



**Cómo citar este artículo:**

García, F. L., Morales-Cabezas, J., & López-Sako, N. I. (2020). Lectura rápida y habla interna: lo que los reportes verbales sugieren. *MLS Educational Research*, 4 (2), 54-68. doi: 10.29314/mlser.v4i2.363

## **LECTURA RÁPIDA Y HABLA INTERNA: LO QUE LOS REPORTES VERBALES SUGIEREN**

**Francy Lorena García**

Universidad del Cauca (Colombia)

[fgarcia@unicauca.edu.co](mailto:fgarcia@unicauca.edu.co)

**Jerónimo Morales-Cabezas**

Universidad de Granada (España)

[moralesc@ugr.es](mailto:moralesc@ugr.es) · <https://orcid.org/0000-0002-3446-620X>

**Nobuo Ignacio Lopez-Sako**

Universidad de Granada (España)

[nilsako@ugr.es](mailto:nilsako@ugr.es) · <https://orcid.org/0000-0002-0347-1751>

**Resumen.** Como podemos experimentar mientras leemos este resumen, la lectura silenciosa a menudo implica escuchar nuestra “voz interior” y pronunciar palabras mentalmente. Vygotsky determinó que esta voz interior es el producto de un proceso llamado internalización en el que el habla externa se transforma en habla interna. Sin embargo, queda por determinar cómo los estudiantes de inglés comienzan a usar su voz interior para internalizar este idioma mediante una serie de lecturas rápidas. Implementamos un estudio de tipo constructivista-interpretativo para determinar los usos iniciales de la voz interior en la internalización del inglés a través de la lectura de textos escritos en lengua extranjera. El estudio se llevó a cabo en una universidad pública de Popayán (Colombia) en una clase de 17 estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se recopilaron datos a través de informes verbales y una técnica de recuerdo estimulado. Este estudio sugiere que los estudiantes principiantes usan su habla interna principalmente para subvocalizar, vocalizar, repetir y traducir mentalmente lo que leen. El estudio también sugiere que los estudiantes usan el habla interna para hacer asociaciones con imágenes visuales a medida que su habilidad lectora se desarrolla. Investigaciones adicionales podrían explicar cómo la lectura rápida contribuye al uso del habla interna para hacer asociaciones con imágenes visuales.

**Palabras clave:** Fluidez, Habla interna, Lectura rápida, Lengua extranjera.

## **SPEED READING AND INNER SPEECH: WHAT VERBAL REPORTS SUGGEST**

**Abstract.** As we might experience it while reading this abstract, silent reading often implies hearing our “inner voice” and pronouncing words inwardly. Vygotsky determined that this inner voice is the product of a process called internalization in which people transform external speech into internal expression. It remains to be determined, however, how English learners begin to use their inner voice to internalize the

foreign language by using a series of speed reading activities. We implemented a constructivist-interpretative study to find the primary uses of the inner voice in the internalization of English through foreign language texts. We carried out the study in a public university of Popayán (Colombia) in a beginners' class comprising 17 students of English as a foreign language. We gathered data through verbal reports and a stimulated recall technique. This study suggests that beginner students use their internal speech mainly to subvocalize, vocalize, repeat, and translate what they read. The study also suggests that students use their internal voice to make associations with visual images as students' reading skills develop. Further research might explain how speed reading contributes to the use of inner speech to make associations with images.

**Keywords:** Fluency, Foreign Language, Inner Speech, Speed Reading

### **Introducción**

Todos escuchamos “alguna forma de habla inaudible interna, autodirigida” en nuestra cabeza, comúnmente llamada habla interna (Guerrero, 2017, p. 2). El habla interior, o el habla para uno mismo (Vygotsky, 1987), ocupa al menos una cuarta parte de la vida consciente de vigilia de las personas (Uttl, Morin, Faulds, Hall y Wilson, 2012), es fundamental para procesos como la autorregulación, la memoria y la resolución del problema. (Morin, Uttl & Hamper, 2011), y está involucrado en la lectura (Perrone-Bertolotti et al., 2012). Según Perrone-Bertolotti et al. (2012), cuando aprendemos a leer en nuestro primer idioma (L1), aprendemos a asociar los símbolos escritos con los sonidos hablados; después de mucho entrenamiento, esa asociación se produce sin esfuerzo y podemos leer en silencio. Los estudios de introspección sugieren que después de aprender a leer con fluidez, continuamos pronunciando los textos escritos hacia adentro cuando leemos (Jäncke & Shah, 2004).

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, los niños desarrollan el habla interna de su lengua materna a medida que aplican formas sociales de comunicación a sus procesos de pensamiento. Transformar el discurso externo en una expresión interna se conoce como internalización. Según Fernyhough (2004), las personas llevan a cabo el proceso de internalización de una lengua en un proceso de cuatro niveles. En el nivel 1, las personas utilizan el habla social en los diálogos. En el nivel 2, los niños y, a veces, los adultos dirigen estos diálogos en su discurso privado y abierto; se hablan en voz alta. En el nivel 3, las personas internalizan el habla privada y experimentan como hablar en silencio consigo mismos (habla interior expandida). En el nivel 4, las transformaciones sintácticas y semánticas de la internalización aseguran que la expresión interna mantenga pocas o ninguna de las características del lenguaje externo (habla interna condensada) (Fernyhough, 2004, p. 55).

