

Percepción de actitudes hacia la lectura tras un programa universitario de Lectura Extensiva en español

Cuadernos CANELA, 36, pp. 169-182

Recibido: 14-IX-2024

Aceptado: 14-XII-2024

Publicado, versión impresa: 1-V-2025

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 1-V-2025

ISSN 2189-9568

©El autor 2025

canela.org.es

Daniel Arrieta Domínguez

Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, Japón

Resumen

Este estudio presenta y analiza los resultados de un programa de Lectura Extensiva realizado durante el curso académico 2023-2024 con 106 estudiantes japoneses de español distribuidos en seis grupos entre primero y cuarto año en una universidad de estudios extranjeros japonesa. Los objetivos de este estudio consisten en comprobar si, tras el programa, los estudiantes han percibido una mejora en su propia actitud hacia la lectura y analizar qué componentes actitudinales han resultado más afectados en cada grupo. Para ello, tras la finalización del programa, hemos aplicado a los estudiantes un cuestionario de escala Likert con 8 ítems basados en el cuestionario de actitudes ante la lectura de Yamashita (2013) y adaptado para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia de haber leído en español durante el curso escolar. Los resultados muestran, según los grupos, entre un 70 % y un 85 % de respuestas con valores de 4 (Estoy de acuerdo hasta cierto punto) o 5 (Estoy de acuerdo), así como con una media de valores entre 3,6 y 4,1 sobre 5 en la escala Likert. Dichos resultados sugieren que, tras la implantación del programa, los estudiantes perciben una mejora en sus propias actitudes hacia la lectura.

Palabras clave

Lectura Extensiva, actitudes hacia la lectura, componentes actitudinales, variables afectivas

Introducción

Siguiendo los 10 principios de Day y Bamford (1998; 2002) sobre Lectura Extensiva (desde ahora en este trabajo, LE), que hacen hincapié en el aspecto cuantitativo y lúdico de una lectura prolongada, sencilla y rápida, en el departamento de español de una universidad japonesa de estudios extranjeros decidimos implementar un programa piloto de LE para un cierto número de clases en el curso escolar 2023/2024. Para ello, hemos proporcionado semanal o quincenalmente a los estudiantes lecturas graduadas, libros ilustrados para niños y cómics para jóvenes, entre otros. La evaluación de dicho programa, en concreto los efectos en las actitudes ante la lectura de los estudiantes, es el objeto último de este estudio. Tratamos de comprobar si los estudiantes han percibido una mejora en su propia actitud hacia la lectura y analizar qué componentes actitudinales han resultado más afectados en cada grupo. En este trabajo comenzaremos explicando los principios de Day y Bamford (1998; 2002) y aportando una definición del constructo de actitud sobre el que trabajaremos en nuestra investigación. Posteriormente, comentaremos la situación de la LE en Japón y, específicamente, los estudios en relación

Correspondencia: Daniel Arrieta Domínguez, Department of Hispanic Studies, Kyoto University of Foreign Studies, 6 Kasame-cho, Saiin, Ukyo-ku, Kyoto 615-8558, Japan.

Correo electrónico: d_arriet@kufs.ac.jp

con las actitudes hacia la lectura, al tiempo que explicamos el origen de las cinco variables actitudinales del cuestionario de Yamashita (2007; 2013), las cuales hemos utilizado para nuestro estudio. En el apartado de Metodología presentaremos la pregunta de investigación, los rasgos generales del programa de LE y la construcción de nuestro cuestionario. Finalmente presentaremos los resultados y los interpretaremos.

1. La Lectura Extensiva en Japón y los componentes de la actitud

1.1. Marco teórico

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la idea de la LE se desarrolla a partir de los estudios de Krashen (1982; 1993) sobre el valor del *input* de la lectura en la adquisición del lenguaje y se consolida con el modelo desarrollado por Day y Bamford (1998; 2002) a partir de una serie de principios que lo definen: 1) el material de lectura es fácil y está adaptado al nivel de los lectores; 2) debe haber disponible gran variedad de lecturas y temas; 3) los lectores tienen libertad para escoger lo que quieren leer; 4) se debe leer la máxima cantidad posible; 5) se lee por placer, para conseguir información, u obtener una comprensión general del texto; 6) el fin en sí mismo es la propia lectura; 7) la velocidad de lectura es relativamente alta; 8) la lectura debe ser individual y silenciosa; 9) los profesores orientan y guían a los estudiantes; y 10) el profesor es un modelo de lector. De este modo, la LE contrasta con la más tradicional Lectura Intensiva, en la medida en que, frente a los principios arriba expuestos, esta última se enfoca en textos más cortos, de mayor dificultad, y se orienta hacia el objetivo de una comprensión exhaustiva de la gramática y el vocabulario para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lector en la lengua meta. Además, mientras dichos textos más cortos son leídos y analizados en clase con la intervención directa del profesor, en el caso de la LE cada estudiante escoge un texto diferente, que en la mayoría de los casos se puede llevar a casa, ya que, como explica Rodrigo, «el objetivo último de la lectura extensiva es forjar un hábito de lectura en el lector que a la vez lo convierta en un aprendiz independiente» (2019a, p. 157).

