diferencias. Los resultados revelaron que con respecto a la L1, existían diferencias estadísticamente significativas entre el grupo "sin estudios" con respecto al grupo "graduado escolar" y "estudios medios y superiores" ($p < .05$). Pero que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos "graduado escolar" y "estudios medios y superiores" ($p > .05$). Con respecto a la LE, existían diferencias estadísticamente

significativas entre el grupo "sin estudios" con respecto al grupo "estudios medios y superiores" ($p < .05$), pero no con respecto al grupo "graduado escolar". Además, no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos "graduado escolar" y "estudios medios y superiores" ($p > .05$).

Por otra parte, los resultados a través de la H de Kruskal-Wallis informaron de que también existían diferencias estadísticamente significativas en función del nivel educativo materno ($X^2$ (2) = 7.316, p = .026) en la subdestreza "comprensión oral" en L1. Se procedió a realizar la U de Mann-Whitney para hacer comparaciones por pares y concluir entre qué grupos ocurren las diferencias. Los resultados revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos "sin estudios" y "graduado escolar" con una magnitud moderada (Z = -2.232, p = .026, r = .33); así como entre los grupos "estudios medios y superiores" y "graduado escolar", habiendo diferencias estadísticamente significativas con una magnitud moderada (Z = -2.167, p = .030, r = .32). No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos "estudios medios y superiores" y "sin estudios". Tampoco se encontraron diferencias significativas en el factor de "destrezas de fluidez y decodificación" en la L1 o en la LE, ni en el factor "comprensión" en LE. La Figura 6 muestra las diferencias significativas halladas.

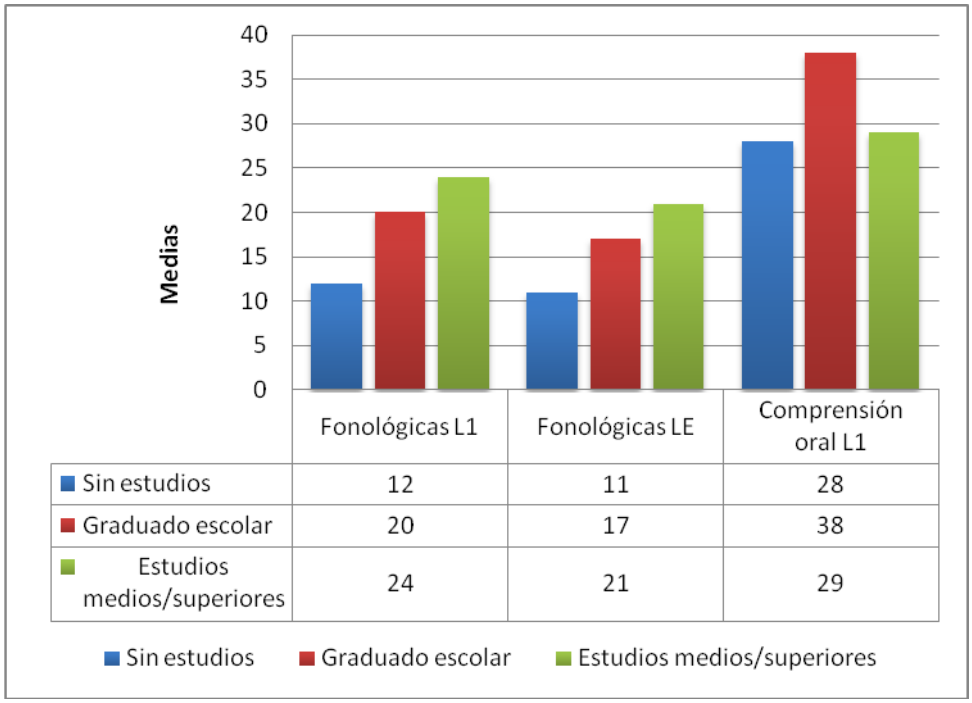



*Figura 6.* Factores de la destreza lectora y nivel de estudios materno

En lo que se refiere a la relación entre el nivel educativo paterno y las destrezas lectoras en L1 y LE, tan solo se encontraron diferencias significativas en las "destrezas fonológicas" en LE ($F(2,44) = 3.221$, $p = .049$, $d = .95$) con una magnitud alta. Se llevaron a cabo pruebas Post-Hoc para comprobar entre qué grupos se observaban estas diferencias. Los resultados revelaron que el grupo "sin estudios" es significativamente inferior al grupo "estudios medios y superiores" ($p = .048$).

Al comprobar la relación entre la edad de los informantes con los diferentes factores de L1 y LE los resultados obtenidos tanto a través de la correlación de Pearson como Tau(b) de Kendall, sugieren que la edad no está estadísticamente relacionada de modo significativo con la ejecución en las pruebas de lectura EGRA, medido a través de los 3 factores identificados ($p > .05$). La prueba T de Student también muestra que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en ninguno de los factores ni en L1 ($p > .05$) ni en LE ($p > .05$). Del mismo modo, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de las variables del hábito lector en el rendimiento en L1 ni en LE ($p > .05$). Sin embargo, de forma exploratoria se introdujo una pregunta sobre la afición a escuchar música por parte de los estudiantes, pues numerosos estudios afirman que existe una estrecha relación entre la música y la lectura, e incluso que la música tiene una influencia positiva en el desarrollo lector (Bolduc, 2008; Lessard & Hall, 2011; Standley, 2008; Toscano-Fuentes & Fonseca-Mora, 2012) aunque las conexiones entre ambas requieren más investigaciones (Fonseca-Mora, Jara-Jiménez, & Gómez-Domínguez, 2015). Según nuestros datos sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de escuchar música en casa en las "destrezas de fluidez y decodificación" en L1 ($t(45) = 2.232$, $p = .031$, $r = .32$).

## 5.7. Objetivo 6: Definir un perfil del estudiante con dificultades lectoras en LE

Con el objetivo de identificar perfiles lectores se ha agrupado a los participantes en aglomerados. Para encontrar grupos homogéneos dentro de la muestra estudiada sobre el rendimiento en LE, se realizó un análisis de conglomerados *jerárquico* con los tres factores resultantes del análisis factorial exploratorio de EGRA en LE, con el método vinculación inter-grupos y medida de la distancia euclídea al cuadrado. El

análisis de conglomerados es una técnica exploratoria y descriptiva que tiene por objetivo encontrar grupos de casos o variables con características comunes, por ello, se minimiza la varianza intra-grupo y se maximiza la inter-grupo.

Seguidamente se realizó un análisis de conglomerados de K *medias* para confirmar la solución obtenida en el procedimiento jerárquico. Se realizaron diversos conglomerados hasta encontrar la solución más satisfactoria, es decir, aquél que mostró una mejor fiabilidad. Como resultado se obtuvo un grado de concordancia muy bueno entre los dos análisis, con un valor de *Kappa* igual a .94 ($p \leq .001$)[22]. Ambos procedimientos identificaron dos conglomerados bien diferenciados a partir de los resultados medidos en los factores en LE: un grupo más numeroso que no presenta grandes problemas en lectura y otro grupo reducido (de 10 estudiantes, según el procedimiento *jerárquico* u 11, según el de K *medias*) que tiene valores inferiores en todos los factores en LE. Los análisis subsiguientes se han realizado a partir de los resultados de K *medias*. En la Tabla 38 se observa la diferencia de las puntuaciones medias en los factores LE obtenidos por los dos conglomerados, recogidas después del proceso de iteración y asignación de los casos a cada grupo.

Tabla 38

*Centros de los conglomerados finales*

| Factores en LE | Conglomerado | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| Destrezas fonológicas | 20,76 | 7,86 |
| Destrezas de fluidez y decodificación | 16,82 | 4,82 |
| Destrezas de comprensión | ,63 | ,41 |

Se observa en el conglomerado 1, la presencia de puntuaciones más altas en todos los factores, en contraposición con el conglomerado 2. La diferencia es bastante menor en las destrezas de comprensión.

[22] El índice de Kappa se rigió por los siguientes criterios: 0-0.19 (grado de concordancia insignificante), 0.20-0.39 (grado de concordancia bajo), 0.40-0.59 (grado de concordancia moderado), 0.60-0.79 (grado de concordancia bueno), y de 0.80-1 (grado de concordancia muy bueno) (Landis & Koch, 1977).

Los resultados de la prueba de Anova (Tabla 39) confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre ambos conglomerados en las destrezas de fluidez y decodificación y en las destrezas fonológicas en LE.

Tabla 39

*Resultados ANOVA para los conglomerados*

| | Conglomerado | | Error | | F | Sig. | Cohen'd |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Media cuadrática | gl | Media cuadrática | gl | | | |
| Destrezas fonológicas LE | 1391,378 | 1 | 27,142 | 44 | 51,264 | **,000** | 2.47 |
| Destrezas de fluidez y decodificación LE | 1206,164 | 1 | 26,833 | 44 | 44,950 | **,000** | 2.32 |
| Comprensión LE | ,403 | 1 | ,354 | 44 | 1,139 | ,292 | |

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

## *Análisis descriptivo de los grupos en función de las variables lingüísticas*

En relación a los resultados en EGRA, se presentan los valores centrales en los factores en L1 e LE para los dos grupos clasificados mediante el procedimiento K *medias*. De estos resultados, se puede decir que el grupo 1, formado por 35 sujetos, sería un grupo de buena-alta puntuación, y el grupo 2, que consta de 11 sujetos, sería un grupo de baja puntuación. Como se puede observar en la Tabla 40, que el grupo 1, a partir de ahora se denominará grupo "sin problemas lectores", triplican e incluso cuadruplican los resultados del grupo 2, grupo "con problemas lectores", en las destrezas de fluidez, decodificación y fonológicas en LE. Estas diferencias también se observan en la L1 donde el grupo "sin problemas lectores" prácticamente dobla las puntuaciones del grupo "con problemas".

Tabla 40

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

| Número inicial de casos | | Destrezas | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Fluidez y decodificación L1 | Comprensión oral L1 | Fonológicas L1 | Fluidez y decodificación LE | Fonológicas LE | Comprensión LE |
| 1 | N Válidos | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 | 35 |
| | N 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 |
| | N 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 |

Para comprobar la significación de las diferencias estadísticas entre los grupos a raíz de su destreza lectora en LE se empleó la prueba T de Student; además, los resultados de la prueba de Levene permiten asumir la igualdad de las varianzas en todos los factores ($p > .05$), salvo en la fluidez y decodificación en L1. Se puede concluir que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en función de las siguientes destrezas: fluidez y decodificación en L1 ($t (11.208) = 3.867$, $p = .003$, $r = .76$), fonológicas en L1 ($t (44) = 4.500$, $p = .000$, $r = .56$), fluidez y decodificación en LE ($t (44) = 6.704$,$p = .000$, $r = .71$) y fonológicas 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 a través de la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 41).

Tabla 41

*Estadísticos de contraste*

| | Comprensión oral L1 | Comprensión LE |
|---|---|---|
| U de Mann-Whitney | 148.000 | 141.500 |
| W de Wilcoxon | 214.000 | 207.500 |
| Z | -1.189 | -1.381 |
| Sig. asintót. (bilateral) | **.234** | **.167** |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .261[b] | .192[b] |

a. Variable de agrupación: Número inicial de casos

b. No corregidos para los empates.

## *Análisis descriptivo de los grupos en función de las variables cognitivas y la edad*

En los estadísticos descriptivos de las variables del test WISC se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en memoria de trabajo (t (44) = 3.792, p = .000, r = .50), velocidad de procesamiento (t (44) = 2.498, p = .016, r = .35) y edad en meses (t (44) = -2.243, p = .030, r = .32). En la Tabla 42, se aprecian medias superiores en todas las competencias del WISC y una edad media inferior, estadísticamente no significativa, en el grupo "sin problemas lectores".

Tabla 42

*Diferencias intergrupales según las variables cognitivas y la edad*

| Variables y grupos | M | DT | ET |
|---|---|---|---|
| Comprensión verbal | | | |
| Sin problemas | **88.942** | 17.093 | 2.889 |
| Con problemas | **79.545** | 16.433 | 4.955 |
| Memoria de trabajo | | | |
| Sin problemas | **100.371** | 15.766 | 2.665 |
| Con problemas | **77.545** | 22.119 | 6.669 |
| Velocidad de procesamiento | | | |
| Sin problemas | **102.000** | 12.237 | 2.068 |
| Con problemas | **91.818** | 10.127 | 3.053 |
| Edad en meses | | | |
| Sin problemas | **90.228** | 4.379 | .740 |
| Con problemas | **94.181** | 7.011 | 2.114 |

Las puntuaciones del grupo "sin problemas" son muy similares en las variables "memoria de trabajo" (M=100.37) y "velocidad de procesamiento" (M=102.00), mientras que el grupo "con problemas" obtiene puntuaciones más dispares (memoria de trabajo, M=77.54; velocidad de procesamiento, M=91.81). No existe tanta diferencia en "comprensión verbal", de hecho, no es estadísticamente significativa; aunque las medias de los grupos estén 1 y 2 percentiles por debajo del promedio estándar, esta medida no permite diferenciar entre alumnado con y sin problemas lectores. Con respecto a las otras dos variables, todas las puntuaciones están dentro del promedio estándar excepto la puntuación en memoria de trabajo del grupo "con problemas", que se sitúa dos percentiles por debajo de la media estandarizada, por lo que se clasificaría en el rango calificado como inferior o limítrofe.

### *Análisis descriptivo de los grupos en función de las variables socioculturales y el sexo*

Se analizó si existían diferencias entre los dos grupos debidas a las variables socioculturales. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson nos permite concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de ninguna de las variables exploradas entre los dos grupos ($p > .05$), ya sean hábitos de lectura, otras lenguas en la familia o nivel de estudios de los progenitores. No obstante, en el caso del nivel educativo materno, se encontró una correlación moderada, lo que apunta a que en caso de que la muestra fuese mayor, sí podríamos observar diferencias en función de esta variable. Esto se aprecia en concreto a través de los residuos corregidos de los aprendices que se encuentran en el grupo "sin problemas lectores": sólo un 8.6% tienen madres sin estudios; sin embargo, este porcentaje asciende al 36.4% entre los aprendices "con problemas lectores". Es decir, la tendencia es que las madres de los niños con problemas en la lectura no tengan estudios.

Respecto a las diferencias por sexo, los resultados a través de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson de nuevo muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p = .396$, siendo la magnitud pequeña).

### 5.7.1. Identificación y descripción de aprendices en el grupo con problemas lectores

Una vez establecidos los dos perfiles se procedió a la identificación de los 11 estudiantes pertenecientes al grupo con problemas lectores, estos son: 26, 33, 9, 10, 6, 12, 28, 21, 31, 14 y 4. Sin embargo, el informante 26 solo fue clasificado en este grupo por el K medias, no por el procedimiento jerárquico, y solo mostraba problemas en LE. Tres de estos sujetos (9, 14 y 21) habían sido identificados en el análisis de las variables lectoras individuales en L1 por tener puntuaciones atípicamente bajas. En la misma línea, ninguno de los informantes que destacaron positivamente por sus resultados en LE pertenece a este grupo.

A continuación se analizará el grupo con problemas lectores en relación con los tres factores en LE. Recordemos que el factor llamado "destrezas de fluidez y decodificación" tiene una capacidad de explicación del 44.52% en LE y 67.69% en L1. Dentro del grupo con problemas lectores hay 9 informantes (6, 9, 10, 14, 21, 26, 28, 31 y 33) que presentan dificultades en ambas lenguas, sobre todo en la LE. De hecho en todas las pruebas presentan puntuaciones por debajo de la media. Sin embargo, entre ellos hay 4 informantes (9, 10, 14 y 21) que tienen serios problemas tanto en L1 como en LE. A diferencia de estos, dos informantes (12 y 4) no presentan problemas en la L1, sobre todo el informante 4 que obtuvo excelentes resultados; sin embargo, su rendimiento en la LE es muy bajo. Hay otro estudiante (33) que aunque tiene puntuaciones ligeramente por debajo de la media en L1, sus puntuaciones en la LE se encuentran entre las más altas del grupo.

En segundo lugar, el factor llamado "destrezas fonológicas" permite explicar el 14.40% de la varianza. Todos los integrantes de este grupo están muy por debajo de la media en las pruebas de conocimiento del sonido de las letras, sobre todo en LE, excepto un informante (4) que obtuvo buena puntuación en la prueba en L1. En las pruebas de conciencia fonológica existe más variedad aunque de nuevo el informante 4 está por encima de la media y hay dos más (12 y 14) que se acercan mucho a las medias. Estos dos últimos, sin embargo, obtuvieron resultados muy deficientes en conocimiento del sonido de las letras. Por otra parte, hay 5 estudiantes (9, 10, 6, 28 y 21) del grupo con problemas lectores que han obtenido menos de 10 puntos en

conciencia fonológica y han leído correctamente menos de 12 sonidos. Muestran, por tanto, una deficiencia palpable en ambas destrezas. Se ha identificado también un estudiante que presenta principalmente problemas en conciencia fonológica (31) y un grupo de 4 aprendices (33, 26, 12 y 14) que tienen más dificultades con el conocimiento del sonido de las letras. Por lo tanto, todos estos aprendices tienen en común una puntuación extremadamente baja en el conocimiento del sonido de las letras en LE, acompañada en la mayoría de los casos por problemas en otra(s) prueba(s). La excepción es el informante 4 que destaca en el resto de las pruebas. Algo similar le sucede al estudiante 26, quién no hizo la prueba de conocimiento del nombre de las letras en LE y, por tanto, no tiene puntuación en esta prueba. Parece que la inclusión de estos estudiantes en el grupo con problemas lectores no se debe, principalmente, a esta destreza.

Finalmente el factor de "comprensión en LE" explica el 13.45% de la varianza, el de comprensión oral en L1, el 10.44%. En rasgos generales no hay tanta diferencia entre el grupo con problemas y sin problemas en esta destreza, como se observó en los centros de conglomerados (Tabla 38). Sin embargo, de nuevo aparecen estudiantes con problemas en las dos lenguas (33, 9, 10 y 14). Dos estudiantes están muy próximos a las medias (6 y 4) aunque ligeramente por debajo. Hay otro grupo que solo presenta problemas en la LE (12, 28 y 31) y un informante (21) que tiene más problemas en la L1.

En general se observa que la mayoría de los estudiantes del grupo con problemas tiene dificultades en la L1 y en la LE. Pero también hay un grupo más reducido cuyos problemas se localizan principalmente en la LE (4, 12 y 26). Dos de los estudiantes (9 y 10) presentan gravísimos problemas en ambas lenguas y en todas las destrezas. Estos van seguidos muy de cerca por los estudiantes 6, 14, y 33, que también tienen dificultades en ambas lenguas y en todas las destrezas, aunque no siempre de la misma importancia. Finalmente los estudiantes 21, 28 y 31 parecen haber demostrado ciertas estrategias de comprensión.

Respecto a las variables cognitivas (Tabla 43) son los aprendices 9 y 10 quienes se sitúan en los percentiles inferiores en todas las variables, a saber, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento y comprensión verbal. El resto aparece en algún

percentil inferior en alguna de las variables, no en todas. Los únicos aprendices que se encuentran en el promedio estándar o incluso por encima en todas las variables cognitivas son el 4 y el 26. Respecto al estudiante 12, que anteriormente se ha clasificado junto al 4 y 26 por deber sus problemas lectores a la LE, solo se encuentra en el promedio estándar en la memoria de trabajo. Recordemos, además, que, aunque de manera más leve, también presentó ciertos problemas con el conocimiento del sonido de las letras en la L1.

Tabla 43

*Percentiles de los factores cognitivos en el grupo con problemas lectores*

| Informante | Memoria de trabajo | Velocidad de procesamiento | Comprensión verbal |
|---|---|---|---|
| 4 | 105 | 97 | 107 |
| 6 | 91 | 85 | 53 |
| 9 | 50 | 85 | 65 |
| 10 | 75 | 85 | 58 |
| 12 | 99 | 73 | 80 |
| 14 | 54 | 97 | 72 |
| 21 | 50 | 93 | 91 |
| 26 | 105 | 107 | 97 |
| 28 | 54 | 88 | 82 |
| 31 | 85 | 107 | 83 |
| 33 | 85 | 93 | 87 |

Desde un punto de vista sociocultural, ya se ha apuntado que se trata de un grupo muy homogéneo. Respecto a los dos aspectos que han mostrado mayor relación con los resultados lectores, a saber, el contacto con otras lenguas y el nivel educativo materno, ningún componente del grupo con problemas tiene contacto con otras lenguas en el entorno familiar. Por otra parte, en la mayoría de los casos, la formación académica materna es el graduado escolar, salvo en el caso de los aprendices 9 y 10, que no tienen estudios y en los aprendices 4 y 26, que tienen FP y Bachillerato, respectivamente. Estos datos coinciden con los aprendices identificados como con graves problemas (9 y 10) y con los que han obtenido mejores resultados (4 y 26). En lo que se refiere a los datos recabados en las entrevistas con las maestras, la mayoría del grupo (6, 9, 10, 14, 21, 28 y 31) recibe clases de apoyo debido, generalmente, a su situación de desventaja social. Hay también un grupo que recibe

clases extraescolares de inglés 2 horas semanales (4, 6, 12 y 33). Son los docentes quienes deciden qué estudiantes van a esas clases en base a las necesidades que presentan y al potencial para aprovechar bien la oportunidad que se les brinda. Finalmente, hay una serie de datos individuales que puede resultar esclarecedores a la hora ayudar a entender, o quizás explicar, los resultados de ciertos aprendices. En concreto, el aprendiz 10 fue escolarizado tardíamente; el 31 era repetidor de 2º de EP y el aprendiz 26 ha sido diagnosticado de trastorno por déficit de atención e hiperactividad infantil (TDAH).

## 5.8. Objetivo 7: Calcular la probabilidad de que los aprendices tengan problemas de rendimiento académico en la LE y la L1

Finalmente, en referencia al séptimo objetivo, se quiere comprobar si las variables lectoras estudiadas pueden predecir la probabilidad de que los aprendices vayan a tener una valoración negativa de su rendimiento académico en la asignatura de lengua extranjera y lengua española al final del curso escolar. Para ello, se han tenido en cuenta dos clasificaciones. Por una parte, la clasificación *estadística* resultante de las pruebas de lectura ya analizadas, es decir, los conglomerados. Por otra parte, se ha clasificado a los sujetos a partir de las notas que obtuvieron en las asignaturas de LE, inglés, y lengua castellana; a esta clasificación la hemos llamado *objetiva*. Para dividir a los aprendices en un grupo sin problemas lingüísticos y otro con posibles problemas, se ha seguido un criterio estricto, considerando que las notas desde *insuficiente* hasta *bien* pueden suponer o esconder algún problema con la lengua; y que a partir de *notable* el aprendiz presenta un nivel adecuado. Se han tenido en cuenta las notas de las dos lenguas debido a la estrecha relación que se ha observado entre ambas durante todo el estudio.

Tras comprobar que ambas clasificaciones, la estadística y la objetiva, guardan relación de dependencia ($\chi^2 = 10.589$, $p < .01$), es decir, que presentan un buen nivel de coincidencia en la identificación de sujetos con y sin problemas, tanto lectores como en su competencia lingüística general; se ha establecido una ecuación de regresión logística binaria. Para ello se ha seguido el procedimiento de regresión logística binaria por el método de selección por pasos hacia adelante robusto, basándose en la probabilidad del estadístico de Wald, que se basa en los resultados de

estimar el modelo no restringido (es decir, bajo la hipótesis alternativa). Se ha establecido dos ecuaciones de regresión logística binaria, una para problemas en LE y otra para problemas en ambas lenguas. La variable dependiente de este modelo ha sido, en todas las estimaciones, la clasificación objetiva de la existencia de problemas, ya que resulta más ecológica que la clasificación estadística. Además, se ha considerado adecuado tomar como referencia un dato que refleja la evaluación real que las profesoras hacen de la competencia lingüística del alumnado, que sin duda está relacionada con su destreza lectora.

### 5.8.1. Probabilidad de problemas en LE

Se ha creado un modelo a partir de la clasificación obtenida teniendo en cuenta la notas en LE y L1; pues se considera que un rendimiento académico bajo en la L1 y la LE refleja algún tipo de dificultades con los conocimientos y destrezas necesarias.