Foreign language speakers, as well as native speakers, develop their L2 inner speech through the internalization of L2 social language. Research has shown that low-proficient L2 learners internalize an L2 language by using an inner speech which is much more focused on specific functions such as mental repetition, imitation, recalling of words, rehearsal of unfamiliar vocabulary, and preparation for future oral events (Guerrero, 2004). Advanced L2 learners develop an inner speech as complex as that of native speakers; they use their L2 inner voice in mental operations such as planning, guiding action, decision making, and problem-solving (Guerrero 1994, 1999; Larsen et al., 2002; Pavlenko & Lantolf 2000; see Guerrero, 2004).

A pesar de estos hallazgos sobre el habla interior y los estudiantes de idiomas extranjeros, hay poca investigación relacionada con el habla interior y la lectura silenciosa de textos L2. Sin embargo, algunos estudios, la mayoría de ellos utilizando informes

verbales, han sugerido que el habla interna juega un papel fundamental en la lectura de textos L2 (Sokolov, 1972; Upton & Lee-Thompson, 2001), tiene algunos usos comunes cuando los estudiantes de lengua L2 leen (Guerrero, 2004), podría expandirse o condensarse según la dificultad del texto (Ehrich, 2006), y los principiantes y los estudiantes avanzados de L2 lo activan al leer (Kato, 2009). A pesar de esta investigación, ningún estudio ha analizado el habla interior y el proceso de lectura para apoyar o cuestionar los usos frecuentes del habla interior o de la voz interna –concentrada o expandida– que experimentan los estudiantes cuando leen textos en lenguas extranjeras. Además, aún no se ha explorado el uso del habla interior durante la lectura silenciosa de textos L2 en una serie de actividades de lectura rápida, también conocida como lectura cronometrada.

La lectura cronometrada es una actividad de desarrollo de la fluidez ampliamente utilizada para la lectura (Macalister, 2008). En la lectura rápida, los profesores utilizan la lectura cronometrada de varios pasajes del mismo nivel y diferentes temas que tienen una longitud y un vocabulario controlados. Los pasajes también tienen un contenido familiar, una organización basada en temas, muy pocas palabras desconocidas y el mismo vocabulario y construcciones gramaticales que ocurren con frecuencia para mejorar la automatización del reconocimiento de palabras y permitir a los estudiantes dirigir su atención al significado en lugar de a la decodificación. La lectura rápida ha sido una técnica que ha demostrado ser eficaz para ayudar a los estudiantes de L2 a aumentar su velocidad, una de las dimensiones más críticas de la fluidez en la lectura (p. Ej., Chang, 2010; Chung & Nation, 2006; Macalister, 2008; Nation & Tran, 2014; Tran, 2012). Independientemente de estos resultados positivos, no está claro cómo los estudiantes usan su habla interior para internalizar un idioma extranjero escrito y eventualmente convertirse en lectores fluidos a través de una serie de actividades de lectura rápida.

Este estudio tiene como objetivo presentar una instantánea de las etapas iniciales del proceso de internalización de L2 respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los usos más comunes del habla interna reportados por estudiantes principiantes mientras y después de realizar la actividad de lectura rápida? Creemos que las aplicaciones más comunes de la voz interna durante y después de la actividad de lectura rápida proporcionarán alguna información sobre las etapas iniciales de un proceso de internalización L2. Comprender el proceso de internalización de un idioma es vital, ya que aprender una L2 es esencialmente internalizar un habla externa de L2 como habla interna de L2 (Lantolf, 2003).

En las siguientes secciones, presentamos el método de investigación de este estudio, junto con los hallazgos obtenidos de los informes verbales. Luego, se mostrará una sección de discusión y la conclusión de la investigación.

## **Método**

Este estudio tuvo como objetivo determinar los usos más comunes del habla interna L2 mientras y después de realizar una serie de actividades de lectura rápida.

### ***Diseño***

Enmarcamos el estudio en el paradigma cualitativo que permite a los investigadores resaltar el proceso de internalización del inglés desde la perspectiva de los estudiantes mientras se enfoca en el entorno natural del aula. Además, el estudio adopta la teoría sociocultural vygotskiana, que es un sistema de ideas que asume que la mente está mediada socialmente (Guerrero, 2004). Concebimos el diseño desde un punto de

vista mixto, implementando un enfoque constructivista e interpretativo, incluyendo la triangulación.

### ***Participantes***

El grupo elegido para el estudio fue el primer nivel de inglés compuesto por 23 alumnos de entre 18 y 23 años que estudian en una universidad pública. Los maestros diseñaron el primer curso de inglés para brindarles a los estudiantes práctica en las cuatro áreas propuestas por el modelo de diseño curricular de Nation y Macalister (2010). El primer aspecto es la entrada centrada en el significado; en esta línea, los estudiantes aprenden a través de actividades de comprensión auditiva y lectura. El segundo aspecto es el aprendizaje centrado en el lenguaje, que implica el estudio deliberado de la pronunciación, la ortografía, el vocabulario y la gramática. El tercer aspecto es el resultado centrado en el significado, que incluye el aprendizaje a través de actividades de expresión oral y escrita, prestando especial atención al mensaje. El último aspecto es el desarrollo de la fluidez, que es un aspecto centrado en el significado destinado a ayudar a los estudiantes a recibir y transmitir mensajes a una velocidad más rápida de lo habitual a través de actividades como lectura rápida, escritura de diez minutos, escuchar historias y lectura extensiva fácil.