En el ámbito de la LE, las actitudes ante la lectura de los aprendientes se deben tener en cuenta en la implantación y evaluación de dichos programas. Como explica Thompson citando a Eagly y Chaiken (1993, p.1), una actitud es una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con cierto grado de favor o de desaprobación (Thompson, 2022, p. 149). Las actitudes pueden ser explícitas o implícitas, en función de si la persona es consciente de ellas o no y, por ende, pueden ser documentadas a través de preguntas directas en el caso de actitudes explícitas, o a través de tiempos de reacción, entre otros métodos, si se trata de las implícitas (Thompson, 2022, pp. 149-150).

1.2. Estado de la cuestión

Ya en los años 80, Robb y Susser (1989) compararon en Japón los efectos en la comprensión y en la velocidad de lectura entre un programa de LE en inglés y otro de desarrollo específico de habilidades lingüísticas, concluyendo que el primero obtenía resultados similares al segundo añadiendo el componente del placer de la lectura. Por su parte, Mason y Krashen (1997) comprobaron en tres experimentos diferentes los efectos positivos de la lectura extensiva en términos de mejoras en las habilidades lingüísticas en la lengua meta, el inglés.

Adicionalmente, a partir de la publicación en 1998 de Day y Bamford de *Extensive Reading in the Second Language Classroom* y su posterior revisión y ampliación en 2002 de los 10 principios de LE, se han realizado numerosos estudios sobre la base de dicho modelo, destacando los de Taguchi *et al.* (2004), Takase (2004), Iwahori (2008) y los de Campbell *et al.* (2015), entre otros. La mayoría de ellos se han enfocado en medir la eficacia de programas de LE comprobando la existencia de mejoras en las habilidades lingüísticas de los lectores tras la implantación de dichos programas. Sin embargo, como explica Yamashita (2013, p. 249), pocos de esos estudios han considerado la importancia de las variables actitudinales. De hecho, ya Day y Bamford (1998, p. 21) señalaban que a pesar de haber interés académico en la motivación para aprender una lengua extranjera, había relativamente poca inclinación a examinar las actitudes hacia la lectura en una lengua extranjera.

En este sentido, Yoshida (2018) ha explorado la relación entre las actitudes y la motivación, estudiando la interacción de posibles factores que afectan a la motivación de estudiantes universitarios a lo largo de un programa de dos años de LE en inglés. Yamashita (2004; 2007; 2013) y Tanemura (2020) también han estudiado de qué manera sus respectivos programas de LE han afectado a la actitud de los estudiantes — universitarios en el caso de Yamashita; de formación profesional (*senmon gakkō*) en el caso de Tanemura— hacia la lectura en lengua extranjera (inglés). Para ello, Yamashita (2007; 2013) creó un cuestionario para los estudiantes de 22 ítems: 6 de ellos correspondían a la variable llamada *confort* de lectura, entendida como sensación placentera del puro acto de leer; 4 de ellos, a la variable llamada *ansiedad*, que hace referencia a la reducción de la misma durante la lectura, como, por ejemplo, no preocuparse si no se entiende todo el vocabulario o si se percibe ambigüedad en el texto; 5 ítems eran utilizados para medir la variable *valor intelectual*, como percepción de los conocimientos generales adquiridos, de otras formas de pensar y obtención de información variada; 4 ítems medían la variable *valor práctico*, que hace referencia a mejora en las calificaciones académicas y utilidad en la carrera futura; y, finalmente, 3 de ellos aludían a la variable *valor lingüístico* percibido, por ejemplo, mejora en la capacidad de lectura en general y aprendizaje de nuevo vocabulario. Las variables de *confort* y *ansiedad* correspondían al componente afectivo de la actitud, mientras que *valor intelectual*, *valor lingüístico* y *valor práctico* se relacionaban con el componente cognitivo de la misma. Tras aplicar la encuesta antes y después de un programa de LE en inglés de quince semanas con lectura de libros dentro y fuera de clase, Yamashita (2013, pp. 256-257) concluye que existe una mayor influencia en los factores afectivos que en los factores cognitivos; y dentro de los afectivos, se percibe un nivel más elevado en las mejoras en la variable *confort* que en disminución de la *ansiedad*. Por otro lado, el *valor intelectual* aumenta más que el *valor práctico*, que permanece invariable.

Por su parte, Tanemura (2020), que aplicó la Lectura Extensiva durante 10 semanas a 205 estudiantes japoneses de Formación Profesional en Ingeniería, al igual que en Yamashita (2013) encuentra mejoras en las variables de *confort* y *ansiedad*, pero no aprecia cambios en los componentes cognitivos de la actitud.

