



Artículo Original / Original Article

Repercusión del desarrollo del lenguaje oral en el aprendizaje de la lectura en L2 Impact of oral language development on learning to read in L2

Raúl Gutiérrez Fresneda; Esther Heredia Oliva; Pedro Esteban Córcoles; Monserrat Planelles Iváñez,

Universidad de Alicante

Email de correspondencia: raul.gutierrez@ua.es

Cronograma editorial: *Artículo recibido 12/11/2023 Aceptado: 01/12/2023 Publicado: 01/01/2024*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Gutiérrez-Fresneda, R., Heredia, E., Esteban, P., y Planelles-Iváñez, M. (2024). Repercusión del desarrollo del lenguaje oral en el aprendizaje de la lectura en L2. *EDUCA International Journal*, 1 (4) 1-16, <https://doi.org/10.55040/educa.v4i1.87>

Contribución específica de los autores: Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

En los últimos años hay que destacar el auge que ha tenido la instrucción de diferentes lenguas dentro del currículum escolar con una mayor ampliación del horario y con la incorporación como medio de transmisión de los aprendizajes de distintas asignaturas. Sin embargo, siguen existiendo todavía bastantes interrogantes sobre cuál es el mejor modo de favorecer su adquisición dadas las diferentes teorías que se han ido sucediendo a lo largo de la enseñanza de las lenguas, de aquí el propósito de este estudio que ha tenido como finalidad ofrecer aportes que contribuyan a un mejor desarrollo del proceso de alfabetización al inicio de la escolaridad mediante el análisis de la vinculación y el poder predictivo que determinadas habilidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje oral en la lengua materna presentan en el proceso de aprendizaje de la lectura en L2, específicamente en la lengua valenciana. En el estudio participaron 117 escolares de entre 5 y 6 años. Se efectuó un cálculo de carácter correlacional junto a un análisis de regresión jerárquica lo que permitió conocer que el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y los procesos cognitivos en la lengua materna contribuyen al proceso de alfabetización en una segunda lengua, como es el caso del valenciano y que además esta situación se produce de manera similar en todos los estudiantes con independencia de su género.

Palabras clave: lengua materna, lenguaje oral, aprendizaje de segundas lenguas, alfabetización temprana, lectura.

Abstract

In recent years, it is worth highlighting the boom that the instruction of different languages has had within the school curriculum with a greater extension of the schedule and with the incorporation as a means of transmitting the learning of different subjects. However, there are still many questions about what is the best way to promote its acquisition given the different theories that have been developed throughout language teaching, hence the purpose of this study, which has aimed to offer contributions that contribute to a better development of the literacy process at the beginning of schooling through the analysis of the connection and predictive power that certain skills related to the learning of oral language in the mother tongue present in the process of learning to read in L2, specifically in the Valencian language. 117 schoolchildren between 5 and 6 years old participated in the study. A correlational calculation was carried out together with a hierarchical regression analysis, which allowed us to know that the development of oral language, phonological awareness and cognitive processes in the mother tongue contribute to the literacy process in a second language, such as case of the Valencian and that this situation occurs in a similar way in all students regardless of gender.

Keywords: mother tongue, oral language, second language learning, early literacy, reading.



1. Introducción

El interés por el aprendizaje de las segundas lenguas en el ámbito educativo es un tema de actualidad por las implicaciones que tiene en la formación y en el éxito escolar de los estudiantes. Se sabe que existe una diferencia relevante entre el aprendizaje inicial de la lengua materna y una segunda lengua (Ramírez-Esparza et al., 2017). En el primer caso, el dominio de la lengua se logra a partir de la interacción social de un modo natural, mientras que en el segundo caso se precisa de un proceso explícito que debe enseñarse (Navarro, 2010). Ante esta situación, se vienen demandando trabajos empíricos que ofrezcan hallazgos con orientaciones prácticas que contribuyan a mejorar las actuaciones docentes entre la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2), lo que requiere atender a las características principales de las distintas lenguas. De modo genérico, entre otros aspectos las lenguas varían en base a dos dimensiones; la ausencia de predictibilidad de las reglas de correspondencia entre las grafías y los fonemas (chino, japonés, inglés...) y las que permiten el acceso a la información escrita a través de la decodificación cuando se conocen las reglas de relación entre los grafemas y los fonemas (español, francés...). Es decir, podemos establecer una diferenciación en la profundidad ortográfica de las lenguas, distinguiendo las que presentan una ortografía denominada transparente como consecuencia de que a cada grafía le corresponde siempre el mismo elemento sonoro de aquellas otras con una ortografía más opaca en las que no existe esta relación. En este sentido, la denominada hipótesis de dependencia ortográfica defiende que las dificultades de aprendizaje que se producen en una lengua u otra dependerán de las peculiaridades específicas del sistema ortográfico de cada una (Lingren et al., 1985).

