

Anca PECICAN
(Academia de Estudios
Económicos de Bucarest)

La actitud de estudiantes universitarios frente a la lectura en la clase de español como lengua extranjera

Abstract: (The Attitude of University Students towards reading in Spanish as a Foreign Language class) This study aims to describe the attitudes of university students towards reading in Spanish as a foreign language. Recently, extensive work focused on the positive impact of reading on second language learning. However, research into the importance of the affective domain has been limited. This work arose from the need to investigate this aspect and bring to light elements that can benefit teaching. The educational context in which the research was carried out consisted of 37 third-year Romanian undergraduate students enrolled in Economic Studies, learning Spanish as a foreign language. The participants had an intermediate level of Spanish and read graded texts available on the university's digital platform. The analysis focuses on five variables related to attitude namely, comfort, anxiety, intellectual value, practical value and linguistic value. A post-treatment Likert-scale questionnaire was used as a measurement tool. The results point to a high level of comfort and practical value for the students in question.

Keywords: *attitude, perceptions, graded readers, extrinsic motivation, reading comprehension.*

Resumen: El presente estudio tiene por objeto describir las actitudes de estudiantes universitarios frente a la lectura en la clase de español como lengua extranjera. Si bien en la actualidad muchos trabajos se han dedicado al análisis del impacto positivo de la lectura en el aprendizaje de segundas lenguas, la investigación de la importancia del dominio afectivo ha sido limitada. El presente trabajo ha surgido de la necesidad de indagar en este aspecto y sacar a la luz elementos que puedan beneficiar la actividad docente. El contexto educativo en el que se desarrolló la investigación estuvo formado por 37 estudiantes universitarios rumanos matriculados en Estudios económicos, en el tercer curso, que aprendían español como lengua extranjera. Los participantes tenían un nivel de español intermedio y leyeron lecturas graduadas disponibles en la plataforma digital de la universidad. El análisis enfoca cinco variables relativas a la actitud como el confort, la ansiedad, el valor intelectual, el valor práctico y el valor lingüístico. Como herramienta de medición se utilizó un cuestionario con puntuación en la escala de Likert, administrado al finalizarse el programa de lectura. Los resultados apuntan a un nivel elevado de confort y del valor práctico para los estudiantes en cuestión.

Palabras clave: *actitud, percepciones, lecturas graduadas, motivación extrínseca, comprensión lectora.*

1. Introducción

La comprensión lectora es una de las destrezas clave en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y una vía destacable que genera su desarrollo es la lectura seguida de textos largos (Day y Bamford, 1998, Grabe y Stoller, 2020). Sin embargo, como el tiempo disponible en la clase de idiomas está limitado, los profesores se aprovechan de textos bastante breves para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, pero también el de la expresión escrita y la interacción oral, el aprendizaje de vocabulario o de estructuras gramaticales. La literatura de especialidad ha puesto de manifiesto los resultados positivos de la lectura extensiva en el aprendizaje de segundas lenguas como el desarrollo de la comprensión lectora (Aka 2019, Robb y Kano 2013), del vocabulario (Aka 2019, Nation 2015), de la expresión escrita (Mermelstein 2015, Park 2016), o bien el fomento de actitudes positivas (Arnold 2009, Boakye 2017, Bui y Macalister 2021, Hagley 2017, Iwata 2022, Judge 2011).

La lectura extensiva es un método de aprendizaje de segundas lenguas a través de la lectura de grandes cantidades de textos adaptados según el nivel de L2 del estudiante. Se trata de historias de aventuras y misterio, de amor, policíacas o adaptaciones de novelas clásicas. Dentro de la categoría de la no ficción, los alumnos leen textos sobre temas culturales como tradiciones, la naturaleza, deportes muy populares, biografías de famosos, viajes, etc. Los textos son más largos que aquellos que normalmente se trabajan en clase y los alumnos eligen según sus preferencias ya que leen por placer, curiosidad e interés. Se supone que esta motivación interna es el apoyo de un aprendizaje del idioma incidental, como efecto secundario de la lectura.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto efectos positivos de la lectura extensiva en cuanto a la actitud de los estudiantes. Entre estos figuran la sensación de confort y baja ansiedad (Yamashita 2013, Iwata 2022, Tanemura 2020, Dykstra *et al.* 2022); la percepción de mejora en la comprensión lectora en la L2 (Iwata 2022, Bui y Macalister 2021, Boakye 2017); la apreciación por su valor intelectual (Yamashita 2013, Judge 2011); el fomento de la autonomía en el aprendizaje por ofrecer libertad de elección del texto (Boakye 2017, Pereyra 2015, Arnold 2009).