En el caso de la Lectura Extensiva en español como lengua extranjera, destacan los estudios de Rodrigo (1997; 2013) y Hardy (2016) en el ámbito universitario estadounidense. Según Rodrigo (2013), en el contexto de un programa de LE con tiempo de lectura en clase, los cuestionarios tras dicho programa demuestran que los estudiantes

mantienen una actitud positiva hacia el tiempo de lectura: «El 82 % de los participantes consideraron que la práctica de la lectura individual en clase no era una pérdida de tiempo, el 91 % mencionaron que les había gustado leer en clase y el 82 % dijeron que habían disfrutado las novelas que leyeron» (2013, p. 155). Por su parte, Hardy (2016) encuentra efectos positivos en la motivación intrínseca hacia la lectura tras un programa de LE de solo siete semanas.

Sin embargo, no existen hasta la fecha investigaciones realizadas con estudiantes universitarios japoneses. Por tanto, con este trabajo pretendemos allanar el camino para que otros investigadores en el campo de la metodología y enseñanza del español se animen a poner en marcha programas de Lectura Extensiva en español similares y a realizar investigaciones basadas en ellos.

2. Metodología

2.1. Pregunta de investigación

¿Han percibido los aprendientes mejoras en sus propias actitudes ante la lectura tras un programa de LE en español? ¿Cuáles son las variables actitudinales más afectadas?

2.2. Establecimiento del programa de Lectura Extensiva en español

Inicialmente se comenzó en el semestre de primavera con un grupo de segundo año de la especialidad de español. Se trataba de un grupo A en la clase de Español Comunicación. En el departamento de español de esta universidad se distribuye a los estudiantes entre los grupos A y B en función de las calificaciones obtenidas el curso anterior. El grupo A, por tanto, es el de los estudiantes de nivel más alto. En el semestre de otoño incorporamos al programa dos grupos B de tercer año (clases de Español Comunicación y Español Escritura, respectivamente) más otro grupo B de cuarto año de Español Comunicación. Debido a que el grupo de segundo año tenía dos clases semanales, establecimos una frecuencia mínima de lectura de un libro a la semana (catorce libros por semestre), mientras que en los grupos de tercero, al tener solo una clase semanal, decidimos fijarlo en un libro cada dos semanas (mínimo de siete libros por semestre). En ambos casos la lectura debía realizarse fuera del horario de clase. Para ello, les mostrábamos variedad de libros con distintos temas, géneros, y extensión, que incluían en la portada una pequeña etiqueta con el número de palabras. Cada estudiante escogía libremente el libro o libros que quería llevarse a casa para leer, pues les permitíamos elegir más de un libro cada vez. Aunque la lectura de libros en el programa de LE no era evaluada de manera directa para la nota del curso, mencionábamos a los alumnos que era una actividad obligatoria de clase, y al final del curso escolar celebramos, junto con los otros departamentos de la universidad, una ceremonia de premios para los estudiantes (uno por clase) que hubieran leído el mayor número de palabras. También en el semestre de otoño ofrecimos LE a todos los estudiantes de primer año del departamento en los dos grupos de Español Multimedia, aunque, en este caso, la actividad solo se realizaba en los últimos 20 minutos de clase dentro del aula. Dado que el nivel de español de estos últimos estudiantes era todavía muy reducido, a pesar de escoger libros muy cortos e ilustrados para niños, el nivel de comprensión de los textos no era el deseable para un programa de LE, por lo que se podría considerar un híbrido entre LE y Lectura Intensiva. En este caso de los

estudiantes de primero, la lectura se realizaba durante 15 minutos en clase, y, tras ello, en parejas cada estudiante le explicaba a un compañero en japonés lo que había leído y rellenaba en línea un breve cuestionario en *Microsoft Teams* sobre dicha lectura. En total, a partir del segundo semestre del curso escolar ya teníamos 6 grupos de primero a cuarto año en los que ofrecíamos LE a un total de 106 estudiantes.

2.3. Materiales de lectura y actividades de poslectura

El uso en Japón de la plataforma *X-Reading*, con acceso por Internet a miles de lecturas graduadas en inglés de un gran número de editoriales, facilita el establecimiento de programas de LE en los currículos universitarios donde se enseña la lengua inglesa, como explican Campbell *et al.* (2021). En el caso del español, esto no es así: aunque existen algunos recursos en línea para la LE y un cierto número de publicaciones físicas con lecturas graduadas, cuya aplicación práctica ha sido estudiada por Rodrigo (2019b), la excesiva extensión de las mismas provoca que los estudiantes sean reacios a escogerlos y se decanten por libros más cortos y con ilustraciones, incluidos cómics y novelas gráficas. Por ello, intentamos ofrecer una suficiente variedad de alternativas y, con el objetivo de clasificar los libros, siempre pedimos a los lectores que evalúen su propio interés por el libro y la dificultad de su lectura. En este sentido, compartimos la opinión de Albaladejo García cuando expresa que una selección óptima de materiales de lectura implica conocer bien al alumnado, tanto en el terreno lingüístico como en el personal (2021, p. 286).

