

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg. Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**LECTURA EXTENSIVA E INTENSIVA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS
EXTENSIVE AND INTENSIVE READING AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Dr. José Luis Estrada Chichón

Universidad de Cadiz, España

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3274-6133>

joseluis.estrada@uca.es

Dra. Milagrosa Parrado Collantes

Universidad de Cadiz, España

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

milagrosa.parrado@uca.es

Fecha de Recepción: 06 de diciembre de 2019 – **Fecha Revisión:** 07 de enero de 2020

Fecha de Aceptación: 13 de febrero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo investigar los hábitos de lectura extensiva o por placer e intensiva o académica y su relación con el aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios. El trabajo se desarrolló en una universidad pública de España con alumnos del Grado en Educación Primaria del itinerario plurilingüe. Se trata de una investigación de corte mixto, por incorporar datos cuantitativos recogidos a partir de un cuestionario, y cualitativos a través de un grupo focal. Los resultados se dividen en tres secciones: la formación idiomática de los participantes centrada en el estudio de la gramática; su preferencia por el formato digital y la poca dedicación a la lectura extensiva; y el desinterés por los textos académicos en relación con la lectura intensiva. Se presentan finalmente unas recomendaciones para la formación de docentes en ciernes según los resultados del presente estudio.

Palabras Claves

Lectura – Enseñanza de idiomas – Educación superior

Abstract

This work study aims to investigate the habits of extensive or pleasure reading and intensive or academic reading and the relationship with language learning concerning university students. The work was carried out in a public university in Spain with students of the Bachelor's Degree in Primary Education of the plurilingual itinerary. It is a mixed research, as it includes both quantitative data collected from a questionnaire and qualitative data as a result of a focus group. The results are divided into three sections: the participants' language background based on the study of grammar; their preference for digital format and little dedication to extensive reading; and their disinterest in academic texts in relation to intensive reading. Finally, some recommendations are presented in relation to the training of pre-service teachers according to the results of this study.

Keywords

Reading – Language teaching – Higher Education

Para Citar este Artículo:

Estrada Chichón, José Luis y Parrado Collantes, Milagrosa. Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 14-37.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

Pese a que, en ciertos ámbitos más nostálgicos, se hable con negatividad sobre el hábito lector de los jóvenes, no podemos negar que nos encontramos ante una de las generaciones más lectoras de la democracia. Estamos en un momento más que propicio para la creación de hábitos lectores y para la conformación de actitudes positivas ante la lectura. Así, la globalización de la información se presupone como favorable para la difusión de textos en otros idiomas, teniendo como consecuencia que estos textos sean mucho más accesibles para alumnos de todas las edades. Resulta interesante reflexionar sobre el tipo de lectura que está llevando a cabo nuestro alumnado, en concreto, el alumnado universitario cuya docencia está enfocada a las lenguas extranjeras y no solo maternas, como resultado de dicha globalización. En relación con los hábitos lectores y el fomento de la lectura, junto con el aprendizaje de lenguas extranjeras, nos ha llevado a plantear el presente trabajo de investigación, que toma forma a partir del estudio de caso de un grupo de estudiantes de educación superior en su último año del Grado en Educación Primaria que optaron por el itinerario plurilingüe en una universidad de España. Para ello, investigamos sobre la relación que se extrae entre los tipos de lectura extensiva o por placer e intensiva o académica, y su formación preuniversitaria y bagaje en lenguas extranjeras para determinar la posible relación que existe entre estas dos variables. A priori, tal y como señala Govea¹, los beneficios de la lectura en los procesos de enseñanzas de lenguas son indiscutibles, con independencia de si la lengua es materna o no.

Contextualización

Vemos necesario delimitar el contexto de actuación en el que se ha llevado a cabo esta investigación. Los informantes (21-25 años) son un grupo de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España. Este grupo está adscrito a la mención de lengua extranjera/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). Además, este alumnado formó parte de la asignatura de *Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II* durante el curso académico 2018-19, incluida en el cuarto y último curso del Grado en Educación Primaria. Este módulo de aprendizaje hace hincapié en la lectoescritura de las lenguas extranjeras (inglés, francés y alemán), en este caso concreto, inglés. En esta contextualización y en la línea que se sigue en la asignatura, podemos relacionar los objetivos de esta con los resultados de aprendizaje que están explicitados en la guía docente:

- Ser capaz de profundizar en el uso de los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas.
- Diseñar recursos didácticos para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria.

Para la consecución de estos resultados de aprendizaje, se parte de una competencia general: “que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto Grado de autonomía”. Esta se materializa en otras tres competencias imprescindibles para la formación del alumnado, conforme a lo establecido igualmente por la guía docente de la asignatura:

¹ Lidia Govea, “Influencia de lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera”, *Docencia Universitaria* num 2 (2011): 29-69.

- Desarrollar los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas.
- Profundizar en el desarrollo de técnicas y recursos para la enseñanza de la competencia comunicativa en Educación Primaria.
- Profundizar en el desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa integrando las destrezas lingüísticas.