El estadístico $\chi^2$ de Hosmer y Lemeshow, test de bondad de ajuste al modelo de regresión logística propuesto, es no significativo ($p > .05$). La Hipótesis nula de éste estadístico es que el modelo se ajusta a la realidad, y no podemos rechazar la hipótesis nula; por lo que podemos afirmar que el modelo se ajusta a la realidad. Los sujetos clasificados mediante éste modelo quedarían de la siguiente forma (Tabla 44):

Tabla 44
*Clasificación de los sujetos notas-pronosticado por el modelo para LE*

| Observado | | Pronosticado | | |
|---|---|---|---|---|
| | | sumanotas < 5 (FILTER) | | Porcentaje correcto |
| | | No Problemas | Problemas | |
| sumanotas < 5 (FILTER) | No Problemas | 28 | 1 | 96,6 |
| | Problemas | 2 | 11 | 84,6 |
| Porcentaje global | | | | 92,9 |

A partir de estos datos se puede calcular la sensibilidad y especificidad del modelo:

$$Sensibilidad = \frac{VP}{VP + FN} = \frac{11}{11 + 2} = .8461$$

$$Especificidad = \frac{VN}{VN + FP} = \frac{28}{28 + 1} = .9655$$

La sensibilidad nos indica la capacidad de nuestro estimador para dar como casos positivos los casos realmente problemáticos; es decir, la proporción de aprendices con problemas correctamente identificados. La especificidad nos indica la capacidad de nuestro estimador para dar como casos negativos los casos realmente no problemáticos; o lo que es lo mismo, la proporción de sujetos sin problemas en la LE correctamente identificados.

Por lo tanto, nuestro modelo vendría determinado por:

$$P(X = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 . x_1 + \cdots \beta_k \cdot x_k)}}$$

Esta ecuación incluye las variables presentadas en la Tabla 45.

Tabla 45
*Variables en la ecuación para LE*

| | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) | I.C. 95% para EXP(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Inferior | Superior |
| S9EDTotal | -1,078 | ,596 | 3,276 | 1 | ,070 | ,340 | ,106 | 1,093 |
| S8IComOralRc | 7,768 | 4,235 | 3,365 | 1 | ,067 | 2364,301 | ,587 | 9517225,709 |
| S9IDTotal | -4,226 | 2,391 | 3,125 | 1 | ,077 | ,015 | ,000 | 1,583 |
| Constante | 23,205 | 12,419 | 3,491 | 1 | ,062 | 11962264760,284 | | |

Así pues, para estimar la probabilidad de que un aprendiz tenga problemas en LE, sustituimos en la ecuación del modelo los resultados que dicho niño obtiene en las variables en la ecuación:

$$P(X = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(23.204 - 1.078 \cdot S9EDTotal \, + \, 7.768 \cdot S8IComOralRc - 4.226 \cdot S9TOTAL \,)}}$$

En este modelo obtienen relevancia a la hora de calcular si un aprendiz tendrá problemas al final del curso: el dictado en L1, la comprensión oral y el dictado en LE.

### 5.8.2. Probabilidad de problemas en L1 y LE

Dada la estrecha relación observada entre los datos en L1 y LE, también se ha medido la probabilidad de el alumnado estudiado tenga problemas tanto en la LE como en la L1. Al igual que en el caso anterior, el estadístico $\chi^2$ de Hosmer y Lemeshow es no significativo ($p > .05$), por lo que el modelo también se ajusta a la

realidad. La clasificación de los sujetos mediante éste modelo sería la siguiente (Tabla 46):

Tabla 46
*Clasificación de los sujetos notas-pronosticado por el modelo*

| Observado | | Pronosticado | | |
|---|---|---|---|---|
| | | sumanotas < 5 (FILTER) | | Porcentaje correcto |
| | | No Problemas | Problemas | |
| sumanotas < 5 (FILTER) | No Problemas | 29 | 2 | 93,5 |
| | Problemas | 1 | 10 | 90,9 |
| Porcentaje global | | | | 92,9 |

Con estos datos también se ha calculado la sensibilidad y especificidad del modelo, comprobándose su idoneidad para identificar correctamente a los sujetos con y sin problemas.

$$\text{Sensibilidad} = \frac{\text{VP}}{\text{VP} + \text{FN}} = \frac{10}{10 + 1} = .9090$$

$$\text{Especificidad} = \frac{\text{VN}}{\text{VN} + \text{FP}} = \frac{29}{29 + 2} = .9355$$

En la estimación de probabilidad de problemas en ambas lenguas, el modelo viene determinado por:

$$P(X = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 . x_1 + \cdots \beta_k \cdot x_k)}}$$

E incluye las siguientes variables (Tabla 47):

Tabla 47
*Variables en la ecuación para LE y L1*

| | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp(B) | I.C. 95% para EXP(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | Inferior | Superior |
| S9EDTotal | -1,031 | ,456 | 5,117 | 1 | ,024 | ,357 | ,146 | ,871 |
| S2TOTAL | -,582 | ,269 | 4,702 | 1 | ,030 | ,559 | ,330 | ,946 |
| S8IComOralRc | 2,974 | 1,477 | 4,054 | 1 | ,044 | 19,569 | 1,082 | 353,820 |
| Constante | 17,505 | 7,060 | 6,148 | 1 | ,013 | 40037751,595 | | |

Por lo tanto, para estimar la probabilidad de que un aprendiz tenga problemas tanto en la LE como en la L1, se sustituye en la ecuación del modelo los resultados que dicho niño obtiene en las variables en la ecuación:

$$P(X = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(17.505 - 1.031 \cdot S1EDTotal - .582 \cdot S2TOTAL + 2.974 \cdot S8IComOralRc)}}$$

Es decir, para calcular si un aprendiz tendrá problemas al final del curso tanto en la LE como en la L1, se ha de prestar atención a: el dictado y la conciencia fonológica en L1 y la comprensión oral en LE.

Finalmente, la Figura 7 muestra cómo se distribuye entre los aprendices la probabilidad de que aparezcan problemas en las lenguas.

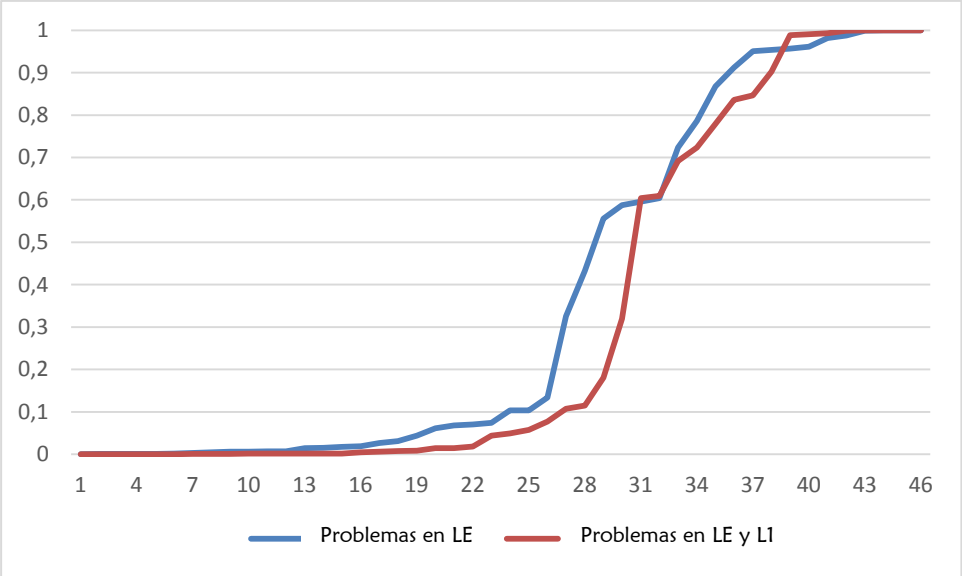



*Figura 7*. Distribución de probabilidades de problemas lectores

Se puede observar que hay leves diferencias entre la aparición de problemas solo en la LE o en ambas lenguas. De hecho, menos del 30% de los aprendices no presentará ningún tipo de problemas al final del curso en ninguna de las lenguas. Mientras que hay aproximadamente un 20% de los estudiantes con altísimas probabilidades de desarrollar problemas tanto en la LE como en ambas lenguas.

## 5.9. Objetivo 8: Proponer una herramienta de evaluación y diagnóstico de la destreza lectora válida para L1 y LE.

Para lograr cumplir el último objetivo del trabajo, además de tomar en consideración la relevancia y utilidad de los resultados obtenidos con los análisis estadístico, se organizó una entrevista grupal con los administradores de las pruebas EGRA con el fin de recoger sus opiniones y problemas en la administración de la prueba; así como propuestas de mejora de la herramienta.

### 5.9.1. Evaluación de la prueba EGRA por parte de los administradores

En general, no hubo grandes problemas en la administración de las pruebas; resultó fácil establecer un ambiente relajado con los estudiantes, a quienes les despertaban curiosidad las pruebas que les iban a hacer. Se ratificó la decisión de hacer la prueba en español antes que en inglés, debido al nerviosismo que suscitó esta última en muchos estudiantes. De hecho, tendían a empezar diciendo que no se les daba bien el inglés aunque les gustaba. En algunos momentos también expresaban su temor a no poder hacer la prueba porque no entendían la lengua. Este sentimiento de inseguridad se hacía palpable en el caso de algunos estudiantes que leían con nerviosismo. Sin embargo, ninguno de ellos se negó a hacer las pruebas –a excepción del nombre de las letras en LE- e incluso la mayoría mostraba predisposición a colaborar y competitividad por hacerlo bien y rápido. Respecto al formato de las pruebas, la letra "a" del estilo de letra elegido, "Century Gothic" (ɑ), causó problemas a algunos estudiantes por su parecido con la "o". Además, algunos lectores al ver "l" dudaban entre la letra "i" en mayúsculas y la "l" en minúsculas.

Seguidamente, los administradores hicieron una evaluación general de la realización de las pruebas por parte de los estudiantes. Respecto a las pruebas en español, todos coincidieron en que, a diferencia de la prueba de "conocimiento del nombre de las letras" que no supuso problemas, excepto la ch y la y, el "sonido de la letras" resultó una tarea complicada para la mayoría de los estudiantes. De hecho, ya se ha comentado que la enseñanza de la lectura en español no se centra en los sonidos de las letras, por lo que era algo nuevo para ellos. Algunos decían el nombre, otros un

sonido silábico ("me" en lugar de "m"). Algo similar ocurrió en inglés, cuyos sonidos en muchas ocasiones los hacían idénticos al español. Esta tendencia se repitió en las pruebas de conciencia fonológica. En algunos casos, al pedirles que identificaran el primer sonido de una palabra, producían una sílaba. Por otra parte, en una zona geográfica donde se produce el fenómeno fonético del ceceo y seseo, hubo casos de en los que se observó un uso consistente de un sonido pero en otros casos la elección del sonido no parecía del todo establecida. La prueba del "conocimiento del nombre de las letras" causó sorpresa e incluso inseguridad en los estudiantes que afirmaban no haber aprendido eso en las clases. Algunos intentaron hacer la prueba, bien se inventaban los sonidos, bien los decían en español; otros muchos, en cambio, se negaron a hacerla.

Respecto a la corrección de las pruebas, los administradores reconocieron haber tenido problemas con algunas. Durante las pruebas de comprensión lectora y escrita, sólo se consideraban respuestas correctas las marcadas en la hoja de evaluación de los administradores, esto les causó problemas y hubo desacuerdos sobre cuáles más se podían considerar respuestas correctas. También mostraron dudas, ya que algunos estudiantes no pudieron terminar de leer el texto y, por tanto, no se les podía hacer todas las preguntas. Además, en el dictado, hubo algunos contratiempos durante la corrección en las dos lenguas. EGRA ofrece escalas para la corrección de palabras que se consideran problemáticas. En español la corrección se basa en sílabas, y en inglés, en unidades intrasilábicas. Sin embargo, en ambas lenguas fue necesario añadir escalas para palabras que no se habían considerado problemáticas; por ejemplo, en español se añadieron "a" y "arena". En inglés la adaptación fue más compleja. En la herramienta original las puntuaciones están basadas en errores que podría cometer un hablante nativo. Así, la palabra "rice" se considera parcialmente correcta si se escribe "ri", "ic", "ce", "ric" o "ice"; se parte de la base de que el aprendiz conoce el sonido largo de la vocal "i". Sin embargo, ninguno de los estudiantes de nuestro estudio escribe algo semejante, pues las correspondencias fonema-grafema que aplican responden al sistema ortográfico español. Otras palabras para las que no hay escalas de corrección son "go" o "to". Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que hicieron las pruebas tuvieron problemas con ambas. Por ese motivo, se decidió

puntuar todas las palabras del dictado. En el Anexo II se pueden comprobar los criterios de evaluación empleados, así como los sugeridos en el test original.

En lo que se refiere a las otras pruebas en inglés, la impresión general de los administradores fue que las pruebas permitieron poner al descubierto el bajo nivel en la LE de los participantes. En primer lugar, la prueba del "conocimiento del nombre de las letras" se eliminó del análisis de correlaciones y factorial ya que en muchos de los casos no se pudo administrar. Respecto a las pruebas de conciencia fonológica, los estudiantes no tenían grandes problemas para identificar los sonidos pero sí para producirlos. Por ejemplo, el sonido /r/ lo pronunciaban igual que en español. Este es un problema que EGRA no prevé y, por lo tanto, no hay instrucciones al respecto. La postura adoptada fue solo evaluar su identificación puesto que ése es el objetivo de la prueba. El mismo problema surgió en la prueba de identificación de la palabra que comienza con un sonido diferente. Algunos participantes no decían la palabra sino el orden en el que aparecía, o no pronunciaban la palabra correctamente pero sí el sonido inicial. El criterio adoptado fue el mismo que en la prueba anterior. Durante las pruebas de lectura de palabras y textos los estudiantes mostraron grandes dificultades para decodificar palabras y en la mayoría de los casos aplicaban las correspondencias grafema-fonema del español. Sin embargo, hubo una curiosa tendencia a añadir un sonido consonántico (/t/, /d/, /k/, y /n/, generalmente) al final de algunas palabras, e incluso también al final de los sonidos de las letras. Los administradores coincidieron en que parecía que los estudiantes querían hacerlas sonar de forma diferente al español; como si fueran conscientes de que la lengua inglesa "suena de forma diferente", aunque no sean capaces de pronunciar esos sonidos. En lo referente a la prueba de pseudopalabras, se facilitó a los administradores una grabación de las palabras leídas por un hablante nativo. Aún así, tuvieron problemas para decidir si se pronunciaban de forma correcta o no. El hecho de que fueran monosílabos dificultó la tarea debido a las leves diferencias entre algunos sonidos vocálicos, que habrían causado desacuerdo incluso entre hablantes nativos.

Finalmente, se preguntó a los administradores por las infraestructuras y el tiempo empleado en realizar las pruebas. Todos estuvieron de acuerdo en que las infraestructuras del centro resultaron ser un elemento clave para hacer las pruebas con

mayor o menor dificultad. De hecho, en algunos tramos horarios no había en el centro suficientes espacios libres para administrar la prueba a más de siete estudiantes a la vez, por lo que en alguna ocasión hubo que compartir espacios. En su opinón, contar con suficiente espacios idóneos para hacer las pruebas es esencial. Respecto al tiempo, cada prueba dura alrededor de 20 minutos por estudiante; además, se decidió no interrumpir las pruebas si el lector no obtenía ninguna respuesta correcta en la primera línea o en las 5 primeras palabras de las pruebas de conciencia fonológica, a pesar de que los creadores de la herramienta hacían esta recomendación. Se consideró más adecuado permitirles tener todo el tiempo asignado a cada subprueba en lugar de interrumpirles sin terminar, hecho que les podría causar ansiedad. Esto significó no poder acortar las pruebas. Los administradores notaron cierto cansancio en algunos estudiantes durante las últimas pruebas en inglés. Por otra parte, la administración individual supuso interrumpir continuamente la clase, lo cual les hizo sentir incómodos por las molestias que podían causar a los otros estudiantes y a las profesoras.

# CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis del proceso lector y de sus distintos componentes nos ha permitido identificar dificultades lectoras en la LE y establecer su relación con la habilidad lectora de los aprendices en la L1, con algunas variables cognitivas y con el entorno sociocultural del alumnado. Del mismo modo, hemos podido comprobar la probabilidad de que los aprendices tengan problemas en su rendimiento académico en las asignaturas de inglés LE y lengua castellana, a partir de algunas de las pruebas de lectura usadas. Conseguir una herramienta eficaz y sencilla para permitir al profesorado conocer cuáles son los problemas lectores de sus estudiantes en LE y quiénes pueden estar en mayor riesgo ha sido también un hilo conductor de esta tesis. Finalmente se concluye ofreciendo un marco de intervención lectora adecuado a las dificultades identificadas.

## 6.1. Situación sociocultural de los aprendices del estudio

Puesto que se ha afirmado la influencia de la situación socioeconómica y cultural de los aprendices en su destreza lectora (Buckingham et al., 2013; Gove & Wetterberg, 2011; Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, 2014; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012; Mullis et al., 2012), es necesario partir de la descripción de los participantes de este estudio, para entender mejor los resultados que han arrojado las pruebas realizadas.

Como se ha dicho anteriormente, entre los aprendices del estudio abundan los casos en situación sociocultural desfavorecida, hecho que concuerda con la localización del centro escolar. Un dato ilustrativo de esa situación poco favorable es el hecho de que más del 50% de los progenitores no tienen estudios o solo tienen el graduado escolar; el porcentaje asciende al 70% si solo se tienen en cuenta las madres. Se trata, por otra parte, de un grupo multicultural, en el que el 15.5% del alumnado está en contacto con otras lenguas distintas del español. Los progenitores de este grupo suelen poseer estudios superiores al graduado escolar, en concreto, las madres de familias plurilingües tienen mayor nivel educativo que las madres de familias monolingües. En lo referente a hábitos lectores, la mayoría afirma que todos los

miembros de la familia leen en casa. Este dato, que podría corresponder con un hábito lector bien establecido, llama la atención si se tienen en cuenta los resultados de la prueba de lectura. La falta de interacción lectora entre los miembros de la familia es más patente entre las madres (50%) y los padres sin estudios (66,7%) y solo un porcentaje reducido afirma leer en voz alta a sus hijos. Este último dato es importante pues se ha señalado la importancia de la lectura compartida, el leerle a los niños en voz alta, para un buen desarrollo lector (Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Nevills & Wolfe, 2009; Peterson, 2006; Snow et al., 1998). Si bien la implicación de la familia en la formación escolar de los menores redunda en su éxito académico, desafortunadamente, éste no es el caso de nuestros aprendices, según la información recogida del equipo directivo del centro y de las profesoras de los grupos participantes.

Respecto a las entrevistas con las maestras, la descipción que hicieron del método de enseñanza también puede ayudar a entender los resultados lectores observados. Brevemente, la enseñanza de la lectura en la L1 combina los enfoques global y sintético, prestando especial atención a la estructura silábica de las palabras. En cuanto a la LE, 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, perdir permiso, etc. Por otra parte, no se trabajan las correspondencias grafema-fonema, ni se presta atención a la estructura fonológica de las palabras. El abecedario no se enseña hasta 4º curso y la pronunciación solo se trabaja cuando los estudiantes tienen problemas con alguna palabra.

En resumen, la situación sociocultural de la familia es un factor determinante en el rendimiento lector del alumnado. En este estudio, tanto la nacionalidad de los progenitores como su nivel de estudios, datos que se han contrastado con los que tiene el centro escolar, son los dos aspectos que han ofrecido correlaciones significativas con la destreza lectora. Esas relaciones se discutirán en el apartado dedicado a los perfiles lectores. La posible relación del método de enseñanza con los resultados recogidos también se comentará más adelante.

## 6.2. La destreza lectora en L1 y LE

A pesar de haberse comprobado la existencia de transferencia de algunas de las destrezas lectoras de la L1 a la LE, se ha señalado la necesidad de evaluar ambas lenguas para identificar con mayor precisión al alumnado con problemas lectores en la LE. En relación con esto, la primera pregunta que se ha querido contestar es ¿cuáles son las áreas problemáticas en la lectura en L1 y LE?

### 6.2.1. Áreas problemáticas en la lectura en L1

Los resultados obtenidos en las pruebas de lectura en L1, así como su comparación con los estándares establecidos por el estudio de Artiles y Jiménez (2011), apuntan a un grupo con una habilidad lectora temprana que no está totalmente desarrollada. Sin embargo, parece haber un dominio generalizado del "nombre de las letras", conocimiento que comienza a trabajarse en Educación Infantil, así como de la "lectura de palabras simples", es decir, palabras familiares que forman parte de su vocabulario. Tampoco presentan problemas en la prueba de fluidez de un texto breve sobre el que posteriormente se les hacen preguntas de comprensión. En las dos últimas pruebas mencionadas aparecen palabras que por su frecuencia deberían, en su mayoría, formar parte de su léxico mental y que, por tanto, pueden decodificar siguiendo la ruta léxica o visual, permitiendo una lectura automática. Esto explicaría la fluidez lectora que presentan. El tipo de errores que tienen también apoya este tipo de lectura, pues en algunos casos se deben a que los lectores se anticipan a lo que viene a continuación en el texto, y leen palabras similares que serían semánticamente posibles. Un claro ejemplo se produjo cuando leían "buscaron por todas la casa" al predecir la estructura "por todas partes". Por otro lado, la llamativa fluidez en la lectura del párrafo no va acompañada de comprensión lectora en muchos casos. De hecho, un 20% del alumnado entiende la mitad o menos del párrafo que ha leído. Se observa que la puntuación media recogida se sitúa entre los percentiles 25 y 50 del estándar usado, mientras que la fluidez en la lectura del párrafo está muy por encima del percentil 75. En cambio, la fluidez en la lectura del texto es muy inferior, este texto era más largo y contenía oraciones algo más complejas aunque adecuadas a su curso. Al contener palabras menos frecuentes para ellos han tenido que recurrir más a la ruta sub-léxica o fonológica para la decodificación de palabras, lo que ha ralentizado la

velocidad lectora y ha hecho descender los resultados de fluidez. Tal y como afirman Cuetos y Suárez-Coalla (2009), estos lectores usan las dos rutas de forma concurrente.

Además de los bajos resultados en comprensión lectora, este grupo de estudiantes ha mostrado problemas en algunos de los elementos identificados como fundamentales para una adecuada destreza lectora temprana. Sus resultados en conciencia fonológica y en comprensión oral son bastante inferiores al estándar usado. En el caso de la conciencia fonológica, es posible que los problemas planteados por las pruebas se deban a la unidad de análisis, es decir, el fonema. Aunque en español las correspondencias grafema-fonema sean consistentes, por lo que el conocimiento de esta unidad es suficiente para decodificar con bastante corrección, los lectores están acostumbrados a decodificar en sílabas. Pedirles que aíslen un solo fonema es una práctica a la que no están acostumbrados, de ahí que muestren una tendencia a pronunciar una sílaba completa. Posiblemente la instrucción tenga un papel importante en este dato.

En lo que a la comprensión oral se refiere, se ha señalado que el alumnado de procedencia socioeconómica y cultural baja tiene una menor riqueza de vocabulario, lo cual dificulta su nivel de comprensión. Solo el 15% comprendió todo el texto, un 38,3% casi todo lo que se les leía, un 23.4% no entendió más de la mitad del texto y un porcentaje idéntico comprendió menos de la mitad. Es decir, casi la mitad de los aprendices entiende poco o nada en su lengua materna. Este dato resulta preocupante, teniendo en cuenta que en estos niveles la comprensión oral progresa más rápidamente que la habilidad lectora (Chall, 1996). Este grupo de estudiantes plantea problemas en la transición de "aprender a leer" a "leer para aprender", como muestran sus bajas puntuaciones tanto en comprensión oral como escrita.

Por otra parte, las pruebas que implican una destreza decodificadora basada en el procesamiento fonológico no obtienen una puntuación alta. El conocimiento del sonido de las letras es llamativamente inferior al del nombre de las letras; de hecho, es algo que no se trabaja en la enseñanza de la lectura en español –mientras que en inglés es un conocimiento indispensable. La lectura de palabras sin sentido también supuso un problema para algunos estudiantes. En esta prueba es necesario que el aprendiz decodifique letra por letra para evitar confundir los estímulos con palabras

reales. En muchas ocasiones los aprendices se corregían a sí mismos al comprobar que la palabra no era la que esperaban (p.ej. *golpa* o *dulte*, en lugar de *golpe* o *dulce*). No es posible, en este caso, hacer una lectura automática ya que no hay reconocimiento de palabras conocidas, la prueba requiere más concentración y esfuerzo, por lo que es normal que el número de palabras leídas sea inferior al de palabras simples. Sin embargo, la alta correlación entre las pruebas de fluidez y lectura de palabras simples y palabras sin sentido indica que las dos rutas de acceso léxico están proporcionalmente desarrolladas en los lectores. Así, el buen reconocedor de palabras y decodificador también tiene una lectura más fluida. Pero quien tiene problemas para acceder al léxico y decodificar palabras presenta menor fluidez lectora.