Esta diversidad lingüística es la que ha dado lugar a que se considere relevante atender a determinadas variables en relación al aprendizaje de las habilidades que contribuyen al aprendizaje lector en L1 y L2, entre las que se encuentra; el momento del proceso evolutivo en el que se adquiere L2, el momento en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la lectura, la existencia de instrucción directa en el aprendizaje en L1, el grado de similitud entre las estructuras sintácticas de las lenguas (L1 y L2), la regularidad de las correspondencias grafema-fonema, así como las relaciones en el solapamiento del vocabulario (Siegel, 2002).

Distintas situaciones sociales convergen en la actualidad en nuestro sistema educativo, por un lado, se encuentran los escolares que hablan castellano como L1 y amplían este



aprendizaje en el colegio; por otro lado, están los estudiantes que hablan alguna de las lenguas oficiales del estado español y que aprenden otra distinta en el colegio, como puede suceder en las comunidades autónomas de nuestro país; un tercer grupo lo forman los estudiantes de padres extranjeros que aprenden en el colegio el castellano como L2, y un último grupo, estaría formado por aquellos que aprenden una L2 como lengua extranjera dentro del currículum.

Los trabajos realizados en las últimas décadas relativos a analizar la vinculación entre el aprendizaje de una primera y segunda lengua han puesto de manifiesto la importancia que presenta la lengua materna (L1) en el proceso de facilitación de una segunda lengua (L2). Estas investigaciones, en muchas ocasiones, se han caracterizado por la defensa de la teoría de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979) que señala que la competencia lingüística en L2 viene determinada por el logro de la competencia comunicativa en L1.

Esta propuesta mantiene una vinculación con la teoría de los esquemas (Piaget, 1967), que a su vez ofreció directrices para el desarrollo de los postulados referentes al aprendizaje significativo de Ausubel, así como a la teoría socio-cognitiva de Vygotsky, las que coinciden en afirmar que los aprendizajes que adquiere el ser humano desde el momento de su nacimiento se agrupan a través de estructuras mentales denominadas esquemas, las que progresivamente aumentan y se enriquecen con los aprendizajes que se van adquiriendo a lo largo de la vida y que en relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas comienzan con la instrucción formal en los primeros años de escolarización.

Williams y Lowrance-Faulhaber (2018) observaron que el dominio de las habilidades básicas de alfabetización en el primer idioma refuerza el aprendizaje de las habilidades lingüísticas del otro idioma. De hecho, los modelos referentes a la alfabetización emergente han evidenciado que los precursores del aprendizaje comparten ciertas similitudes en la adquisición de las distintas lenguas en cuanto a las habilidades cognitivas y lingüísticas (Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022).

Pendergast et al. (2015) analizaron las vinculaciones entre las habilidades de alfabetización en inglés y español en estudiantes de las primeras edades que comenzaron el curso con mayor dominio del español y que fueron instruidos únicamente en inglés en el colegio durante el periodo de Educación Infantil, observándose a partir de los resultados de las evaluaciones iniciales y finales la existencia de correlaciones positivas entre el aprendizaje del inglés y el español, lo que permitió comprobar cómo los estudiantes estaban transfiriendo los



aprendizajes del idioma español a las habilidades de alfabetización emergentes en inglés. De hecho, se observó que cuando los escolares estaban aprendiendo a leer en lenguas de ortografías distintas (inglés y japonés), los conocimientos previos de esos sistemas de escritura permitieron respaldar la comprensión de conceptos sobre el mensaje escrito, lo que refleja que la base del desarrollo del proceso de alfabetización puede ser relevante para el aprendizaje de cualquier idioma. Además, se observa que la alfabetización bilingüe no constituye un obstáculo para el progreso en ninguna de las lenguas (Buckwalter y Lo, 2002; Juárez, 2019).