En general, la asignatura se compone de cuatro partes diferentes:

- Clases teórico-prácticas (60 horas), donde se abordan y desarrollan temas vitales para la construcción de nuestro estudio, como, por ejemplo, el concepto de lectura; la construcción del conocimiento y el significado a partir de la lectura; la comprensión lectora; la selección de textos apropiados para el aula de primaria; el concepto de escritura; o la planificación textual. Es reseñable que estas clases se desarrollan íntegramente en lengua inglesa.
- Actividades formativas no presenciales, centradas en el trabajo autónomo del alumnado (90 horas), donde se responsabiliza de su trabajo para el aprendizaje de las distintas competencias en lengua escrita en inglés (*reading* y *writing*).
- Actividades de evaluación. La evaluación de esta asignatura se fundamenta en los siguientes criterios: actitud ante la asignatura (10%); actividades académicamente dirigidas (trabajos individuales y grupales) (40%); y examen final (50%). En líneas generales, esta evaluación es fruto de sesiones prácticas, seminarios y resolución de problemas.

Por último, es importante incidir sobre la variable del cuestionario “formación académica de los padres”. Se advierte en la Figura 1 que existe una tendencia entre los padres y las madres de los informantes que tienden a desarrollar una formación educativa universitaria (50%), seguido de otros padres y madres con algún tipo de formación reglada realizada tras su proceso de escolarización (50%). Por el contrario, damos cuenta de padres y madres cuya formación escolar se limitó a la etapa de Educación General Básica (EGB) (30%), junto a otros padres y madres que completaron sus estudios obligatorios de educación secundaria (25%).

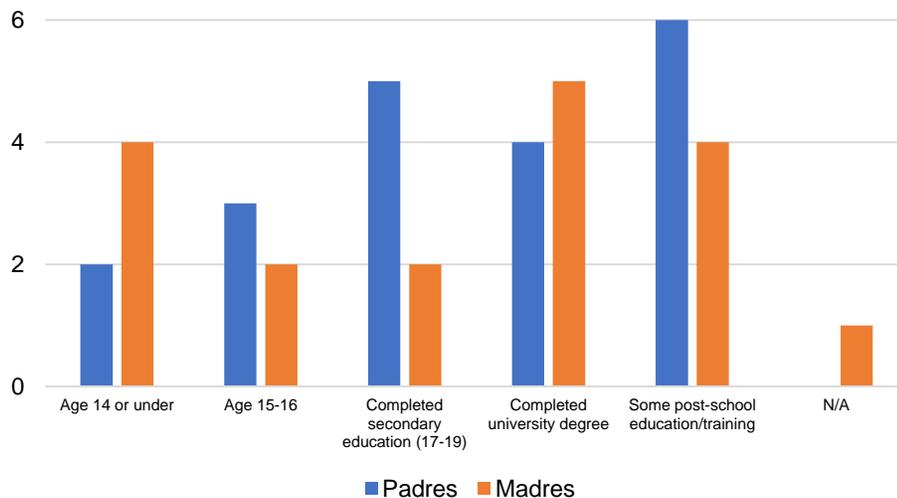


Figura 1
Formación académica de los padres y las madres
Elaboración propia

Fundamentación teórica

La revisión teórica sobre la lectura comprensiva en educación superior, naturalmente, está enfocada a la enseñanza de idiomas. Esto puede deberse a la comprensión de textos para llevar a cabo el aprendizaje en términos lectores de un idioma.

Aunque, antes de entrar en algunas caracterizaciones en torno a la lectura intensiva y extensiva y su relación con el aprendizaje de lenguas, resulta necesario tener en cuenta algunas consideraciones previas para contextualizar nuestra investigación. El primer foco de atención es la cuestión de los hábitos lectores entre los estudiantes universitarios. Para ello tendremos en cuenta que “el 60,2% de los estudiantes españoles [...] informan de que leen libros”². Esta aseveración cobra una relevancia especial para nuestra investigación y, en concreto, para el contexto de actuación con el que hemos trabajado, ya que los estudiantes que han sido informantes son futuros docentes de Educación Primaria en formación inicial. El desarrollo de hábitos lectores en este tipo de estudiantes es especialmente importante, ya que estos serán los encargados de forjar hábitos lectores en su futuro alumnado. No obstante:

“La lectura resulta una herramienta imprescindible para la formación de cualquier profesional. Los jóvenes universitarios en formación utilizan la lectura y la escritura en sus actividades cotidianas de aprendizaje, en la búsqueda del conocimiento. Es así como la lectura pasa a formar parte esencial del contexto universitario, siendo una parte importante del núcleo de la vida académica, como vía de acceso a la información, y como elemento imprescindible para la adquisición de las competencias”³.

Tras la delimitación de algunas ideas en torno a los hábitos lectores, resulta necesario indagar sobre dos conceptos básicos para nuestra investigación: la lectura extensiva o por placer; y la intensiva o académica. Autores como Solé⁴ Cassany, Luna y Sanz⁵ y Viñao⁶ han reflexionado acerca de esta distinción anteriormente. Para esta diferenciación, nos referiremos, en concreto, a Romero y Jiménez⁷, para quienes “el enfoque intensivo, frente a un planteamiento extensivo, contribuirá a la competencia comunicativa del alumno en forma de *andamiaje lingüístico* [...] presentándose como una estrategia clave para la mejora del comportamiento lingüístico de los estudiantes”⁸.

² Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”, *El profesional de la información* Vol: 24 num 6 (2015): 720.

³ Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, *Lectura y universidad...* 720.

⁴ Isabel Solé, *Estrategias de lectura* (Barcelona: Graó, 1992).