A lo largo del año hemos ido incorporando libros de todos los niveles y géneros, siempre en su versión física, hasta llegar a un número de 176 ejemplares en el departamento más otros 234 ejemplares disponibles en la biblioteca de la universidad, incluyendo también libros divulgativos de no ficción. Los profesores también hacíamos uso de los libros de la biblioteca para el programa de LE y, en ocasiones, remitíamos a los estudiantes a la misma. En el caso de libros editados para niños nativos, hacíamos una revisión de la dificultad gramatical y del vocabulario para comprobar que se ajustaban al nivel de los estudiantes del grupo donde los ofrecíamos. Como actividades tras la lectura, establecimos breves informes de poslectura y actividades comunicativas en parejas en clase. Los informes, escritos en español o en japonés a elección del estudiante, debían contener un sucinto resumen del libro y comentarios subjetivos sobre lo que habían aprendido o les había sugerido la lectura. En algunos casos también se le pedía al estudiante que imaginara un final diferente. Al final del semestre de otoño, el grupo de segundo año realizó una actividad especial: cada estudiante grabó un vídeo recomendando su libro favorito al resto de la clase e hicimos una votación al más convincente de todos. Estas actividades de poslectura, entre otras, aparecen explicadas con detalle en Day y Bamford (2014). Al mismo tiempo, cada estudiante tenía una ficha con un registro de los libros leídos en el semestre, el número de palabras, las fechas de préstamo y devolución, la puntuación dada al libro por el estudiante, su apreciación de la dificultad de lectura, y el tiempo en minutos que le había llevado leerlo, que se iba actualizando cada vez que escogía y leía un nuevo libro.

2.4. Cuestionario para la investigación

Utilizamos como modelo el cuestionario de Yamashita (2007; 2013) mencionado

anteriormente, cuyas cinco variables actitudinales también han sido estudiadas por Stoeckel *et al.* (2012), y sobre el que realizamos algunos ajustes: en lugar de exponer a los estudiantes al mismo cuestionario antes y después del programa de LE, adaptamos las preguntas para que estos pensarán en sus propias percepciones de mejora de actitudes hacia la lectura tras el programa de LE, y lo administramos solamente tras la finalización del semestre de otoño en el caso de los grupos de primero, tercero y cuarto; y del curso escolar completo en el caso del grupo de segundo año, ya que estos últimos también habían leído durante el semestre de primavera. Decidimos reducir el número de preguntas del cuestionario de 22 a solamente 8, aunque manteniendo las 5 variables iniciales de Yamashita. Escogimos y adaptamos las preguntas que consideramos más representativas para cada variable actitudinal (ver Anexo 1): una pregunta para *comfort*, otra para reducción de la *ansiedad*, dos para *valor intelectual*, dos para *valor práctico* y dos para *valor lingüístico*. Los valores que dimos a las respuestas de escala tipo Likert consistieron en: 1 (No estoy de acuerdo そう思わない); 2 (No estoy del todo de acuerdo どちらかといえばそう思わない); 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo どちらともいえない); 4 (Estoy de acuerdo hasta cierto punto どちらかといえばそう思う); y 5 (Estoy de acuerdo そう思う). El cuestionario final se administró en versión bilingüe español-japonés, y se pidió a los estudiantes que respondieran de la forma más sincera posible.

3. Resultados

Para el análisis de los resultados de este estudio descriptivo y exploratorio, tras la administración del cuestionario a los 106 estudiantes procedimos a la organización y al análisis de los datos en cada una de las seis clases donde se realizó el programa de LE. Como se aprecia en las Tablas 1 a 5 más abajo, decidimos incluir dos tipos de información relevante agrupada sobre la base de las cinco variables actitudinales existentes en el cuestionario: en la segunda columna, el porcentaje agregado de estudiantes que habían respondido con valores de 4 (Estoy de acuerdo hasta cierto punto) y 5 (Estoy de acuerdo) a las preguntas correspondientes a cada variable y en su totalidad; en la tercera columna, el promedio de los valores respondidos en la escala Likert entre 1 (No estoy de acuerdo) y 5 (Estoy de acuerdo) para cada variable del cuestionario y en su totalidad.

En la Tabla 1 podemos apreciar las respuestas agregadas de los 60 estudiantes de las dos clases de primer año. En su conjunto, se aprecia que aproximadamente tres cuartas partes de los estudiantes, en concreto un 74 % de ellos, respondieron en promedio al cuestionario con valores de 4 (Estoy de acuerdo hasta cierto punto) o 5 (Estoy de acuerdo). La variable con promedio más alto, un 87 %, fue *valor lingüístico*, y la más baja, reducción de la *ansiedad*, con un 52 %. El promedio de valores para el conjunto de variables actitudinales es de 4 sobre 5 en la escala de Likert, lo que sugiere que los aprendientes han percibido mejoras en sus actitudes hacia la lectura tras el programa.