Aunque los maestros planearon el curso para estudiantes que tienen un nivel de competencia en inglés muy elemental, administramos la Prueba de Ubicación Rápida diseñada por Oxford en la primera clase para determinar el nivel de competencia en inglés que tenían los estudiantes en las etapas iniciales del curso. La prueba consta de 60 preguntas divididas en dos partes. Los participantes tomaron la primera parte de la prueba de papel y bolígrafo que contiene 40 preguntas que evalúan principalmente la habilidad de lectura, el vocabulario y la gramática. Los resultados mostraron que el 69,56% de los estudiantes tenía un nivel de inglés elemental (equivalente al nivel A2 del Marco Europeo), el 17,40% de los estudiantes tenía un nivel intermedio inferior de competencia lingüística (B1) y el 13,04 % tenía un nivel de competencia principiante (A1). Dado que la mayoría de los estudiantes (A1 + A2 = 82,6%) tenían poco dominio del idioma inglés, elegimos este curso para el estudio por la posibilidad de obtener información de estudiantes que se encontraban en las etapas iniciales de su proceso de internalización de L2 y necesitaba desarrollar su habilidad de lectura. De los 23 estudiantes que iniciaron el curso, solo tomamos en cuenta a 17 estudiantes como participantes del estudio porque la mayoría de los estudiantes que tenían un nivel intermedio bajo (B1) tomaron otra prueba para cumplir con su requisito de competencia L2 y abandonaron el curso. En consecuencia, 17 estudiantes que enviaron sus entradas de diario semanalmente y dieron su consentimiento voluntario fueron considerados participantes en el estudio.

### ***Recopilación de datos***

1. Diarios. Se utilizaron diarios y la técnica de recuerdo estimulado para averiguar qué podían decir los estudiantes sobre su habla interior en una serie de actividades de lectura rápida. El profesor-investigador del estudio pidió a los estudiantes que llevaran un diario en el que describieran cualquier lenguaje mental que ocurriera durante la lectura. El diario tenía un formato que seguía una “línea de investigación especificada por el investigador” (McDonough & McDonough, 2014, p. 124). Así, el docente-investigador dio instrucciones sobre cómo llevar un diario teniendo en cuenta la orientación ofrecida por Curtis y Bailey (2009) quienes sugieren que los datos del diario deben contener registros de hechos e interpretaciones, evidencia de declaraciones, orden cronológico

detallado de entradas, un resumen de la información de la clase, uso del primer idioma y límites de tiempo razonables para realizar anotaciones en el diario.

De acuerdo con la investigación de Guerrero (2004), las instrucciones sobre cómo llevar un diario presentaban la siguiente definición de habla interior: “El habla interior es cualquier idioma en inglés que ocurre en tu mente y que no se habla. El habla interior puede incluir sonidos, palabras, frases, oraciones, diálogos e incluso conversaciones en inglés” (p. 93). Las instrucciones solicitaban a los estudiantes que escribieran en el diario al final de cada actividad de lectura cronometrada. El profesor-investigador también pidió a los estudiantes que escribieran sobre cualquier idioma interno en inglés que ocurriera mientras realizaban cualquier tarea fuera del aula con la frecuencia que quisieran. El objetivo de escribir las entradas en clase después de terminar la actividad de lectura cronometrada era obtener relatos retrospectivos inmediatos del habla interior de los estudiantes y minimizar el lapso de tiempo entre la actividad de lectura rápida y su informe. El propósito de escribir las entradas fuera del aula fue examinar hasta qué punto la actividad de lectura rápida influyó en el habla interna de los estudiantes en su proceso de interiorización L2.

Además de pedirles a los estudiantes que escriban en sus diarios dentro y fuera de la clase, les pedimos a los estudiantes que envíen sus entradas del diario una vez a la semana por correo electrónico. En total, usamos 102 entradas, ya que los estudiantes enviaron sus entradas de diario seis veces durante dos meses y medio. Los estudiantes escribieron sus entradas en español, lengua materna de los participantes, y las revisamos inmediatamente la primera vez que los estudiantes enviaron sus entradas para confirmar que los participantes estaban siguiendo las instrucciones que el profesor-investigador dio al inicio del curso.

2. La técnica de recuerdo estimulado. Además del diario, utilizamos el método de recuerdo estimulado para aclarar información o para solicitar explicaciones sobre frases confusas. Algunos autores como Ryan y Gass (2012) han señalado que los procesos receptivos, como la lectura, no proporcionan datos lo suficientemente ricos como para permitir a los investigadores comprender el proceso de pensamiento concurrente de los alumnos; por lo tanto, la técnica de recuerdo estimulado es apropiada para llenar este vacío. Leemos todas las entradas cada semana y, cuando solicitamos más información, el profesor-investigador envió un correo electrónico a los participantes para solicitar un informe más amplio. A continuación, se muestra un ejemplo, traducido del español al inglés, donde usamos la técnica de recuerdo estimulado.

*Entrada del diario:*

Durante la técnica de lectura rápida, utilicé entre líneas cuando una palabra no estaba clara para mí. Traduje el texto en mi mente, y lo que no entendí, me hice una idea de lo que pensaba que significaba. [El docente-investigador le envió un correo electrónico al estudiante para aclarar qué significaba "entre líneas" y para obtener más información sobre "la traducción en mente."]

*Correo electrónico del investigador:*

Hola,

Gracias por la información sobre su discurso interior y por enviar las entradas de su diario cada semana. Estoy escribiendo este correo electrónico porque, primero, me gustaría saber a qué te refieres cuando dices "entre líneas", y

segundo porque me gustaría tener más detalles sobre tu discurso interior cuando traduces el texto en tu mente. Muchas gracias por tu información.