Los resultados señalan que algunos estudiantes de nuestro grupo presentan problemas con el procesamiento fonológico de las palabras, lo cual les dificulta poner en correspondencia los grafemas que conforman las palabras escritas con su representación oral. Como consecuencia, no se obtiene una pronunciación certera de la forma escrita que permita reconocerlas y acceder rápidamente a su significado o identificarlas como palabras inexistentes. Estos datos están relacionados a su vez con la prueba de dictado, basada en las correspondencias fonema-grafema. La media de los estudiantes indica que han obtenido un 66% de los puntos totales. Si además tenemos en cuenta que hasta el 44% de la puntuación de la prueba puede obtenerse escribiendo en la dirección correcta, dejando los espacios adecuados y con el buen uso de mayúsculas y de signos de puntuación, el porcentaje restante no deja lugar a dudas de que han tenido problemas en la escritura de palabras. De hecho, ninguno ha escrito correctamente todas las palabras, aunque algunos tienen muchos más problemas que otros.

Se trata, en resumen, de un grupo de rendimiento dispar, con enormes diferencias entre los participantes; aunque, en general, sus habilidades lectoras tempranas no están totalmente desarrolladas. Únicamente dominan el conocimiento del nombre de las letras, habilidad que se desarrolla antes de primaria, y las palabras simples, reconocidas por todos debido a su frecuencia. Además, entre los participantes hay una serie de estudiantes cuyas puntuaciones en algunas subdestrezas lectoras en L1 son mucho más bajas que las del resto del grupo, indicando que tienen serios problemas lectores. Estos estudiantes se analizarán en el apartado de perfiles, ya que

todos ellos pertenecen también al perfil de estudiante con problemas lectores en LE. Este es, por tanto, un primer dato que nos muestra la relación entre la destreza lectora en L1 y LE.

### 6.2.2. Áreas problemáticas en LE

Como era de esperar, los resultados obtenidos en las pruebas de destreza lectora en LE son bastante inferiores a los de L1. Su conocimiento del nombre de las letras es excepcionalmente bajo pues, como el alumnado reconoció, no habían estudiado nunca el abecedario en inglés, salvo una chica que asistía a clases particulares. Llamativamente bajas son también las puntuaciones en las pruebas de fluidez, tanto de palabras aisladas como en los textos. Probablemente, los aprendices han hecho el doble esfuerzo de intentar reconocer las palabras que a la vez leían en voz alta, haciendo, de esta forma, uso de las dos rutas de lectura, o al menos intentándolo. Cuando usan la ruta léxica, parecen haber sido capaces de reconocer algunas palabras, que incluso pueden no haber decodificado bien, pero que posiblemente pertenecen a su vocabulario ortográfico visual, condición para el uso de esta ruta (Expósito, 2002). Sin embargo, en la mayoría de los casos han utilizado la ruta fonológica, pues en líneas generales han leído todas las letras de cada palabra, lo que muestra el esfuerzo decodificador que han realizado. Aún así, al desconocer las correspondencias grafema-fonema, su lectura ha sido errónea en la mayoría de los casos, no activándose ninguna entrada léxica, pues al emplear las pautas de decodificación de la L1, no acceden ni a la forma ni al significado de una palabra conocida. Vemos que presentan gravísimos problemas decodificadores, como muestra el hecho de que no hayan automatizado la lectura de palabras tan comunes como *play*, *today*, *pool* o *street*. Pero además, muchos de los estímulos que reciben no forman parte ni de su vocabulario ortográfico visual, ni son accesibles por la ruta fonológica, pues sencillamente no conocen las palabras. Ambos problemas, el de decodificación y el de vocabulario, es decir, su bajo nivel de competencia en la lengua extranjera, están detrás de la deficiente comprensión lectora que muestran. Su escaso conocimiento del vocabulario impide la comprensión que se ve aún más dificultada por el tremendo esfuerzo decodificador que realizan. Como apunta Rasinski (2004), los lectores que leen correctamente menos del 90% de las palabras se encuentran en el llamado "nivel de frustración", para ellos es difícil leer un texto incluso con ayuda.

Nuestros estudiantes están muy por debajo del 90% y aún así entienden algo. La relación entre reconocimiento de palabras y comprensión la apoya la correlación existente entre la prueba de comprensión lectora y la lectura de palabras, es decir, aquellos lectores que reconocen más palabras escritas en inglés, también comprenden más.

Parece ser, además, que aunque no decodifiquen bien algunas palabras sí las reconocen aunque han almacenado erróneamente su forma oral. Por ejemplo, en la prueba de fluidez que va acompañada de preguntas de comprensión lectora, muchos estudiantes no han sido capaces de leer correctamente palabras como "father" o incluso "name"; sin embargo, sus respuestas a las preguntas de comprensión han dejado claro que sí han entendido esas palabras. Esto tiene graves consecuencias en el proceso inverso, es decir, las correspondencias fonema-grafema, que entran en juego en el dictado y en la comprensión oral. Como se observa en las puntuaciones del dictado, por promedio, sólo son capaces de obtener 4 puntos de 28, mientras que el mejor resultado es 9 puntos. El aprendiz que obtuvo 9 puntos fue capaz de escribir alguna palabra bien, mientras que la mayoría tan solo consiguió escribir en la dirección correcta y poner una letra mayúscula al principio de la oración o un punto al final. A estas dificultades de nuevo se une la ausencia de suficiente conocimiento de vocabulario y dominio de la lengua oral, a tenor de los resultados en comprensión oral -más de la mitad no entiende nada de lo que oye y sólo 4 estudiantes muestran una comprensión del 50% de lo escuchado. Como hemos señalado, los niveles de comprensión lectora son igualmente bajos, un 48,9% no comprende nada y tan solo un estudiante parece comprender el 75% del texto.

La única puntuación similar en ambas lenguas corresponde a la conciencia fonológica. La capacidad de reconocimiento de sonidos en la cadena de la lengua hablada que han desarrollado en la L1 está accesible en la lectura en la LE. Esto también les permite obtener una puntuación parecida en ambas lenguas en la prueba de conocimiento del sonido de las letras. En estos casos sí parece haber una transferencia positiva de la L1 a la LE, que no supone comprensión sino tan solo reconocimiento; de hecho, esta habilidad por sí sola no es suficiente para conseguir el éxito lector. Otra de las mejores puntuaciones obtenidas en la LE es la lectura de palabras sin sentido. En este caso también han de utilizar la ruta fonológica para su

decodificación. Sin embargo, en esta prueba a diferencia de las anteriormente mencionadas, los resultados no son tan bajos como se podría esperar seguramente debido a que los estímulos son monosílabos que en muchos casos se leen de forma similar en ambas lenguas. Posiblemente esta prueba no sea la más adecuada para medir la capacidad decodificadora de este tipo de estudiantes, y otros patrones ortográficos tengan que incluirse en la prueba.

Se puede afirmar que este grupo no domina prácticamente ninguno de los elementos de la LE fundamentales para el desarrollo lector, ni la lengua oral -necesaria para la comprensión, ni las destrezas ortográficas; tan solo las fonológicas parecen no ser muy problemáticas, al menos para todos los aprendices. Generalmente la mayor parte de los problemas de lectura temprana se asocian con deficiencias en la conciencia fonémica o en el reconocimiento de palabras, de hecho, existe una relación de dependencia entre estas dos destrezas (Wagner et al., 2006; Wagner & Torgesen, 1987), por lo que tener problemas en una de ellas generalmente implica tener también problemas en la otra. En nuestro estudio se ha comprobado esta relación a través de las importantes correlaciones que han presentado las pruebas de EGRA. Por otra parte, la relación bidireccional de estas destrezas con los problemas de comprensión hace que estos también impidan el desarrollo de la destreza lectora. Esto ocurre principalmente a partir del 2º curso de EP, al aumentar la dificultad de los textos. Además, en esos casos el desconocimiento de la lengua oral, de las relaciones sintácticas y semánticas o de estrategias de interpretación impide la comprensión lectora (Scarborough, 2002). Es decir, se hace necesario un umbral mínimo de dominio de la LE para poder leer con comprensión en dicha lengua. Respecto al uso de estrategias de comprensión, gracias a la entrevista con los administradores de las pruebas, sabemos que algunos estudiantes usaban en voz alta sus estrategias de comprensión o explicaban el porqué de su respuesta, dejando entrever que sí son capaces de transferir las estrategias de interpretación de textos que usan en la L1. Este recurso, sin embargo, no resultaba suficiente, pues para ser un buen lector en la lengua meta, el lector de una L1 no necesita aprender a comprender, sino que necesita "be better at mentally representing spoken language" (Walter, 2008, p.470).

Para poder concluir si el desarrollo lector de este grupo es normal para su edad, contexto de aprendizaje de la LE y situación sociocultural, sería necesario poder

contrastar sus resultados con los de grupos similares. Tal y como se vio en el capítulo anterior, si utilizamos los criterios de referencia sugeridos por las pruebas EGRA o DIBELS, tan solo se puede comprobar el deficiente conocimiento de nuestro grupo en destrezas aisladas. También se puso en tela de juicio el hecho de que la población para la que se han diseñado estos estándares no es similar a la de este estudio. Se hace patente, por lo tanto, la ausencia de estándares nacionales o internacionales adaptados a poblaciones con inglés como LE. Sería necesario, por lo tanto, elaborar unos criterios de evaluación válidos para estudiantes de inglés LE, no L2, cuya lengua materna sea el español.

En todo caso, se puede afirmar que la destreza lectora de estos aprendices españoles de inglés como LE en 2º curso de EP se caracteriza por un pobre desarrollo en todas las facetas: fonológica, ortográfica y comprensiva. No haber desarrollado una correcta destreza lectora depende de varios factores. Los más importantes son, en primer lugar, el conocimiento de la lengua oral en la LE. Como afirman Droop y Verhoeven (2003), las destrezas orales de la lengua meta tienen más capacidad de explicar la comprensión lectora en aprendices de LE que en hablantes nativos; pues, aunque los lectores de una LE sepan decodificar bien, ese hecho no implica que sean capaces de entender lo leído. Según estos autores, para entender un texto son más importantes las destrezas arriba-abajo que abajo-arriba, es decir, el lector ha de usar otros conocimientos, aparte de los que le ofrece el texto en cuestión. En el caso de nuestro alumnado hemos visto que sí han hecho uso de estrategias de comprensión lectora que, sin embargo, no han sido suficientes; se confirma, por tanto, la necesidad de que el aprendiz tenga un dominio básico de la LE oral para poder entender un texto escrito. Respecto a las destrezas abajo-arriba, el enorme esfuerzo decodificador que ha hecho el grupo también ha dificultado la comprensión. En este caso, los resultados coinciden con la afirmación de Koda (2005) acerca de la importancia de habilidad decodificadora en la LE para el correcto desarrollo lector. Otro factor que influye en la lectura en la LE es el desarrollo lector en la propia L1; las altas correlaciones que se han obtenido entre las pruebas en las dos lenguas apuntan en esta dirección, y además coinciden con las teorías que defienden la transferencia entre las lenguas (Cummins, 1981; Sparks & Ganschow, 1993; Sparks, 1995). Es necesario, no obstante, conocer en detalle qué subdestrezas o conocimientos se transfieren o no de

la L1 a la LE en el tipo de alumnado que nos ocupa. Con ese fin, se analizará la relación entre las dos lenguas en el siguiente apartado. Finalmente, hay un factor más de especial relevancia para este grupo de aprendices, su pertenencia a un entorno sociocultural bajo, el cual influye en que tengan cierta desventaja con respecto a otros grupos sociales. Esta situación se debe, en parte, al menor vocabulario que manejan, así como a la formación académica materna que, como han mostrado los resultados del Capítulo 5, tiene una clara influencia en el rendimiento lector de los aprendices tanto en la L1 como en la LE.

En vista de lo señalado, podríamos aventurarnos a decir que para comprobar si un estudiante tiene problemas lectores en la LE tenemos que fijarnos en las siguientes señales: (1) su vocabulario oral en la LE es mínimo, (2) no decodifica ni recodifica bien en la LE, (3) su desarrollo lector en la L1 no está del todo establecido, (4) procede de un entorno sociocultural bajo.

## 6.3. Relación entre las habilidades lectoras en L1 y LE

La siguiente pregunta que hemos intentado responder es ¿qué relación existe entre las habilidades lectoras en L1 y LE? En líneas generales se puede afirmar que las relaciones que se establecen entre las destrezas lectoras estudiadas en ambas lenguas muestran la influencia de la L1 en el desarrollo lector en la LE.

Si se presta atención a las altas y muy altas correlaciones obtenidas entre las subdestrezas lectoras en las dos lenguas, vemos que cada una de las destrezas parece comportarse de forma similar en ambas lenguas, a excepción de las relacionadas con comprensión y con el conocimiento del nombre de las letras. Con respecto a las excepciones, los datos dejan patente la ausencia de comprensión tanto oral como lectora en la LE. En la L1, aunque no tienen unos niveles de comprensión muy altos, la mayoría es capaz de responder correctamente alguna pregunta, tanto su capacidad para decodificar la L1 como el conocimiento de la lengua oral facilita esta comprensión -algo que no ocurre en la LE. Basándonos en la Concepción Simple de la Lectura (Hoover & Tunmer, 1993), sabemos que la comprensión lectora sería el resultado de la comprensión oral y la capacidad para decodificar la lengua escrita. Estos estudiantes no poseen ninguna de esas competencias por lo que no comprenden

lo que leen. No se debe solo al gran esfuerzo cognitivo que hacen para decodificar las palabras, sino también a que no son capaces de identificar un referente con significado. Respecto al "nombre de las letras", ya se ha apuntado que es uno de los conocimientos que mejor dominan en la L1, sin embargo, en la LE no lo han estudiado aún. De hecho, según afirman las profesoras de los grupos, generalmente los libros de texto no lo incluyen en los niveles inferiores y sirva como ejemplo el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía donde no se enseña hasta 4º curso de EP.

Por otra parte, se ha señalado que las puntuaciones más similares en la L1 y la LE corresponden a las pruebas de "conciencia fonológica", "conocimiento del sonido de las letras" y en menor medida "lectura de palabras sin sentido". La mayor correlación se establece entre la conciencia fonológica en L1 y LE (.839), esta última además presenta una correlación muy alta con el "conocimiento del sonido de las letras" en L1 (.778). Todas estas destrezas están relacionadas con el procesamiento fonológico. La alta correlación respondería a la capacidad de procesar referentes sonoros en las dos lenguas, los aprendices usan, por tanto, esta destreza de forma semejante en ambas lenguas. Se trata de una habilidad que se enfatiza en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura. Es llamativo el hecho de que en español los resultados sean normales, o más bien bajos, y en inglés sean los mejores que se obtienen. Esto se puede deber a que esta destreza temprana deja de tener importancia en la L1 y los lectores la van olvidando. Sin embargo, tal y como Leafstedt y Gerber (2005) señalan, aún sigue accesible para la lectura en LE; al tratarse éste de un proceso "nuevo", los aprendices vuelven a hacer uso de esa destreza temprana, que en el contexto de la LE recobra su importancia. Por otra parte, también puede apuntar al hecho de ser una destreza cognitiva más que lingüística que es independiente de la lengua que se hable. Por tanto, la habilidad que muestran los aprendices sería similar en ambas lenguas.

Respecto a las medidas de fluidez de palabras aisladas o en texto, entre todas ellas existe una correlación alta o muy alta. Existe una correlación muy alta entre la fluidez en la lectura oral en LE y la lectura de palabras (.714), palabras sin sentido (.795) y fluidez (.730) en L1, así como entre la lectura de palabras sin sentido en LE y palabras (.721) y palabras sin sentido (.732) en L1. Parece pues, que el buen decodificador en la L1 tiene más facilidades para decodificar en la LE; hay, por tanto,

una transferencia parcialmente positiva en la habilidad para establecer la representación sonora de los referentes escritos, aunque no se consiga la comprensión. El hecho de que las mayores correlaciones se produzcan con la lectura de palabras sin sentido en español hace pensar que posiblemente se deba a las variadas estrategias de decodificación que el buen lector presenta en ese tipo de lectura. La habilidad inversa, es decir, la conversión de fonemas en grafemas, que está íntimamente ligada a la anterior y es prueba también de un buen procesamiento fonológico, queda patente en la muy alta correlación entre la fluidez en la lectura oral en LE y el dictado en L1. El lector que en español destaca en el dictado cuenta con unas habilidades de recodificación que le permiten manipular con más facilidad la LE. También se encuentran casos en el polo opuesto, es decir, estudiantes que tienen dificultades para decodificar en español y también presentan problemas en inglés. Este alumnado no es capaz de transferir su deficiente conocimiento de la L1 a la LE. Parece, por consiguiente, que tanto las dificultades lectoras en la L1 como el escaso conocimiento de la LE impiden el correcto desarrollo de la destreza lectora en LE. Estos elementos coinciden con los que Koda (2005) identifica como esenciales para la habilidad lectora. Los participantes en este estudio poseen un dominio medio-bajo en algunas destrezas lectoras en la L1; no dominan la LE, sobre todo la lengua oral; y no poseen destreza decodificadora en la LE. En otras palabras, cuentan con todos los requisitos para no poder leer en la lengua meta.

Los resultados obtenidos nos permiten llegar a varias conclusiones: (1) sí parece haber una transferencia de las destrezas fonológicas de la L1 que facilita el desarrollo de esas destrezas en la LE, pero para que éste sea completo es necesario el conocimiento oral de la lengua meta; (2) por otra parte, una buena destreza decodificadora en la L1 también facilita el proceso decodificador en la LE, aunque esta habilidad no es suficiente para que haya un reconocimiento de palabras que permita la fluidez y comprensión lectoras en la lengua meta; (3) respecto a la comprensión, comprender en L1 no significa comprender en LE, es necesario un mayor dominio de la lengua meta; además, aunque sí se observan intentos de transferir estrategias de comprensión, no son suficientes para que haya lectura comprensiva.

### 6.3.1. Consideraciones sobre las subdestrezas lectoras iniciales en LE y L1

Con la finalidad de reducir el número de variables lectoras y así facilitar su estudio y uso por parte del profesorado, se ha realizado un análisis factorial exploratorio. Este ha permitido, por una parte, ratificar las relaciones intralingüísticas e interlingüísticas observadas entre las variables lectoras en ambas lenguas, y por otra, agrupar las pruebas en factores o grandes subdestrezas. Según el análisis realizado, la destreza lectora en LE se compone de tres subdestrezas: una relacionada con la fluidez y la decodificación, otra que agrupa habilidades fonológicas y una más relacionada con la comprensión oral y escrita. La que presenta mayor poder explicativo de la habilidad lectora en ambas lenguas es la destreza de fluidez y decodificación (44.25% de la varianza en LE; 67,69% en L1). La correlación de esta destreza entre LE y L1 (.736) es muy alta y significativa ($p<.01$) y ratifica la estrecha relación entre la fluidez y capacidad de decodificación que el lector presenta en la LE y su competencia en la L1. No es éste, sin embargo, el único elemento del que depende la fluidez y decodificación en la LE, pues existe también una correlación alta con las destrezas fonológicas en L1 (.579); esta misma relación se da entre las destrezas fonológicas en LE y las de fluidez y decodificación en L1 (.576). Son, por tanto, dos grandes destrezas que están estrechamente relacionadas entre sí.

Aunque la segunda destreza, fonológica, sólo explica el 14.4% de la varianza respecto al rendimiento lector en LE, es digno de mención el hecho de que los componentes fonológicos tengan una entidad propia en la LE. Esto parece indicar que su contribución a la lectura es independiente de la habilidad decodificadora y de la fluidez del lector. De hecho, como se verá en el análisis de perfiles, las destrezas fonológicas permiten identificar, en gran medida, lectores con dificultades. Es posible que se deba a que se ha transferido de la L1, donde las destrezas fonológicas explican del 7,73% de la varianza. El hecho de que tengan un peso específico e independiente en ambas lenguas ratificaría la afirmación acerca de que los procesos fonológicos son básicos tanto en la lectura en L1 como en LE, teniendo un papel facilitador en la lectura en LE (Anvari et al., 2002; Besson et al., 2007; Jongejan et al., 2007; Nation & Snowling, 2004; Vokic, 2011; Walter, 2008).

Respecto a la tercera destreza, en la L1 la comprensión oral es un factor independiente de las otras destrezas lectoras con las que apenas presenta correlación. Además, la destreza de comprensión oral y lectora en LE tampoco presentan ninguna relación con la L1; pues comprender lo que se lee o se oye en inglés no depende realmente del dominio que se tenga de la L1. Sin embargo, en la LE ambas medidas de comprensión, oral y escrita, están relacionadas. Estos resultados tienen sentido en este grupo de informantes. Recordemos que la prueba de comprensión oral es una medida de vocabulario y de procesamiento fonológico. Aunque nuestro grupo de estudiantes tiene un vocabulario oral reducido en español, sí es capaz de entender lo que oye, en mayor o menor medida. De hecho, aunque no supiera leer sí entendería la lengua oral. Sin embargo, si apenas entendiera o reconociera lo que oye, tampoco sería capaz de entender lo que lee. Esto es lo que sucede en la LE y, por eso, las dos medidas de comprensión en LE presentan tal nivel de correlación que forman un solo factor. Por tanto, las bajas o inexistentes correlaciones que tanto la comprensión oral como lectora mostraron con el resto de los componentes de la lectura en LE indican que tener buenas destrezas fonológicas o poder leer con relativa fluidez en la LE, aunque facilite la lectura, por sí solas no son suficientes para comprender lo que se lee. En línea con estudios anteriores (Gottardo & Mueller, 2009; Proctor et al., 2005) el dominio del vocabulario oral, estrechamente relacionado con el escrito, es indispensable para desarrollar la comprensión lectora, haciendo una contribución única e independiente al rendimiento lector de aprendices de inglés como LE.

Por lo tanto, para poder evaluar de forma completa y fidedigna la capacidad lectora de un aprendiz español de inglés LE se han de medir esas tres grandes subdestrezas: la fluidez lectora, dependiente de una decodificación automatizada; las destrezas fonológicas, y la comprensión. Y también se habría de incluir un test de vocabulario. Pero además se han de tener en cuenta otros aspectos cognitivos que influyen en la destreza lectora. El análisis de perfiles puede arrojar más luz al respecto. Pero antes revisaremos la relación entre la habilidad lectora en L1 y LE y las variables cognitivas y socioculturales.

## 6.4. Destreza lectora y variables cognitivas y socioculturales

Otra de las preguntas que se ha tratado de contestar es: ¿qué relación existe entre las variables cognitivas individuales y la habilidad lectora en L1 y LE? Los resultados obtenidos muestran que el grupo de aprendices del estudio presenta unas puntuaciones medias en memoria de trabajo y velocidad de procesamiento que se hallan muy cerca del promedio estándar, mientras que la comprensión verbal está a casi una desviación típica por debajo de la media estándar para niños de la misma edad. En promedio, nuestro grupo de estudiantes no muestra problemas para mantener información en la memoria verbal con el fin de poder usarla más adelante. También está dentro de la norma en lo que se refiere a la habilidad para centrar su atención y para discriminar información visual. En cuanto a la comprensión verbal, está relacionada con las destrezas de alto nivel, formación y agrupación de conceptos, comprensión, entre otras, y depende de los conocimientos adquiridos e incluso de la cultura. Las puntuaciones bajas en este apartado podrían estar relacionadas con su situación sociocultural ya descrita.

A pesar de ser una población que está dentro de la norma, también se identifican estudiantes que presentan problemas en los aspectos cognitivos estudiados. Además, el hecho de que se hayan encontrado correlaciones positivas entre los tres índices -la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la comprensión verbal, significa que los aprendices con puntuaciones bajas en un ítem también las muestran en los otros. Esto se entiende por la relación existente entre los tres elementos. La velocidad de procesamiento está relacionada con la memoria de trabajo pues si un aprendiz es capaz de procesar la información a mayor velocidad, la carga en la memoria de trabajo es menor. Por el contrario, un aprendiz con reducida velocidad de procesamiento también tendrá una memoria de trabajo menos efectiva debido al esfuerzo que ha de realizar. Ambos elementos están estrechamente relacionados con la lectura. La comprensión verbal a su vez presenta una relación más cercana con la memoria de trabajo que con la velocidad de procesamiento. De hecho, otros estudios han comprobado una estrecha relación entre la memoria de trabajo y el vocabulario, elemento fundamental para la comprensión verbal (Gorman, 2012); así como entre memoria de trabajo y comprensión (Cain, 2006; Oakhill et al., 2003).