Variables del cuestionario	% de acuerdo (4 y 5)	Media de 1 a 5
Valor lingüístico	87	4,3
Valor práctico	83	4,2
Mejora en Confort de lectura	82	4,1
Valor intelectual	68	3,9
Reducción de la Ansiedad	52	3,5
PROMEDIO TOTAL	74	4,0

Tabla 1. ESPAÑOL MULTIMEDIA (primer año, 60 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

En el caso del grupo A de segundo año en la clase de Español Comunicación (Tabla 2), el valor promedio del total de respuestas con valores de 4 o 5 es del 76 %, con diferencia entre las dos variables con mayor promedio, *valor lingüístico* y *confort de lectura*, ambas con un 92 %, y la de menor promedio, reducción de la *ansiedad*, con un 46 %. Asimismo, la variable *valor intelectual* obtiene un 85 %. El promedio del cuestionario de escala Likert en su globalidad para este grupo es también de 4 sobre 5, por lo que lo que vuelve a sugerir que los aprendientes han percibido mejoras en sus actitudes hacia la lectura.

Variables del cuestionario	% de acuerdo (4 y 5)	Media de 1 a 5
Valor lingüístico	92	4,4
Valor práctico	65	3,7
Mejora en Confort de lectura	92	4,4
Valor intelectual	85	4,1
Reducción de la Ansiedad	46	3,4
PROMEDIO TOTAL	76	4,0

Tabla 2. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (segundo año, grupo A, 13 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

El 77 % de los estudiantes del grupo B de tercer año de Español Comunicación (ver Tabla 3) responden al cuestionario con valores 4 o 5, con pequeñas diferencias entre las distintas variables, cuyos resultados varían entre 75 % y 79 %. En este caso, las variables con porcentajes más altos son *confort de lectura* y reducción de la *ansiedad*, ambas con 79 %. El promedio del cuestionario de escala Likert en su globalidad para este grupo es de 3,9 sobre 5, lo que sugiere que los aprendientes han percibido ciertas mejoras en sus actitudes hacia la lectura.

Variables del cuestionario	% de acuerdo (4 y 5)	Media de 1 a 5
Valor lingüístico	75	3,9
Valor práctico	75	3,9
Mejora en Confort de lectura	79	3,9
Valor intelectual	75	3,9
Reducción de la Ansiedad	79	4,1
PROMEDIO TOTAL	77	3,9

Tabla 3. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (tercer año, grupo B, 14 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

En la Tabla 4 se aprecian los resultados de los cuestionarios aplicados al grupo B de tercer año de Español Escritura. El porcentaje promedio de respuestas con valores de 4 o 5 es del 70 %, correspondiendo un 85 % a la variable *valor lingüístico*, y un 60 % tanto a la variable *valor intelectual* como a reducción de la *ansiedad*. El promedio de valores para este grupo en su totalidad es de 3,6 sobre 5, inferior al resto de los grupos, por lo que no se puede afirmar que dichos aprendientes hayan percibido una mejora considerable en sus actitudes hacia la lectura.

Variables del cuestionario	% de acuerdo (4 y 5)	Media de 1 a 5
Valor lingüístico	85	4,1
Valor práctico	75	3,6
Mejora en Confort de lectura	70	3,5
Valor intelectual	60	3,3
Reducción de la Ansiedad	60	3,5
PROMEDIO TOTAL	70	3,6

Tabla 4. ESPAÑOL ESCRITURA (tercer año, grupo B, 10 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Finalmente, el grupo B de cuarto año en la clase de Español Comunicación (ver Tabla 5) obtiene un porcentaje promedio de 85 % de valores 4 o 5 en el cuestionario, con un 100 % para la variable *confort de lectura*, el 95 % para valor lingüístico, y en el otro extremo, un 67 % para la variable reducción de la *ansiedad*. El promedio total de valores es de 4,1, lo que sugiere que los aprendientes han percibido mejoras en sus actitudes hacia la lectura.

Variables del cuestionario	% de acuerdo (4 y 5)	Media de 1 a 5
Valor lingüístico	95	4,5
Valor práctico	85	4,1
Mejora en Confort de lectura	100	4,4
Valor intelectual	78	3,9
Reducción de la Ansiedad	67	3,7
PROMEDIO TOTAL	85	4,1

Tabla 5. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (cuarto año, grupo B, 9 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Conclusiones y orientaciones prácticas

Los resultados de este estudio sugieren una percepción de mejora en las actitudes hacia la lectura en 106 estudiantes universitarios de la especialidad de español tras un programa semestral o anual de LE en español. Apoyándonos en un corpus teórico sobre el tema y en programas de LE ya establecidos en Japón, hemos adquirido materiales de lectura adecuados y comenzado un sistema de préstamo de libros y control de lectura en seis diferentes clases entre primero y cuarto año. Tras la creación de un cuestionario basado en Yamashita (2007; 2013) para medir la influencia actitudinal de la lectura, al aplicarlo

a nuestros estudiantes tras el programa de LE, se han obtenido entre un 70 % y un 85 % según los grupos de respuestas afirmativas (valores de respuesta 4 o 5 en el cuestionario) sobre la percepción general de los efectos de dicho programa en sus actitudes hacia la lectura, junto con una media de 3,6 a 4,1, también según los grupos, en una escala Likert sobre 5.