*Contestación del participante:*

Durante la técnica de Lectura Rápida utilizo “entre líneas”, es decir, releo lo que está antes y después de una palabra desconocida para entender cuál podría ser su significado. Traduzco partes del texto en mi mente. Cada vez entiendo mejor y no necesito traducir todo; Imagino lo que dice el pasaje. Logré un tiempo de 2:30 y obtuve todas las respuestas correctas en el ejercicio de comprensión lectora.

El profesor-investigador informó a los estudiantes sobre nuestra necesidad de recopilar datos sobre el proceso del habla interna durante y después de la actividad de lectura rápida, y estaban dispuestos a enviar su información con fines de investigación.

***Procedimiento***

La actividad de lectura cronometrada duró aproximadamente 12 minutos y fue la primera actividad que realizaron los estudiantes al comienzo de cada clase. En cada actividad de lectura rápida, el profesor-investigador pidió a los estudiantes que miraran una copia que tenía una lista de posibles palabras desconocidas que encontrarían en el texto. La lista contenía algunas palabras en inglés, su transcripción fonética (basada en el Alfabeto Fonético Internacional) y su traducción al español. Luego, el maestro pidió a todos los estudiantes que leyeran al mismo tiempo. Una vez que los estudiantes terminaron de leer, levantaron la mano y miraron la pizarra para ver la hora que el profesor-investigador había escrito y estaba señalando. Los estudiantes escribieron la hora, le dieron la vuelta al texto y comenzaron a responder las preguntas de comprensión en el reverso de la copia. Después de terminar su actividad de lectura, los estudiantes verificaron las respuestas, observaron la tabla de lectura e ingresaron su tiempo y su puntuación de comprensión en la gráfica. A continuación, el profesor-investigador y los alumnos escanearon el texto para comprenderlo. Tan pronto como terminó toda la actividad de lectura rápida, los estudiantes escribieron sus relatos retrospectivos sobre el habla interior que experimentaron durante la actividad de lectura rápida. Finalmente, los estudiantes transcribieron sus entradas en un documento de Word y lo enviaron por correo electrónico al profesor-investigador cada fin de semana.

Teniendo en cuenta los resultados de la Prueba de Colocación Rápida de los estudiantes y nuestra experiencia docente, el material utilizado para la actividad de lectura fue Reading for Speed and Fluency by Nation y Malarcher (2007), Libro 1. El Libro 1 tiene pasajes de 300 palabras y es el primero una serie de cuatro libros creados para uso individual o en el aula para practicar la lectura rápida. El libro 1 contiene ocho temas: animales, libros, computadoras, música, lugares, medicina, plantas y aprendizaje. Cada tema tiene cinco pasajes seguidos de cinco preguntas de comprensión que los lectores deben responder.

***Análisis de los datos***

Primero, el *universo de contenido*, que se refiere a toda la información que los participantes del estudio envían por correo electrónico. En este estudio, el universo del contenido incluyó los comentarios de los estudiantes sobre el habla interior en la actividad de lectura rápida. Realizamos varias lecturas para determinar qué entradas se aplicaban al universo de contenidos y desarrollar los criterios de identificación de temas.

En segundo lugar, Guerrero consideró la unidad de análisis, que en este estudio comprendía cualquier proposición o enunciado sobre el habla interior en la actividad de lectura veloz. En esta etapa, realizamos nuevas lecturas para generar categorías de habla internas. Utilizamos las categorías establecidas por Guerrero (2004) –procesamiento concurrente del lenguaje leído y recuerdo del lenguaje leído previamente– junto con el modelo de lectura vygotskiano de Ehrlich (2006) como recursos para consolidar las categorías resultantes. Empleamos el programa de software QDA Miner y un evaluador externo para completar el proceso de codificación y establecer la confiabilidad.

Finalmente, Guerrero *tomó en cuenta criterios para identificar temas*, los cuales se refirieron a una serie de reglas para definir los temas idóneos en el estudio. Tuvimos en cuenta las siguientes reglas: un tema concierne al habla interior que, según Sokolov (1972, p. 1) es "verbalización oculta", incluida la expresión subvocal; un tema se refiere a ocurrencias específicas de la voz interna durante y después de la actividad de lectura rápida; y un tema podía aparecer en declaraciones que usaban palabras como: *imaginé, pensé, en mi mente, mentalmente, internamente*.

La primera categoría, denominada *procesamiento concurrente del lenguaje* que se lee, se refiere a los procesos del habla interna experimentados en la actividad de lectura veloz. Esta categoría incluía repetir palabras en silencio o subvocalmente, tratar de comprender el lenguaje y hacer asociaciones. Los estudiantes usaron su habla interna para repetir el lenguaje en silencio o subvocalmente y para tratar de entender el idioma cuando llegaron a partes de textos que encontraron difíciles.

A continuación (Tabla 1) hay algunos ejemplos de entradas de estudiantes con respecto a su habla interior durante el procesamiento del lenguaje que se lee. (Traducimos los ejemplos del español al inglés. Las palabras que los estudiantes escribieron en inglés están en negrita y entre comillas).