⁵ Daniel Cassany; Marta Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua* (Barcelona: Graó, 1994).

⁶ Antonio Viñao, “Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas”, en *Història/Històries de la Lectura: Actes de les XXIV Jornades d’Estudis Històrics Locals, XVII Jornades d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana*, ed. Francesca Comas Rubí y Xavier Motilla Salas (Palma de Mallorca: Institut d’Estudis Baleàrics, 2005), 123-138.

⁷ Manuel Francisco Romero y Rafael Jiménez, “La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE”, en *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, eds. Ewa Stala, Sergio Balches Arenas y Cecylia Tatorj (Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016), 339-361.

⁸ Manuel Francisco Romero y Rafael Jiménez, *La lectura intensiva...* 342.

Representamos aquí el cuadro realizado por los autores, donde se recoge la diferenciación entre ambos enfoques:

Enfoque intensivo	Enfoque extensivo
Explotación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, teniendo en cuenta el acceso a la comprensión y a los procesos de producción.	Se trabaja el fomento lector, desde el placer y la estética de la lectura.
Diversidad textual y adaptación por niveles competenciales de los estudiantes.	La diversidad textual se relaciona con las preferencias personales por la lectura.
Se recomienda que la extensión del texto sea bree para poder trabajarlo en profundidad.	Se trabaja con la obra íntegra sin fraccionar ni seleccionar fragmentos.
Se trabajan diversos componentes textuales (literal e inferencial) y niveles y subcompetencias gramaticales (léxico, ortografía, la frase...) dese los planteamientos de la lingüística de texto.	La comprensión es global y se plantea desde los gustos y vivencias del lector.
Se comparte en el aula y es el docente quien propone los textos desde una educación basada en los niveles de madurez y capacidad idiomática.	Se comparte dentro y fuera del aula, en relación con la dinamización de bibliotecas tanto del centro educativo como personal, municipal...

Tabla 1
Diferencia entre el enfoque intensivo y el extensivo
Romero y Jiménez, 2016

Partiendo de esta distinción entre la lectura intensiva y extensiva, resulta imprescindible contar con la figura del mediador que, en su papel como agente que propicia el paso de la primera a la segunda, asumiendo funciones como ayudante en la búsqueda de nuevas lecturas, pero, sobre todo, considerando que su misión final consiste en la consolidación del hábito lector de los estudiantes. Ilustramos esta última idea⁹ con la Figura 2 a continuación donde se diferencian ambas lecturas asignándole a la lectura intensiva un carácter heterónomo (lectura heterónoma, guiada por el docente) y a la lectura extensiva uno autónomo (lectura autónoma, con habilidades avanzadas de comprensión):

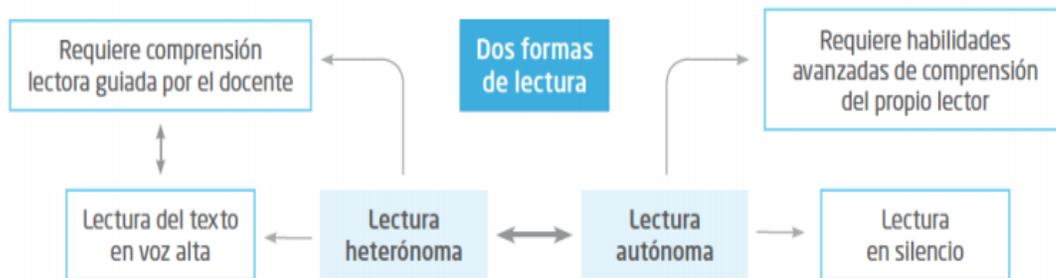


Figura 2
Formas de lectura
Sánchez Lozano, 2014

⁹ Carlos Sánchez Lozano, De la lectura heterónoma a la lectura autónoma, El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores (2014). https://www.academia.edu/9908395/De_la_lectura_heter%C3%B3noma_a_la_lectura_aut%C3%B3noma._El_valor_de_la_lectura_en_voz_alta_por_parte_de_los_mediadores (17 de noviembre de 2019).

El paso de esta lectura intensiva o heterónoma a la extensiva o autónoma es imprescindible para el desarrollo integral del alumnado en relación con la incorporación de la lectura, en general, y de la literatura, en particular, a su vida cotidiana. En este sentido, incorporamos las siguientes palabras¹⁰ acerca de esta transición de la lectura intensiva hacia una lectura por placer:

“Leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas. Por tanto, no puede considerarse en modo alguno como una acción pasiva, pues constituye en primer lugar, una búsqueda y una construcción de sentido”¹¹.

No obstante, todos estos presupuestos señalados anteriormente, no solo revierten sobre la competencia lingüística en lengua materna, sino que resulta igualmente extrapolable a contextos de aprendizaje de idiomas. Una de las diferenciaciones en torno al aprendizaje de idiomas en relación con las lecturas extensiva e intensiva¹² se realiza a partir de la línea de los autores anteriormente referenciados en la distinción entre *scanning* y *skimming*:

“Los dos tipos de lecturas fundamentales en el aula de idiomas son [...] la lectura intensiva y la extensiva. El *scanning* (búsqueda de información específica) y el *skimming* (perseguir la idea global del texto) se convierten en estrategias a la que pueden recurrir lectores en su proceso individualizado de lectura (ya realicen un tipo u otro de lectura)”¹³.