En el caso de los dos grupos de primer año en la clase Español Multimedia, al analizar los resultados de las variables actitudinales del cuestionario por separado, comprobamos que estos estudiantes más jóvenes recién entrados en la universidad aprecian sobre todo el *valor lingüístico* de la actividad así como el *valor práctico*. Sin embargo, también llama la atención la puntuación significativamente más baja en *valor intelectual* y especialmente en reducción de la *ansiedad*. Estos resultados se pueden interpretar teniendo en cuenta que su nivel de español es todavía muy elemental y, debido a la falta de materiales específicos para ellos, la comprensión de los textos no ha sido lo suficientemente alta, con lo que no se ha conseguido de manera plena el objetivo de reducir la ansiedad en la lectura para un aprendizaje más efectivo. De igual modo, debido a las características de los libros escogidos (principalmente libros para niños pequeños españoles), intelectualmente no se han sentido especialmente motivados, desventaja también inherente a las lecturas graduadas, como ya ha estudiado Nation (1990, p. 127) poniendo énfasis en lo limitado del vocabulario de las mismas. En una investigación sobre LE en inglés con estudiantes de instituto japoneses, Takase (2004, p. 100) explica que los factores que más desmotivan a los estudiantes son el alto nivel de los materiales de lectura y su extensión excesiva. Según nuestra experiencia, los estudiantes tienden a rechazar libros largos, sin ilustraciones, y sobre temas que no entienden. Podemos suponer que si dispusiéramos de más libros adecuados para el nivel de cada estudiante, especialmente en los primeros cursos, los resultados del cuestionario serían más elevados, especialmente en la variable reducción de la *ansiedad*. Aún así, en los comentarios escritos por los estudiantes usando Microsoft Forms tras la lectura semanal de cada libro, muchos de ellos agradecían la posibilidad de compartir las historias leídas en los libros con sus compañeros, lo que sugiere que las actividades poslectura de escritura de informes y de comunicación en parejas también parecen haber reforzado el programa.

Consideramos que la clasificación en grupos A y B por parte del departamento de español de la universidad ha influido en que el grupo A de segundo año haya dado una puntuación alta en las variables *valor intelectual* y *confort* de lectura, pero al mismo tiempo baja en reducción de la *ansiedad*. En nuestra opinión, las diferencias entre los resultados de este grupo y el anterior pueden ser debidas al hecho de que estos estudiantes se llevaban el libro escogido a su casa y lo podían leer en el momento más apropiado para ellos, y a su propio ritmo. Al poder escoger entre lecturas más elaboradas y destinadas a un público más amplio, su interés por el contenido ha sido superior. Tampoco podemos obviar que al ser un año mayores que los estudiantes de primero, esa diferencia de madurez puede explicar nuevas inquietudes intelectuales. Sin embargo, muestran resultados inferiores a los de primero en la variable reducción de la *ansiedad*: una posible explicación de ello puede ser la necesidad psicológica de entender todo lo leído, especialmente por ser estudiantes del grupo A (mejores calificaciones que la media) y estar acostumbrados a ello. Esto también indicaría que el nivel de dificultad de los materiales de lectura es superior al deseado. Se sugiere la creación de libros cortos adecuados para estudiantes japoneses de niveles iniciales, ya sea elaborados por

los docentes o incluso por los propios estudiantes de cursos superiores, siguiendo la propuesta de Rodrigo (2013).

El grupo B de tercer año de Español Comunicación mantiene unos porcentajes y medias agregadas similares al de segundo año, aunque se encuentra mucho más equilibrado en cuanto a las distintas variables. Si bien no disfrutan tanto de la lectura como el grupo de segundo (*confort* de lectura), sí se encuentran más cómodos y con mayor tolerancia a la ambigüedad frente a vocabulario desconocido (reducción de la *ansiedad*). Es posible que el hecho de que ya estén en tercer año y, a pesar de ser del grupo B, tengan un mejor nivel de español, les haya permitido escoger un más amplio rango de libros ajustados a sus posibilidades lingüísticas.