Tabla 1  
*Ejemplos de entradas de procesamiento simultáneo del lenguaje que se está leyendo*

|   |   |   |
|---|---|---|
| Repetir el lenguaje en silencio o subvocalmente | vocalizar palabras                                      | En la lectura veloz relacionada con los pájaros, pude distinguir algunas palabras, y mentalmente las repetí y traduje. En las secciones donde encontré palabras desconocidas, me detuve a releer e intentar pronunciar las palabras mentalmente.  |
|   | retener el lenguaje en la memoria                       | En la actividad de lectura rápida, imaginé las escenas paso a paso. Cuando no supe las palabras, intenté repetirlas en silencio para recordarlas y luego buscarlas para intentar no olvidar su significado.   |
|   | imitar el acento y la pronunciación de algunas palabras | No había palabras desconocidas dentro del texto. Sin embargo, al final de la lectura rápida, mis compañeros pidieron la traducción de algunas palabras que no conocían. El profesor los anotó en la pizarra y nos dijo su pronunciación correcta. Repetí mentalmente la pronunciación de las palabras para aprenderlas. |
| Tratando de entender el idioma                  | traduciendo   | En el curso de la lectura, en mi mente, traduje, y mentalmente traté de pronunciar las palabras del pasaje. Conocía a la mayoría de ellos; sin embargo, había algunos que no conocía, como "todo", "suerte", "vale", "vender", aunque esto no me impidió tener una idea general de la lectura.                          |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
|                    | aislando y analizando palabras                                | Durante la lectura rápida, traté de recordar, memorizar y retener las palabras desconocidas, pero esto provocó pausas en la lectura y retrasos en la traducción e interpretación del texto. Cuando esto sucedió, perdí el interés en la lectura porque no entendía las oraciones completas, así que tuve que deducir o creer lo que significaban.       |
|                    | al intentar recordar o recordar el significado de una palabra | Al principio estaba leyendo y traduciendo pero cuando encontré una palabra nueva o una palabra que no recordaba, me detuve un rato para tratar de recordar esta palabra, y cuando no la sabía, me costaba introducir en el contexto del pasaje para continuar leyendo. Analicé que mientras intentaba recordar olvidé algunas ideas que ya había leído. |
| Hacer asociaciones | con imágenes visuales   | Durante la actividad de lectura rápida, no necesité traducir el texto hacia adentro, ya que parecía muy simple. Leí rápido imaginando lo que el autor intentaba decir sin traducir el texto. Logré un tiempo de 2 minutos leyendo el pasaje y obtuve todas las respuestas correctas en el ejercicio de comprensión.                                     |
|                    | con un referente concreto                                     | Durante la actividad de lectura rápida, recordé algunas canciones o frases conocidas que me ayudaron con palabras que no reconocí.  |

La segunda categoría denominada *recuerdo del lenguaje leído anteriormente* se refería a las palabras o frases que los estudiantes procesaban durante la actividad de lectura rápida, pero que recordaban o recordaban más tarde dentro o fuera del aula. Aunque los participantes no reportaron mucho esta categoría, probablemente porque los estudiantes escribieron sus reportes fuera de la clase, es fundamental mencionarlo para enfatizar que los estudiantes continuaron interiorizando el inglés incluso después de que la lectura rápida ya había terminado. Los estudiantes informaron haber experimentado la repetición subvocal, el recuerdo espontáneo y la reproducción: “la audición insistente de palabras en la mente” (Guerrero, 2004, p. 97). Los participantes también recordaron palabras leídas previamente para probar conocimientos y reflexionar sobre el idioma. A continuación (Tabla 2) hay algunos ejemplos de entradas de estudiantes con respecto al *recuerdo del lenguaje ya leído*. (Traducimos los ejemplos del español al inglés. Las palabras que los estudiantes escribieron en inglés están en negrita y entre comillas).

Tabla 2  
*Ejemplos de entradas de memoria de lenguaje leídas anteriormente*

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Repetición subvocal          | De camino a casa, repasé y pronuncié mentalmente la palabra "pertenecer", era la palabra que recordaba de la lectura rápida; Lo repetí en silencio varias veces.  |
| Reflexionando                | Durante la lectura de ayer "tipos de animales", noté varias palabras que no conocía, así que las anoté en mi cuaderno, por ejemplo: " <b>ambos</b> ", " <b>suficiente</b> ", " <b>suelo</b> ", " <b>lejos</b> ", " <b>pertenecen</b> ," entre otros. Entonces los busqué en “Traductor de Google”, encontré su significado y escuché la pronunciación. Inmediatamente intenté repetir las palabras siendo consciente de su significado en contexto. |
| Experimentar la reproducción | Hoy, en el ejercicio de “lectura rápida”, mientras leía las palabras en inglés, estaba tratando de visualizar imágenes con palabras familiares. Después de terminar de leer, seguí escuchando una palabra muy peculiar “ <b>baúles</b> ” cuyo significado no conocía, pero al rato la maestra nos dijo cómo se pronunciaba y también qué significaba, luego comencé a pronunciar esa palabra por dentro el manera que nos dijo el maestro.          |



|                        |  |
|------------------------|--|
| Recuerdo espontáneo    | Estaba ayudando a mi hermana con algunos deberes de inglés, y luego recordé una palabra de la lectura rápida " <b>aunque</b> ". Recordé su traducción " <b>aunque</b> ", la pronuncié mentalmente; fue difícil para mí "/ <b>aldoug</b> /?"  |
| Prueba el conocimiento | De camino a casa, repasé y pronuncié mentalmente la palabra " <b>pertenecer</b> ", era la palabra que recordaba de la lectura rápida; Lo repetí en silencio varias veces. Pensé en cómo usarlo en una oración y luego me vino a la mente la frase " <b>Yo pertenezco a Dios</b> ", lo recordé porque lo había visto en un estado de Facebook; Lo repetí internamente muchas veces. |

### Resultados

Basamos el siguiente análisis cuantitativo en los usos más comunes y menos frecuentes del habla interna en la actividad de lectura veloz en las primeras etapas de internalización de L2. Sin embargo, es fundamental considerar que los autoinformes son subjetivos y, por lo tanto, los estudiantes pueden haber informado de parte y no de todo el discurso interno experimentado, ya que pueden haber decidido no expresarlo o no haber sido conscientes de ello. La Tabla 3 a continuación muestra las frecuencias que los participantes informaron en este estudio y la Tabla 4 presenta la clasificación de categorías por frecuencia de ocurrencia.