Otros autores¹⁴ analizan las repercusiones positivas que la lectura en general y, sobre todo, la extensiva o por placer, tienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su estudio se centra en la relación directa entre una lectura extensiva o por placer de manera regular y los resultados obtenidos en pruebas de capacitación idiomática. Los resultados revelaron que, a mayor número de horas dedicadas a este tipo de lectura, los implicados en este estudio obtuvieron mejores calificaciones en la prueba TOEIC: “*readers in English as a foreign language can gain about one-half a point on the TOEIC test for every hour of independent English Reading*”¹⁵.

Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo principal de la presente investigación parte de las bases teóricas planteadas en el epígrafe anterior, concretándose en lo siguiente:

O.1 Indagar sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios en el contexto de análisis.

¹⁰ Josep Ballester y Noelia Ibarra, “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”, *Ocnos* num 10 (2013): 7-26.

¹¹ Josep Ballester y Noelia Ibarra, *La tentación diabólica...* 3.

¹² Raúl Ruiz Cecilia, “De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos”, *Odisea* num 12 (2011): 217-232.

¹³ Raúl Ruiz Cecilia, *De la lectura intensiva...* 218.

¹⁴ Beniko Mason y Stephen Krashen, “Can Second Language Acquirers Reach High Levels of Proficiency Through Self-Selected Reading? An Attempt to Confirm Nation's (2014) Results”, *International Journal of Foreign Language Teaching* Vol: 10 num 2 (2014): 10-19.

¹⁵ Beniko Mason y Stephen Krashen, *Can Second Language...* 10

Dicho objetivo gira, a su vez, sobre los hábitos lectores, por un lado, y el aprendizaje de lenguas extranjeras, por otro, por parte de dichos estudiantes, además de la diferenciación entre lectura extensiva o por placer y lectura intensiva o académica, lo que nos lleva a plantear los subobjetivos a continuación:

O.1.1 Identificar la formación en idiomas de los informantes y la relación de esta con sus hábitos lectores.

O.1.2 Considerar la preferencia lectora de los estudiantes según la distinción entre lecturas extensiva e intensiva.

Asimismo, nos planteamos determinadas hipótesis de investigación extraídas de los indicios que nuestra experiencia docente ofrece a partir de la observación directa de conductas en el aula universitaria:

H.1 La formación idiomática de los informantes durante etapas preuniversitarias se basa sobre procesos *clásicos* de enseñanza-aprendizaje, basados en el estudio formal de las características gramaticales de la lengua meta, esto es, el inglés.

H.2 Los aprendientes no muestran iniciativa lectora en general, si bien dedican su tiempo a la lectura intensiva o académica por cuestiones de imposición propias de su situación actual como estudiantes universitarios, frente a la preferencia por la lectura extensiva o por placer.

H.3 Los informantes optan por el uso del formato digital frente al papel en términos de lectura, aunque no descartan este último por cuestiones de gusto personal.

Metodología

La metodología de investigación se ajusta a un enfoque mixto, es decir, existe una combinación de datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Primero, la información cuantitativa se obtuvo por medio de un cuestionario validado¹⁶ llamado *Background Questionnaire for Reading Skills*. El cuestionario está dividido en tres secciones:

1.- Nueve preguntas sobre información personal, junto a su formación idiomática y la relación de esta con la capacidad de los encuestados para leer (o no) en una o varias lenguas extranjeras.

2.- La sección dos consiste en una serie de seis preguntas acerca de la lectura extensiva o por placer. Aquí se incluyen las preferencias de géneros discursivos, el tiempo que se dedica a la lectura y, por último, los soportes utilizados, es decir, papel o digital, durante el curso escolar o en periodos vacacionales.

3.- La última sección incluye tres preguntas sobre la lectura intensiva o académica: el tiempo que se dedica a este tipo de lectura; la cantidad de textos leídos; y las razones para ello, en el caso de no cumplir con la lectura de todos los textos asignados por los docentes.

Para completar la información anterior, los estudiantes (N=20) respondieron a dicho cuestionario en tiempo de clase, es decir, se les presentó una copia física del texto al comienzo de una de las sesiones de la asignatura, concretamente el 20 de febrero de 2019. Teniendo presente que la población censal de estudiantes matriculados y asistentes con regularidad (80% o más de asistencia a las clases presenciales) se corresponde con 24 alumnos, el cuestionario fue respondido por el 83%.

¹⁶ Alan McMillion y Philip Shaw, Background questionnaire...

Segundo, los datos cualitativos se recopilaron por medio de la formalización de un grupo focal que contó con la presencia de una representación heterogénea. El objetivo consistía en aclarar determinadas cuestiones que son difícilmente descifrables solo mediante datos cuantitativos. Además, el grupo focal se realizó una vez finalizada la asignatura (29 de mayo de 2019) para evitar sesgos innecesarios como resultado de una proximidad excesiva entre el momento de realizar el cuestionario y dicho grupo focal. Participaron un total de 6 alumnos, lo que representa un 30% del número total de informantes que cumplimentaron el cuestionario. Se enumeran abajo los principales focos de discusión una vez analizadas las respuestas recibidas:

1.- Formación idiomática: “un 75% de vosotros no consideraba tener una competencia idiomática suficiente en una lengua extranjera distinta al inglés como para poder manifestarla abiertamente en un cuestionario como el presente. Sin embargo, un 45% sí consideraba que podía leer un periódico o similar en otro idioma diferente al inglés, sobre todo el francés. ¿A qué se debía esto? ¿Hasta qué punto había condicionado vuestra formación en idiomas para opinar de esa manera?”