Respecto a la relación con las destrezas lectoras en L1 y LE, éstas han mostrado mayores correlaciones con la memoria de trabajo, que ofrece correlaciones positivas con todas las destrezas, por lo que este factor cognitivo puede ser importante a la hora de identificar el perfil del lector con dificultades. La velocidad de procesamiento ha registrado correlaciones significativas con todas las destrezas excepto las de comprensión tanto en L1 como en LE. De hecho, esta es una relación que no resalta la literatura. Las destrezas de comprensión, por tanto, han presentado correlaciones moderadas tanto con la memoria de trabajo como con la comprensión verbal. Por otra parte, las únicas destrezas lectoras que presentan correlaciones significativas con todos los índices cognitivos son las fonológicas. Como ya se ha señalado, la conciencia fonológica es un factor cognitivo más que lingüístico, que algunos consideran independiente de la lengua que se hable, mientras otros estudios afirman que funciona de manera diferente en unas lenguas y otras, por ejemplo, en inglés y en español (Branum-Martin et al., 2015; Leafstedt & Gerber, 2005). Al no haber consenso al respecto nuevos estudios serían necesarios para comprobar la relación de causalidad entre estas variables.

En lo que a las variables socioculturales se refiere, hemos comprobado que solo el contacto familiar con otro idioma y el nivel educativo de los progenitores parecen tener una influencia en la destreza lectora. En el caso de estudiantes que en su vida diaria están en contacto con más de una lengua, este hecho parece favorecer en cierto modo su destreza lectora, como ya se ha apuntado antes en la literatura (Bialystok, 2007; Freeman & Goodman, 1993), aunque en el presente caso se trataría de la influencia positiva en una tercera lengua, el inglés. El segundo factor sociocultural que afecta a lectura de nuestros informantes es el nivel educativo materno. Los hijos de madres sin estudios presentan unas destrezas fonológicas en L1 y LE inferiores al resto, así como una comprensión oral en la L1 más pobre. Las destrezas fonológicas en la LE también dependen del nivel de estudios paterno, de nuevo los hijos de padres sin estudios se ven desfavorecidos por la situación educativa de su progenitor.Por tanto, estos aprendices posiblemente tienen un vocabulario más reducido en español y, además, no han desarrollado totalmente unas habilidades fonológicas que generalmente se empiezan a trabajar en Educación Infantil. Esto último afecta negativamente al reconocimiento de rimas y aliteraciones, a la conciencia de la

estructura fonológica de las palabras, es decir, que están formadas por unidades silábicas, intrasilábicas y fonemas; y, una vez que ha empezado la instrucción lectora, también interfiere en el establecimiento de las relaciones entre los sonidos y las letras, dificultando la lectura. Finalmente nos gustaría señalar la relación que se ha observado entre escuchar música en casa y las destrezas de fluidez y decodificación en la L1. La posibilidad de una influencia de la música en la lectura apunta a un campo de investigación que arroja datos de interés ya que ofrece nuevas ideas para intervenciones lectoras que mejoren el rendimiento de los aprendices (Bolduc, 2008; Lessard & Hall, 2011; Standley, 2008; Toscano-Fuentes & Fonseca-Mora, 2012).

En resumen, tres elementos parecen destacar por su especial relación con la lectura: la memoria de trabajo, el contacto con otras lenguas y el nivel educativo de los progenitores. La relación entre las variables cognitivas y socioculturales y la destreza lectora se verá con más detenimiento en las descripciones de los perfiles lectores, principalmente en los aprendices con dificultades lectoras.

## 6.5. Descripción de los perfiles lectores identificados

Los análisis estadísticos que se presentaron en el Capítulo 5 dieron como resultado dos grupos diferenciados de estudiantes, llamados grupo "sin problemas lectores" y grupo "con problemas lectores". Los resultados estadísticos permiten llegar a la conclusión de que entre los dos grupos existen diferencias importantes en todas las destrezas lectoras tanto en L1 como en LE, a excepción de los factores de comprensión. Es decir, el grupo sin problemas destaca –en este contexto- tanto por sus habilidades decodificadoras y fonológicas como por su fluidez lectora. El grupo con problemas, en cambio, presenta deficiencias en casi todos los aspectos, por lo que podemos afirmar que casi todos los estudiantes que tienen problemas en la L1 también los tienen en la LE. Sin embargo, los dos grupos tienen un nivel similar de comprensión oral en la L1 y muestran los mismos problemas de comprensión tanto oral como escrita en la LE. Estos problemas de comprensión pueden deberse a varias causas aunque la más plausible es la falta de dominio de la LE, patente en los dos grupos, ya que la comprensión oral y el vocabulario afectan a la comprensión escrita (Gottardo & Mueller, 2009; Hoover & Gough, 1990; Koda, 2005; Proctor et al., 2005; Torgesen et al., 1997), e incluso a su limitado vocabulario en la L1. Sin embargo, los lectores

también 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 aunque se pueda decodificar (Scarborough, 2002). De hecho, la comprensión oral tiene mayor impacto en la comprensión escrita que la destreza decodificadora (Verhoeven & van Leeuwe, 2012). En el caso de los estudiantes con problemas, un análisis de las variables cognitivas ayuda a entender las dificultades que presentan.

Respecto a las variables cognitivas, las puntuaciones del grupo "sin problemas" son muy similares en memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, y están dentro de las medias estándar. Sin embargo, el grupo "con problemas" obtiene puntuaciones bastante inferiores en memoria de trabajo, dos percentiles por debajo de la media estandarizada -encontrándose incluso 4 estudiantes muy por debajo de la clasificación limítrofe; aunque se mantiene en la media en velocidad de procesamiento. Por otra parte, el hecho de que exista poca diferencia en comprensión verbal entre los dos grupos, puede apuntar a un problema de vocabulario propio del tipo de estatus socioeconómico y cultural, pues ambos grupos están 1 y 2 percentiles por debajo del promedio estándar. Al ser un problema común, la comprensión verbal es una medida que no permite diferenciar entre alumnado con y sin problemas lectores. Por lo tanto, a debilidad del grupo "con problemas" parece radicar en la memoria de trabajo, que como se ha visto es unos de los pilares de una buena destreza lectora (Cain, 2006; Gottardo et al., 2008; Oakhill et al., 2003; Shankweiler & Fowler, 2004; Wagner & Torgesen, 1987; Walter, 2008) hasta el punto de ser fuente de diferencias individuales en el rendimiento lector (Koda, 2005).

Pero, ¿qué implica que no haya problemas aparentes en velocidad de procesamiento? En lenguas transparentes las pruebas RAN -de nombramiento rápido, relacionadas con la velocidad de procesamiento, son un factor que predice de forma fiable la destreza lectora, en concreto la fluidez y velocidad lectoras; mientras que la conciencia fonológica se ha relacionado más con la corrección lectora y la escritura (Babayiğit & Stainthorp, 2011; Wimmer & Mayringer, 2002). En palabras de Babayigit y Stainthorp (2011, p.170), "the rapid processing (ie. activation and retrieval) of orthographic representations is possibly the key common component that underlies the strong relationship between RAN and reading speed". Así, en lenguas

transparentes la fluidez lectora es propia del buen desarrollo lector, mientras que en lenguas con una ortografía opaca se hace más hincapié en la corrección lectora como signo de buen lector. Por consiguiente, la relación que se establece entre estos procesos lingüístico-cognitivos y la destreza lectora depende de la consistencia de las correspondencias grafema-fonema en las lenguas. Esto se ha de tener en cuenta cuando se trata de la enseñanza/aprendizaje de la lectura en una LE con una estructura ortográfica diferente de la L1. Como apuntan Babayigit y Stainthorp (2011), un sistema ortográfico sencillo facilita la lectura (correcta) de palabras y en cierto modo sustituye el papel facilitador que tiene la conciencia fonológica en las lenguas opacas. En el español la conciencia fonológica se convierte en algo redundante pasadas las etapas tempranas de desarrollo de la lectura. Pero ¿qué sucede cuando hablantes de español aprenden a leer en una lengua opaca como el inglés? Si la conciencia fonológica necesaria para este tipo de lenguas se ha "desactivado" en estos lectores, carecerán de un importante elemento facilitador. Será, por tanto, necesario activar de nuevo dicho elemento. Nuestros participantes 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 alcanzan una buena fluidez, incluso muchos de los clasificados como lectores "con problemas".

En lo que respecta a las variables socioculturales estudiadas, casi todos los estudiantes proceden de un entorno sociocultural y económico desfavorecido, por tanto, son susceptibles de sufrir similares consecuencias derivadas de su contexto (Buckingham et al., 2013; Gove & Wetterberg, 2011; Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, 2014; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012; Mullis et al., 2012). Sin embargo, se observa una relación entre el nivel de estudios de la madre y los resultados lectores. Entre el grupo "sin problemas" menos de 10% de las madres no tiene estudios. Por el contrario, casi un 40% de las madres del grupo "con problemas" no tiene estudios. Es decir, la tendencia es que las madres de los niños con problemas en la lectura no tengan estudios. Estos datos confirman los resultados obtenidos en estudios anteriores en los que se resalta la importancia de la formación de los progenitores (Mullis et al., 2012) Según esto, la existencia de una "Escuela de padres y madres" en la que se ofrecieran pautas de cómo ayudar a sus hijos en el desarrollo de la lectura sería extraordinariamente útil en este contexto.

Finalmente, en nuestro estudio ni el sexo ni la edad -recordemos que, excepto un aprendiz, se llevan pocos meses de diferencia- presentan una relación significativa con la destreza lectora. Sin embargo, es necesario también llamar la atención sobre la mayor media de edad que presenta el grupo con problemas lectores. Este hecho podría apuntar a una posible relación entre la edad y las destrezas cognitivas o lectoras, que quizás se podría comprobar con una muestra más numerosa.

### 6.5.1. Análisis de aprendices en el grupo con problemas lectores

Si tomamos en consideración el factor llamado "destrezas de decodificación y fluidez", con una capacidad de explicación del 44.52% en LE y 67,69% en L1, encontramos dos grupos más o menos marcados. Uno de ellos presenta problemas lectores en ambas lenguas y otro, principalmente problemas en la LE. De manera que con mayores conocimientos en la lengua meta el segundo grupo obtendría buenas puntuaciones lectoras. Sin embargo, el primer grupo puede necesitar más ayuda ya que las dificultades lectoras también se presentan en su lengua materna. El estudiante 33 no encaja en estas clasificaciones, por no obtener malos resultados en estas pruebas; en su caso no parece que el principal problemas sean estas destrezas. En segundo lugar, el factor llamado "destrezas fonológicas" permite explicar el 14.40% de la varianza en LE y el 7,73% en L1. Todos los integrantes de este grupo están muy por debajo de la media en las pruebas de conocimiento del sonido de las letras en LE, e incluso en L1 –a excepción de un aprendiz. Este dato es importante pues el conocimiento del sonido de las letras es crítico para el aprendizaje de la lectura, que además permite reconocer aprendices con problemas lectores (Hulme & Snowling, 2013). Por otra parte, a excepción de 3 estudiantes que no tienen grandes problemas en conciencia fonológica, el resto presenta graves problemas, incluso hay un grupo de cinco aprendices que obtuvo menos de 10 puntos en conciencia fonológica y leyó correctamente menos de 12 sonidos. Con respecto al grupo sin problemas, aquellos estudiantes obtienen el doble de puntuación en la L1 y el triple en la LE. Se trata, por tanto, de un grupo con claras deficiencias en habilidades de procesamiento fonológico que resultan imprescindibles para el desarrollo lector. Finalmente el factor de "comprensión en LE" explica el 13.45% de la varianza, el de comprensión oral en L1, el 10,44%. Como ya se dijo, en rasgos generales no hay tanta diferencia entre el grupo con problemas y sin

problemas en esta destreza, aunque los resultados en comprensión en LE fueron extremadamente bajos, y en L1 tampoco fueron brillantes.

A pesar de que dentro del grupo con problemas lectores hay una gran variedad de perfiles, se observa que la mayoría de los estudiantes del grupo con problemas tiene dificultades en la L1 y en la LE. Sin embargo, hay un grupo reducido que sólo presenta problemas de comprensión en la LE; y otro grupo pequeño que obtiene buenas puntuaciones en la L1. Respecto a la LE, ninguno tiene sólo problemas de comprensión oral, ratificando la estrecha relación entre la comprensión oral y escrita. Finalmente, el aprendiz 33, que hasta ahora no parecía especialmente problemático, destaca negativamente en las pruebas de comprensión en L1. Parece que este aprendiz ha desarrollado estrategias compensatorias que le hacen pasar por un buen decodificador, pero cuando se evalúa su comprensión sus problemas lectores se hacen patentes. Además, dos de los estudiantes (9 y 10) presentan gravísimos problemas en ambas lenguas, pero no solo en comprensión sino en todas las destrezas. Aunque en general la mayoría presenta un nivel de rendimiento lector bajo en ambas lenguas, en algunos casos es obvio que el desconocimiento de la LE es el causante de los problemas lectores. Por ejemplo, el informante 4, que destaca en la L1, se ha clasificado en este grupo por los problemas con la LE, en la que sólo está ligeramente bien en conciencia fonológica. Sin embargo, hay un grupo de informantes que presenta serios problemas en ambas lenguas, ellos no tienen solo la barrera del idioma desconocido, sus problemas nacen en la L1. Sería el grupo que debe recibir con más urgencia una intervención lectora.

En líneas generales, los estudiantes tienen problemas con las destrezas fonológicas, pero a la hora de distinguir a los peores lectores, las mayores diferencias se encuentran en las destrezas de fluidez y decodificación, en las que el grupo con problemas solo obtiene un 28,65% con respecto al otro grupo. Este porcentaje es ligeramente superior en las destrezas fonológicas (37.86%), y aumenta mucho más en comprensión (65%), donde una gran mayoría tiene algunas dificultades. De todas formas, es necesario evaluar todas las destrezas para identificar a estudiantes con problemas lectores porque según las dificultades que presenten, necesitarán un tipo u otro de intervención educativa.

Respecto a las otras variables del estudio, todos los aprendices, a excepción de dos (4 y 26), aparecen en percentiles inferiores en alguna de las variables cognitivas, sobre todo en la memoria de trabajo. Peores resultados muestran dos estudiantes (9 y 10) que se sitúan en los percentiles inferiores en todas estas variables. Desde un punto de vista sociocultural sabemos que se trata de un grupo homogéneo. Es llamativo que ningún componente del grupo tenga contacto con otras lenguas en el entorno familiar, siendo este uno de los aspectos que han mostrado mayor relación con los resultados lectores. En el otro aspecto clave, el nivel educativo materno, se observan algunas diferencias que ayudan a entender los resultados obtenidos. Por ejemplo, las madres de los dos aprendices que han obtenido peores resultados en todas las pruebas (9 y 10) no tienen estudios, ni siquiera el graduado escolar. Sin embargo, en el caso de los dos estudiantes que han obtenido los mejores resultados, las madres tienen estudios superiores al graduado escolar.

Son, por tanto, varios los factores que permiten identificar a aprendices españoles con problemas lectores en la LE: problemas de decodificación y fluidez en la LE, en menor medida también dificultades con las destrezas fonológicas; generalmente también existen problemas en las destrezas lectoras en la L1; deficiencias en la memoria de trabajo y, posiblemente, en la velocidad de procesamiento; madre, de nacionalidad española, sin estudios o con graduado escolar. Estos aspectos se han de tener en cuenta a la hora de evaluar a los aprendices para definir la intervención lectora que necesitan; pero incluso pueden servir para poner sobre aviso a los docentes cuando observen en sus estudiantes alguna de estas señales.

## 6.6. Probabilidad de problemas en el rendimiento académico en L1 y LE

Debido a la estrecha relación existente en la destreza lectora y el rendimiento escolar, hemos comprobado si las destrezas lectoras medidas pueden servir para predecir la probabilidad de que los aprendices tengan una valoración negativa de su rendimiento académico tanto en la LE como en la L1. Para ello se ha tenido en cuenta la clasificación de los estudiantes a partir de sus notas en inglés y en lengua castellana. El análisis de esta clasificación con los datos estadísticos obtenidos en las pruebas de lectura muestra un buen nivel de coincidencia. De hecho, los aprendices que no

aparecen clasificados en el grupo con problemas por sus notas, coinciden con los que presentaban principalmente problemas en las destrezas lectoras en LE, 4, 26, 12 y con un participante, el 33, que aunque tenía algunos problemas en L1, sus resultados en la LE eran de los más altos. Hay que señalar además que todos ellos, excepto el 26, reciben 2 horas a la semana de inglés en clases extraescolares. Por otra parte, la clasificación a partir de sus calificaciones ha incluido a otra serie de estudiantes que no pertenecen al grupo con problemas lectores pero que tienen notas medias o bajas en la lengua materna y extranjera. Ninguno de ellos tiene contacto con otras lenguas en el entorno familiar.

Los análisis de regresión logística de los resultados en todas las pruebas de lectura indican que tres pruebas nos permiten predecir problemas en la calificación final en la LE, es decir, que el aprendiz tendrá notas bajas o incluso suspenderá la asignatura de inglés. Estas tres pruebas son: el dictado en la L1, el dictado en la LE y la comprensión oral en la LE. La prueba de comprensión oral vuelve a recordar la necesidad de poseer un conocimiento básico de la lengua oral, por tanto, de vocabulario y estructuras que los aprendices puedan reconocer. Llama la atención, en un primer momento, que los dictados resulten pruebas tan importantes, pues hasta este momento los resultados estadísticos solo habían señalado correlaciones interesantes con la fluidez en la lectura oral en LE. No obstante, los dictados son pruebas de conciencia ortográfica, es decir, del conocimiento de las correspondencias fonema-grafema, justo el proceso inverso y complementario de la lectura, basada en el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema. De nuevo, la importancia de las destrezas de decodificación -y recodificación- en el aprendizaje de la lengua se pone de manifiesto, hasta el punto de que una prueba de dictado ayudaría a predecir la probabilidad de que un aprendiz presente problemas en los resultados en LE.

Las pruebas clave para poder predecir problemas de competencia lingüística en ambas lenguas, español e inglés, son bastante similares. Por una parte, vuelve a aparecer la prueba de comprensión oral en LE, un conocimiento esencial en el que se basa una buena destreza lectora y, por ende, un buen rendimiento en la LE y en la L1. Las otras dos pruebas son el dictado en L1, de nuevo, y la conciencia fonológica en L1. La importancia de las destrezas fonológicas también se ha venido enfatizando en los

análisis anteriores. Se ha especulado que para el español, la conciencia fonológica pasa a un segundo plano una vez que la destreza lectora se va afianzando; sin embargo, su influencia en el desarrollo lingüístico tanto de la L1 como de la LE parece ir más allá. Además, el hecho de que esta prueba ayude a predecir dificultades en las dos lenguas apunta a que se trata de una destreza cognitiva independiente de la lengua (Leafstedt & Gerber, 2005).

## 6.7. Cerrando conclusiones: Destreza lectora en inglés LE en aprendices españoles de Educación Primaria

Los resultados de la destreza lectora en LE del grupo analizado parecen deberse principalmente a su conocimiento de la LE, aunque también entran en juego el estadio de desarrollo lector en la L1 en el que se encuentran y algunas variables cognitivas como son la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Sabemos que su destreza lectora en L1 se encuentra, o en algunos casos está entrando, en la fase 2 que Chall (1983, 1996) denomina "Consolidación y fluidez", en la que son capaces de leer textos sencillos con cierta comprensión. El estudiante que tiene fluidez en la L1 tiene más comprensión, esta relación se hace patente al estar la comprensión lectora integrada en la subdestreza de fluidez y decodificación en la L1. Incluso las subdestrezas fonológicas estarían integradas dentro de la misma. Se podría decir que todos los componentes de la destreza lectora trabajan al unísono en la lengua materna. Tan solo la lengua oral, representada en este estudio por la comprensión oral, es una destreza independiente. Con respecto a la LE, nuestros estudiantes se encuentran a caballo entre la fase 0 y 1 del modelo de Chall (1983, 1996), en las que aprenden la estructura sonora de las palabras y las correspondencias grafema-fonema; es decir, su desarrollo lector va más lento que el de los aprendices hispanos de inglés L2 (Serpa, 2005). Como las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema no se les enseñan de forma explícita, pues el profesorado asume la transferencia directa de la L1 a la LE, los aprendices han de aprenderlas por sí mismos usando los recursos que tienen de la L1. Esto supone un proceso lento e ineficaz, en el que el lector de la LE decodifica con más o menos rapidez y precisión las palabras de la LE, siguiendo los patrones fonológicos y ortográficos de la L1. Algunos estudiantes leen con rapidez pero sin precisión ni comprensión, pues se sienten perdidos cuando no hay

coincidencia entre la representación gráfica de las palabras y la información fonológica en LE, algo a lo que están acostumbrados en la L1. Este sistema de instrucción que reciben en LE les permite aprender la forma escrita, no oral, de alguna de las palabras más frecuentes. Por otra parte, su conocimiento de la lengua oral, aunque escaso, también les permite tener acceso a la forma hablada de algunas palabras. Son, por tanto, capaces de reconocer solo la forma oral de algunas palabras y solo la forma escrita de otras. En un desarrollo lector normal el aprendiz llega a establecer la relación entre la forma oral y escrita de la palabra, confluyendo las dos formas en un mismo referente con significado. En la fase de desarrollo lector en la que se encuentra este grupo de aprendices, no se ha establecido la relación entre la forma oral y escrita en muchos casos, bien porque sólo existe una de ellas o bien porque no "se han dado cuenta" de que las dos formas hacen referencia a una misma entidad. Durante el encuentro con los administradores de las pruebas se recogieron casos en los que los aprendices eran capaces de decir correctamente *my name is…* pero cuando se les pedía leer un texto que contenía la misma estructura pronunciaban /mi name is/. A pesar de la incorrecta decodificación de la palabra, algunos aprendices demostraron su comprensión de esa oración, pero no todos. Parece que están aprendiendo a establecer una relación memorística -aún no del todo automatizada- entre la forma oral y la escrita, por lo que están procesando la lengua inglesa como si se tratara de una lengua logográfica. Este procesamiento erróneo debido a la duplicidad en el acceso léxico entorpece y ralentiza, e incluso impide, el desarrollo lector. Sobre todo cuando el aprendiz sigue utilizando la misma estrategia durante todo el proceso de aprendizaje de la LE. Para solventar en gran medida estos problemas queda de manifiesto la extrema necesidad de una enseñanza explícita de las relaciones grafema-fonema, así como fonema-grafema, como muestra la importancia que cobran las pruebas del dictado en la predicción de probabilidad de problemas.

Respecto a las variables cognitivas, las más decisivas han sido la memoria de trabajo y a la velocidad de procesamiento, que han resultado esenciales para ratificar quienes son los estudiantes con problemas. Sin embargo, por sí solas no parecen suficientes a menos que el aprendiz esté en los percentiles inferiores en todas ellas, o al menos en las dos que han mostrado mayores correlaciones. Algo similar sucede con la situación sociocultural de los aprendices de este estudio. Aunque los datos recogidos

son consistentes con estudios previos que relacionan problemas lectores con la situación sociocultural y económica de los aprendices, en este caso no se ha contado con suficientes participantes para conseguir resultados estadísticamente significativos.

En conclusión, basándonos en los resultados obtenidos se puede afirmar que el estudiante con problemas lectores en la LE ofrece el siguiente perfil: en lo referente a la destreza lectora, se trata de un aprendiz que generalmente también tiene problemas en la lengua materna; además presenta problemas de decodificación y fluidez en la LE; y, aunque no es tan llamativo, tampoco destacan en las destrezas fonológicas. Desde un punto de vista cognitivo, tiene ciertas deficiencias en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento; y desde una perspectiva sociocultural, la madre, de nacionalidad española, tiene un nivel de estudios bajo.