No obstante, no siempre resulta fácil incorporar la lectura en la clase de lenguas extranjeras. Entre los obstáculos encontrados en la aplicación práctica de un programa de lectura a lo largo de un cuatrimestre o curso, varios investigadores mencionan la falta de tiempo disponible para leer por parte de los estudiantes (Tien 2015, Aliponga 2013, Crawford-Camiciottoli 2001); problemas logísticos relacionados con el préstamo de textos impresos (Crawford-Camiciottoli 2001); la falta de motivación extrínseca o beneficios en la nota final (Robb 2022); la falta de percepción de valor práctico de la lectura (Tanemura 2020, Yamashita 2013); la dificultad de los textos (Hagley 2017, Tien 2015); la falta de variedad en el contenido y género (Bui y Macalister 2021, Tien 2015).

El objetivo del presente estudio es presentar los resultados de un programa piloto de lectura en relación con las actitudes de los estudiantes participantes. Dicho programa ha tomado en cuenta las aportaciones de investigaciones previas de cara a eludir

presuntos impedimentos y generar actitudes positivas en los estudiantes. Por tanto, las preguntas que la presente investigación se plantea son:

¿Qué efectos tiene un programa de lecturas en la actitud de los estudiantes?

¿Qué percepciones tienen los estudiantes acerca de la incorporación de lecturas en la clase de español?

2. Metodología

2.1. El concepto de actitud

En la literatura de especialidad del campo de la psicología social, la actitud se define como la evaluación que hacemos de un objeto, acto o fenómeno determinado que genera creencias, afectos y emociones, así como tendencias en cuanto al comportamiento (Bohner, Wanke 2002, 5). La actitud es el resultado de la experiencia de alguien (DAPA) en el mundo, lo cual resulta muy importante para la pedagogía. Si la docencia se plantea implicar a los alumnos en experiencias de aprendizaje positivas, es probable que estos adquieran actitudes positivas frente a la educación.

Con respecto al estudio de la actitud de estudiantes frente a la lectura, se han distinguido los mismos tres componentes principales: el afecto como sensaciones, sentimientos o emociones; las creencias de tipo evaluativo; así como el comportamiento (Yamashita 2013, Mathewson 1994, McKenna 1994). Si bien la actitud no representa el objeto de estudio de la didáctica de lenguas extranjeras, el interés que se le ha concedido por los investigadores de este campo yace en su potencial de generar la implicación del alumno en el aprendizaje. Es de esperar que una actitud positiva hacia la lectura favorezca el mismo acto de leer, lo cual representa el objetivo de un programa de lectura.

La pregunta que se plantea es cómo logramos crear una experiencia capaz de fomentar actitudes positivas hacia la lectura. Este estudio parte de la investigación acerca de la incorporación de un programa de lectura en la clase de español como lengua extranjera en una universidad rumana. El objetivo principal de la investigación ha sido identificar los efectos tanto positivos como negativos en la actitud de los estudiantes de dicho programa. Dentro del enfoque multidimensional del concepto de 'actitud' se han analizado los aspectos afectivo, cognitivo y comportamental.

2.2. El contexto de la enseñanza

Concretamente, 37 alumnos de universidad, con edades de 20 a 21 años, matriculados en una clase de Español/LE de nivel B1 participaron en el programa de lectura como requisito de la asignatura. Los participantes estaban en el tercer curso del grado de Relaciones Económicas Internacionales, en la Universidad de Estudios Económicos de Bucarest. Asimismo, la mayoría de ellos se encontraba en el tercer año de estudio del español como segunda lengua extranjera después del inglés. Asimismo, existía una minoría de 5 alumnos que habían cursado clases de español antes de sus estudios universitarios y en el momento mencionado tenían un nivel de español intermedio superior (B2) e incluso avanzado (C1), en la escala del MCER. La clase de

español dura 80 minutos y se imparte una vez a la semana, a lo largo de 14 semanas, en un cuatrimestre. Los objetivos de la asignatura se relacionan con el español de los negocios.