Respecto a los componentes que intervienen en este proceso de alfabetización se ha comprobado que existen una serie de factores que contribuyen al aprendizaje lector cuando se tiene el inglés como lengua materna, es el caso entre otros del procesamiento fonológico, la conciencia sintáctica y la memoria de trabajo (Siegel, 1993; Uchihara et al., 2019). De igual modo, se ha analizado su influencia en relación a los conocimientos previos y la comprensión lectora (Eidswick, 2009), pero no se ha prestado mucha atención al efecto que puede tener en el aprendizaje y en la adquisición de vocabulario (Cancino, 2021; Lee y Pulido, 2017). Se defiende que, a partir del desarrollo de las habilidades previas, se puede fomentar un mayor nivel de procesamiento en el aprendizaje léxico, lo que contribuye a la liberación de recursos cognitivos y al incremento de la cantidad de retención de vocabulario.

Sin embargo, no se sabe demasiado sobre la importancia de estos factores que intervienen en el aprendizaje ni la incidencia que presentan en las primeras fases de la lectura cuando no actúa el inglés como lengua materna. El aprendizaje del vocabulario ha sido otro factor de gran importancia en el ámbito de la educación de lenguas (Gutiérrez-Fresneda, 2022; Laufer y Goldstein, 2004). De hecho, los trabajos realizados en los últimos años se están centrando en cómo favorecer el aprendizaje de vocabulario en L2 (Webb et al., 2020), ya que puede ser esta habilidad de gran utilidad para la mejora del aprendizaje en L2. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo en contextos lingüísticos y demográficos distintos al castellano y con estudiantes de diferentes edades que tenían una lengua materna diferente (italiano, japonés...) y que aprendían inglés como L2.

Ahora bien, los estudios realizados hasta la fecha con escolares hispano-parlantes de las primeras edades son muy reducidos en comparación con otras lenguas, máxime cuando se intenta profundizar en la transferencia de aprendizaje entre dos sistemas ortográficos con cierta similitud en cuanto a la relación entre las reglas de correspondencia grafema-fonema como es



el caso del castellano y el valenciano. De aquí el objetivo de este estudio que pretende ofrecer aportes que contribuyan al desarrollo del proceso de alfabetización en los estudiantes que aprenden valenciano como L2 y que tienen como lengua materna el castellano, a partir del análisis de las relaciones y el poder predictivo que determinadas variables asociadas al aprendizaje lingüístico oral de L1 presentan en el aprendizaje de la lectura en L2 en la lengua valenciana.

2. Método

En el trabajo participaron 117 escolares de entre 5 y 6 años ($M = 5.6$; $DT = 2.37$) de los cuales un 48.5% eran niños y un 51.5% niñas. Los criterios establecidos para la selección de los escolares fueron ser tener como lengua materna el castellano, tener la edad propia del nivel educativo en el que se encuentra escolarizado y no presentar alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($X^2=0.47$, $p > .05$).

2.1. Instrumentos

Con el propósito de evaluar las variables incluidas en el presente estudio se utilizaron tres pruebas de valoración, todas ellas con las suficientes garantías psicométricas tanto de fiabilidad como validez.

. *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI)* (Gutiérrez-Fresneda, 2019). Para la evaluación de las habilidades implicadas en el aprendizaje escolar se emplearon las subpruebas de conocimiento fonológico (conciencia silábica y fonémica) junto a los procesos cognitivos (memoria auditiva verbal y percepción visual). La puntuación en cada una de estas pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. Estos subtest presentan un coeficiente de Alpha de Cronbach de .85.

. *Evaluación de los componentes del lenguaje oral: (PLON-R)* (Aguinaga et al., 2004). Consiste en una prueba estandarizada destinada a valorar los distintos componentes del lenguaje: forma (fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática), permitiendo evaluar las tres funciones comunicativas básicas: informativa, reguladora y metalingüística. Esta prueba presenta un coeficiente Alpha de Cronbach de .80.