## 6.8. Implicaciones pedagógicas: Marco general para una intervención lectora adecuada

Una enseñanza de la lectura bien planificada y estructurada a lo largo de la EP es imprescindible para conseguir lectores competentes y motivados. Para ello, habría que empezar a trabajar con sistematicidad la lengua oral desde Educación Infantil, pues éste es un paso previo necesario para poseer un amplio vocabulario oral, que facilitará la lectura y la comprensión. Además, en este nivel educativo habría que trabajar las destrezas prelectoras ya mencionadas: motivación por lo impreso, conciencia gráfica, conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, vocabulario y destrezas narrativas. El desarrollo de la conciencia fonológica en la LE también debería seguir trabajándose durante la Educación Primaria, sobre todo si no se ha hecho anteriormente. No obstante, en este estudio se ha comprobado que hay estudiantes con problemas tanto en la LE como en la L1; por ese motivo también hay que hacer hincapié en la conciencia fonológica en la L1, aunque aparentemente hayan superado la primera etapa del desarrollo lector. Despertar su conciencia respecto a las semejanzas y entrenarles en las diferencias entre la L1 y la LE favorecería la lectura en la LE.

Otra de las implicaciones pedagógicas que se extrae es la urgencia de mejorar el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema y fonema-grafema. Es decir,

enseñar destrezas de decodificación que permitan el reconocimiento de palabras y la mejora de la fluidez. Una enseñanza sistemática del código alfabético en LE ("phonics") les habilitaría para decodificar palabras nuevas y permitiría un reconocimiento automático de palabras que permitiría realizar una lectura fluida y ayudaría a la comprensión. Del mismo modo hay que trabajar la de escritura, lo que fortalecería a la vez la lectura. Además, se aliviaría el aprendizaje mayoritariamente memorístico de la forma escrita de las palabras que podrían aprenderse aplicando patrones de decodificación y escritura. Se trata de usar un enfoque que integre las posturas sintética y global. El uso de estrategias como los murales donde se van anotando las palabras que comparten una misma estructura ortográfica ayudaría al aprendiz a ser consciente de la existencia de patrones de escritura y pronunciación. Además crearía el hábito de búsqueda de patrones y favorecería la autonomía del aprendiz. Sin embargo, las actividades encaminadas a la decodificación y escritura se han de basar, en un principio, en el vocabulario oral que anteriormente debería poseer el aprendiz.

Es decir, este proceso en la lengua escrita depende del reconocimiento y desarrollo del vocabulario oral; por lo tanto, de nuevo queremos poner especial énfasis en la enseñanza de la lengua oral antes de y durante la introducción de la lectura. El vocabulario habría que enseñarlo de forma explícita, siempre dentro de un contexto, y creer que la mera exposición a la lengua es suficiente, sobre todo por lo escasa que es en un contexto de LE. Como hemos comprobado en este estudio, sin un amplio conocimiento de vocabulario en la LE, no hay comprensión. Además, es imprescindible trabajar primero la comprensión oral para más tarde conseguir desarrollar la comprensión lectora. Al respecto, hay que ayudar a los aprendices a familiarizarse con las estructuras narrativas propias de la lengua meta. El desarrollo de estrategias de comprensión también es importante, pero se pueden trabajar en la L1, y un conocimiento suficiente de la LE permitiría su transferencia durante la lectura. Por otra parte, al tratarse de un contexto en el que el contacto con la LE es limitado, es necesario usar materiales y estrategias que potencien el aprendizaje de vocabulario y la fijación en la memoria de las relaciones letra-sonido. La utilización de elementos multisensoriales, la introducción de rimas, música, manipulables, y todos los recursos tecnológicos que ahora están a nuestro alcance conseguirían un aprendizaje más

significativo y atractivo. Además, en este proceso siempre debería primar el significado, introduciendo temas que interesen al alumnado y les permitan establecer conexiones con su vida y experiencias. Los factores afectivos, por tanto, no se pueden olvidar en una etapa del desarrollo personal y académico tan crucial como este.

Puesto que los aprendices con los que trabajamos son ya hablantes de una lengua y han estado expuestos también a la forma escrita de la L1,es indispensable tener en cuenta esos conocimientos en la planificación de la enseñanza de la lectura en inglés LE. Aunque en la Educación Infantil no se les va a introducir la LE escrita, sí es el momento de desarrollar la lengua oral y la conciencia de los sonidos en la LE. Un uso de la lengua significativo y cercano a su realidad les permitirá sentirla como algo útil en sus vidas. Por otra parte, ya están aprendiendo en su L1 que las palabras que oyen se pueden escribir y que existen letras que tienen nombre y sonido. Una vez que esa relación está clara en la L1 es el momento de que empiecen a conocer las diferencias con los sonidos de la LE. Esto se puede hacer a través de objetos reales o de juegos que permitan la repetición y la manipulación de las letras, y también juegos de ordenador. No se trata solo de aprender sonidos aislados, es necesario que aprendan a reconocer la rima en las palabras, a distinguir cuáles empiezan o terminan en los mismos sonidos, e incluso se les puede introducir en la segmentación de palabras haciendo énfasis en la existencia de pies tonales, de que hay partes que suenan más que otras. Poemas y canciones ya sean tradicionales o inventados son herramientas indispensables. La escucha de cuentos e historias ante los que podemos pedirles que reaccionen de forma física también son una excelente forma de introducir la lengua oral y progresivamente, las formas escritas. Incluso se les puede animar a crear sus propias rimas y canciones.

La exposición sistemática a la lengua escrita se ha de producir en la Educación Primaria, aunque es recomendable que los aprendices ya sean lectores en la L1 antes de introducir la lectura en la LE. Respecto a la escritura, se suele aconsejar que los aprendices intenten escribir las palabras (invented spelling) según su propio criterio. Semanalmente se pueden introducir una serie de palabras, generalmente han de ser palabras frecuentes, aunque se pueden agrupar por patrones de escritura. Es aconsejable que ya conozcan de forma oral la mayoría de estas palabras. Cada aprendiz tiene la lista en su cuaderno y en sucesivas columnas intenta escribirlas sin

mirar la forma correcta. De este modo poco a poco se hacen conscientes de la escritura correcta de las palabras y de su propio progreso. Además de ir introduciendo dictados, se va aumentando la dificultad y la cantidad de las palabras con las que se trabaja hasta conseguir que hagan ejercicios simples de escritura libre.

En resumen, proponemos una enseñanza/aprendizaje de la lectura equilibrada e integradora en la que se tengan en cuenta todos los componentes del proceso lector en ambas lenguas, así como aspectos afectivos y sociales que ayuden al aprendiz a disfrutar y aprender con la lectura. Un docente bien formado y motivado, que sea capaz de enseñar y evaluar las destrezas lectoras es otro pilar esencial en este planteamiento. Y tampoco se puede olvidar la importancia de la familia y el centro escolar, hacerles conscientes de su papel en el desarrollo lector de los escolares es fundamental para crear un entorno adecuado donde se disfruta, se valora y se aprende de y con la lectura.

En lo que al profesorado se refiere, es indispensable que reciba una formación de calidad y que se mantenga informado de estrategias de enseñanza eficaces. Estos conocimientos deberían adquirirlos en su formación inicial y poder ampliarlos a la largo de su vida profesional, ya que ésta es la forma de que tengan repercusión en los resultados académicos de los aprendices. Por este motivo, es imprescindible integrar en la formación del profesorado los resultados de estudios sobre la influencia de metodologías innovadoras para la enseñanza de la lectura en LE, sobre todos aquellas que hagan hincapié en el desarrollo de la conciencia fonológica y las correspondencia grafema-fonema. Esto se debería reflejar en el diseño de manuales preparados para cubrir estas necesidades, es decir, que incluyan una introducción sistemática y continuada de los diferentes componentes de la destreza lectora, con especial hincapié en el desarrollo de la lengua oral, la conciencia fonológica y las correspondencias grafema-fonema que tantos problemas causan al alumnado objeto de este estudio. Pero el papel del docente no solo es el de enseñar las destrezas lectoras en la LE, sino también el de detectar de forma temprana las dificultades en su aprendizaje para poner en práctica programas de intervención personalizados que permitan subsanar estos problemas lo antes posible. Esto requiere una formación especializada que también ha de informar al profesorado sobre los múltiples factores -lingüísticos, socioculturales, individuales, etc.- que influyen en el rendimiento lector de los

estudiantes y que deben ser tomados en consideración a la hora de evaluar las destrezas lectoras del alumnado y tomar decisiones sobre la intervención necesaria.

La planificación que hagamos de la enseñanza de la lectura debe estar preparada para adaptarse a las necesidades del alumnado. Para ello, es necesario ante todo conocer las destrezas lectoras de nuestros aprendices. Una de las principales conclusiones del estudio que se ha presentado es la importancia de llevar a cabo una evaluación completa y fidedigna de la capacidad lectora del aprendiz español de inglés como LE. Esta ha de contar con medidas de las tres grandes subdestrezas identificadas en las dos lenguas: las destrezas fonológicas; la fluidez lectora, dependiente de una decodificación automatizada; y la comprensión. Se hace necesario contar con una herramienta que permita al profesorado de forma sencilla evaluar esas destrezas. Para hacer esto posible, es necesario contar con una herramienta que permita al profesorado evaluar esas destrezas de forma sencilla. El docente debería ser capaz de realizar un seguimiento de casos individuales para que la atención aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales y/o afectivos contribuyan a la mejora del rendimiento lector.

## 6.9. Propuesta de una herramienta de evaluación de la destreza lectora en LE y L1

Una de las conclusiones que se extrae de los resultados obtenidos es la necesidad de contar con una herramienta de evaluación de las destrezas lectoras tanto en español L1 como en inglés LE. En este estudio se han usado las pruebas de lectura EGRA en inglés y español; éstas han sido elegidas después de un largo proceso de búsqueda y selección por ser consideradas idóneas para el contexto y los objetivos del estudio. Los análisis estadísticos realizados a partir de los resultados obtenidos con las pruebas, así como las ideas aportadas por los administradores han permitido valorar su adecuación al contexto y hacer algunas propuestas de mejora para futuros estudios.
En efecto, los análisis estadísticos realizados han hecho posible la consecución de la mayoría de los objetivos propuestos: las pruebas de EGRA han servido para identificar las áreas lectoras problemáticas para los estudiantes participantes en el estudio. Además han permitido establecer interesantes relaciones entre las destrezas lectoras en L1 y LE. A partir de las correlaciones con variables cognitivas y socioculturales hemos

avanzado en el conocimiento de cómo la lectura interactúa con esos elementos en un contexto hispanohablante en el que el inglés es una LE. Por otra parte, a lo largo de los análisis algunas subdestrezas lectoras se han ido revelando como esenciales en la identificación de problemas lectores e incluso en la predicción de dificultades en la competencia lingüística general. Sin embargo, entendemos que es necesario realizar más estudios con esta herramienta con el fin de obtener resultados totalmente concluyentes, que sean extrapolables a otros contextos similares. Por lo tanto, en este momento no podemos proponer la eliminación de ninguna prueba pues existe el riesgo de perder información valiosa. En cambio, sí nos encontramos en condiciones de defender algunas pruebas, o más bien destrezas que tienen que ser obligatoriamente evaluadas si se quiere hacer una exhaustiva y acertada evaluación de la destreza lectora del alumnado.

A saber, aunque el alumnado se encuentre en una etapa del desarrollo lector en el que tradicionalmente no se considera necesario evaluar la conciencia fonológica, las destrezas fonológicas, y en concreto la conciencia fonológica, han resultado claves en un buen/mal lector en la LE y en la L1. Por ese motivo, es necesario incluir pruebas de conciencia fonológica tanto en la L1 como en la LE. Queda por decidir si en las correcciones de las pruebas se considerará suficiente el reconocimiento de los sonidos o si se les pedirá que los produzcan y así poder comprobar la relación con las destrezas cognitivas y en general con su habilidad lectora. Adoptar esta segunda postura arrojaría seguramente datos diferentes a los obtenidos. Las pruebas de conocimiento del sonido de las letras, por su parte, han permitido identificar lectores con problemas, su inclusión también parece fuera de discusión. Sin embargo, en lo referente a las pruebas de "conocimiento del nombre de las letras" no tenemos información suficiente para decantarnos por su exclusión o inclusión. El hecho de que la prueba no se haya podido realizar en LE, debido a que el alfabeto en inglés no se enseña hasta 4º de EP, hace necesarios más estudios y deja la duda si su destreza lectora en inglés sería mejor si aprendieran mucho antes el alfabeto.

Por otro lado, dada la relación entre las destrezas fonológicas y decodificadoras, así como la importancia que estas últimas han tenido en la explicación de los problemas lectores, también hay que incluir pruebas de decodificación en las que se evalúen ambas rutas. En el caso de la L1, la alta

correlación que presentan las pruebas de lectura de palabras simples, palabras sin sentido y fluidez hacen factible la eliminación de alguna de esas pruebas. Posiblemente, la lectura de un texto que contenga tanto palabras familiares como algunas menos conocidas para los lectores les obligarían a usar ambas rutas de acceso léxico por lo que podrían sustituir a las dos pruebas de lectura de palabras. En el caso de la LE, la decisión es más compleja. Tan solo la prueba "familiar word reading" podría ser excluida dada su alta correlación con la prueba de fluidez. No nos encontramos, no obstante, en situación de tomar ninguna decisión definitiva sobre la prueba "unfamiliar word reading". Sabemos por los administradores los problemas que ha causado la corrección de dicha prueba, hasta el punto de ser necesario algún cambio en la misma. De hecho, es probable que utilizar combinaciones bisílabas sería más apropiado para estudiantes de inglés como LE y permitiría obtener resultados más contundentes. Futuros estudios con la nueva prueba permitirían avanzar nuestro conocimiento y tomar decisiones sobre la necesidad o no de su uso. Por otra parte, aunque en un principio se introdujeron dos pruebas de fluidez lectora con fines comparativos, no se han analizado por separado. Además de las altas correlaciones que presentaron, no parecía tener sentido añadir una prueba más cuando uno de los objetivos era facilitar el análisis reduciendo el número de variables Sin embargo, en estudios futuros sería conveniente realizar un análisis prosódico y contrastar los datos suprasegmentales en dos textos de diferente longitud y con prueba de comprensión en solo uno de ellos. Sin duda, se obtendría información interesante. Las pruebas de dictado también están relacionadas con los procesos de decodificación y recodificación. Los últimos análisis de regresión logística han puesto de manifiesto su importancia. Por consiguiente, es necesaria su introducción para la detección de problemas lectoescritores y de rendimiento lingüístico, siempre que se usen criterios de corrección cuidadosamente estudiados.

En lo que a las pruebas de comprensión se refiere, estas han arrojado información importante a pesar de que su peso a la hora de explicar la destreza lectora de los informantes es bastante reducido. Sin embargo, su inclusión es obligada por ser las pruebas que permiten detectar el conocimiento general de la lengua, dada su relación con la lengua oral y el vocabulario. Sin embargo, se deberían realizar algunos cambios, sobre todo en la LE. Las pruebas de comprensión podrían evaluarse

usando dibujos en lugar de respuestas verbales, lo cual sería especialmente útil en la prueba en LE. Hacerles preguntas cerradas en inglés supone una dificultad añadida, que no es el objetivo de la prueba. Pero si se les pide que marquen el dibujo que representa lo que han leído, la evaluación sería más objetiva. Otra opción sería pedirles que contaran con sus propias palabras lo que han entendido. Esto lo harían siempre en la L1, incluso en la prueba en LE. Por otra parte, consideramos necesario evaluar el conocimiento del vocabulario, piedra angular de la lectura, a través de pruebas específicas como TEVI o PEABODY, que al ser grupales no consumirían tanto tiempo.

Por último, queremos hacer una propuesta de mejora respecto al formato de las pruebas, se trata del uso de un estilo de letra diferente a "century gothic", que ha causado problemas de percepción. Probablemente la mejor opción sería el estilo "letra escolar", existente en Word y generalmente usada en los libros de lectura en español y en algunas pruebas diseñadas para español L1.

## 6.10. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Con el fin de contrastar los resultados obtenidos en este estudio así como ampliar nuestros conocimientos sobre el proceso lector en la LE, futuros estudios deberían profundizar en ciertos aspectos de este trabajo. Se trataría por ejemplo, de la medición de los rasgos prosódicos en las pruebas de fluidez, o del contraste entre reconocimiento y producción en las pruebas de conciencia fonológica, así como con las variables cognitivas. Los resultados de los dictados también podrían proporcionar nuevos datos interesantes para la mejor comprensión del proceso lector de nuestros estudiantes. Así por ejemplo, la predicción de probabilidad de problemas tienen que ser corroborados en futuros estudios con una población más amplia y en los que también se incluyan variables cognitivas y socioculturales.

Todo esto requeriría un estudio estadístico y un tratamiento de datos de mayor profundidad que sobrepasa los límites de este trabajo. En algunos casos se han apuntado tendencias o resultados que con muestras mayores podrían proporcionar información relevante, es el caso de la relación edad-problemas lectores y la interacción del nivel educativo de los progenitores con otros aspectos socioculturales.

Se ha mencionado también la relación entre el desarrollo de la percepción musical y el rendimiento lector, aunque aún futuros estudios deberían ahondar en esta relación.

Respecto a la prueba de evaluación de la lectura propuesta, uno de los mayores inconvenientes ha sido no contar con estándares adaptados a la población de este trabajo, aprendices españoles de inglés LE. Estudios con una mayor población permitirían crear unos estándares adecuados que se pudieran usar como referencia a la hora de evaluar al alumnado. Se trata de unos datos con los que aún no se cuenta, por lo que su desarrollo sería sumamente valioso y útil para medir adecuadamente las destrezas lectoras y facilitar la labor del docente. También permitiría evaluar la repercusión de las intervenciones lectoras que se llevarán a cabo a la luz de la hoja de ruta que aquí hemos ofrecido.

Sin duda, queda mucho camino por andar, pero las nuevas generaciones merecen todo nuestro esfuerzo e ilusión.

# REFERENCIAS

Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, *21*(3), 199–226. http://doi.org/10.1080/09588220802090246

Adams, M. J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print.* Cambridge, MA: MIT Press. http://doi.org/0262011123

Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcale, C., Marchena, E., & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, *22*(3), 436–442.

Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolinguistico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años despues. Support for a psycholinguistic approach to reading acquisition and reading difficulties: Twenty years later. *Infancia y Aprendizaje*, *29*(1), 93–111.

Anderson, N. J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies* (Vol. 1). Boston, MA: Heinle &Heinle.

Anderson, N. J. (2010). Five reasons why ELLs (English Language Learners) benefit from explicit phonics instruction. In *Reading Horizon Distributor Seminar*. Salt Lake City.

Anderson, R., & Nagy., W. (1991). Word meanings. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research (Vol. 2)* (pp. 690–724). New York: Longman.

Anthony, J. L., Williams, J. M., Durán, L. K., Gillam, S. L., Liang, L., Aghara, R., & 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

Antunez, B. (2002). English language learners and the five essential components of reading instruction. *Readingrockets*. Recuperado de http://www.readingrockets.org/article/341

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*(2), 111–130. http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-0965(02)00124-8

Arcos-Cañete, D., Fonseca-Mora, C., Giménez de Aragón, P., Gómez-Vidal, A., Trujillo-Sáez, F., & Vila-Romero, E. (2001). *Orientaciones metodológicas para la*

*elaboración y puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico en los Centros de la Comunidad de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The research building blocks for teaching children to read.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Arnold, J., & Ávila López, F. J., (1998). Reading Matter(S). *Folio (Cambridge)*, 5/1, 36-38.

Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Universidad de La Laguna.

Artiles, C., & Jiménez, J. E. (Coords.) (2011). *Normativización de instrumentos para la detección e identificación de las necesidades educativas del alumnado con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) o alumnado con dificultades específicas de aprendizaje(DEA)*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

August, D. (2003). *Supporting the development of English literacy in English language learners: Key issues and promising practices.* (Vol. 61). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Recuperado de http://www.csos.jhu.edu/CRESPAR/techReports/Report61.pdf

August, D., Calderón, M., & Carlo, M. (2002). Transfer of skills from Spanish to English: A study of young learners. *Washington, DC: Center for Applied Linguistics*, *24*, 148–158.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, *20*(1), 50–57. http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de http://www.all4ed.org/files/UrgentOver.pdf

Babayiğit, S., & 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

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 87–106. http://doi.org/10.1080/10573560308207

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1997). Vocabulary acquisition:

Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Barrs, M., & Meek Spencer, M. (2007). Inquiry into meaning: a conversation. In K. Goouch & A. Lambirth (Eds.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading* (pp. 144–165). Maidenhead, England; New York: McGraw Hill/Open University Press. Recuperado de http://0-site.ebrary.com.columbus.uhu.es/lib/bibuhuelib/Doc?id=10229870

Beaver, J. M. (2006). *Developmental Reading Assessment K-3* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.

Besson, M., Schön, D., Moreno, S., Santos, A., & Magne, C. (2007). Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language. *Restorative Neurology and Neuroscience*, *25*(3-4), 399–410. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17943015

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, *57*, 45–77. http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x

Biggs, M. C., Homan, S. P., Dedrick, R., Minick, V., & Rasinski, T. (2008). Using an interactive singing software program: A comparative study of struggling middle school readers. *Reading Psychology*, *29*(3), 195–213. http://doi.org/10.1080/02702710802073438

Bolduc, J. (2008). The effects of music instruction on emergent literacy capacities among preschool children: A literature review. *Early Childhood Research & Practice*, *10*(1).

Borjes, J. A. (2009). *Repeated oral reading approach versus independent silent reading approach for reading fluency and comprehension*. Tesis doctoral. University of the Incarnate Word. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC. P. 35

Borodkin, K., & 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

Borzone, A. M., & Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, *17*(2).

Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2012). Exploring practical knowledge of teachers as designers of ICT rich Learning environments for early literacy development: Unraveling a messy construct. Open University CELSTEC. Recuperado de http://hdl.handle.net/1820/4178

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, *301*(5899), 419–421.

Brandl, K. (2007). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work* (1st ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Branum-Martin, L., Tao, S., & Garnaat, S. (2015). Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages. *Journal of Educational Psychology*, *107*(1), 111–125. http://doi.org/10.1037/a0037149

Brisbois, J. E. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Literacy Research*, *27*(4), 565–584. http://doi.org/10.1080/10862969509547899

Buckingham, J., Wheldall, K., & 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/10.1177/0004944113495500

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: an investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory (Hove, England)*, *14*(5), 553–69. http://doi.org/10.1080/09658210600624481

Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years the contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding*. New York: The Guilford Press.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora* (Vol. 26). Ediciones Morata.

Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, *23*(6), 678–686. http://doi.org/10.1177/0956797611434536

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), 249–59. http://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/026)

Carlson, E., Jenkins, F., Li, T., & Brownell, M. (2013). The interactions of vocabulary, phonemic awareness, decoding, and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, *106*(2), 120–131. http://doi.org/10.1080/00220671.2012.687791

Carrillo, M. S., & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento.* Madrid: Ministerio de Educación y

Ciencia.

Castejón, L., Rodríguez-Ferreiro, J., & Cuetos, F. (2013). Flexibilidad en el uso de estrategias de lectura de palabras en aprendices espanoles. Flexibility in the use of word reading strategies in Spanish learners. *Infancia Y Aprendizaje*, *36*(1), 51–60.

Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(1), 33–48.

Cervera Borrás, J. (2003). Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial. *Educadores: Revista de La Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, *31*(150), 211–238. Recuperado de http://centros5.pntic.mec.es/capsanmar/recurso/libros/adquisicionlenguaje.pdf

Chall, J. S. (1976). The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages. In *Theory and Practice of Beginning Reading* (pp. 11–60). Pittsburgh Univ. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED155617&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED155617

Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New-York: McGraw-Hill.

Chall, J. S. (1995). *Learning to Read: The Great Debate.* Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Chall, J. S. (1996). *Stages of Reading Development (2nd ed.)*. New York: Harcourt Brace College Publishers.

Chall, J. S., & Goodman, K. S. (1992). El lenguaje integral vs. los modelos de enseñanza directa. *Reading Today*, *10*(3).

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, *Spring*(1), 14–17. Recuperado de www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/chall.html

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chio, K. U. (2009). Reading and second language acquisition. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, *13*, 153–174. Recuperado de http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v13_07.pdf

Chittenden, E. A., Salinger, T. S., & Bussis, A. M. (2001). *Inquiry into Meaning: An Investigation of Learning to Read*. New York: Teachers College Press.

Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musical expertise and second language learning. *Brain Sciences*, *3*(2), 923–940.

Chuang, H.-K., Joshi, R. M., & Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, *44*(1), 97–119. http://doi.org/10.1177/1086296X11431157

Combs, B. (2011). *Assessing and Adressing Literacy Needs: Cases and Instructional Strategies.* Los Angeles: SAGE Publications.

Cowen, J. E. (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major US research studies*. International Reading Association.