2.3. El programa de lectura

El programa piloto de lectura consistía en dos clases en línea, una en la quinta y la otra en la novena semana, fuera del aula. En estas dos ocasiones los estudiantes tenían que elegir y leer un libro adaptado y hacer un test de elección múltiple también en línea. El test (*quiz*) de cada lectura contenía 10 preguntas de comprensión general. Los alumnos no tuvieron acceso a las respuestas correctas con el fin de que se evitaran posibles casos de fraude.

La oferta de lecturas graduadas estaba disponible en línea, en la plataforma digital de la universidad, y abarcaba los cinco textos graduados mencionados en el Anexo 1. Cuatro de estas lecturas eran accesibles a todos los estudiantes, al tener un nivel A2 y B1, y un texto de nivel B2 estaba dirigido a los cinco alumnos que tenían mayor experiencia en el estudio del español. Desde el punto de vista del género discursivo, había cuatro textos narrativos de ficción y un texto de no ficción sobre la cultura empresarial española, un tema que se estaba tratando también en el aula. Con respecto a la longitud de los textos, esta variaba desde 1.500 palabras aproximadamente hasta 3.500, los textos de nivel A2, y en torno a 4.400 palabras, el texto de nivel B2 (Anexo 1). Es importante mencionar que la lista de opciones de lectura incluía el título del texto, el número total de palabras, una breve sinopsis, así como el nivel de español del lector al que iba dirigido. El objetivo de estos detalles era apoyar al estudiante a elegir el texto que prefiriera leer.

Teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de tiempo de los estudiantes, así como la recomendación de una motivación extrínseca que fomentara la lectura (Robb y Kano 2013), se estableció que una puntuación superior a 7 puntos de 10 (en un solo caso, 7 de 11 puntos) se consideraba como asistencia a una clase. Aquellos alumnos que faltaban en otras clases además de las clases de lectura tenían la opción de recuperar un número de tres clases a través de lecturas, bajo la forma de ‘una lectura por clase’. Concretamente, un texto leído probado por la puntuación superior a siete en el quiz se correspondía con la asistencia en una clase. La asistencia general a las clases contaba un 50% en la nota final de la asignatura.

2.4. Metodología de la investigación

De cara a analizar la actitud de los estudiantes frente al programa de lectura se empleó un cuestionario de 20 preguntas con respuestas en la escala Likert de 1 a 5, disponible en el Anexo 2. Dicho cuestionario representa una adaptación de las versiones utilizadas por Yamashita (2007, 2013) y Stoeckel *et al.* (2012) con la misma finalidad. El cuestionario se administró al final del cuatrimestre, en la décimotercera semana, en la lengua materna de los alumnos.

De acuerdo con la perspectiva actual acerca de la actitud, el cuestionario enfoca la dimensión afectiva, en concreto, el confort (los ítems 4,1,14,17,15, 8,7,18,5) y la

ansiedad (los ítems 10, 19); así como la dimensión cognitiva, en concreto, el valor intelectual (los ítems 2, 3, 12), el valor lingüístico (los ítems 11, 13, 20), y el valor práctico (los ítems 6, 9). El confort se analizó desde dos puntos de vista: el de la facilidad de comprensión y el del uso del formato digital. La angustia se relacionó con la posibilidad de falta de comprensión del texto o bien, del vocabulario. El valor intelectual se analizó desde la posibilidad de la lectura de aportar nuevos conocimientos, mientras que el valor lingüístico se refiere a la percepción de la mejora de los conocimientos del español como lengua extranjera. Por último, el valor práctico representa la percepción de los alumnos relativa a los beneficios concretos que la actividad les aportaba. En el caso de este experimento, la equiparación de la lectura con una asistencia a clase así como el acceso remoto, sin necesidad de desplazamiento, se consideraron los beneficios prácticos del programa de lectura.