2.- Preferencias de formatos: “las respuestas también evidenciaron vuestra preferencia por la lectura a través de dispositivos digitales y no en formato papel. ¿A qué se debe esto? Asimismo, dichas respuestas también reflejaron que, junto a dicha preferencia de dispositivos móviles frente a los libros ‘clásicos’, también optabais por un mayor repertorio de géneros de lectura como, por ejemplo, los cómics, mediante el uso de soportes digitales. Entonces, ¿hasta qué punto os afectaba la elección por un formato en papel o digital en relación con las tipologías de textos cuando queráis leer?”

3.- Tiempo de lectura: “teniendo en cuenta el tiempo que dedicabais semanalmente a la lectura tanto en soporte papel como electrónico, destacaba el tiempo dedicado a la lectura de textos en la red para las dos franjas que concernían al mayor número de horas de lectura/semana: 8-14 y 15-21, respectivamente. ¿A qué creéis que se debía esta situación cuando en las otras dos opciones que recogían franjas más moderadas (30 minutos/día y 3.5-7 horas/semana) se advirtieron porcentajes parejos para ambos formatos, papel y digital?”

4.- Preferencias lectoras por épocas del año: “un 70% de los encuestados afirmasteis que durante los periodos de vacaciones leéis con mucha más frecuencia, dedicándole hasta el doble de tiempo en comparación con los periodos lectivos. Igualmente, resultaba significativo que el mismo número de informantes apostabais por los mismos tipos de lectura. ¿Qué circunstancias achacáis para que, por un lado, el contexto descrito dejase patente unas diferencias evidentes entre el tiempo dedicado a la lectura entre periodos laborales y estivales, y, por otro lado, los tipos de lectura se mantuvieran iguales o similares?”

5.- Tiempo de lectura intensiva o académica: “para cuestiones relacionadas con la lectura intensiva o académica, llama la atención que la mitad de los encuestados le dedicabais solo 1 hora de lectura al día a textos relacionados con materias académicas. ¿A qué se debía el aparente poco tiempo dedicado a la lectura de textos académicos, teniendo en cuenta, además, que otro 30% le dedicabais a esta misma labor alrededor de 30 minutos/día?”

6.- Razones de la falta de lectura: “con respecto a la cantidad de textos de lectura intensiva o académica que debíais gestionar diariamente, solo un 15% de informantes leía todo el material, mientras que únicamente un 35% apostaba por leer “solo partes de la lectura obligatoria”. Entre vuestras razones, un 55% apuntó a la “falta de tiempo”. ¿Creéis que, a día de hoy, esa era la verdadera razón para no apostar por leer todas o la mayoría de las lecturas obligatorias y recomendadas?”

A partir de estos bloques temáticos se agruparon las respuestas con el fin de establecer categorías concretas que pudieran facilitar a posteriori el estudio y la discusión de cada uno de los seis focos de análisis según se observa en la Tabla 2:

Formación idiomática	Preferencias de formatos	Tiempo de lectura
Formación idiomática de los aprendientes. Similitudes entre lenguas.	Preferencia por el formato de papel. Comodidad y precio en el formato digital.	Factores personales. Exceso de lectura intensiva.
Preferencias lectoras por épocas del año	Tiempo de lectura intensiva o académica	Razones de la falta de lectura
Más tiempo de lectura. Mismos gustos lectores a lo largo del año.	Intereses personales. Falta de calidad y dificultad en los textos.	Falta de interés. Excesivo trabajo. Falta de tiempo.

Tabla 2

Bloques temáticos y categorías

Elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario y del grupo focal

El estudio presenta algunas limitaciones sobre tres elementos principales que, en parte, también conforman la propia naturaleza de los resultados obtenidos pero que, al mismo tiempo, condicionan los datos que se analizan en el siguiente apartado:

- La primera limitación está relacionada con el número de informantes (N=20) que respondieron al cuestionario. Es posible que el escaso número de participantes conlleve a unos resultados que no sean extrapolables a otros contextos, con lo que sería necesario una investigación superior con un mayor número de informantes.
- Otra limitación atañe al año de publicación del cuestionario¹⁷. El periodo comprendido entre el año de publicación (2009) y la actualidad (2019) pudiera afectar a la actualización de ciertos ítems recogidos en dicho cuestionario, sobre todo en cuestiones relacionadas con la especificación del formato digital, entre otros. No obstante, los informantes disponían de la opción “Other” para determinadas preguntas (11 y 13) en donde se hacía alusión a los formatos papel y digital.
- Por último, se contempla la diferencia cultural entre países (Suecia, país en donde trabajaban los autores del cuestionario, y España, país en donde se lleva a cabo esta investigación a partir del cuestionario), pudiendo sesgar la interpretación de los términos *newspaper* y *magazine* por parte de los informantes y, muy especialmente, la facilidad para acceder a periódicos físicos en países como Suecia. Al contrario, el acceso gratuito a la prensa física en España se produce principalmente en establecimientos dedicados a la lectura *per se*, y cada vez menos en lugares de ocio como bares, por ejemplo.