. *Evaluación de los procesos de lectura (PROLEC-R)* (Cuetos et al., 2007). Para la evaluación de la decodificación lectora en valenciano se ha traducido a esta lengua el subtest del test PROLEC-R, referente a la lectura de palabras. La puntuación de esta prueba se obtiene asignando un punto a cada palabra leída de manera correcta. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

2.2. Procedimiento

Los escolares que forman la muestra fueron evaluados en el primer trimestre del tercer curso de Educación Infantil con pruebas destinadas a conocer el nivel de dominio en las principales habilidades que se han considerado como relevantes en relación al proceso de adquisición de la lectura, como es el caso del lenguaje oral, conciencia fonológica y los procesos cognitivos (memoria auditiva y percepción visual). Las pruebas fueron administradas individualmente por psicólogos y educadoras a los estudiantes dentro de la jornada escolar. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y tener la posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

2.3. Análisis de datos

El análisis de datos se efectuó mediante el programa SPSS, versión 22. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis básico con los datos obtenidos en cada una de las variables: media, desviación típica, rango (mediante los valores mínimo y máximo), asimetría y curtosis. También se valoró la posible existencia de diferencias en función del género mediante la prueba *t* de Student y se llevaron a cabo análisis de correlaciones bivariadas (*r* de Pearson) para establecer la asociación entre las variables estudiadas. Después se efectuaron análisis de regresión para examinar las relaciones entre las habilidades relacionadas con el aprendizaje lector para elaborar los modelos de predicción. Para valorar la contribución conjunta de las variables independientes a los modelos de regresión se utilizó el coeficiente de determinación y el coeficiente de determinación ajustado. Para valorar la contribución de cada variable independiente sobre la varianza total de la variable dependiente se utilizó el coeficiente β . Para la evaluación de la colinealidad e independencia entre las variables se calculó el factor de inflación de la varianza (FIV) y el índice de Tolerancia (T).

3. Resultados

En primer lugar, se obtuvieron las medias, desviaciones típicas, el rango y los índices de curtosis y asimetría de todas las variables (Tabla 1). Posteriormente para valorar posibles diferencias respecto al género de los participantes se realizó la prueba t de Student (Tabla 2). A continuación, para conocer la relación entre las variables del estudio, se efectuó un análisis de correlación entre todas las medidas (Tabla 3). Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica lineal que permitió analizar la contribución que las variables implicadas en el lenguaje oral, procesamiento fonológico y los procesos cognitivos presentan respecto al conocimiento de la lectura en valenciano al inicio de este aprendizaje (Tabla 4).

Tabla 1. Media, desviación estándar, asimetría y curtosis para las distintas variables en el primer trimestre del último curso de Educación Infantil.

Variable	Media	Desviación Típica	Rango	Asimetría	Curtosis
<i>Lenguaje Oral</i>					
1. Forma	3.6	.34	1-5	-.251	.647
2. Contenido	3.2	0.62	1-6	-.645	-.413
3. Uso	1.7	0.45	0-3	.265	.382
<i>Conciencia Fonológica</i>					
4. Conciencia silábica	6.9	.53	2-10	-.528	.436
5. Conciencia fonémica	4.1	1.72	2-8	.687	.285
<i>Procesos Cognitivos</i>					
6. Percepción	7.2	1.46	2-10	.423	-.169
7. Memoria auditiva verbal	6.8	1.36	4-10	-.318	.527
<i>Lectura</i>					
8. Lectura palabras	17.6	2.84	8-34	.723	-.638

Tabla 2. Análisis de las diferencias de género en las variables de lenguaje oral, conciencia fonológica, procesos cognitivos y lectura de palabras en el primer trimestre del último curso de Educación Infantil.

Variable	Media		Desviación Típica	t	d
	niños	niñas			
<i>Lenguaje Oral</i>					
1. Forma	1.7	1.9	0.12	2.12	.23
2. Contenido	1.5	1.7	0.23	3.32	.14
3. Uso	0.8	0.9	0.34	1.25	.35
<i>Conciencia Fonológica</i>					
4. Conciencia silábica	3.4	3.5	.27	3.27	.26
5. Conciencia fonémica	2.1	2	.45	2.38	.28
<i>Procesos Cognitivos</i>					
6. Percepción	3.7	3.5	.52	1.57	.17
7. Memoria auditiva verbal	3.4	3.4	.31	2.48	.25
<i>Lectura</i>					
8. Lectura palabras	8.6	9	.45	2.36	.16

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los datos obtenidos de los análisis diferenciales efectuados en relación al factor género muestran que no existen diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes (Tabla 2). En la Tabla 3 se presentan las correlaciones de las variables independientes, observándose una vinculación entre las diferentes habilidades que intervienen en el acceso al proceso de alfabetización.