3. Análisis de los resultados

La Tabla número 1 aporta informaciones relativas a las percepciones que los estudiantes experimentaron en cuanto a sus lecturas en español según el cuestionario que completaron al final del programa. Los valores se obtuvieron con ayuda del programa estadístico SPSS y muestran la media aritmética (MA) de las respuestas que los participantes dieron en cada ítem (Anexo 1) que se corresponde con la variable analizada. La desviación estándar (DE) en el caso de cada variable fue calculada como la media aritmética de las desviaciones de cada ítem de la categoría respectiva. Esta medida indica la tendencia de las respuestas de estar agrupadas en torno a la media (MA). La tabla también incluye el intervalo de las respuestas, a saber el valor mínimo (Min.) y el máximo (Max.) con el fin de señalar la variedad de las percepciones.

CONFORT	MA	Min.	Max	DE
1. Me sentí cómodo/a leyendo en español.	4,42	2	5	0,80
4. La lectura en español NO me cansó.	4,30	1	5	0,97
14. NO Me aburrí leyendo en español.	4,46	2	5	0,85
17. Fue agradable leer en español.	4,61	3	5	0,63
18. Fue fácil comprender los textos.	3,96	2	5	0,95
15. El uso del formato digital de los textos fue conveniente.	4,65	3	5	0,62
7. El uso del quiz online fue conveniente.	4,84	4	5	0,36
8. Por lo general, el quiz fue fácil.	4,57	3	5	0,64
5. Hubiera preferido tener más opciones de	3,38	1	5	1,26

textos.				
---------	--	--	--	--

1= desacuerdo total 5 = acuerdo total; MA = media aritmética; Min = valor mínimo (1-5); Máx = valor máximo (1-5); DE = desviación estándar. Fuente: SPSS

Tabla nº 1. Dimensiones afectivas de la actitud: el confort

Cabe mencionar también que la participación en el programa de lectura fue de 34 alumnos del total de 37 matriculados, según la cantidad de tests de preguntas de comprensión registrada en la plataforma digital. A pesar de dicha participación en torno al 92%, solamente 26 estudiantes completaron el cuestionario.

Con el fin de obtener datos comparables los ítems 4, 14, 10 y 19 se convirtieron en su forma opuesta. Concretamente, en el cuestionario completado por los estudiantes, dichos enunciados estaban en la forma afirmativa con el fin de evitar la sugerencia de una determinada tendencia en las respuestas. Sin embargo, los ítems se refieren a experiencias negativas: aburrimiento, cansancio y angustia. Por tanto, para facilitar la comparación, la escala de los valores se invirtió de manera que las respuestas de 1 se correspondieron con 5, las de 2 con 4, las de 3 quedaron iguales, el valor 4 se convirtió en 1 y el 5 en 1. Al mismo tiempo, los ítems se presentan en las Tablas 1 y 2 con la incorporación de la negación (NO). A través de las mayúsculas se marca el hecho de que se trata de un artificio para los fines del análisis.

Por lo general, se observa que los estudiantes se sintieron cómodos durante la lectura. La mayoría de ellos afirma el no haber experimentado cansancio, aburrimiento o ansiedad. Muchos de ellos apreciaron la conveniencia del formato digital de los textos y del test de comprensión. De hecho, si comparamos los elementos analizados dentro de la categoría de la comodidad, se observa que los ítems 15 y 7, que se refieren al formato digital, han registrado la mayor cantidad de respuestas positivas. La desviación estándar en las respuestas al ítem 7 es muy baja, lo cual significa que la mayoría de las percepciones estuvieron en torno a la media.

ANSIEDAD	MA	Min	Max	DE
10. Durante la lectura NO sentí angustia al encontrar palabras desconocidas.	4,42	2	5	0,85
19. NO Sentí angustia al no estar seguro/a de haber entendido correctamente el texto leído.	4,03	2	5	1,11

Tabla nº 2. Dimensiones afectivas de la actitud: la ansiedad

No obstante, la valorización de los textos como fáciles de leer está más reducida que en el caso de la comodidad del formato digital de la lectura. Parece que muchos de los alumnos no tuvieron problemas en comprender los textos, mientras que algunos experimentaron cierta ansiedad al topar con palabras desconocidas o al no estar seguros de que hubiesen entendido el texto.