Análisis de los resultados

Los resultados se dividen en tres bloques: primero, el bagaje idiomático de los informantes, lo que aportará evidencias sólidas para identificar su formación en idiomas y la relación de esta con sus hábitos lectores (O.1.1). Segundo, el análisis sobre la lectura extensiva o por placer, por un lado, y la lectura intensiva o académica, por otro lado, en

¹⁷ Alan McMillion y Philip Shaw, Background questionnaire...

términos de uso de formatos en papel o digital, y la cantidad de tiempo dedicado a una u otra lectura (O.1.2). Este orden atiende al mismo establecido en el cuestionario¹⁸.

Formación en idiomas: el aprendizaje de la gramática

Este primer bloque se centra en el bagaje idiomático de los informates durante su formación reglada y no reglada hasta el cuarto curso del Grado en Educación Primaria. En líneas generales, se trata de una generación de alumnos cuya formación académica se desarrolló en español (L1), por ser la lengua materna de todos ellos. Además, el 60% de los informantes cursó la asignatura de inglés como lengua extranjera durante etapas preuniversitarias, por delante de otras opciones como el catalán o el francés, que tienen una representación del 2%. Esto revela que el 75% de los informates no conoce otro idioma que no sea el inglés. Entre quienes sí creen que dominan otra lengua extranjera distinta al inglés, se destaca que el 15% estudiaron francés frente al catalán o el italiano, principalmente. Con todo, resulta muy destacable que entre quienes respondieron 'no', un 45% opinaba que sí son capaces de leer un periódico (algo potencialmente extrapolable a otras plataformas digitales de prensa escrita) en otro idioma, confirmándose un 40% de aprendientes de francés.

Esta cuestión está relacionada con el tipo de formación en idiomas recibida por los encuestados durante etapas preuniversitarias. Así, por ejemplo, en el contexto de España, el trabajo con la lengua escrita ha predominado frente a la lengua oral, cuestión que ha sido estudiada en múltiples ocasiones y por varios autores recogidos y estudiados por Corpas¹⁹ en sus tesis doctoral *Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje*. De ahí que para los informantes resulte más factible comprender un texto escrito que no someterse a un acto de producción oral. Las respuestas de los alumnos en el grupo focal apuntaban a dos cuestiones principales: primero, la formación en lengua inglesa recibida hasta entonces; y, segundo, las similitudes entre el español y el francés, en relación con la capacidad de un 45% de los encuestados para poder leer un periódico en dicho idioma, oponiéndose a un 75% que manifestó su falta de competencia en otra lengua extranjera. A este respecto, una informante justificaba esa postura a partir de la premisa de que “al haber trabajado más la gramática que la comunicación oral [...] en francés, me sentía más cómoda leyendo que hablando”²⁰.

Otra razón giraba sobre los procesos de evaluación sumativa y nunca formativa, tal y como manifestaba abiertamente otra alumna: “no tenemos esa capacidad porque hasta ahora siempre nos habían hecho relacionar nuestros conocimientos en un idioma con aprobar o no un examen estandarizado dividido por niveles”²¹. Como resultado, tanto la metodología docente como los sistemas de evaluación desembocaban en “el miedo a fallar en cuanto a no saber si las respuestas que se diesen serían las apropiadas”²². En definitiva, tal y como resume esa misma informante erigiéndose como portavoz del grupo, esto repercute en “no estar seguro del nivel propio que se tiene adquirido en otro

¹⁸ Alan McMillion y Philip Shaw, Background questionnaire...

¹⁹ Alberto Corpas, “Desarrollo de la competencia comunicativa oral a través de los entornos virtuales de aprendizaje” (Tesis Doctorado en didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Cádiz, 2019).

²⁰ Estudiante 1, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²¹ Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²² Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

idioma”²³; aunque, para los casos del español y francés, por el hecho de ser lenguas romances, pudiera resultar que “con la lectura es mucho más fácil intentar averiguar lo que se nos dice”²⁴.

Retomando la cuestión que competía a los informantes que sí hablaban otras lenguas extranjeras distintas al inglés, un 20% consideraba que su habilidad para leer en la lengua meta (francés) se situaba en el mismo nivel de capacidad lectora en comparación con otros universitarios que también pueden leer en los idiomas mencionados (francés, italiano y catalán). Por otro lado, todos los encuestados debían responder a la pregunta sobre su capacidad para leer en inglés en relación con otros estudiantes de educación superior: solo un 20% consideraba que su Grado de competencia para leer en lengua inglesa se sitúa por encima de la media; al contrario, un 15% se posicionaba por debajo de la media en este mismo ámbito; y, por último, un 65% se situaba en el intervalo medio.