Como podemos ver en la Tabla 3, el 93% de las categorías se referían al uso del habla interna para el *procesamiento concurrente del lenguaje que se lee* y solo el 7% se referían al *recuerdo del lenguaje leído previamente*. En el procesamiento concurrente del lenguaje que se lee, la primera subcategoría que mostró una prevalencia más significativa fue intentar comprender el lenguaje (44%), seguida de la repetición subvocal o silenciosa (35%) y asociar el lenguaje que se lee (14%).

Tabla 3  
*Categorías de habla interior: frecuencia de temas por participantes*

| Categorías de habla interna                          | Participantes |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    | N. | % |   |
|--|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|
|  | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |    |   |   |
| 1. Procesamiento concurrente del lenguaje que se lee |               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |
| a Repetición subvocal o silenciosa                   | 5             | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 |   | 1 |   |    |    | 1  |    | 4  | 8  | 2  | 2  | 35 |   |   |
| b Tratando de entender                               | 5             | 2 |   | 1 |   | 3 | 4 |   | 6 | 3  | 2  | 2  | 3  | 5  | 4  | 1  | 3  | 44 |   |   |
| c Lenguaje asociado                                  |               |   | 2 | 2 | 1 |   |   | 1 | 3 |    |    |    | 1  |    |    | 2  | 2  | 14 |   |   |
| Sub total  | 10            | 5 | 5 | 3 | 2 | 8 | 4 | 2 | 9 | 3  | 2  | 3  | 4  | 9  | 12 | 5  | 7  | 93 |   |   |
| 2. Recuperación del idioma leído anteriormente       |               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |
| a Reproducción                                       |               | 1 |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1 |   |
| b Recuerdo espontáneo de palabras                    |               |   |   | 1 |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   | 1 |
| c Repetición subvocal o silenciosa                   |               |   | 1 | 1 |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |   | 2 |



### **Discusión**

Los datos recopilados de los estudiantes que comienzan su proceso de lectura de L2 sugieren algunas formas de habla interna en las que los estudiantes comienzan a internalizar las palabras impresas de L2. El análisis de los datos revela que los estudiantes principiantes utilizan el habla interna L2 para procesar el lenguaje durante el proceso de lectura, así como para recordar el lenguaje leído anteriormente. El procesamiento de textos impresos es una tarea compleja en la que los estudiantes repiten palabras de forma subvocal o silenciosa, tratan de comprender significados y hacen asociaciones con imágenes visuales para las palabras leídas previamente. Del mismo modo, recordar el lenguaje ya leído incluye repetir subvocalmente o en silencio, escuchar palabras por dentro, probar el conocimiento y reflexionar sobre el lenguaje. El investigador no encontró ninguna asociación entre las frecuencias del habla interna reportada y el nivel de competencia en inglés de los participantes debido a la homogeneidad del grupo con respecto a su nivel de competencia.

Los datos obtenidos de los informes verbales son compatibles con la teoría y la investigación sobre el proceso de lectura y el papel del habla interior en este proceso. Los datos sugieren que los estudiantes utilizan su voz interna para procesar un texto impreso que les resulta difícil subvocalizando o vocalizando, repitiendo y traduciendo el lenguaje en silencio. Los datos también indican que los estudiantes usan su habla interior para procesar palabras que encuentran simples, familiares o frecuentes asociándolas con imágenes visuales. Investigadores como Ehrich (2006) han hablado de una función combinada del habla interior expandida o condensada provocada por la dificultad o la familiaridad del lenguaje que procesa el lector.

El habla interna expandida caracterizada por mantener muchas cualidades del lenguaje externo se experimenta principalmente como subvocalización o vocalización mental del lenguaje, repetición silenciosa y traducción. Sokolov (1972) enfatizó el papel instrumental del habla interior, argumentando que la repetición juega un papel esencial en la comprensión y memorización del significado general de un texto. Desde un punto de vista cognitivo, el énfasis en la vocalización mental y la repetición silenciosa son necesarios para reconocer y monitorear las palabras (Ridgway, 2009), prevenir el deterioro o pérdida de memoria (Baddeley, Thomson y Buchanan, 1975) y ayudar a aprender nuevas palabras (Baddeley, Gathercole y Papagano, 1998).