Tabla 3. Correlaciones Bivariadas (r de Pearson) entre las variables del estudio.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Forma	-	.63**	.54**	.38*	.48*	.37*	.74***	.46**
2. Contenido		-	.75***	.26*	.42**	.43**	.56***	.57***
3. Uso			-	.25*	.46**	.52**	.63***	.53**
4. Conciencia silábica				-	.89***	.46*	.43**	.31*
5. Conciencia fonémica					-	.34*	.59***	.75***
6. Percepción visual						-	.23*	.61***
7. Memoria auditiva verbal							-	.58***
8. Lectura de palabras								-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 4. Análisis de Regresión Jerárquica para predictores del aprendizaje de la lectura de palabras en valenciano.

Variable	R	R ²	R ² ajustado	F	β	T	p	Durbin Watson
Predictores								
Paso 1: Lenguaje Oral	.263	.238	.195					
Forma				16.31	.357	3.246	0.000	
Contenido				14.06	.321	3.106	0.000	
Uso				9.38	.184	1.437	0.000	
Paso 2: Conocimiento Fonológico	.247	.226	.182					
Conciencia Fonémica				15.17	.372	3.128	0.000	
Paso 3: Procesos Cognitivos	.174	.163	.129					
Memoria Auditiva Verbal				12.18	.342	1.564	0.000	
Percepción Visual				11.07	.153	1.318	0.000	1.476

Con el propósito de identificar las variables que en mayor medida predicen el aprendizaje de la lectura de palabras en L2 durante el proceso de alfabetización emergente, se realizó un análisis de regresión múltiple. Como se puede observar en la Tabla 4, las distintas variables incluidas en el estudio: lenguaje oral, conocimiento fonológico y procesos cognitivos ofrecen aportes relevantes sobre la variable dependiente, aunque si bien, con diferente nivel de importancia, siendo el lenguaje oral y la conciencia fonológica los componentes que mayor influencia presentan sobre la variable criterio.



4. Discusión y Conclusiones

El propósito de este trabajo fue analizar las relaciones y el valor predictivo que determinadas habilidades asociadas al aprendizaje temprano del lenguaje oral en L1 presentan en el aprendizaje de la lectura en L2 (valenciano), en estudiantes que tienen como lengua materna el castellano. A partir de los resultados recogidos se observa que el dominio de los componentes del lenguaje oral (forma, contenido y uso) junto a la conciencia fonémica y la memoria auditiva verbal son factores de gran relevancia en el proceso de alfabetización inicial de una segunda lengua como es el caso del valenciano. Estos aportes se encuentran alineados con las aseveraciones de Williams y Lowrance-Faulhaber (2018) quienes defendían la importancia de las habilidades de alfabetización del idioma materno como elemento de apoyo en el proceso de adquisición de un segundo idioma.

Respecto al análisis de los datos recogidos en este estudio se comprueba que el desarrollo del lenguaje oral desde las primeras edades es un factor dinamizador del aprendizaje del lenguaje escrito cuando se accede al sistema de representación de la lectura, lo cual viene a ampliar los hallazgos de estudios realizados cuando se aprende a leer en una primera lengua (Georgiou et al., 2022; Gutiérrez-Fresneda et al., 2021) al poner de manifiesto que una adecuada estimulación de los distintos componentes del lenguaje a nivel fonético, fonológico y morfosintáctico es fundamental para facilitar el acceso a la información escrita en una segunda lengua, lo que junto al desarrollo del vocabulario a través de situaciones pragmáticas en contextos comunicativos reales puede ser un elemento esencial para la facilitación de los procesos de decodificación en una segunda lengua. Junto a la relevancia que presenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales, se pone de manifiesto igualmente en este trabajo el papel que la conciencia fonológica tiene respecto al aprendizaje de la lectura en L2, lo que respalda las conclusiones de otros estudios en los que se señala la vinculación de esta faceta con el lenguaje escrito, en concreto con la adquisición de la lectura (Badian, 2001; Zhang et al., 2023). Hecho que ha sido ampliado ahora con los resultados obtenidos en este trabajo al observarse que esta relación se produce previamente a que se lleve a cabo el proceso de instrucción de la lectura en una segunda lengua.