Con el fin de identificar ciertas correlaciones entre las dimensiones de la actitud tal y como se expresan en el cuestionario se utilizó el programa de análisis estadístico de datos SPSS. En la Tabla nº 3 se recogen las correlaciones entre el ítem 1, que refleja la percepción acerca de la comodidad durante la lectura, por una parte, y los ítems 15, relacionado con el uso del formato digital, 18, 10 y 19, relacionados con la comprensión del texto, por otra parte. Los resultados reflejan una correlación significativa ($p^{**}<0,01$; $p^{*}<0,05$; $p^{*}=0,05$) –es decir, con muy poca probabilidad de azar– entre la comodidad y la comprensión de las palabras y del texto, aunque esta correlación es media ($r=0,59$) o relativamente fuerte ($r=0,69$). La correlación con el formato digital de los textos no resultó significativa.

	1.Me sentí cómodo/a leyendo en español.
15. El uso del formato digital de los textos fue conveniente.	$r= 0,22 (p=0,27)$
18. Fue fácil comprender los textos.	$r= 0,69 (p^{**}=0)$
10. Durante la lectura NO sentí angustia al encontrar palabras desconocidas.	$r = 0,59 (p^{**}=0,01)$
19. NO Sentí angustia al no estar seguro/a de haber entendido correctamente el texto leído	$r= 0,69 (p^{**}=0)$

r =coeficiente de correlación de Pearson, p =nivel de significación estadística, $p^{**}=0,01$ y $p^{*}=0,05$. Fuente: SPSS

Tabla nº 3. Correlaciones entre la comodidad y los factores: uso del formato digital y comprensión de texto

Desde la perspectiva del valor intelectual que la lectura aporta, la percepción de los estudiantes se mostró positiva según se observa en los datos de la Tabla nº 4. La satisfacción intelectual de enriquecer sus conocimientos sobre el mundo y sobre la cultura española e hispanoamericana a través de la lectura puede constituirse como factor de motivación intrínseca. La misma sensación que experimentaron los estudiantes rumanos se dio también en programas de lectura extensiva en inglés como lengua extranjera (Fujita y Noro 2009, Judge 2011, Yamashita 2013).

VALOR INTELECTUAL	MA	Min	Max	DE
--------------------------	----	-----	-----	----

2. La lectura en español me ayudó a enriquecer mis conocimientos.	4,61	3	5	0,63
3. La actividad <i>Lecturas</i> me ayudó a conocer mejor la cultura de los países de habla hispana.	4,42	3	5	0,75
12. Me encantó descubrir cosas nuevas en los textos leídos.	4,53	3	5	0,64

Tabla nº 4. Dimensiones cognitivas de la actitud: el valor intelectual

En la misma línea, los datos con respecto al valor lingüístico (Tabla nº 5) revelan el acuerdo de los participantes en que la lectura les puede ayudar a desarrollar sus conocimientos de español LE así como el de la comprensión lectora.

VALOR LINGÜÍSTICO	MA	Min	Max	DE
11. Creo que leer en español me ayudó a desarrollar mis conocimientos de español.	4,42	2	5	0,75
13. A través de la lectura desarrollé mi vocabulario de español.	4,42	2	5	0,75
20. Sentí que cuanto más leyera en español, más fácil me resultaría entender textos en español.	4,5	3	5	0,81

Tabla nº 5. Dimensiones cognitivas de la actitud: el valor lingüístico

Es notable observar el acuerdo total de los estudiantes acerca de la utilidad práctica de las clases de lectura, a saber su consideración como asistencias en clase (Tabla nº 6). La importancia que los estudiantes otorgan a los beneficios concretos de la lectura difiere del caso de los estudiantes japoneses de Yamashita (2013) que no apreciaron el beneficio ofrecido por la profesora, pero coincide con las opiniones de otros investigadores y expertos en la aplicación de programas de lectura extensiva (Robb 2022). Este tipo de motivación extrínseca puede constituir una vía de acercar al estudiante a la lectura y propiciarle de esta manera una experiencia positiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.