La traducción tiene que ver con dar sentido. La práctica de la traducción mental, señalada por Guerrero (2004) como un uso importante del habla interna, muestra que los estudiantes se enfocan en comprender en lugar de simplemente repetir palabras subvocal o mentalmente. Según Upton y Thompson (2001), los estudiantes que todavía están trabajando en sus habilidades de lectura de L2, pasan gran parte del tiempo traduciendo internamente textos de L2 a su L1 para facilitar la comprensión cuando encuentran partes difíciles en un pasaje. Los informes verbales de este estudio mostraron que los estudiantes, en efecto, usan su L1 la mayor parte del tiempo para dar significado y ayudar a la comprensión, pero también, las entradas mostraron que algunos estudiantes comienzan a dejar de traducir y obtienen acceso a la definición de palabras directamente sin usando su L1. Un participante escribió, por ejemplo:

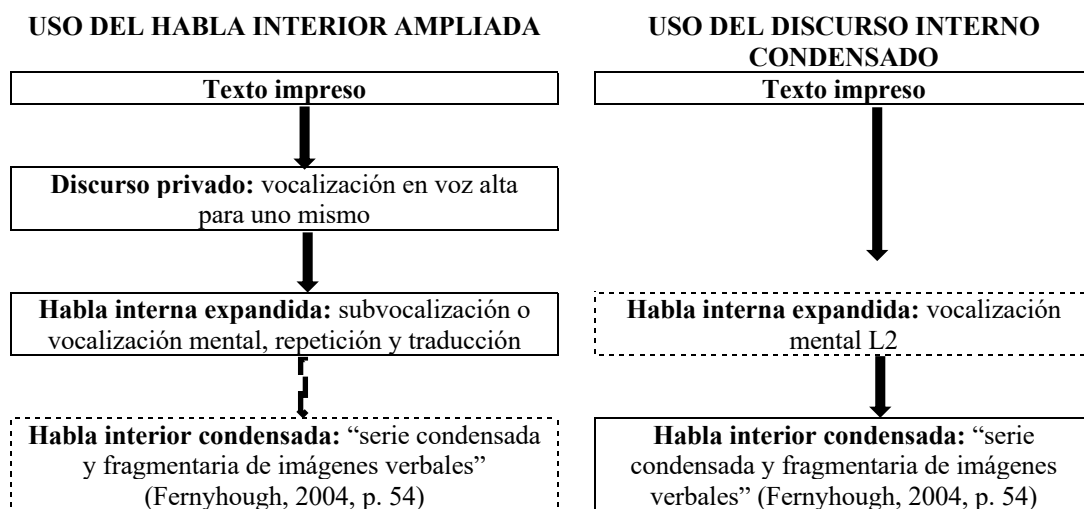
Durante la actividad de lectura rápida, traduje partes del pasaje en silencio, aunque esta vez no necesité traducir todo sino imaginar lo que decía el texto, así que logré un tiempo de 2:30 y acerté todas las respuestas.

Los datos sugieren que gracias a la actividad de lectura cronometrada, los estudiantes comienzan a acceder a los significados del texto mediante el uso de un discurso interno condensado que las personas pueden experimentar como “series fragmentarias y condensadas de imágenes verbales” (Ferryhough, 2004, p. 54). Un estudiante escribió, por ejemplo:

En el ejercicio de lectura rápida “La biblioteca del futuro”, no tuve mucha dificultad. Estaba leyendo directamente en inglés y entendí; Imaginé poco a poco la situación. Sabía las palabras del texto.

Este estudio del habla interna en la actividad de lectura rápida sugiere que los estudiantes pueden usar su voz interna expandida y condensada de manera interactiva para internalizar el inglés. Sin embargo, es fundamental afirmar que se necesitan más investigaciones para comprender cómo funciona la voz interna a lo largo del tiempo, ya que muchos temas siguen siendo desconocidos. Por ejemplo, aunque los estudiantes utilizan principalmente la subvocalización, la vocalización, la repetición y la traducción –habla interna expandida– en las etapas iniciales de internalización de L2, no está claro cuánta lectura es necesaria para que el habla interna expandida continúe su proceso de internalización para llegar al estado del habla interior condensada y ser experimentada como asociaciones con imágenes visuales.

Siguiendo el esquema de cuatro niveles de Ferryhough (2004) para el desarrollo del habla interna y el modelo de lectura del habla interna de Ehrich (2006), la Figura 1 muestra un esquema del uso de la voz interna en la lectura rápida. El uso del habla interna durante la actividad de lectura rápida se puede explicar como un movimiento dinámico de un tipo de habla interna a otro, dependiendo de la complejidad de un texto. Cuando los estudiantes encuentran una parte problemática de un pasaje, usan su discurso interno expandido; por lo tanto, vocalizan, repiten y traducen esa parte del lenguaje para retener información y dar significado. Por otro lado, cuando los estudiantes encuentran un lenguaje familiar y frecuente, probablemente usan su discurso interno condensado para predecir y aglutinar el texto inmediatamente en unidades de significado, lo que podría indicar que el proceso de internalización está progresando hacia su completa finalización.



*Figura 1.* Uso del habla interna expandida y condensada en la internalización del lenguaje impreso. (Basado en Fernyhough, 2004)

Con respecto al recuerdo del lenguaje leído previamente, los intentos de los estudiantes de repetir, recuperar, probar y reflexionar sobre el lenguaje muestran que los esfuerzos de los estudiantes por procesar el inglés funcionaron en la actividad de lectura cronometrada, aunque de una manera muy limitada y ocasional. El poco uso reportado del habla interna de L2 después de la actividad de lectura rápida implica que los participantes en este estudio recién estaban comenzando sus etapas iniciales de internalización de L2 y que estaban ocupados transformando el lenguaje impreso externo en habla interna, pero cuando el procesamiento del inglés estaba siendo realizado y no tanto después. No obstante, es fundamental notar que de alguna manera los estudiantes estaban trabajando internamente con su inglés después de la actividad de lectura rápida, desarrollando así su interiorización L2.