Lectura extensiva: apuesta por lo digital y escaso tiempo de dedicación

En relación con la lectura extensiva o por placer y los soportes digitales utilizados, destacamos, en primer lugar, que el 55% de los encuestados opta por una mayor variedad de tipologías de géneros a través de Internet frente al soporte de papel clásico (45%). Así, el 85% de los informantes elige leer noticias a través de dispositivos tecnológicos conectados a la red, mientras que el 65% prefiere leer “*news and magazines*” en formato papel. Destaca también que el 60% de los estudiantes lee por semana “*one or more novels*” en papel, sin mencionar qué géneros de lectura escogen, salvo un 5% que se decanta por “*non-fiction books*”. Esto, por el contrario, sí queda patente entre las respuestas de los estudiantes en términos de lecturas a través de medios digitales: “*fiction*” (30%) y “*non-fiction*” (25%). Otras alternativas especificadas en la opción “*others*” son: “*comics*” (5%); “*article reviews*” (5%); “*videogame translations*” (5%); etc. La Figura 3 representa gráficamente todo lo expuesto:

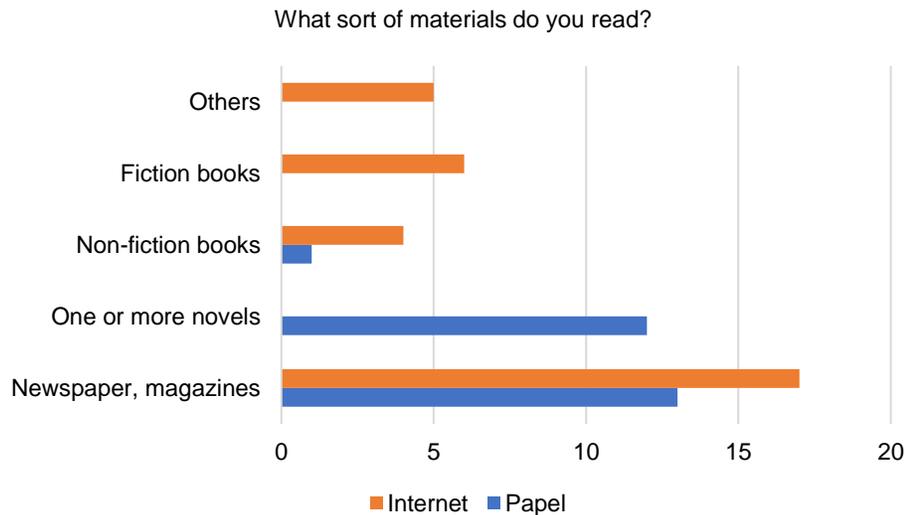


Figura 3
Géneros de lecturas y elección de formatos
Elaboración propia

²³ Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²⁴ Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

Con respecto a la preferencia de los estudiantes por el formato papel o digital, estos apuestan por la primera opción durante el grupo focal. Sin embargo, también son conscientes y defienden por la comodidad que ofrecen los aparatos digitales conectados a Internet por su facilidad para acceder a textos escritos, por un lado e, incluso, la posibilidad de descargas gratuitas: “cuando escojo leer en formato digital algún libro en concreto, siempre ha sido porque son más fáciles de adquirir por Internet o porque, en determinadas situaciones en las que me gusta leer, como podría ser en un viaje en tren, resulta más cómodo que *cargar* con el libro”²⁵.

Otra cuestión compete a la correspondencia entre tipos de formatos y lecturas intensiva o académica y extensiva o por placer: “conozco a muchas personas que lo asocian a la lectura relacionada con el ámbito académico y el digital a la lectura por placer debido a las circunstancias en las que cada uno tiene lugar”²⁶. Con todo, parece que las tipologías de lecturas y sus géneros no dependen de los formatos: “el hecho de que sea en papel o digital no afecta en nada al tipo de libros que leo”²⁷.

El tiempo dedicado a la lectura en formatos papel y digital es otro foco de análisis que se desprende del cuestionario. En lo que concierne a la lectura extensiva o por placer de libros físicos, la opción de 30 minutos al día es la elegida por un 45% de los informantes. Además, un 40% manifestó que leen entre 30 minutos y 1 hora al día. Finalmente, el 15% restante reveló que lee entre 8 y 14 horas a la semana.

Por el contrario, es precisamente este último tramo de tiempo donde se advierte la mayor diferencia entre el uso de soportes físico o digital: un 40% confirmó el uso de soportes digitales conectados a Internet. Asimismo, dos respuestas apuntaban directamente a un uso más extendido, en términos de tiempo, para la lectura en red: un 10% de los estudiantes opinó que le dedican entre 15 y 21 horas a la semana a esta actividad.

Por último, con respecto a la información sabida acerca de la lectura en soporte papel, las opciones iniciales de 30 minutos al día y entre 3,5 y 7 horas a la semana indicaron lo siguiente: el 45% y 35% de los estudiantes, respectivamente. La Figura 4 incluye esta información mediante la representación del tiempo dedicado a la lectura a partir de la comparación entre formatos:

²⁵ Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²⁶ Estudiante 3, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²⁷ Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