En el caso del otro grupo B de tercer año, la clase de Español Escritura, es la que obtiene peores resultados agregados, con un 70 % «de acuerdo» o «de acuerdo hasta cierto punto» en el cuestionario, y una media agregada de solo 3,6. Son de destacar las puntuaciones bajas en *valor intelectual* y reducción de la *ansiedad*, un 60 %. Sorprende comprobar que los estudiantes de primero encuentran mayor *valor intelectual* en ambas mediciones en los libros leídos que esta clase de tercero. Una posible explicación puede ser el reducido número de estudiantes de la clase, solo 10 estudiantes: según el profesor de la asignatura, 4 de ellos parecían reacios a la lectura y no habrían conseguido estimularse intelectualmente con los libros escogidos. Puede que al permitir a los estudiantes escoger entre un rango excesivamente amplio de lecturas, algunos de ellos elijan los más fáciles y cortos, pero también los de menor contenido, lo que impide que se potencie esta variable.

Finalmente, el grupo B de cuarto año en la clase de Español Comunicación produce los resultados más altos, tanto en porcentaje de estudiantes respondiendo con valores de 4 o 5, como en las medias agregadas. Los 9 estudiantes de la clase están «de acuerdo» o «de acuerdo hasta cierto punto» (media agregada de 4,4 sobre 5) con que leer les parece ahora (tras el programa de LE) una actividad más placentera que antes. El *valor lingüístico* también obtiene una puntuación muy elevada. Sin embargo, siguen sintiéndose relativamente incómodos (3,7 de media) en relación con la *ansiedad* frente a la falta de comprensión. El motivo del 100 % de unanimidad en el *confort* de lectura puede estar relacionado con su mayor madurez y la cercanía al momento de la graduación. Este grupo de estudiantes percibe que su tiempo en la universidad se acaba, y comienza a disfrutar de lo que antes podía haber sido considerado como una imposición. De igual modo, al tener el nivel más alto de español también pueden elegir entre un mayor número de libros y disfrutar más de ellos. Esta alta puntuación de la variable afectiva del *confort* (y no tanto de la reducción de la *ansiedad*) está en línea con los estudios de Yamashita (2013) y Tanemura (2020), que aprecian una mayor influencia general de los efectos positivos afectivos que de simple reducción de los efectos negativos.

Sin duda, algunas entrevistas personales a un cierto número de estudiantes acerca del proceso de lectura podrían haber despejado muchas dudas y reforzado nuestras hipótesis acerca de las diferencias entre los distintos grupos de este programa de LE. Otra posibilidad que no descartamos para futuras investigaciones es individualizar aún más los resultados de los cuestionarios analizando determinadas características académicas y de desempeño de los estudiantes, tales como su nota media, número de palabras leídas durante el programa, tiempo empleado, puntuación dada a cada libro, etc., para estudiar correlaciones, y así poder encontrar los métodos más adecuados para mejorar las características del programa.

Referencias bibliográficas

- Albaladelo García, M. D. (2021). Nuevas vías para la selección textual en la enseñanza global través del texto literario en ELE. En A. Peñas Ruiz (ed.), *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* (pp. 281-309). Madrid: enclave-UDIMA.
- Campbell, A. P., Yoshida, M., Tanimura, M., Clark, A. H., Calman, R. y Davey, I. (2015). Characterizing best practices in an extensive reading program. *Kenkyū Ronsō*, 85, 77-95.
- Campbell, A., Yoshida, M., Calman, R., Davey, I., Campbell, J. y Fujikura, N. (2021). An emergency shift from paper to digital books in a large-scale extensive reading program at a Japanese university: Effects on learner performance and experience. *Ignis*, 1, 1-26.
- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. y Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Day, R. y Bamford, J. (ed.) (2014). *Extensive reading activities for teaching language*. New York: Cambridge University Press.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Hardy, J. E. (2016). The effects of a short-term extensive reading course in Spanish. *Journal of Extensive Reading*, 4(3), 47-68.
- Mason, B. y Krashen, S.D. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: a study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading. Insights from the research*. Englewood: Libraries Unlimited.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Robb, T.N. y Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skill building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 239-251.
- Rodrigo, V. (1997). ¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura? *Hispania*, 80, 255-264.
- Rodrigo, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@tic Revista d'innovació educativa*, 10, 153-161.
- Rodrigo, V. (2019a). Comprensión lectora (reading). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 153-166). Oxon: Routledge.
- Rodrigo, V. (2019b). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Stoeckel, T., Reagan, N., y Hann, F. (2012). Extensive reading quizzes and reading attitudes. *TESOL Quarterly*, 46, 187-198.
- Takase, A. (2004). Effects of eliminating some demotivating factors in reading English extensively. En M. Swanson, y K. Hill (eds.), *JALT2003 Conference Proceedings*, 95-103.
- Taguchi, E., Takayasu-Maas y M. Gorsuch, G.J. (2004). Developing reading fluency in EFL: how assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading In*

a Foreign Language, 16, 1-23.