VALOR PRÁCTICO	MA	Min.	Max.	D est.
6. Aprecié la equiparación de las lecturas con asistencia a clase.	5	0	5	0
9. He preferido las dos clases de lectura (online) a cambio de clases regulares (en el aula, actividades)	4,23	3	5	0,81

Tabla nº 6. Dimensiones cognitivas de la actitud: el valor práctico

El intento de establecer ciertas correspondencias entre las dimensiones de la actitud puso de manifiesto tres correlaciones de interés (Tabla nº 7). El programa de tratamiento estadístico empleado ha revelado tres correlaciones positivas, directas entre las emociones positivas ocasionadas por la lectura (*Fue agradable leer en español*) por una parte, y, por otra parte, la dimensión intelectual o la percepción de enriquecimiento de los conocimientos, la dimensión lingüística o la percepción del desarrollo del vocabulario, así como, la conveniencia del formato digital. Concretamente, en la Tabla nº 7, el símbolo p representa el umbral de significación estadística. Los valores inferiores o iguales al umbral especificado son significativos, es decir es poco probable que la correlación ocurra por casualidad. El coeficiente de Pearson (r) indica el grado de relación entre las variables. Cuanto más cercano a 1 está este coeficiente, más alta está la dependencia entre las variables. En el caso de los datos obtenidos al final del experimento, se observa una correlación fuerte entre el agrado experimentado durante el programa de lectura (ítem 17) y el valor asignado a lo que se llega a conocer sobre el mundo a través de la lectura (ítem 2). Asimismo, otra correlación fuerte del gusto generado por el programa de lectura se da con la monitorización por medio del quiz online (ítem 7). Una correlación moderada se observa entre el gusto y la percepción de que la actividad sea útil para el desarrollo del vocabulario. Las demás correlaciones significativas, 17-3, 17-11, 17-12, del gusto experimentado con factores que representan el desarrollo de conocimientos culturales y lingüísticos son moderadas hacia débiles.

	17. Fue agradable leer en español.
2. La lectura en español me ayudó a enriquecer mis conocimientos.	$r = 0,70$ ($p^{**}=0$)
3. La actividad <i>Lecturas</i> me ayudó a conocer mejor la cultura de los países de habla hispana.	$r = 0,43$ ($p^*=0,02$)
11. Creo que leer en español me ayudó a desarrollar mis conocimientos de español.	$r = 0,43$ ($p^*=0,02$)
12. Me encantó descubrir cosas nuevas en los textos leídos.	$r = 0,42$ ($p^*=0,03$)
13. A través de la lectura desarrollé mi vocabulario de español.	$r = 0,59$ ($p^{**}=0,01$)
7. El uso del quiz online fue conveniente.	$r = 0,76$ ($p^{**}=0$)

r = coeficiente de correlación de Pearson, p = nivel de significación estadística, $p^{**}=0,01$ y $p^*=0,05$.

Fuente: SPSS

Tabla nº 7. Correlaciones entre el gusto y otros factores

El presente estudio pone de manifiesto determinados factores que participan en generar una actitud positiva frente a la lectura en español como lengua extranjera. No obstante, existen ciertas limitaciones que los profesores deberían tomar en cuenta a la hora de replicar este programa de lectura en la clase de español. Por un lado, en primer

lugar, se trata de una muestra reducida de participantes, lo cual impone cautela en la generalización de los resultados. Además, el número reducido de cuestionarios completados por los participantes, a saber 26, difiere notablemente del número de participantes, 34. Este hecho hizo muy difícil cotejar las percepciones de los estudiantes con sus resultados registrados en el quiz. Tercero, el momento de la administración del quiz, a saber, el final de los tres años pasados juntos en las clases de español que coincidió con el fin de grado y fin de los estudios formales de español, es susceptible de haber favorecido una actitud positiva general que pudiera haberse trasladado a las respuestas del cuestionario.

Por otro lado, varios expertos (Yamashita 2013, Crawford-Camicciottoli 2001) en programas de lectura extensiva destacan el hecho de que una actitud positiva frente a la lectura en una lengua extranjera no necesariamente lleva a leer. En el caso de los estudiantes de universidad, que prestan mucha atención a su propio campo de especialidad, la importancia otorgada a una segunda lengua extranjera está bastante limitada, casi siempre amenazada por la falta de tiempo y la gran cantidad de requisitos y trabajos a cumplir en relación con su especialización. A corto plazo, la investigación apunta hacia la necesidad de una motivación extrínseca relacionada con los requisitos de la asignatura, mientras que, a largo plazo, es importante que los estudiantes tengan presente la lectura en español como una experiencia amena de aprendizaje.