### **Conclusión**

El uso del habla interna en la actividad de lectura cronometrada L2 es un proceso de desarrollo que se caracteriza principalmente por vocalización silenciosa, repetición, traducción y asociaciones con imágenes visuales. Los datos de este estudio sugieren que los estudiantes utilizan un discurso interno desde las primeras etapas de la internalización de L2 y que sus usos condensados y expandidos dependen de la complejidad del texto que el lector está procesando. Mucha práctica, aparición repetida de vocabulario y contenido familiar en la actividad de lectura cronometrada pueden promover el uso del habla interior condensada. La traducción parece ser uno de los primeros usos del habla interna que los estudiantes comienzan a evitar cuando la internalización de L2 se vuelve más desarrollada. Esperamos que más investigaciones continúen revelando las aplicaciones del habla interna en la actividad de lectura rápida, a fin de permitir una mejor comprensión del fascinante proceso de internalización de L2.

### **Referencias**

- Alderson-Day, B. y Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. doi: 10.1037/bul0000021
- Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 58–173. doi:10.1037//0033-295x.105.1.158
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575–589. doi:10.1016/s0022-5371(75)80045-4
- Chang, A. C. S. (2010). The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 22 (2), 284–303.
- Chung, M., & Nation, P. (2006). The effect of a speed reading course. *English Teaching*, 61 (4), 181-204.

- Conrad, R. (1971). The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 5, 398–405. doi: 10.1037/h0031595
- Curtis, A., & Bailey, K. (2009). Diary studies. *OnCue Journal*, 3(1), 67-85.
- Ehrich, J. F. (2006). Vygotskian inner speech and the reading process. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6, 12-25.
- Fernyhough, C. (2004). Alien voices and inner dialogue: Towards a developmental account of auditory verbal hallucinations. *New Ideas in Psychology*, 22, 49-68. doi:10.1016/j.newideapsych.2004.09.001
- Guerrero, M. C. M. (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 83-115). Norwood, NJ: Ablex. doi:10.1017/s0272263100014303
- Guerrero, M. C. M. (1999). Inner speech as mental rehearsal: the case of advanced L2 learners. *Issues in Applied Linguistics*, 10, 27-55.
- Guerrero, M. C. M. (2004). Early stages of L2 inner speech development: What verbal reports suggest. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 90-112. doi:10.1111/j.1473-4192.2004.00055.x
- Guerrero, M. C. M. (2017). Going covert: Inner and private speech in language learning. *Language Teaching*, 51 (01), 1-35. doi:10.1017/s0261444817000295.
- Jäncke, L., & Shah, N. J. (2004). ‘Hearing’ syllables by ‘seeing’ visual stimuli. *EJN European Journal of Neuroscience*, 19, 2603-2608. doi:10.1111/j.0953-816x.2004.03350.x
- Kato, S. (2009). Suppressing inner speech in ESL reading: Implications for developmental changes in second language word recognition processes. *The Modern Language Journal*, 93 (4), 471-488. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00926.x
- Lantolf, J. P. (2003) Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageev and S. Miller, *Vygotsky’s educational theory in cultural context* (pp. 349-370). Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511840975.018
- Larsen, S. F., Schrauf, R. W., Fromholt, P., & Rubin, D. C. (2002). Inner speech and bilingual autobiographical memory: a Polish–Danish cross-cultural study. *Memory*, 10, 45-54. doi:10.1080/09658210143000218
- Macalister, J. (2008). The effect of a speed reading course in English as a second language environment. *The TESOLANZ Journal*, 16, 23-33.
- McDonough, J., & McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. New York, NY: Routledge.
- Morin, A., Uttl, B. & Hamper, B. (2011). Self-reported frequency, content, and functions of inner speech. *Procedia-Social and Behavioral Journal*, 30, 1714–1718. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.331
- Nation, I. S. P., & Malarcher, C. (2007). *Reading for speed and fluency*. Seoul: Compass Publishing.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Tran, Y.T. N. (2014). Reading speed improvement in a speed reading course and its effect on language memory span. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11 (1), 5-20. doi: 10.26686/wgtn.12543422.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second*

- language learning* (pp. 155-77). Oxford University Press. doi:10.1017/s0272263102223062
- Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J. P., Baciú, M. & Loevenbruck, H. (2012). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioral Brain Research*, 261, 220–239. doi:10.1016/j.bbr.2013.12.034
- Petkov, C. y Belin, P. (2013). Silent Reading: Does the brain ‘hear’ both speech and voices? *Current Biology*, 23(4), 155–6. doi: 10.1016/j.cub.2013.01.002
- Rayner, K., Schotter, E., Masson, M., Potter, M. C. y Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17, 4–34. doi:10.1177/1529100615623267
- Ryan, J., & Gass, S. (2012). Stimulated recall. In R. Barnard & A. Burns (Eds.), *Teacher cognition and practice: International case studies to illuminate methodological issues* (pp. 144-161). Bristol, England: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847697912-010
- Ridgway, A. J. (2009). The inner voice. *International Journal of English Studies IJES*, 9 (2), 45-58.
- Sokolov, A. N. (1972). *Inner speech and thought*. New York: Plenum.
- Tran, Y. T. N. (2012). The effects of a speed reading course and speed transfer to other types of texts. *RELC Journal*, 43 (1), 23–37. doi:10.1177/0033688212439996
- Upton, T. A., & Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 469-495. doi:10.1017/s0272263101004028
- Uttl, B., Morin, A., Faulds, T., Hall, T. & Wilson, J. (2012). Sampling inner speech using text messaging. In the *Canadian Society for Brain, Behavior and Cognitive Science conference*. Kingston, ON, Canada.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum.

**Fecha de recepción:** 04/11/2019

**Fecha de revisión:** 03/04/2020

**Fecha aceptado:** 14/05/2020