Crade, M., & Lovett, S. (1988). Fetal response to sound stimulation: preliminary report exploring use of sound stimulation in routine obstetrical ultrasound examinations. *Journal of Ultrasound in Medicine : Official Journal of the American Institute of Ultrasound in Medicine*, *7*(9), 499–503. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3054143

Crystal, D. (1979). Prosodic development. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 33–48). Cambridge: Cambridge University Press.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonologica. *Infancia Y Aprendizaje*, *12*(45), 71–84. http://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822228

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª ed.). Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, *30*(04), 583. http://doi.org/10.1017/S0142716409990038

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series.* ERIC.

Davis, B. L., MacNeilage, P. F., Matyear, C. L., & Powell, J. K. (2000). Prosodic correlates of stress in babbling: An acoustical study. *Child Development*, *71*(5), 1258–1270. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11108095

Davis, S. (1999). On the representation of initial geminates. *Phonology*, *16*(1), pp. 93–104.

de Jong, P. F. (2006). Understanding normal and impaired reading development: A working memory perspective. *Working Memory and Education*, 33–60.

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas? *Infancia Y Aprendizaje*, *31*(3), 333–345. http://doi.org/10.1174/021037008785702983

Defior, S., Jiménez-Fernández, G., & Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality

effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, *19*(1), 55–65. http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.01.005

Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), pp. 78–103. Recuperado de http://0-www.jstor.org.columbus.uhu.es/stable/4151690

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 453–465. http://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453

Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Vol. 3, pp. 153–169). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. In L. Jaime & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *71*(3), 393–447. http://doi.org/10.3102/00346543071003393

Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, *19*(1), 53–67. Recuperado de http://0-www.jstor.org.columbus.uhu.es/stable/747337

Erler, L., & Macaro, E. (2011). Decoding ability in French as a foreign language and language learning motivation. *The Modern Language Journal*, *95*(4), 496–518. http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01238.x

European Commission (EACEA). (2011). *Teaching reading in Europe: Context, Policies and Practices*. Brussels. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Every Child a Chance Trust. (2009). *Long term costs of literacy difficulties (2nd ed.)*. London: KPMG. Recuperado de www.readingrecovery.ac.nz/research/download/long_term_costs_of_literacy_report.pdf

Expósito, F. J. (2002). Intervención educativa en la dilexia evolutiva: algunos aspectos psicobiológicos a considerar. *Revista Complutense de Educación*, *13*(1), 185–210.

Fajardo, L. A., & Moya, C. (1999). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*. *Aguas vivas* (Vol. 2). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Fernández, M. P., & Ramos Campos, F. (1991). El aprendizaje de la lectura. Reflexión

sobre la validez de los modelos explicativos actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *11*(4), 197–203.

Fernández Martín, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicicón en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum*, *11*, 85–98.

Fonseca-Mora, M. C. (2013). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, *25*(2).

Fonseca-Mora, M. C., Fernández-Corbacho, A., & Gómez-Domínguez, M. (2012). Necesidad formativa del profesorado para el desarrollo de la destreza lectora del alumnado de primaria y secundaria. En *Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial*. Universidad de Huelva.

Fonseca-Mora, M. C., & Gómez-Domí-nguez, 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.

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), 1-9. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00286

Fonseca-Mora, M. C., & Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, *29*.

Fonseca-Mora, M. C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, *22*(1), 101–118. Recuperado de http://0-search.proquest.com.columbus.uhu.es/docview/870284224?accountid=14549

Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, *24*(01), 59. http://doi.org/10.1017/S0142716403000043

Francis, D. J., Santi, K. L., Barr, C., Fletcher, J. M., Varisco, A., & Foorman, B. R. (2008). Form effects on the estimation of students' oral reading fluency using DIBELS. *Journal of School Psychology*, *46*(3), 315-342.

Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y Vida*, *9*(5).

Freeman, Y. & Goodman, Y. (1993). Revaluing the bilingual learner through a literature reading program. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *9*(2), 163-182.

Freeman, Y., & Serra, M. B. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y Vida*, *18*(2).

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dislexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frith, U. (1989). Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En *Simposio sobre "la lectura"* (pp. 21–31). Salamanca.

Frost, R. (2005). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 272–295). Oxford: Blackwell Publishing.

Galera-Noguera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En *Didáctica de la lengua y la Literatura para primaria* (pp. 217–261). Madrid: Pearson Educación.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, *50*, 14–25.

García Sánchez, E., Salaberri, S., & Villoria, J. (2005). Reading. In N. McLaren, D. Madrid, & A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(02), 319–333.

Goetry, V., Wade-Woolley, L., Kolinsky, R., & Mousty, P. (2006). The role of stress processing abilities in the development of bilingual reading. *Journal of Research in Reading*, *29*(3), 349–362. http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00313.x

Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., & 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.

Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2007). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Recuperado de http://dibels.uoregon.edu/

Good, R. H., Knutson, N., & Watson, J. M. (2006). *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura* (7a ed.). Eugene, OR: Dynamic Measurement Group, Inc.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, *May 6(4)*(4), 126–135.

Goodman, K. S. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goouch, K., & Lambirth, A. (2011). *Teaching Early Reading and Phonics: Creative Approaches to Early Literacy*. London: Sage Publications Ltd.

Gorman, B.K., (2012). Relationships Between Vocabulary Size, Working Memory, and Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners. *American*

*Journal of Speech-Language Pathology*, *21*(2), 109-123. doi:10.1044/1058-0360(2011/10-0063)

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

Goswami, U. (2002). In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, and Stuart (2002). *Journal of Experimental Child Psychology*, *82*(1), 47–57. http://doi.org/10.1006/jecp.2002.2673

Goswami, U. (2007). Learning to read across languages: the role of pnonics and synthetic phonics. In K. Goouch & A. Lambirth (Eds.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: Critical Perspectives* (pp. 124–143). England: Open University Press.

Goswami, U. (2009a). Mind, brain, and literacy: Biomarkers as usable knowledge for education. *Mind, Brain, and Education*, *3*(3), 176–184. Recuperado de http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-68549096232&partnerID=40&md5=61ed4bc5ea977b7de7f9685c8d947416

Goswami, U. (2009b). The Basic Processes. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Reading: Insights from Neuroscience.* The Cambridge Handbook of Literacy. Cambridge University Press.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. UK; New York: Psychology Press Ltd.

Goswami, U., Gerson, D., & Astruc, L. (2010). Amplitude envelope perception, phonology and prosodic sensitivity in children with developmental dyslexia. *Reading and Writing*, *23*(8), 995–1019.

Goswami, U., Gombert, J. E., & de Barrera, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, *19*(01), 19. http://doi.org/10.1017/S0142716400010560

Goswami, U., & Ziegler, J. C. (2006). Fluency, phonology and morphology: a response to the commentaries on becoming literate in different languages. *Developmental Science*, *9*(5), 451–453. http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00511.x

Gottardo, A., Collins, P., Baciu, I & Gebotys, R. (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., & 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., & Wetterberg, A. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: An Introduction*. *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions*. Durham, NC: Research Triangle Park.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 375–406. Recuperado de http://0-www.jstor.org.columbus.uhu.es/stable/3586977

Grabe, W. (2000). Reading research and its implications for reading assessment. En A. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment* (pp. 226–260). Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2002). Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 276–286). New York: Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading.* London: Longman.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 59–85. http://doi.org/10.1080/10573560308203

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282–313. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Lutz Klauda, S., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(3), 195–214. http://doi.org/10.1177/0022219408331039

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, *3*(3), 231–256. http://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. En Christenson, S.L., Reschly, A. L. & Wylie C., (Eds.)*Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer US. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Gutiérrez-Palma, N., Raya-García, M., & Palma-Reyes, A. (2009). Detecting stress patterns is related to children's performance on reading tasks. *Applied Psycholinguistics*, *30*(01), 1. http://doi.org/10.1017/S0142716408090012

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 715–733. http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008

Harris, R. (2009). Speech and Writing. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 46–58). Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, *59*(7), 636–644. http://doi.org/10.1598/RT.59.7.3

Hassett, D. D., & Schieble, M. B. (2010). Finding space and time for the visual in K-12 literacy instruction. En M. Cappello & B. Moss (Eds.), *Contemporary Readings in Literacy Education* (pp. 325–331). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Helman, L. A. (2004). Building on the sound system of Spanish: Insights from the alphabetic spellings of English-language learners. *Reading Teacher*, *57*(5), 452–460.

Hepper, P. G. (1988). Fetal "soap" addiction. *Lancet (London, England)*, *1*(8598), 1347–8. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2897602

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. http://doi.org/10.1177/0305735610361995

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127–160. http://doi.org/10.1007/BF00401799

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (1993). The Components of Reading. In G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), *Reading Acquisition Processes* (pp. 1–19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: a Handbook of Staff Development Activities*. London, UK: David Fulton.

Hruby, G. G., Goswami, U., Frederiksen, C. H., & Perfetti, C. A. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researchers. *Reading Research*

*Quarterly*, *46*(2), 156–172. http://doi.org/10.1598/RRQ.46.2.4

Huey, E. B. (1968). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hulme, C., & 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 [doi]

Indrisano, R., & Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, *177*(1), 63. Recuperado de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9605020050&site=ehost-live

Instituto de evaluación. MEC. (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de Resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Instituto de evaluación. MEC. (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe de Resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. (2014). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Vol. 1: Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

International Reading Association. (1998). *Phonemic Awareness and the Teaching of Reading. A Position Statement from the Board Of Directors of the International Reading Association*. Newark, DE. Recuperado de http://www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/PhonemicAwarenessPosition.aspx

Janzen, J. (2007). Preparing Teachers of Second Language Reading. *TESOL Quarterly*, *41*(4), 707–729. http://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00100.x

Jastak, J. (1934). Interferences in reading. *Psychological Bulletin*, *31*(4), 244–272. http://doi.org/10.1037/h0073880

Jiménez, J. E., García, E., O'Shanahan, I., & Rojas, E. (2010). Do Spanish children use the syllable in visual word recognition in learning to read? *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 63–74. http://doi.org/20480678

Jiménez, J. E., & Hernández Valle, I. (2000). Word Identification and Reading

Disorders in the Spanish Language. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(1), 44–60. http://doi.org/10.1177/002221940003300108

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

Jiménez, J. E., & 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

Jiménez, J. E., & Rumeau, M. A. (1989). Writing disorders and their relationship to reading-writing methods: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, *22*(3), 195–199.

Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in Middle School. *Reading Research Quarterly*, *32*(3), pp. 224–243. Recuperado de http://0-www.jstor.org.columbus.uhu.es/stable/748132

Johnston, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association.

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), 835–851. http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.835

Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the National Reading Panel findings. En P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Karrass, J., & 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. http://doi.org/DOI: 10.1016/j.appdev.2004.12.003

Kern, R. G. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. en P. C. Patrikis (Ed.), *Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy* (pp. 40–59). New Haven: Yale University Press. Recuperado de http://0-site.ebrary.com.columbus.uhu.es/lib/bibuhuelib/Doc?id=10170887

Kessler, B., & Treiman, R. (2001). Relationships between sounds and letters in English monosyllables. *Journal of Memory and Language*, *44*(4), 592–617. http://doi.org/10.1006/jmla.2000.2745

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., & 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., & Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, *24*(01), 89. http://doi.org/10.1017/S0142716403000055

Kramer, V. R., Schell, L. M., & Rubison, R. M. (1983). Auditory discrimination training in English of Spanish-speaking children. *Reading Improvement*, *20*(3).

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. *Lenguage teaching methodology series*. London: Prentice Hall Europe.

Kuhn, M. R. (2009). *The Hows and Whys of Fluency Instruction*. Boston, MA: Pearson.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3.

Lacasa, P. (1995). Lenguaje integrado, ¿aprender a través de la práctica? *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, *25*, 5–8.

Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, *8*, 153–167.

Leafstedt, J. M., & Gerber, M. M. (2005). Crossover of phonological processing skills. *Remedial & Special Education*, *26*(4), 226–235.

Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, *39*(6), 1005–1019.

Lessard, A., & 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.

Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the Problems of Learning to Read and Write. *Remedial and Special Education (RASE)*, *6*(6), 8–17.

Lindfield, K. C., Wingfield, A., & Goodglass, H. (1999). The Role of Prosody in the Mental Lexicon. *Brain and Language*, *68*(1–2), 312–317. http://doi.org/10.1006/brln.1999.2094

Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for*

*Teachers*. Oxford etc.: Oxford University Press.

Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 482–494. http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.482

Long, E. (2009). Ways of Reading. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (Vol. 1ª, pp. 185–199). New York: Cambridge University Press.

López Oliveros, J. J., & Álvarez Valle, J. (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: análisis de los" métodos" sintéticos. *Psicothema*, *3*(1), 121–136.

López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*. *Colección didáctica* (Vol. 19). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos basicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonologica. *Interdisciplinaria*, *18*(1), 1–33.

Madrid, D., MacLaren, N., & Bueno González, A. (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Malatesha, R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(5), 392–402. http://doi.org/10.1177/0022219409338736

Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, *19*(23), 1994–1997. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1006/brln.1999.2094

Manchón, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingúístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. En S. Pastor & V. Salazar (Eds.), *Estudios de lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas.* (pp. 39–71). Alicante: Universidad de Alicante - Quinta Impresión S.L.

Manyak, P. C. (2007). A Framework for Robust Literacy Instruction for English Learners. *The Reading Teacher*, *61*(2), 197–199. http://doi.org/10.1598/RT.61.2.10

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): PIRLS 2006 Technical Report.* ERIC.

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 1–14. http://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234

Mendoza Fillola, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. En R. F. Llorens García (Ed.), *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad de Alicante-CAM. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm#3

Moats, L. (2009). Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*.

Molina García, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.

Morais, J. (1998). *El Arte de leer*. Madrid: Visor.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & 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

Moustafa, M. (1993). Recoding in whole language reading instruction. *Language Arts*, *70*(6), 483–487.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1994). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1982). *The Number of Words in Printed School English. Technical Report No. 253*. Washington, DC. Recuperado de http://eric.ed.gov/?id=ED218596

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, *20*(2), 233–253. http://doi.org/10.2307/747758

Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2012). Development of reading skills from K-3 in Spanish-speaking English language learners following three programs of instruction. *Reading and Writing*, *25*(2), 537–567. http://doi.org/10.1007/s11145-010-9285-4

Nation, K. (2001). Reading & language in children: Exposing hidden deficits. *Psychologist*, *14*(5), 238 – 242.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, *47*(1), 199–211. http://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017)

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language

skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, *27*(4), 342–356. http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x

Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. En T. Coady, J. & Huckin (Ed.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238–254). New York: Cambridge University Press.

National Center for Education Statistics (2013). *The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematic and Reading* (NCES 2014–451). Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

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. (2011). *Build the Brain for Reading. Grades 4-12*. United States: Corwin.

Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). *Building the Reading Brain. PreK-3* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

NICHD Early Child Care Research Network, & Network, N. E. C. C. R. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, *41*(2), 428–42. http://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428

North Carolina State Board of Education. (2002). *North Carolina World Language Essential Standards: classical languages, dual & heritage languages, modern languages*. North Carolina. Recuperado de http://www.ncpublicschools.org/docs/acre/standards/new-standards/foreign-language/world-language.pdf

Oakhill, J. V, Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, *18*(4), 443–468. http://doi.org/10.1080/01690960344000008

OCDE (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*, PISA, OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en*

Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(2), 141–151. http://doi.org/10.1174/021037009788001824

Olson, D. R., & Torrance, N. (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Owens, R. E. (2008). *Language development: An introduction* (7th ed.). Boston, MA:

Pearson Education, Inc.

Padak, N. D., & Rasinski, T. V. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to fluency*. Boston: Allyn & Bacon.

Palumbo, T., & Willcutt, J. (2006). Perspectives on fluency: English-language learners and students with dyslexia. En S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 159–178). Newark: DE: International Reading Association.

Partnership for Reading. (2001). *Fluency: an introduction*. Readingrockets. Recuperado de http://www.readingrockets.org/article/3415/

Pearson Learning Group. (2004). *DRA (Developmental Reading Assessment) Word Analysis Kit*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Pérez-Cañado, M. L. (2004). The effects of explicit spelling instructions on the orthographic performance of Spanish students in the third cycle of Primary Education. *Porta Linguarum*, *1*, 141–170.

Pérez-Cañado, M. L. (2005). English and Spanish spelling: Are they really different? *The Reading Teacher*, *58*(6), 522–530.

Pérez-Cañado, M. L. (2006). The effects of explicit spelling instruction in the Spanish EFL classroom: Diagnosis, development and durability. *Language Awareness*, *15*(1), 20–37.

Perfetti, C. A. (1984). Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. *American Journal of Education*, *93*(1), 40. http://doi.org/10.1086/443785

Peterson, C. (2006). Fostering early literacy at home (in normally-developing and at-risk children). *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1-7. London: Canadian Language and Literacy Research Network. Recuperado de http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=18

Petersson, K. M., Ingvar, M., & Reis, A. (2009). Language and Literacy from a Cognitive Neuroscience Perspective. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (Vol. 1ª, pp. 152–181). New York: Cambridge University Press.

*PISA 2012 Assessment and Analytical Framework*. (2013). OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/9789264190511-en

Pretorius, E. J. (2000). "What they can't read will hurt them": reading and academic achievement. *Innovation*, *21*, 33–41. Recuperado de http://www.innovation.ukzn.ac.za/InnovationPdfs/No21pp33-41Pretorius.pdf

Priya, K., & Wagner, R. K. (2009). The roles of fluent decoding and vocabulary in the development of reading comprehension. En R. K. Wagner, C. Schatschneider, &

C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 124–139). New York; London: The Guilford Press.

Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 159–169. http://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.159

Proctor, C. P., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish-speaking children reading in English: toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 246.

Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, *54*(3), 469–523. http://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00263.x

Quintana, H. E. (2001). La enseñanza de la comprensión lectora. *México: Educar*, *8*. Recuperado de http://www.tecneweb.com.ar/Apuntes/Teorias/comprensionlectora.htm

Quiroga, T., Lemos-Britton, Z., Mostafapour, E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2002). Phonological awareness and beginning reading in Spanish-speaking ESL first graders: research into practice. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 85–111. http://doi.org/DOI: 10.1016/S0022-4405(01)00095-4

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. Recuperado de http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.pdf

Ravitch, D. (2001). It is time to stop the war. En T. Loveless (Ed.), *The Great Curriculum Debate: How Should We Teach Reading and Math?* (pp. 210–228). Washington, DC: Brookings Institution 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/

Revell, R., & Sweeney, S. (1993). *In Print: Reading Business English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Reynolds, M., Mulatti, C., & Besner, D. (2012). Reading nonwords aloud: Evidence for dynamic control in skilled readers. *Psychonomic Bulletin & Review*, *19* (6), 1135-1141.

Rhoades, W. B. (2009). *Assessing early literacy development in Spanish speakers when Spanish is the language of instruction* (Doctoral dissertation, University of Oregon). Recuperado de https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/10070

Richard-Amato, P. A. (1996). *Making It Happen: Interaction in The Second Language Classroom: From Theory to Prcatice* (2nd ed.). New York: Longman.

Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría Y Audiología*, *34*(1), 17–31. http://doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006

Rodrigo, M., Jiménez, J. E., Estévez, A., Rodríguez, C., Díaz, A., Ortiz, R., … Hernández-Valle, I. (2009). Desarrollo de las habilidades fonológicas y ortográficas en niños normolectores y con dislexia durante la educación primaria. *Infancia Y Aprendizaje*, *32*(3), 375–389. http://doi.org/10.1174/021037009788964088

Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., Adrián, J. A., & 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

Roseberry-McKibbin, C. (2002). *Multicultural students with special education needs: Practical strategies for assessment and intervention.* Oceanside, CA: Academic Communication Associates.

Rubio, F., & Martínez-Lirola, M. (2010). English as a foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, *2*(1), 23–39. http://doi.org/10.3828/ejlp.2010.4

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruiz de Zarobe, L. (2011). *La lectura en Lengua Extranjera*. London, UK: Portal Editions.

Ruiz, O., & Cuesta, V. (2007). *EDL2: Evaluación del desarrollo de la lectura. Guía de recursos para el maestro.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later readinf (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research.* (pp. 97–110). London: The Guilford Press.

Seidenberg, M. S. (2007). Connectionist models of reading. En G. M. Gaskell et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 235–250). Oxford: Oxford University Press.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445–460. http://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Serafini, F. (2003). Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, *6*(6), 1–7.

Serpa, M. (2005). ELL assessment for linguistic differences vs. learning disabilities website. Language Minority Assessment Project. Recuperado de http://www.ldldproject.net/

Seymour, P. H. K. (1990). Developmental dislexia. En M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive Psychology: An International Review* (pp. 135–196). Chichester, England: Wiley.

Seymour, P. H. K., & Macgregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, *1*(1), 43–82. http://doi.org/10.1080/02643298408252016

Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, *17*(5), 483–515. http://doi.org/10.1023/B:READ.0000044598.81628.e6

Shaw, P. A. (1991). A selected review of research on whole language. *Journal of the Wisconsin State Reading Association*, *35*(1), 3–17.

Shay, J., & Arguelles, M. E. (2006). Understanding Our Role as Teachers: Facing the Challenges of Helping All Students Learn to Read and Write. En J. Shay (Ed.), *Reading Assessment and Instruction for All Learners* (pp. 1–26). New York: The Guilford Press.

Shipley, K., & McAfee, J. (2015). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*. Cengage learning.

Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York: Oxford University Press.

Smith, F. (1994). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (5th ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (6th ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, *6*(1), 5–10. http://doi.org/10.1080/02568549109594817

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, P. C., Eadie, P. A., Connell, J., Dalheim, B., McCusker, H. J., & Munro, J. K. (2014). Oral language supports early literacy: a pilot cluster randomized trial in disadvantaged schools. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *16*(5), 495–506. http://doi.org/10.3109/17549507.2013.845691

Snowling, M. J. (2004). Reading development and dyslexia. En U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 394–411). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Solari, E. J., & Gerber, M. M. (2008). Early comprehension instruction for Spanish-speaking English language learners: Teaching text-level reading skills while maintaining effects on word-level skills. *Learning Disabilities Research & Practice*, *23*(4), 155–168. http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00273.x

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, *39-40*, 1-13.

Sonnenschein, S., & 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://doi.org/DOI: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9

Sparks, R. L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, *45*(1), 187–214. http://doi.org/10.1007/BF02648218

Sparks, R. L., & Artzer, M. (2000). Foreign language learning, hyperlexia, and early word recognition. *Annals of Dyslexia*, *50*(1), 189–211. http://doi.org/10.1007/s11881-000-0022-6

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic cooling deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, *77*(1), 58–74. http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01946.x

Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, *59*(1), 203–243. http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x

Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N., & Javorsky, J. (2008). Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 162–174. http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.162

Sprenger-Charolles, L., & Messaoud-Galusi, S. (2009). *Review of research on reading acquisition and analyses of the main international reading assessment tools*. Report, IIEP-UNESCO. Recuperado de: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00733607/document

Stahl, S. A., & Miller, P. D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: a quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, *59*(1), 87–116. http://doi.org/10.3102/00346543059001087

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. http://doi.org/10.1177/8755123308322270

Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, *16*(1), 32. http://doi.org/10.2307/747348

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360–407. http://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, *30*(2), 139–181. http://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90038-8

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & 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

Suh, E. M. (2002). Culture, identity consistency, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(6), 1378–1391. http://doi.org/10.1037//0022-3514.83.6.1378

Sun-Alperin, M. K. (2008). *Cross-Language Transfer of Phonological and Orthographic Processing Skills in Spanish-Speaking Children Learning to Read and Spell in English*. Recuperado de http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3297302

Sun-Alperin, M. K., & Wang, M. (2008). Spanish-speaking children's spelling errors with English vowel sounds that are represented by different graphemes in English and Spanish words. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 932–948. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.005

Sweeney, S. (1993). The importance of reading in foreign language teaching. *Authentically English*, *2*.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85–106. http://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y

Thompson, G. B., & Fletcher-Flinn, M. C. (1993). A theory of knowledge sources and procedures for reading acquisition. En G. B. Thompson, W. E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), *Reading Acquisition Processes* (pp. 20–73). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 32–39.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, *1*(2), 161–185. http://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4

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. Empirical study of the relationship among the level of a second language acquisition, auditory skill and musical intelligence of students*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de http://hdl.handle.net/10272/4507

Toscano-Fuentes, C. M., & Fonseca-Mora, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de Educación*, *24*(2), 197–213.

Treiman, R., & Kessler, B. (2007). Learning to read. In M. G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 657–666). Oxford: Oxford University Press.

Trigo, J. M., & Ruiz, A. M. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura.* Guadalmena. Sevilla.