4. Conclusiones

Dada la importancia de la actitud y motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el presente estudio se planteó examinar el efecto de un programa de lectura en español como lengua extranjera en las actitudes de los alumnos participantes. Los resultados señalan el hecho de que la lectura pueda constituir un método de enseñanza y aprendizaje capaz de generar actitudes positivas. Dentro de un enfoque multidimensional de la actitud, la investigación pone de manifiesto ciertos factores susceptibles de convertir la lectura en una experiencia agradable de aprendizaje. Entre estos cuentan la existencia de beneficios concretos relacionados con los requisitos de la asignatura; la comodidad y la facilidad de acceso a las lecturas y al método de monitorización, en este caso concreto ofrecidas por el formato digital; el contenido de los textos capaz de generar percepciones de desarrollo y enriquecimiento tanto del conocimiento del mundo como lingüístico; la accesibilidad de los textos en cuanto a su nivel de comprensión.

Referencias

- Aka, Natsuki. 2019. *Reading performance of Japanese high school learners following a one-year extensive reading program*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 31, número 1, pp. 1-18.
- Aliponga, Jonathan. 2013. *Reading Journal: Its Benefits for Extensive Reading*, en "International Journal of Humanities and Social Science", tomo 3, número 12, "The Special Issue on Humanities and Behavioral Science", Center for Promoting Ideas, USA, pp. 73-80.

- Arnold, Nike. 2009. *Online Extensive Reading for Advanced Foreign Language Learners: An Evaluation Study*, en "Foreign Language Annals", tomo 42, número 2, pp. 340-365.
- Boakye, Naomi A. 2017. *Extensive reading in a tertiary reading programme: Students' accounts of affective and cognitive benefits*, en "Reading & Writing", tomo 8, número 1, pp. 1-9.
- Bohner, G., Wänke, M. 2002. *Attitudes and Attitude Change*. Nueva York: Psychology Press, Taylor and Francis Group
- Bui, T. N., Macalister, J. 2021. *Online Extensive Reading in an EFL Context: Investigating Reading Fluency and Perceptions*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 33, número 1, pp. 1-29.
- Crawford Camiciottoli, Belinda. 2001. *Extensive reading in English: Habits and attitudes of a group of Italian university students*, en "Journal of Research in Reading", número 24, pp.135-153.
- DAPA – American Psychological Association. 2018. *APA Dictionary of Psychology*, disponible en <https://dictionary.apa.org>. Fecha de acceso 13/09/2024.
- Day, R., Bamford, J. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, New York: Cambridge University Press
- Dyskra, S., Sánchez-Gutierrez, C., Marcos Miguel, N., Alins Breda, D. 2022. *Reading and affect: University Spanish learners' perceptions of a reading program*, en "Foreign Language Annals", número 56, pp. 191-213.
- Fujita, K., Noro, T. 2009. *The effects of 10-minute extensive reading on the reading speed, comprehension and motivation of Japanese high school EFL learners*, en "ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan", número 20, pp. 21-30.
- Grabe, W., Stoller, F. 2020. *Teaching and Researching Reading*, 3ª ed., New York: Routledge
- Hagley, Eric. 2017. *Extensive graded reading with engineering students: Effects and outcomes*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 29, número 2, pp. 203-207.
- Iwata, Akira. 2022. *An Extensive Reading Program as an Educational Intervention in an EFL Classroom*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 34, número 2, pp. 208-231.
- Judge, Patrick B. 2011. *Driven to read: Enthusiastic readers in a Japanese high school's extensive reading program*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 23 número 2, pp.161-186.
- McKenna, Michael C. 1994. *Toward a model of reading attitude acquisition*, en E. H. Crammer & M. Castle (Eds.), "Fostering the love of reading: The affective domain in reading education", Newark: International Reading Association, pp.18-40.
- Mathewson, Grover C. 1994. *Model of attitude influence upon reading and learning to read*, en Ruddell, R. B., Ruddell, R. R., Singler, M. (eds.), "Theoretical models and processes of reading", Newark: International Reading Association, pp. 1131-1161.
- Mermelstein, Aaron D. 2015. *Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 27, número 2, pp. 182-198.
- MCER – Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Traducción del inglés realizada por el Instituto Cervantes. Council of Europe. 2001. "Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment", Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Fecha de acceso 13/09/2024.
- Nation, Paul. 2015. *Principles guiding vocabulary learning through extensive reading*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 27, número 1, pp. 136-145.
- Park, Jeongyeon. 2016. *Integrating reading and writing through extensive reading*, en "ELT Journal", tomo 70, número 3, Oxford: OUP, pp. 287-295.
- Pereyra, Nilsa. 2015. *Extensive Reading in Enhancing Lexical Chunks Acquisition*, en "The Reading Matrix: An International Online Journal", tomo 15, número 2, pp. 218-234.
- Robb, Thomas N. 2022. *Encouraging Schools to Adopt Extensive Reading: How Do We Get There?.*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 34, número 1, pp. 184-194.
- Robb, T. N., Kano, M. 2013. *Effective Extensive Reading outside the classroom: A large-scale experiment*, en "Reading in a Foreign Language", tomo 25, número 2, pp. 234-247.