- Tanemura, S. (2020). Reading attitude and L2 extensive reading. *JACET Journal*, 64, 149-169.
- Thompson, A. (2022). Attitudes and beliefs. En T. Gregersen y S. Mercer (eds.), *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching* (pp. 149-159). New York: Routledge.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1-19.
- Yamashita, J. (2007). The relationship between reading attitudes between L1 and L2: an investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41, 81-105.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yoshida, M. (2018). Are individual attention and modeling more effective than whipping?: longitudinal case study of engagement patterns and motivating factors for university students' extensive reading. *Journal of Extensive Reading. Extensive Reading World Congress Proceedings*, 4, 23-32.

Perfil del autor

Daniel Arrieta Domínguez es profesor titular en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto. Se doctoró en Estudios Literarios en la Universidad Complutense de Madrid con la tesis *Intertextualidad, dialogismo y poética cognitiva en la novela contemporánea: Bernardo Carvalho, Eduardo Lago y Mario Bellatín*. Sus intereses académicos son los géneros literarios y la literatura comparada. Recientemente se ha interesado por la Lectura Extensiva en la enseñanza de lenguas extranjeras y por las relaciones entre música y literatura.

Title

Perception of attitudes towards reading after a university program of Extensive Reading in Spanish

Abstract

This study presents and analyzes the results of an Extensive Reading program carried out during the 2023/2024 academic year with 106 Japanese students of Spanish distributed among six groups between first and fourth year at a Japanese university of foreign studies. The objectives of the study are to evaluate whether, after the program, the students have perceived an improvement in their own attitude towards reading and to analyze which attitudinal components have been most affected in each group. To do this, after the completion of the program, we have applied to the students a Likert scale questionnaire with 8 items based on Yamashita's reading attitude questionnaire (2013), and adapted so that the students reflect about the experience of having read in Spanish during the school year. The results show, depending on the groups, between 70 % and 85 % of responses with values of 4 (I agree to some extent) or 5 (I agree), as well as with an average of values between 3.6 and 4.1 out of 5 on the Likert scale. These results suggest a possible positive effect of the Extensive Reading program on the students' perceptions of their own attitudes toward reading.

Keywords

extensive reading, attitudes towards reading, attitudinal components, affective variables

タイトル

スペイン語の多読プログラム後の文章に対する態度の変化と読書意欲の向上

要旨

本研究では、2023/2024年度に日本の外国語大学の1年生から4年生までのスペイン語を学ぶ日本人学生106名からなる6つのグループで実施した多読プログラムの結果を提示し、分析する。本研究の目的は、プログラム終了後に学生が読書に対する自身の態度に改善を感じたかどうかを評価し、各グループで最も影響を受けた態度の構成要素を分析することである。これを行うために、プログラム終了後、山下の読書態度質問票(2013)を、1年間のスペイン語の読書経験に基づいた考察が可能になるように内容を調整し、8項目のリッカート尺度によって学生に回答させた。その結果、グループによって異なるが、回答者の70%から85%が5段階のリッカート尺度で4(どちらかといえばそう思う)または5(そう思う)の値であり、平均値が3.6から4.1であることが示された。これらの結果は、多読プログラムが生徒自身の読書に対する態度の認識にプラスの影響を与える可能性があることを示唆している。

キーワード

多読、読書の動機、態度要素、感情変数

Anexo 1. Cuestionario sobre percepción de cambios en las actitudes hacia la lecturas

1. Leer en español me parece más placentero que antes
スペイン語で読書することが以前よりも楽しいと感じますか？
(*confort de lectura*)
2. He desarrollado la capacidad de lectura en general
総合的に読書能力が向上したと思いますか？
(*valor lingüístico*)
3. Leyendo en español he conocido nuevas formas de pensar
スペイン語で読書することで新しい考え方を知ることができましたか？
(*valor intelectual*)
4. Leer en español ha sido útil para mejorar las notas de las clases de español
スペイン語で読書することはスペイン語の授業の成績向上に役立ちましたか？
(*valor práctico*)
5. Ahora creo que puedo obtener muchos tipos de información leyendo en español
スペイン語で読書することでさまざまな情報を得られると思いますか？
(*valor intelectual*)
6. He aprendido nuevo vocabulario tras leer libros en español
スペイン語の本を読んで新しい語彙を学びましたか？
(*valor lingüístico*)
7. Ahora no me importa tanto si no entiendo todo el contenido
すべての内容を理解できなくてもあまり気にならなくなりましたか？
(*reducción de la ansiedad*)
8. Ahora creo que leer español es útil para mi carrera en el futuro
スペイン語で読書することは将来のキャリアに役立つと思いますか？
(*valor práctico*)

Lista de Tablas

Tabla 1. ESPAÑOL MULTIMEDIA (primer año, 60 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Tabla 2. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (segundo año, grupo A, 13 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Tabla 3. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (tercer año, grupo B, 14 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Tabla 4. ESPAÑOL ESCRITURA (tercer año, grupo B, 10 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.

Tabla 5. ESPAÑOL COMUNICACIÓN (cuarto año, grupo B, 9 estudiantes). Resultados del cuestionario sobre percepción de actitudes hacia la lectura.