Al igual que sucede con el lenguaje oral y la conciencia fonológica, los procesos cognitivos han sido otro factor relevante que ofrece contribuciones significativas al aprendizaje del sistema de representación del código escrito, lo cual fue mediado como consecuencia del



dominio tanto de los procesos perceptivos que permiten establecer diferencias entre símbolos gráficos similares como respecto a la memoria auditiva verbal que constituye la puerta de entrada al lenguaje oral y favorece el desarrollo del procesamiento mental para dar respuestas eficaces a las demandas cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectura tanto en la lengua materna (Núñez y Santamaría, 2014) como en una segunda lengua como es el caso del valenciano, tal y como se ha comprobado.

Estudios realizados con anterioridad respecto a la influencia que los procesos cognitivos tienen en el aprendizaje de las lenguas en relación al dominio del código escrito han puesto de manifiesto que la instrucción en L1 del lenguaje escrito contribuye a la transferencia de los procesos cognitivos cuando se aprenden las mismas habilidades lingüísticas en un segundo idioma (Jiménez et al., 2010), lo que viene a corroborar la existencia del efecto de transferencia que se lleva a cabo en L1 y L2 en los procesos cognitivos en el proceso de aprendizaje del código escrito. Aunque si bien, estos aportes se efectuaron con estudiantes que ya se habían iniciado en el aprendizaje del lenguaje escrito a diferencia de lo que sucede con los escolares de este estudio que se encuentran en las fases previas al acceso al aprendizaje de los elementos lingüísticos de carácter gráfico, lo que amplía las argumentaciones a favor de la hipótesis de interdependencia cognitiva en el aprendizaje de una primera y segunda lengua.

También es relevante junto a estos aportes considerar las aseveraciones de Jouini (2005) en relación al desarrollo lingüístico de la lectura en L2 una vez iniciada esta, que defienden la importancia de potenciar la exposición a dicha lengua mediante dinámicas que enriquezcan el conocimiento lingüístico a través de propuestas sociales y culturales pragmáticas basadas en el desarrollo del lenguaje oral, entre otros aspectos porque a partir de las exposiciones e interacciones comunicativas se van desarrollando las estructuras gramaticales del segundo idioma a partir de los rasgos y peculiaridades que la lengua materna ofrece, en donde las similitudes entre las estructuras y parámetros de la lengua materna y la segunda lengua favorecen una mayor facilidad para la adquisición de la L2, situación que como hemos observado en este estudio se produce de manera idéntica tanto en los aprendices masculinos como en los femeninos.

En definitiva, a través de este estudio se ha podido comprobar la importancia que el desarrollo de las habilidades prelectoras que contribuyen al aprendizaje lector en la lengua materna (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020) impactan de igual modo en el acceso al proceso de



adquisición de la lectura en una segunda lengua, en concreto en valenciano. En este sentido, a partir de estos aportes se sugiere como medio para favorecer el aprendizaje lector tanto en L1 como en L2 la puesta en práctica de dinámicas educativas que incidan en el desarrollo de las habilidades que se han identificado como relevantes orientadas por un lado, al fomento de los componentes del lenguaje oral a nivel fonético, fonológico, morfosintáctico, potenciando la estimulación del vocabulario tanto a nivel intencional como incidental (Sok y Han, 2020) considerando el uso funcional del mismo a través de situaciones comunicativas, por otro, al fomento de la conciencia fonológica habilidad necesaria para facilitar los procesos de correspondencia grafema-fonema especialmente en lenguas transparentes como el castellano y el valenciano. En este sentido, se ha comprobado que la destreza para reconocer los elementos mínimos de las palabras es el factor más relevante para el aprendizaje lector, lo cual debería ser ejercitado tanto a través de tareas pasivas como activas (Parra-Bravo y Bojorque, 2022) junto al desarrollo lingüístico oral. De igual modo, es también de interés para la facilitación del aprendizaje lector en L2 que se atienda a la estimulación de las habilidades perceptivas y de la memoria auditiva verbal mediante actuaciones que incidan tanto en el componente auditivo como visual. Una limitación de este trabajo que no se tuvo en consideración y que sería de interés analizar en futuros trabajos es considerar la influencia que las funciones ejecutivas pueden tener en estos momentos incipientes del aprendizaje del lenguaje escrito en una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Útiz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Badian, N. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0010-5>
- Cancino M. (2021). Aprendizaje incidental de vocabulario y retención de estudiantes de inglés como lengua extranjera. ¿Hasta qué punto el interés por el tema es un factor? *Revista*