Verhoeven, L., & 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

Vieiro Iglesias, P., & Gómez Veiga, I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales. Pearson Educación*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.

Vilar-Beltrán, E., Abbott, C., & Jones, J. (2013). *Inclusive Language Education and Digital Techonology*. Bristol, UK: Channel View Publications, Ltd.

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. http://doi.org/10.1177/0267658310396627

Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. M. Cole et al., (Eds.) *Estudios y ensayos* (Vol. 60). Barcelona: Crítica.

Wagner, D. A. (2009). New technologies for adult literacy and international development. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 548–565). Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Wagner, D. A. (2010). Quality of education, comparability, and assessment choice in developing countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *40*(6), 741–760. http://doi.org/10.1080/03057925.2010.523231

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 192–212. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WY5-4NDNN3F-2/2/ffb69aecaa602b8680d5b31879a185c1

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Piasta, S. B. (2006). Learning to read. En M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (pp. 1111–1142). London: Academic Press. http://doi.org/DOI: 10.1016/B978-012369374-7/50030-4

Walter, C. (2008). Phonology in second language reading: not an optional extra. *TESOL Quarterly*, *42*(3, Psycholinguistics for TESOL), pp. 455–474. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/40264478

Walters, S. (2011). Masking, mediators and agency: bilingual children and learning to read. *Journal of Research in Reading*, *34*(4), 384–401. http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01440.x

Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV. Publicaciones de psicología aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, *29*(3), 288–303. http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x

Whitehead, M. R. (2010). *Language & Literacy in the Early Years 0-7*. Londres: Sage Publications, Ltd.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 432–445. http://doi.org/10.1002/pits.20307

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling

difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 272–277. http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.272

Wolfe, P., & Nevills, P. (2004). *Building the Reading Brain, Pre-K-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Yamashita, J., & Ichikawa, S. (2010). Examining reading fluency in a foreign language: Effects of text segmentation on L2 readers. *Reading in a Foreign Language*, *22*(2), 263–283. Recuperado de http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2010/

Yopp, H. K., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en español. *Reading Teacher*, *61*(5), 374–382.

Ysseldyke, J. E. (1990). Goodness of fit of the Woodcock-Johnson psycho-educational battery revised to the Horn-Cattell Gf-Gc Theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *8*(3), 268–275. http://doi.org/10.1177/073428299000800305

Ziegler, J. C., & 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

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, *9*(5), 429–436. http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00509.x

# ANEXOS

# ANEXO I: Prueba EGRA de lectura en español

**DIAGNÓSTICO DE LECTURA INICIAL**
**HUELVA, JUNIO 2011**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Nombre del centro: | | Grupo: | |
| Nombre del administrador | | | |
| Sexo del alumno/a | Hombre=0<br>Mujer=1 | Edad | |
| Hora de inicio | _____:_____<br>AM/PM | Hora de terminar | _____:_____<br>AM/PM |

*Es importante establecer un ambiente relajado con el niño a través de la conversación inicial. El niño debe percibir la situación como un juego y no una prueba. Lea al estudiante solamente las instrucciones que están en las cajas grises (esto es su "guión".) Una vez concluido todo el ejercicio, agradecer al niño su participación y regalarle un lápiz.*

**Ejemplo de una conversación inicial**

**Buenos días. Mi nombre es XXX y vivo en XXX. Quiero presentarme- tengo dos hijos, una niña de tu edad y otro niño un poco mayor. A ellos les gusta jugar al fútbol.**

1. **¿Me podrías decir algo sobre ti y tu familia? ¿Cuántos hermanos tienes? [Esperar repuesta pero si aún se le ve nervioso, preguntar lo siguiente].**
2. **¿Qué te gusta hacer cuando no estás estudiando? ¿Qué deporte te gusta/practicas?**

**Asegurar el consentimiento verbal**

Estoy haciendo un trabajo para la Universidad de Huelva.

- Nos gustaría saber cómo aprenden a leer los estudiantes. Saliste elegido en una especie de rifa y queremos jugar contigo un ratito.
- Te voy a pedir que leas letras, palabras y dos cuentos cortitos en voz alta.
- Voy a usar este aparato para medir el tiempo y vamos a saber cuánto tiempo te lleva leer sin pararte, lo más rápido y mejor que puedes.
- Esto es un juego de lectura y no tiene nada que ver con tus calificaciones, así que no te preocupes.
- Además, no voy a escribir tu nombre, nadie va a saber lo que me dijiste, lo que me digas quedará entre nosotros.
- ¿Quieres que juguemos?
- ¿Empezamos?

**Marque aquí si el niño da su consentimiento verbal:** ☐ *Si*

## Sección 1. Conocimiento del nombre de las letras

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de letras para que me digas sus nombres, no sus sonidos. Te voy a dar un ejemplo: el nombre de esta letra** *[Señala la letra "f"]* **es "F". Ahora lo vas a intentar tú con esta otra letra. ¿Cómo se llama?** *[Señala la letra "T"]*

*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, ésta letra es "T".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **Esta letra se llama "T".**

**Ahora nombra esta letra***[señala la letra "a"]***:**

*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, ésta letra es "a".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **Esta letra se llama "a".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", nombra las letras lo más rápido y mejor que puedas, por favor. Yo me voy a quedar callada y te voy a escuchar, a no ser que necesites ayuda. Si hay una letra que no conoces, yo te diré el nombre, no te preocupes.**
**Después de un ratito voy a decir "alto" para que te pares.**
**Pon el dedo debajo de la primera letra y continúa en esta dirección** *(indicar con el dedo dónde iniciar)***.**
**¿Listo(a)? Ya puedes comenzar.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las letras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones que hace el estudiante. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la letra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, si es así léale la letra, indique la siguiente letra y diga "**Sigue leyendo**". Marque la letra que usted le leyó como incorrecta. Si el estudiante da el sonido de la letra y no el nombre, dígale: *["**Por favor, dime el NOMBRE de la letra**"]*. *Sólo debe decir esto una vez durante el ejercicio*. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última letra leída o intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA LETRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

Ejemplo: f T a

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | c | E | i | f | M | L | N | e | o | 10 |
| I | a | h | d | j | B | O | R | t | S | 20 |
| T | r | A | o | p | U | E | L | ch | N | 30 |
| v | ñ | E | M | g | D | Y | I | a | T | 40 |
| a | I | O | s | C | V | C | e | r | ll | 50 |
| S | u | ch | a | P | I | D | T | e | l | 60 |
| E | D | X | n | m | A | Y | N | r | s | 70 |
| d | R | n | a | U | O | I | Z | R | e | 80 |
| u | a | Q | o | e | L | S | E | c | u | 90 |
| e | P | O | E | a | L | Y | A | n | D | 100 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño/a leyó en menos de 1 minuto: ____
Anotar total de letras leídas en tiempo anotado: ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 2a. Identificación del sonido inicial

*[No usamos el cronómetro para este ejercicio y no hay una hoja plastificada. Diga:]*

**Sabemos que cada letra tiene un sonido, por ejemplo, la letra M suena así: /mmm/. Ahora voy a leerte algunas palabras para que me digas su primer sonido.**
**Por favor, escucha bien y dime el sonido con que comienza cada palabra. Empiezo con "mamá"; el primer sonido de mamá es /mmm/. Practiquemos juntos. ¿Cuál es el primer sonido de mamá? /mmm/**
*[Si lo hace incorrecto, diga]:* **Practiquemos de nuevo la palabra "mamá", cuyo primer sonido es /mmm/.** *[Marcar con énfasis el sonido /mmm/].* **Dime cuál es el primer sonido de "mamá".**
*[Si dice /mmm/, diga]:* **¡Muy bien! El primer sonido es /mmm/.**

**Practiquemos con otra palabra. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra "la"?**
*[Si dice /lll/, diga]:* **¡Muy bien! El primer sonido de "la" es /lll/.**
*[Si lo dice incorrectamente, diga]:* **El primer sonido de "la" es /lll/.**

**¿Entendiste lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)? Te voy a dar la primera palabra. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra _____?**

*[Repita cada vez estas instrucciones, repitiendo la palabra una segunda vez. Marcar correcto o incorrecto para cada palabra. Debe dar 5 segundos al máximo por palabra.]*

| ¿Cuál es el primer sonido de la palabra "_____" ? | | Correcto | Incorrecto | Rehusó responder |
|---|---|---|---|---|
| sol | /sssss/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| mal | /mmm/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| dedo | /d/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| tu | /t/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| cena | /ccccc/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| mesa | /mmm/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| luna | /lll/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| foca | /fff/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| preso | /p/ | ☐ | ☐ | ☐ |
| tribu | /t/ | ☐ | ☐ | ☐ |

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 2b. Identificación de palabras que inician con el mismo sonido

*[No usamos el cronómetro para este ejercicio y no hay una hoja plastificada. Diga:]*

**Ahora vamos a hacer otro ejercicio. Sabemos que las letras tienen sonido, por ejemplo, la letra R suena /rrr/ y la S suena /sss/. Por favor, escucha bien para que me digas cuál de estas palabras comienza con un sonido diferente a las otras dos. Practiquemos: "rana; rata; sala". ¿Qué palabra comienza con un sonido distinto?** *[Si dice "sala" diga]* **¡Muy bien!**
*[Si lo hace incorrecto, diga]* **Practiquemos de nuevo, te voy a dar otras tres palabras para que me digas cuál comienza con un sonido distinto: "traste, tripa, preso"** *[Si dice "preso" diga]* **¡Muy bien! La palabra que comienza con un sonido distinto es "preso".**
*[Si comete error, diga]* **La palabra que comienza con un sonido distinto es "preso".** *Inicie*.

**Te voy a repetir las palabras <u>dos veces</u>.**
**¿Entendiste lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)?**

*[Repita cada vez estas instrucciones, repitiendo las palabras una segunda vez. Marcar correcto o incorrecto para cada grupo de palabras. Si no responde después de 5 segundos, marque como "No responde" y diga las siguientes palabras. Diga las palabras claramente pero sin exagerar el primer sonido.*

| ¿Cuál de las palabras comienza con un sonido distinto? *[Marque correcto o inco* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| pato | pelo | luna | **luna** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| rojo | masa | remo | **masa** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| carro | foca | faro | **carro** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| misa | mapa | beso | **beso** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| lapa | cama | cola | **lapa** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| plato | pluma | grado | **grado** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| flaco | plomo | flecha | **plomo** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| blusa | traje | triste | **blusa** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| bravo | cráter | broma | **cráter** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |
| grasa | gruta | frita | **frita** | Correcto☐ | Incorrecto☐ |

No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐
No contesta ☐

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 3. Conocimiento de los sonidos de las letras

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de letras para que me digas su sonido. Por favor, dime solo los SONIDOS de estas letras, no sus nombres.**
**Empiezo con un ejemplo: el sonido de esta letra** *[Señala la letra "f"]* **es "/fff/". Ahora lo vas a intentar tú con esta otra letra.**

**Dime el sonido de esta letra** *[Señala la letra "M"]*
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, el sonido de esta letra es "/mmm/".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **El sonido de esta letra es "/mmm/".**
**Ahora dime el sonido de esta letra***[señala la letra "a"]***:**
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, el sonido de esta letra es "/aaa/".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **El sonido de esta letra "/aaa/".**

**¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga "comienza", dime los sonidos lo más rápido y mejor que puedas. Comienza aquí y continúa en esta dirección** *[indicar con su dedo]***. Si hay una letra cuyo sonido no conoces, yo te lo diré. Ahora me voy a callar y te voy a escuchar, a menos que necesites ayuda.**
**Después de un ratito voy a decir "alto" para que te pares.**
**¿Listo(a)? Ya puedes comenzar.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las letras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la letra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, dígale el sonido de la letra, e indique la siguiente letra diciendo "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la letra cuyo sonido le dio usted como incorrecta. Si el estudiante da el nombre de la letra y no el sonido, dígale: *["**Por favor, dime el SONIDO de la letra**"]*. *Sólo debe decir esto una vez durante el ejercicio. Si el estudiante no da el sonido correcto pase la barra diagonal sobre la letra*. Continúe hasta contar un minuto y diga "alto". Marque con un corchete (]) la última letra que el estudiante intentó leer o leyó antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA LETRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

Ejemplo: f T a

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | c | E | i | f | M | L | N | e | o | 10 |
| I | a | h | d | j | B | O | R | t | S | 20 |
| T | r | A | o | p | U | E | L | ch | N | 30 |
| v | ñ | E | M | g | D | Y | I | a | T | 40 |
| a | I | O | s | C | V | C | e | r | ll | 50 |
| S | u | ch | a | P | I | D | T | e | l | 60 |
| E | D | X | n | m | A | Y | N | r | s | 70 |
| d | R | n | a | U | O | I | Z | R | e | 80 |
| u | a | Q | o | e | L | S | E | c | u | 90 |
| e | P | O | E | a | L | Y | A | n | D | 100 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño/a leyó en menos de 1 minuto: _____
Anotar total de letras leídas en tiempo anotado: _____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 4. Lectura de palabras simples

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de palabras para que las leas, una por una. Te voy a dar un ejemplo: esta palabra es "mi". Ahora inténtalo tú con esta otra palabra.** *[Señale la siguiente palabra "el"]*
**Léela en voz alta.**

*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Muy bien: "el".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **Esta palabra es "el".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que usted le leyó como incorrecta. Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. Si el niño puede hacer el ejercicio, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| sol | pesa | rojo | he | come | 5 |
| masa | nos | al | niña | lápiz | 10 |
| la | lobo | solo | cama | toma | 15 |
| casa | las | tela | muy | ojo | 20 |
| en | hay | alto | una | parte | 25 |
| mano | ellos | si | amo | que | 30 |
| sal | techo | carro | mesa | pelo | 35 |
| niño | vaso | todo | vaca | malo | 40 |
| rana | azul | bajo | pata | corre | 45 |
| hoja | papá | plato | tiza | fue | 50 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: _____
Anotar total de palabras leídas : _____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 5. Lectura de palabras sin sentido

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras sin sentido. Diga:]*

**Aquí tenemos una serie de palabras inventadas, las vas a leer por favor. Te voy a dar un ejemplo: esta palabra inventada es "pu". Ahora inténtalo tú con esta otra palabra.**
**Léela en voz alta** *[Señale "tife"]*

*[Si el estudiante dice "tife", diga]:* **Muy bien: "tife".**
*[Si el estudiante no dice "tife" correctamente, diga]:* **Esta palabra inventada es "tife".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| lete | quibe | bafa | mise | garo | 5 |
| cafa | celu | bede | lura | mesi | 10 |
| lluno | rite | duso | jata | fica | 15 |
| luma | alti | lufa | rate | dulte | 20 |
| ledo | fosu | gesa | lemo | golpa | 25 |
| bosa | rale | flano | rabu | bulu | 30 |
| luva | arcu | cince | llusia | firta | 35 |
| onti | zaca | queno | bana | juru | 40 |
| foba | lise | vodo | tuzi | listu | 45 |
| quira | cuto | ganco | rafo | duba | 50 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: _____
Anotar total de palabras leídas : _____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 6. Lectura en voz alta de un pasaje

*[Muestre al estudiante el pasaje en el formulario plastificado. Diga:]*

**Aquí tienes una conversación para que la leas. Quiero que te imagines que le estás leyendo la historia a tus amigos o hermanos. Léela en voz alta.**
**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee lo mejor que puedas. Después de un ratito voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. Si no hubo problemas, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

| | |
|---|---|
| ENCUENTRO CON LOS AMIGOS. | 4 |
| Pablo caminaba rumbo al colegio. | 9 |
| Estaba contento, aunque un poco preocupado. | 15 |
| En el camino iba pensando. ¿Cómo estarán mis compañeros? | 24 |
| ¿Quién será mi profesora? ¿Cómo me irá este año? | 33 |
| Mientras se hacía estas preguntas, casi sin darse cuenta, | 42 |
| llegó al colegio. | 45 |
| Una vez en el patio, sus compañeros lo vieron y corrieron | 56 |
| a saludarlo. Al encontrarse entre amigos, olvidó sus | 64 |
| preocupaciones. | 65 |
| Todos hablaban al mismo tiempo, haciendo muchas preguntas y | 74 |
| tratando de contar lo que había hecho durante las | 83 |
| vacaciones. | 84 |
| Mientras conversaban alegremente, sonó la campana | 90 |
| llamándolos a clase. | 93 |
| Al entrar a la sala de tercero, tuvieron la agradable sorpresa | 104 |
| de ver a la señorita Marcela, su profesora del año anterior, que | 116 |
| los esperaba sonriente. | 119 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: _____
Anotar total de palabras leídas : _____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 7. Lectura y compresión de un texto

*[Muestre al estudiante el texto en el formulario plastificado. Diga:]*

**Aquí tienes un cuento para que lo leas. Quiero que lo leas en voz alta. Cuando termines, te haré unas preguntas sobre el cuento.**
**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee el cuento lo más rápido y lo mejor que puedas. Después de un ratito voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

*Cuando termine de leer el estudiante, dígale*: **Ahora te voy a hacer unas preguntitas sobre el cuento que has leído, ¿listo/a?** *Después de leer cada pregunta, dé al estudiante un máximo de 15 segundos para responder. Marque la casilla adecuada a la respuesta.*

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER. HAGA LAS PREGUNTAS INMEDIATAMENTE DESPUÉS.**

| | | Pregunta | Respuesta esperada | Correcto | Incorrecto | Rehusó responder |
|---|---|---|---|---|---|---|
| María tiene una gata. | 4 | **6.1 ¿Quién tiene una gata?** | [María/la niña] | ☐ | ☐ | ☐ |
| La gata es negra y gorda. | 10 | | | | | |
| Le gusta jugar y brincar | 15 | | | | | |
| Un día, María no pudo encontrar a la gata. | 24 | **6.3 ¿Qué le pasó a la gata de María?** | [Se perdió, tuvo gatitos] | ☐ | ☐ | ☐ |
| María y su mamá la buscaron por toda la casa. | 34 | | | | | |
| La gata estaba debajo de la cama. | 41 | **6.4 ¿Dónde estaba la gata de María?** | [Debajo de la cama] | ☐ | ☐ | ☐ |
| La gata tuvo tres gatitos. | 46 | | | | | |
| La mamá de María le dice – Yo también voy a tener un bebé. Vas a tener un hermanito. | 64 | **6.5 ¿Qué le dijo la mamá a María?** | [Que va a tener un bebé/niño/cipote, María va a tener un hermanito] | ☐ | ☐ | ☐ |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: ____

Anotar total de palabras leídas : ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 8. Comprensión oral

*[No hay una hoja plastificada para esta parte del diagnóstico. Diga:]*

**Voy a leer un párrafo breve una vez, y luego te haré algunas preguntas sobre lo que te he leído. Por favor, pon mucha atención mientras yo leo y responde a las preguntas lo mejor que puedas. ¿Entiendes lo que vamos a hacer?¿Listo(a)? Comencemos.**

*Cuando usted haya terminado de leer la historia, dígale al estudiante*: **Ahora te voy a hacer unas preguntitas sobre el cuento que he leído, ¿listo/a?**

*[Lea en voz alta y clara UNA VEZ el pasaje a un ritmo constante y pausado.]*

**El sábado fue un día divertido. Juana y su familia fueron al partido de fútbol de Juana. Juana era la portera del equipo. El juego estaba empatado. En el último momento, un jugador del otro equipo intentó un gol pero Juana lo paró. Sus amigas la felicitaron al final del partido.**

| Preguntas | Posibles respuestas | Correcto | Incorrecto | Rehusó responder |
|---|---|---|---|---|
| 7.1 ¿Cómo fue el sábado? | [Divertido] | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.2 ¿A dónde fueron Juana y su familia? | [Al partido de futbol, al estadio….] | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.3 ¿Qué pasó en el ultimo momento del partido? | [El otro equipo intento un gol, o Juana paró un gol] | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.4 ¿Cómo quedó el partido? | [Empatado] | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7.5 ¿Por qué felicitaron a Juana sus amigas? | [Porque salvó el partido para su equipo, porque paró el gol, porque Juana es buena portera, estuvo bien] | ☐ | ☐ | ☐ |

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 9. Dictado

*[No hay una hoja plastificada para esta parte del diagnóstico. El estudiante debe escribir en la página diseñada para ello y no puede ver la frase del dictado. Diga:]*

**Vas a escribir UNA VEZ la oración que te voy a dictar. Escucha la primera vez sin escribir, luego te voy a repetir dos veces la oración mientras la escribes. ¿Listo(a)? Comencemos.**

*[Lea la siguiente frase lentamente en voz alta UNA VEZ, al ritmo de una palabra por segundo. Cuando haya leído una vez, entregue al niño/a un lápiz y repita por segunda vez la oración agrupando las palabras "En la playa" – "a Juan le cayó arena" – "en la nariz y los ojos". Pare 10 segundos y repita la oración una tercera vez mientras el niño/a escribe. Dé hasta 15 segundos para que el estudiante complete el dictado después de haber terminado la tercera lectura de la oración.]*

**En la playa a Juan le cayó arena en la nariz y los ojos.**

**En la playa** *(espera 10 segundos)*

**a Juan le cayó arena** *(espera 10 segundos)*

**en la nariz y los ojos.** *(espera 10 segundos)*

**En la playa a Juan le cayó arena en la nariz y los ojos.**

*(Espera 15 segundos)*

| Criterio de evaluación | 0=nada correcto | 1=algo correcto | 2=todo correcto |
|---|---|---|---|
| 9.1. Escribió "playa" correctamente | | | |
| 9.2. Escribió "cayó" correctamente | | | |
| 9.3. Escribió "arena" correctamente | | | |
| 9.4. Escribió "nariz" correctamente | | | |
| 9.5. Escribió "ojos" correctamente | | | |
| 9.6. Usó espacios entre palabras correctamente | (0-6) | (7-12) | (13) |
| 9.7. Usó dirección de texto correctamente | | - | |
| 9.8. Usó mayúsculas correctamente | | - | |
| 9.9. Usó puntuación correctamente (punto final) | | - | |

**Muy bien. ¡Muchas gracias!**

# ANEXO II: Prueba EGRA de lectura en inglés

**DIAGNÓSTICO DE LECTURA INICIAL**
**HUELVA, JUNIO 2011**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Nombre del centro: | | Grupo: | |
| Nombre del administrador | | | |
| Sexo del alumno/a | Hombre=0<br>Mujer=1 | Edad | |
| Hora de inicio | _____:_____<br>AM/PM | Hora de terminar | _____:_____<br>AM/PM |

*Es importante establecer un ambiente relajado con el niño a través de la conversación inicial. El niño debe percibir la situación como un juego y no una prueba. Lea al estudiante solamente las instrucciones que están en las cajas grises (esto es su "guión".) Una vez concluido todo el ejercicio, agradecer al niño su participación y regalarle un lápiz.*

**Ejemplo de una conversación inicial**

**Buenos días. Mi nombre es XXX y vivo en XXX. Quiero presentarme- tengo dos hijos, una niña de tu edad y otro niño un poco mayor. A ellos les gusta jugar al fútbol.**

3. **¿Me podrías decir algo sobre ti y tu familia? ¿Cuántos hermanos tienes? [Esperar repuesta pero si aún se le ve nervioso, preguntar lo siguiente].**
4. **¿Qué te gusta hacer cuando no estás estudiando? ¿Qué deporte te gusta/practicas?**

**Asegurar el consentimiento verbal**

Estoy haciendo un trabajo para la Universidad de Huelva.

- Nos gustaría saber cómo aprenden a leer los estudiantes. Saliste elegido en una especie de rifa y queremos jugar contigo un ratito.
- Te voy a pedir que leas letras, palabras y dos cuentos cortitos en voz alta.
- Voy a usar este aparato para medir el tiempo y vamos a saber cuánto tiempo te lleva leer sin pararte, lo más rápido y mejor que puedes.
- Esto es un juego de lectura y no tiene nada que ver con tus calificaciones, así que no te preocupes.
- Además, no voy a escribir tu nombre, nadie va a saber lo que me dijiste, lo que me digas quedará entre nosotros.
- ¿Quieres que juguemos?
- ¿Empezamos?