- SPSS – The IBM® SPSS® Statistics software, versión 20.0.0., <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- Stoessel, T., Reagan, N., Hann, F. 2012. *Extensive reading quizzes and reading attitude*, en “TESOL Quarterly”, número 46, pp. 70-96.
- Tanemura, Shunsuke. 2020. *Reading attitude and L2 extensive reading*, en “JACET Journal”, número 64, pp. 149-169.
- Tien, Ching-Yi. 2015. *A large-Scale Study on Extensive Reading Program for Non-English Majors: Factors and Attitudes*, en “International Journal of Applied Linguistics & English Literature”, tomo 4, número 4, pp. 46-54.
- Yamashita, Junko. 2013. *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*, en “Reading in a Foreign Language”, tomo 25, número 2, pp. 248-263.
- Yamashita, Junko. 2007. *The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan*, en “TESOL Quarterly”, número 41, pp. 81-105.

Lecturas graduadas

- Adrián, Isabel Marijuan. 1999. *La biblioteca*. Madrid: Edinumen.
- Arciniega, Marta. 2003. *Terremoto en México D.F.*, Milán: La Spiga Languages.
- Balcells Group. *Cultura empresarial en España: costumbres, comunicación y cómo negociar*, de https://balcellsgroup.com/es/cultura-empresarial-en-espana/#Estructura_organizacional. Fecha de acceso 26/04/2024.
- Ortiz, Victoria. 1991/2010. *En piragua por el Sella*. Madrid/Salamanca: Santillana Educación y Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ullán Comes, Elena. 2008. *Delito en Acapulco*. Serie “Primeras lecturas”. Milán: Editorial La Spiga languages.

Anexo 1

Las lecturas graduadas utilizadas en el programa de lectura

Textos graduados	Nivel de español/LE según el MCER	Nº total de palabras
<i>En piragua por el Sella</i> versión original	A2	3470
<i>Delito en Acapulco</i> versión adaptada	A2	4140
<i>Terremoto en México City</i> versión adaptada	A2	1465
<i>La cultura empresarial en España</i> versión adaptada	B1	1740
<i>La biblioteca</i> versión original	B2	4410

Anexo 2

Cuestionario de ítems relacionados con la actitud de los participantes en el programa de lectura (la versión original fue en rumano)

1. Me sentí cómodo/a leyendo en español.
2. La lectura en español me ayudó a enriquecer mis conocimientos.
3. La actividad *Lecturas* me ayudó a conocer mejor la cultura de los países de habla hispana.
4. La lectura en español me cansó.

5. Hubiera preferido tener más opciones de textos.
6. Aprecié la equiparación de las lecturas con asistencia a clase.
7. El uso del quiz online fue conveniente.
8. Por lo general, el quiz fue fácil.
9. He preferido las dos clases de lectura (online) a cambio de clases regulares (en el aula, actividades)
10. Durante la lectura sentí angustia al encontrar palabras desconocidas.
11. Creo que leer en español me ayudó a desarrollar mis conocimientos de español
12. Me encantó descubrir cosas nuevas en los textos leídos.
13. A través de la lectura desarrollé mi vocabulario de español.
14. Me aburrí leyendo en español.
15. El uso del formato digital de los textos fue conveniente.
16. Hubiera preferido ver el feed-back del test.
17. Fue agradable leer en español.
18. Fue fácil comprender los textos.
19. Sentí angustia al no estar seguro/a de haber entendido correctamente el texto leído.
20. Sentí que cuanto más leyera en español, más fácil me resultaría entender textos en español.