Española de Lingüística Aplicada / Revista Española de Lingüística Aplicada, 34, 31-52. <https://doi.org/10.1075/resla.19049.can>

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. TEA.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Eidswick, J. (2009). The influence of interest on reading comprehension in EFL students. *Annual Research Report of the Language Center*, 12, 25-38. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59677786>

Georgiou, G., Alves, A. a1, Kyriakoula, V., John, M., Kirby, J., Dalia, A. y Guo, K. (2022). A Meta-analysis of Morphological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 27(5), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2155524>

Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). *Prueba de evaluación del aprendizaje infantil (PEAI 3-6 años)*. Quinta.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2022). Influence of Cognitive Reading Strategies for Improving Comprehension Skills in Primary Education Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 77-92. <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140>

Gutiérrez-Fresneda, R., y Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Revista Literatura y Lingüística*, 45, 16-28. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.45.2212>



- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yague, M. I. y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos*, 53 (104), 664-681. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, 13, 95-114. <http://hdl.handle.net/11162/72272>
- Juárez, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11110>
- Lee, S., & Pulido, D. (2017). The Impact of Topic Interest, L2 Proficiency, and Gender on EFL Incidental Vocabulary Acquisition through Reading. *Language Teaching Research*, 21, 118-135. <https://doi.org/10.1177/1362168816637381>
- Lindgren, S. D., de Renzi, E., & Richman, L. C. (1985). Cross-national comparisons of developmental dyslexia in Italy and the United States. *Child Development*, 56(6), 1404–1417. <https://doi.org/10.2307/1130460>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. <http://hdl.handle.net/10835/959>
- Núñez, M. P., y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Revista Lenguaje y Habla*, 18, 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Jiménez, J. E., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., y Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 45-59. <https://10.4438/1988-592X-RE-2011-358-080>



- Parra-Bravo, P. y Bojorque, G. (2022). Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura. *Revista Pucara*, 32, 115-138. <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.07>
- Pendergast, D. R., Moon, R. E., Krasney, J. J., Held, H. E., y Zamparo, P. (2015). Human physiology in an aquatic environment. *Compr Physiol*, 5(4), 1705-1750. <https://doi.org/10.1002/cphy.c140018>
- Piaget (1967). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A. y Kuhl, P. K. (2017), The Impact of Early Social Interactions on Later Language Development in Spanish–English Bilingual Infants. *Child Development*, 88, 1216-1234. <https://doi.org/10.1111/cdev.12648>
- Sok, S., y Han, Z. (2020). A study of L2 vocabulary acquisition under incidental and intentional conditions. *Complutense Journal of English Studies*, 17, 113-140. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i17.1467>
- Uchihara, T., Stuart, W., y Yanagisawa, A. (2019). The Effects of Repetition on Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Correlational Studies. *Language Learning*, 69(3), 559-599. <https://doi.org/10.1111/lang.12343>
- Webb, S., Yanagisawa, A., y Uchihara, T. (2020). How Effective Are Intentional Vocabulary-Learning Activities? A Meta-Analysis. *Modern Language Journal*, 104(4), 715-738. <https://doi.org/10.1111/modl.12671>
- Williams, Ch. y Lowrance-Faulhaber, E. (2018). Writing in young bilingual children. *Review of research. Journal of Second Language Writing*, 42, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.10.012>



Zhang, S., Junge, B., Lieven, E., Brandt, S., y Theakston, A. (2023). Children's and adults' production of when-clauses. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 3, 1-13. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-23-00238