**Marque aquí si el niño da su consentimiento verbal:** ☐ *Si*

## Sección 1. Letter Name Knowledge

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de letras para que me digas sus nombres, no sus sonidos. Te voy a dar un ejemplo: el nombre de esta letra** *[Señala la letra "A"]* **es "A". Let's practise. Ahora lo vas a intentar tú con esta otra letra. ¿Cómo se llama? Tell me the name of this letter***[Señala la letra "V"]*

*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Good, the name os this letter is "VEE". Bien, ésta letra es "VEE".**

*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **The name of this letter is "VEE". Esta letra se llama "VEE".**

**Ahora nombra esta letra. Tell me the name of this letter** *[señala la letra "L"]***:**

*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Good, the name of this letter is "ELL". Bien, ésta letra es "ELL".**

*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **The name of this letter is "ELL". Esta letra se llama "ELL".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "OK", nombra las letras lo más rápido y mejor que puedas, por favor. Yo me voy a quedar callada y te voy a escuchar, a no ser que necesites ayuda. Si hay una letra que no conoces, yo te diré el nombre, no te preocupes. Después de un ratito voy a decir "alto" para que te pares.**

**Pon el dedo debajo de la primera letra y continúa en esta dirección** *(indicar con el dedo dónde iniciar)***. ¿Listo(a)? Ya puedes comenzar.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las letras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones que hace el estudiante. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la letra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, si es así léale la letra, indique la siguiente letra y diga "**Sigue leyendo**". Marque la letra que usted le leyó como incorrecta. Si el estudiante da el sonido de la letra y no el nombre, dígale: *["**Por favor, dime el NOMBRE de la letra**"]*. *Sólo debe decir esto una vez durante el ejercicio*. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última letra leída o intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA LETRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

Ejemplo: A v L

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *10* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L | i | h | R | S | y | E | O | n | T | *(10)* |
| i | e | T | D | A | t | a | d | e | w | *(20)* |
| h | O | e | m | U | r | L | G | R | u | *(30)* |
| g | R | B | E | i | f | m | t | s | r | *(40)* |
| S | T | C | N | p | A | F | c | a | E | *(50)* |
| y | s | Q | A | M | C | O | t | n | P | *(60)* |
| e | A | e | s | O | F | h | u | A | t | *(70)* |
| R | q | H | b | S | i | g | m | i | L | *(80)* |
| L | i | N | O | e | o | E | r | p | X | *(90)* |
| N | A | c | D | d | I | O | j | e | n | *(100)* |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño/a leyó en menos de 1 minuto: ____

Anotar total de letras leídas en tiempo anotado: ____

**Good effort! Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 2a. Initial Sound Identification

*[No usamos el cronómetro para este ejercicio y no hay una hoja plastificada. Diga:]*

**Sabemos que cada letra tiene un sonido, por ejemplo, la letra M suena así: /mmm/. Ahora voy a leerte algunas palabras para que me digas su primer sonido. Te voy a decir cada palabras dos veces.**
**Por favor, escucha bien y dime el sonido con que comienza cada palabra. Practiquemos. Empiezo con "mouse". ¿Cuál es el primer sonido de "mouse"? "mmmouse"**
*[Si dice /mmm/, diga]:* **¡Muy bien! El primer sonido de "mouse" es /mmm/.**
*[Si lo hace incorrecto, diga]:* **Practiquemos de nuevo la palabra "mmmouse"** *[marcar con énfasis el sonido /mmm/]*. **El primer sonido de "mouse" es /mmm/.**

**Practiquemos con otra palabra. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra "day"? "Day"**
*[Si responde correctamente, diga]:* **¡Muy bien! El primer sonido de "day" es /d/.**
*[Si lo dice incorrectamente, diga]:* **Escucha otra vez "daY". El primer sonido de "day" es /d/.**

**¿Entendiste lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)? Te voy a dar la primera palabra. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra _____?**

*[Repita cada vez estas instrucciones, repitiendo la palabra una segunda vez. Marcar correcto o incorrecto para cada palabra. Sólo son correctos sonidos aislados, sin "shwah" u otra vocal. Si no responde después de 5 segundos, marque como "No response" y diga la siguiente palabra. Diga las palabras claramente pero sin exagerar el primer sonido.*

| What is the first sound in "_____"? "_____"? *[Repeat the word twice]* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| map | /mmmm/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| say | /ssssss/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| up | /uh/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| go | /g'/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| now | /nnnn/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | *(5 words)* |
| can | /k'/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| fish | /ffffff/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| pot | /p'/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| run | /rrrrrr/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |
| look | /llllll/ | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response | |

**Good effort! Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 2b. Identification of words with the same initial sound

*[No usamos el cronómetro para este ejercicio y no hay una hoja plastificada. Diga:]*

**Ahora vamos a hacer otro ejercicio. Sabemos que las letras tienen sonido, por ejemplo, la letra R suena /rrr/ y la S suena /sss/. Por favor, escucha bien para que me digas cuál de estas tres palabras comienza con un sonido diferente a las otras dos. Practiquemos: "lost; map; like"** *[repita dos veces]*. **¿Qué palabra comienza con un sonido distinto?** *[Si dice "map" diga]* **¡Muy bien! "Map" empieza con un sonido diferente.**
*[Si responde de forma incorrecta, diga]* **Escucha otra vez: "lost; map; like". "Map" empieza con un sonido diferente de "lost" y "like". Practiquemos de nuevo, te voy a dar otras tres palabras para que me digas cuál comienza con un sonido distinto: "train, trip, stop"** *[Si dice "stop" diga]* **¡Muy bien! La palabra que comienza con un sonido distinto es "stop".**
*[Si comete un error, diga]* **Escucha otra vez: "train, trip, stop". "Stop" empieza con un sonido diferente de "train" y "trip".** *Inicie.*

**Te voy a repetir las tres palabras <u>dos veces</u>. ¿Entendiste lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)?**

*[Repita cada vez estas instrucciones, repitiendo las palabras una segunda vez (aprox. 1 palabra por segundo). Marcar correcto o incorrecto para cada grupo de palabras. Si no responde después de 5 segundos, marque como "No responde" y diga las siguientes palabras. Diga las palabras claramente pero sin exagerar el primer sonido.*

| **Which word begins with a different sound?** *[ Repeat each set twice ]* | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| hat | sun | sit | [ hat ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| moon | mouse | ball | [ ball ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| pat | top | pen | [ top ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| boy | too | tap | [ boy ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| dog | cat | dish | [ cat ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| sit | bag | box | [ sit ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| day | dog | eight | [ eight ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| cold | rat | can | [ rat ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| and | race | run | [ and ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |
| leg | make | lay | [ make ] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No Response |

**Good effort! Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 3. Letter sound knowledge

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de letras para que me digas su sonido. Por favor, dime solo los SONIDOS de estas letras, no sus nombres, los SONIDOS.**
**Empiezo con un ejemplo: el sonido de esta letra** *[Señala la letra "A"]* **es "AH" como en "APPLE" o /AAAA/ como en "AGE". Ahora lo vas a intentar tú con esta otra letra.**

**Dime el sonido de esta letra** *[Señala la letra "V"]*
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, el sonido de esta letra es "VVVV".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **El sonido de esta letra es "VVVV".**
**Ahora dime el sonido de esta letra***[señala la letra "L"]***:**
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Bien, el sonido de esta letra es "LLLL".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **El sonido de esta letra "LLLL".**

**¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga "comienza", dime los sonidos lo más rápido y mejor que puedas. Comienza aquí y continúa en esta dirección** *[indicar con su dedo]***. Si hay una letra cuyo sonido no conoces, yo te lo diré. Ahora me voy a callar y te voy a escuchar, a menos que necesites ayuda.**
**Después de un ratito voy a decir "alto" para que te pares.**
**¿Listo(a)? Ya puedes comenzar.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las letras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la letra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, dígale el sonido de la letra, e indique la siguiente letra diciendo "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la letra cuyo sonido le dio usted como incorrecta. Si el estudiante da el nombre de la letra y no el sonido, dígale: *["**Por favor, dime el SONIDO de la letra**"]. Sólo debe decir esto una vez durante el ejercicio. Si el estudiante no da el sonido correcto pase la barra diagonal sobre la letra*. Después de un minuto diga "alto".
Marque con un corchete (]) la última letra que el estudiante intentó leer o leyó antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA LETRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

Ejemplo: A v L

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *10* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L | i | h | R | S | y | E | O | n | T | *(10)* |
| i | e | T | D | A | t | a | d | e | w | *(20)* |
| h | O | e | m | U | r | L | G | R | u | *(30)* |
| g | R | B | E | i | f | m | t | s | r | *(40)* |
| S | T | C | N | p | A | F | c | a | E | *(50)* |
| y | s | Q | A | M | C | O | t | n | P | *(60)* |
| e | A | e | s | O | F | h | u | A | t | *(70)* |
| R | q | H | b | S | i | g | m | i | L | *(80)* |
| L | i | N | O | e | o | E | r | p | X | *(90)* |
| N | A | c | D | d | I | O | j | e | n | *(100)* |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño/a leyó en menos de 1 minuto: ____
Anotar total de letras leídas en tiempo anotado: ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 4. Familiar word reading

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras. Diga:]*

**Aquí tienes una serie de palabras para que las leas, una por una. Te voy a dar un ejemplo: esta palabra es "cat". Ahora inténtalo tú con esta otra palabra.** *[Señale la siguiente palabra "sick"]*
**Léela en voz alta** *[Señala la letra "sick"]*
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Muy bien. Esta palabra es: "sick".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **Esta palabra es "sick".**
**Vamos a practicar otra vez. Lee esta palabra en voz alta** *[Señale la siguiente palabra "made"]*
*[Si el estudiante responde correctamente, diga]:* **Muy bien. Esta palabra es: "made".**
*[Si el estudiante no responde correctamente, diga]:* **Esta palabra es "made".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que usted le leyó como incorrecta. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

*Example*: cat sick made

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | |
|---|---|---|---|---|---|
| go | sad | up | find | come | *(5)* |
| help | two | run | see | down | *(10)* |
| red | and | play | at | you | *(15)* |
| chair | man | when | now | under | *(20)* |
| please | soon | like | they | good | *(25)* |
| thank | going | are | know | him | *(30)* |
| jump | once | ask | fly | want | *(35)* |
| must | green | sing | those | always | *(40)* |
| many | which | upon | sit | clean | *(45)* |
| stop | big | me | house | girl | *(50)* |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: _____
Anotar total de palabras leídas : _____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 5. Unfamiliar Word reading

*[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras sin sentido. Diga:]*

**Aquí tenemos una serie de palabras inventadas, las vas a leer por favor. Te voy a dar un ejemplo: esta palabra inventada es "ut". Ahora inténtalo tú con esta otra palabra.**
**Léela en voz alta** *[Señale "dif"]*
*[Si el estudiante dice "dif", diga]:* **Muy bien: "dif".**
*[Si el estudiante no dice "dif" correctamente, diga]:* **Esta palabra inventada es "dif".**
**Vamos a practicar otra vez. Lee en voz alta esta palabra** *[Señale "mab"]*
*[Si el estudiante dice "mab", diga]:* **Muy bien: "mab".**
*[Si el estudiante no dice "mab" correctamente, diga]:* **Esta palabra inventada es "mab".**

**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTES A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

*Example*: ut dif mab

| *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | |
|---|---|---|---|---|---|
| fut | lus | dit | leb | gak | *(5)* |
| huz | jod | kib | lek | tob | *(10)* |
| nom | rop | hig | reg | san | *(15)* |
| tup | ral | wix | nep | nad | *(20)* |
| lut | yod | sim | tat | sig | *(25)* |
| en | mon | nup | sen | kad | *(30)* |
| taw | lew | paf | sal | zuv | *(35)* |
| ved | kag | vom | riz | gof | *(40)* |
| maz | kol | ver | et | beb | *(45)* |
| tib | lef | yag | lim | dov | *(50)* |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: ____
Anotar total de palabras leídas : ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 6. Lectura en voz alta de un pasaje

*[Muestre al estudiante el pasaje en el formulario plastificado. Diga:]*

**Aquí tienes una conversación para que la leas. Quiero que te imagines que tienes esta conversación con un amigo mientras que éste te enseña una foto. Léela en voz alta.**
**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee lo mejor que puedas. Después de un ratito voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

**DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.**

| **A Call to the Pool** | 5 |
|---|---|
| Today is very hot. The sun is very strong. I am hot. | 17 |
| I want to be cool. How can I get cool? Wait... I know! | 30 |
| I can go to the pool. The pool is cool. I can swim in the pool. | 46 |
| Is the pool open? Or, is the pool closed? | 55 |
| Where is the phone? I need to call the pool. | 65 |
| I need to find out if the pool is open or closed. | 77 |
| — Ring! Ring! — | 79 |
| "Hello. My name is Andrea. I am at the pool. Can I help you?" | 93 |
| "Hi Andrea. Is the pool open?" | 99 |
| "Yes. The pool is open." | 104 |
| "Okay. Thank you!" | 107 |
| "You are welcome. Bye!" | 111 |
| "Great! The pool is open! Now I can cool down!" | 121 |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: ____
Anotar total de palabras leídas : ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 7a. Lectura en voz alta de un texto

*[Muestre al estudiante el texto en el formulario plastificado. Diga:]*

**Aquí tienes un cuento para que lo leas. Quiero que lo leas en voz alta. Cuando termines, te haré unas preguntas sobre el cuento.**
**¿Entiendes lo que vamos a hacer? Cuando te diga "comienza", lee el cuento lo más rápido y lo mejor que puedas. Después de un ratito voy a decir "alto" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo(a)? Comienza por favor.**

Active el cronómetro cuando el niño (a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Tome como correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. **Permanezca en silencio**, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "**Por favor, sigue leyendo**". Marque la palabra que le dijo como incorrecta. Después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

## Sección 7b. Compresión de un texto

*Cuando termine de leer el estudiante* aparte la hoja con el texto *y dígale*: **Ahora te voy a hacer unas preguntitas sobre el cuento que has leído, ¿listo/a?** *Después de leer cada pregunta, dé al estudiante un máximo de 15 segundos para responder. Marque la casilla adecuada a la respuesta.* Lea las preguntas hasta la palabra donde dejó de leer.

**DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (]) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER. HAGA LAS PREGUNTAS INMEDIATAMENTE DESPUÉS.**

| | | | Correct | Incorrect | No response |
|---|---|---|---|---|---|
| Good morning. My name is Mike. | 6 | | | | |
| I am seven years old. My brother's name is Sam. | 16 | **How old is Mike?** *(seven, 7 years old)* | | | |
| He is five years old. I also have a sister. | 26 | **How many children are in the family?** *(three)* | | | |
| Her name is Ann. We live in Rose Street. | 35 | | | | |
| We like to read comics. My father is a farmer. | 45 | **What do Mike, Sam and Ann like to do?** *(to read; to read comics)* | | | |
| My mother sells fruits at the market in town. | 54 | | | | |
| We go to see her at the market on Saturdays. | 64 | **How often do the children go to the market?** *(Once a week; every Saturday; on Saturdays)* | | | |

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto: ____
Anotar total de palabras leídas : ____

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 8. Comprensión oral

*[No hay una hoja plastificada para esta parte del diagnóstico. Diga:]*

**Voy a leer un párrafo breve una vez, y luego te haré algunas preguntas sobre lo que te he leído. Por favor, pon mucha atención mientras yo leo y responde a las preguntas lo mejor que puedas. ¿Entiendes lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)? Comencemos.**

*Cuando usted haya terminado de leer la historia, dígale al estudiante*: **Ahora te voy a hacer unas preguntitas sobre el cuento que he leído, ¿listo/a?**

*Lea en voz alta y clara UNA VEZ el pasaje a un ritmo constante y pausado.*
*Deje 15 segundos para cada pregunta.*

**On Saturdays, Tom and David go to play football. They like to play with their friends in the football stadium. Tom and David run fast but do not kick very well.**

| Questions | Possible answers | Correct | Incorrect | No response |
|---|---|---|---|---|
| When (Cuándo) do Tom and David go to play football? | [on Saturdays/Saturday] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No response |
| Do Tom and David play football with other people (con otra gente)? | [yes, with friends] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No response |
| Where (dónde) do they play? | [(football) stadium] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No response |
| Are Tom and David good at football/Do they play football well?? | [not very much, do not kick well] | ○ Correct | ○ Incorrect | ○ No response |

**Muy bien, ¡sigamos!**

## Sección 9. Dictado

*[No hay una hoja plastificada para esta parte del diagnóstico. El estudiante debe escribir en una página blanca o detrás de una de las páginas de la prueba que está vacía, si no hay mesita préstele la tableta o carpeta para que se apoye para escribir sin ver la frase del dictado. Diga:]*

**Vas a escribir UNA VEZ la oración que te voy a dictar. Escucha la primera vez sin escribir, luego te voy a repetir la oración por partes para que puedas escribirla. La leeré una vez más para que puedas comprobar o corregir lo que has escrito. ¿Listo(a)? Comencemos.**

*[Lea la siguiente frase lentamente en voz alta UNA VEZ, al ritmo de una palabra por segundo. Cuando haya leído una vez, entregue al niño/a un lápiz y repita por segunda vez la oración agrupando las palabras "Go to the shop" – "and buy some rice" – "and sugar". Espere 10 segundos después de cada grupo. Pare 10 segundos y repita la oración una tercera vez mientras el niño/a escribe. Dé hasta 15 segundos para que el estudiante complete el dictado después de haber terminado la tercera lectura de la oración.]*

Go to the shop and buy some rice and sugar.

Go to the shop *(wait 10 seconds)*

and buy some rice *(wait 10 seconds)*

and sugar.

*(wait 10 seconds)*

Go to the shop and buy some rice and sugar.

*(wait 15 seconds)*

| Criterio de evaluación | 0=nada correcto | 1=algo correcto | 2=todo correcto | No responde |
|---|---|---|---|---|
| 9.1. Escribió "Go" correctamente | | | | |
| 9.2. Escribió "to" correctamente | | | | |
| 9.3. Escribió "the" correctamente | | | | |
| 9.4. Escribió "shop" correctamente | | | | |
| 9.5. Escribió "and" correctamente | | | | |
| 9.6. Escribió "buy" correctamente | | | | |
| 9.7. Escribió "some " correctamente | | | | |
| 9.8. Escribió "rice" correctamente | | | | |
| 9.9. Escribió "and" correctamente | | | | |
| 9.10. Escribió "sugar" correctamente | | | | |
| 9.11. Usó espacios entre palabras correctamente | (0-4) | (5-8) | (9) | |
| 9.12. Usó dirección de texto correctamente | | - | | |
| 9.13. Usó mayúsculas correctamente | | - | | |
| 9.14. Usó puntuación correctamente (punto final) | | - | | |

| Evaluation Criteria | Score | 2 = Correct; 1 = Partially correct; 0 = Incorrect; 9 = No response |
|---|---|---|
| Wrote "shop" correctly. | | 1 = *(sh, ho, op, sho, sop, etc.)* |
| Wrote "buy" correctly. | | 1 = *(bu, uy, by, etc.)* |
| Wrote "rice" correctly. | | 1 = *( ri, ic, ce, ric, ice, etc.)* |
| Wrote "sugar" correctly. | | 1 = *(sug, uga, gar, suga, ugar )* |

**Muy bien. ¡Muchas gracias!**

# ANEXO III: Cuestionario sociocultural

| Sección 10. Cuestionario Sociocultural | | |
|---|---|---|

*Marque la respuesta que dé el estudiante. No lea las posibles respuestas en voz alta.*

| | | |
|---|---|---|
| 1. | Fecha de nacimiento | ___dia_____mes_____año<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 2. | ¿Hablas la misma lengua en casa que en el colegio? | No.....□<br>Sí.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 2a. | [Si no] ¿Qué lengua hablas en casa? | _____<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 3. | Aparte de las tareas del colegio, ¿lees algo más en tu casa, libros, revistas,…? | No.....□<br>Sí.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 3a. | [Si sí] Dame unos ejemplos | |
| 3b. | [Si sí] ¿En qué lengua están las otras cosas que lees? | _____<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 4. | ¿Alguien más lee en tu casa? | No.....□<br>Sí.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 4a. | [Si sí] ¿Quién? | Madre.....□<br>Padre.....□<br>Herman a / o .....□<br>Otro (_____).....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 5. | ¿Te lee alguien en voz alta en tu casa? | No.....□<br>Sí.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 5a. | [Si sí] ¿Quién? | Madre.....□<br>Padre.....□<br>Herman a / o .....□<br>Otro (_____).....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 6. | ¿Escuchas música? | No.....□<br>Sí.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 6a. | (Si sí) ¿Con qué frecuencia? | Todos los días.....□<br>Casi todos los días .....□<br>3-4 días a la semana.....□<br>1-2 días a la semana.....□<br>No sabe/No contesta.....□ |
| 7. | ¿Qué estudios tiene tu padre/madre? (Señala con una P (padre) o M (madre).<br>No tiene estudios.....□ FP.....□<br>Graduado escolar.....□ Bachillerato.....□<br>Secundaria.....□ Estudios universitarios.....□<br>No sabe/No contesta.....□ | |

# LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Hábito lector en el alumnado y su entorno familiar 218
Figura 2. Nivel de estudios de la madre 219
Figura 3. Resultados de pruebas cronometradas en L1 y LE 235
Figura 4. Relación entre memoria de trabajo y comprensión verbal 245
Figura 5. Factores de la destreza lectora y contacto familiar con otro idioma 249
Figura 6. Factores de la destreza lectora y nivel de estudios materno 250
Figura 7. Distribución de probabilidades de problemas lectores 264

# LISTADO DE TABLAS

Table 1. Tasks included in the Spanish and English versions of EGRA 15
Tabla 2. Etapas del desarrollo lector según el modelo de Chall 75
Tabla 3. Vocabulario y estatus social 109
Tabla 4. Diferencias entre español e inglés en la lengua escrita 119
Tabla 5. Problemas de pronunciación en inglés L2 por parte de hispanohablantes 120
Tabla 6. El buen y el mal lector en una LE 121
Tabla 7. Enfoques para la práctica de la fluidez lectora 139
Tabla 8. Métodos para la enseñanza de la lectura en español e inglés 147
Tabla 9. Ventajas e inconvenientes de los métodos sintéticos y analíticos 159
Tabla 10. Selección de pruebas de evaluación de destrezas lectoras tempranas con versiones en inglés y español 177
Tabla 11. Ítems que miden la conciencia fonológica 181
Tabla 12. Ítems que miden el conocimiento del principio alfabético 183
Tabla 13. Ítems que miden la fluidez lectora 185
Tabla 14. Ítems que miden el conocimiento de vocabulario 186
Tabla 15. Ítems de comprensión lectora 187
Tabla 16. Otros ítems para evaluar la destreza lectora 189
Tabla 17. Tareas incluidas en las versiones de EGRA 213
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de las variables de la lectura en español como L1 221
Tabla 19. Tabla de frecuencia de comprensión lectora en L1 222
Tabla 20. Tabla de frecuencia de comprensión oral en L1 223
Tabla 21. Correlaciones entre variables de EGRA L1 225
Tabla 22. Correlaciones entre variables de comprensión lectora y oral en L1 226

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de las variables de la lectura en inglés como LE ___227
Tabla 24. Tabla de frecuencia de Reading comprehension _____229
Tabla 25. Tabla de frecuencia de Oral comprehension _____229
Tabla 26. Correlaciones entre variables de EGRA LE _____ 231
Tabla 27. Correlaciones entres las variables de EGRA en L1 y LE _____233
Tabla 28. Comunalidades de las variables de EGRA LE _____237
Tabla 29. Varianza total explicada de componentes principales en inglés LE _____237
Tabla 30. Matriz de componentes rotados[a] en LE_____238
Tabla 31. Comunalidades de las variables de EGRA L1 _____239
Tabla 32. Varianza total explicada de componentes principales en L1_____240
Tabla 33. Matriz de componentes rotados[a] en L1 _____ 241
Tabla 34. Factores obtenidos en L1 y LE_____242
Tabla 35. Correlaciones entre factores en L1 y LE _____243
Tabla 36. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra_____243
Tabla 37. Correlación entre los factores de EGRA, L1 y LE, y las variables cognitivas _247
Tabla 38. Centros de los conglomerados finales _____252
Tabla 39. Resultados ANOVA para los conglomerados _____253
Tabla 40. Estadísticos de los dos grupos con respecto a los factores en L1 y LE _____254
Tabla 41. Estadísticos de contraste _____255
Tabla 42. Diferencias intergrupales según las variables cognitivas y la edad _____255
Tabla 43. Percentiles de los factores cognitivos en el grupo con problemas lectores __259
Tabla 44. Clasificación de los sujetos notas-pronosticado por el modelo para LE ____ 261
Tabla 45. Variables en la ecuación para LE_____262
Tabla 46. Clasificación de los sujetos notas-pronosticado por el modelo _____263
Tabla 47. Variables en la ecuación para LE y L1_____263