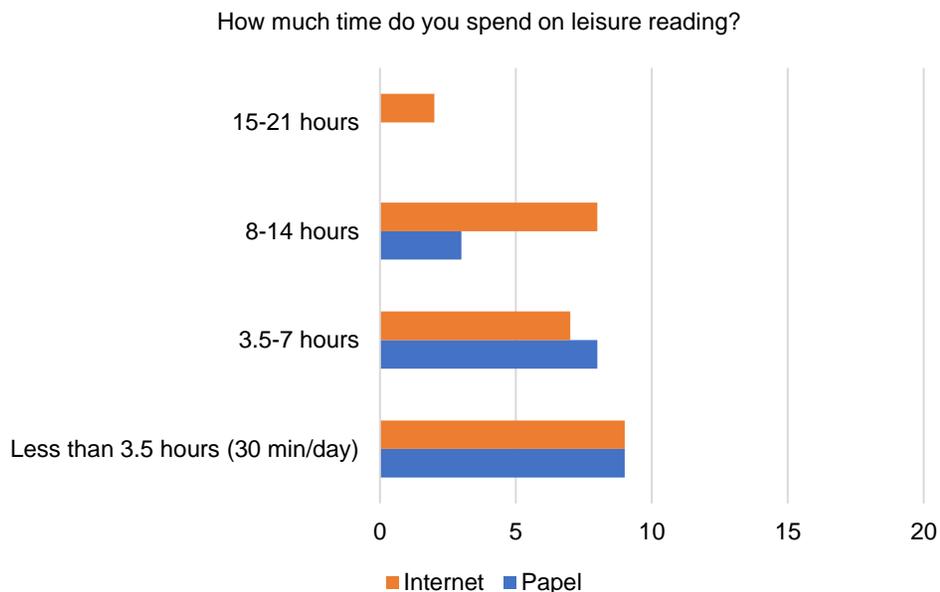


Figura 4
Tiempo de lectura extensiva según formatos
Elaboración propia

Las opiniones de los estudiantes durante el grupo focal se centran en lo siguiente: primero, los encuestados hacen alusión a factores o intereses personales sobre la lectura y esta última para cuestiones relacionadas con el tiempo y su relación con la elección de un tipo de formato papel o digital. Así, por ejemplo, “dependerá de la organización de la rutina diaria personal”²⁸; o, en palabras de otra alumna: “creo que hay gente que le gusta leer mucho y leerá sea en digital o en *tradicional*”²⁹.

Los estudiantes también aprovecharon para denunciar la excesiva cantidad de lecturas intensivas o académicas a la que han estado expuestos durante el Grado. Achacan que la falta de tiempo es uno de los motivos principales para renunciar a la lectura extensiva o por placer. En sus palabras, esto también se debe a la aparente falta de deferencia de los profesores universitarios para esta cuestión: “se debía al poco tiempo que teníamos después del estudio y, además, a la lectura de diversos textos que hacía que fuese cansino al tener que leer otra tipología de texto”³⁰. Acerca del tiempo dedicado a la lectura durante periodos estivales, los datos recogidos parecen evidenciar una cuestión aparentemente lógica: los encuestados dedican más tiempo a la lectura extensiva o por placer durante sus vacaciones. Así, el 40% de los estudiantes dedica el doble de tiempo a este tipo de lectura, mientras que un 30% llegaría a esta misma cantidad de tiempo. Solo un 20% emplea la misma cantidad de tiempo de lectura durante periodos lectivos y no lectivos, mientras que, únicamente, un 10% considera que dedica incluso menos tiempo durante las vacaciones, tal y como queda reflejado en la Figura 5. En este mismo contexto, el 70% de los alumnos opinó que en ambos periodos de trabajo o vacacional leen los mismos tipos de lecturas:

²⁸ Estudiante 1, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

²⁹ Estudiante 2, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³⁰ Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

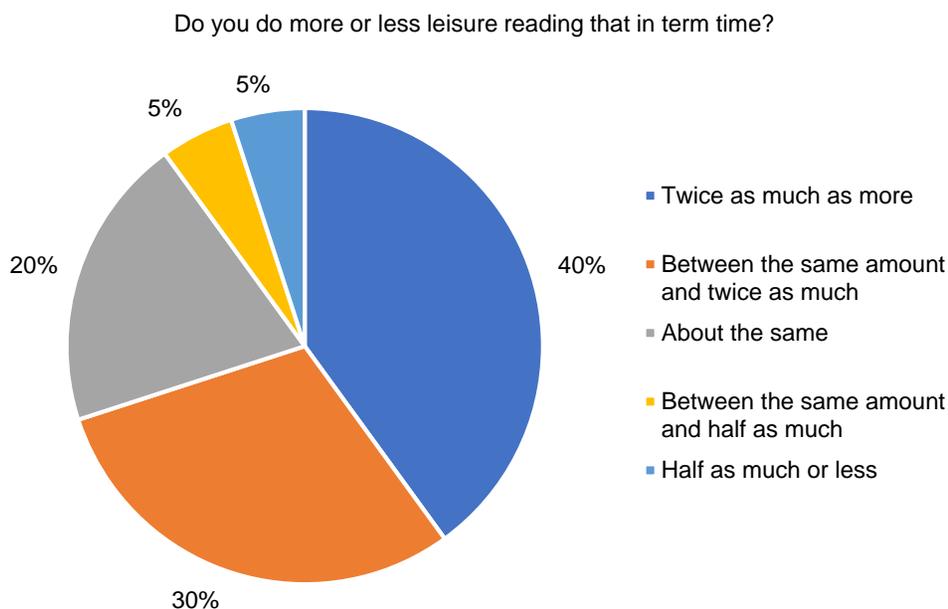


Figura 5
Cotejo de tiempos de lectura extensiva e intensiva
Elaboración propia

Las aclaraciones de los estudiantes para esta cuestión durante el grupo focal apuntan, para todo el grupo, hacia una misma explicación: durante los periodos estivales, leen más porque disponen de más tiempo, aunque los gustos no se desvíen entre las diferentes épocas del año, es decir, el curso académico y las vacaciones. En este sentido, una estudiante planteó lo siguiente: “creo que el hecho de leer más en vacaciones simplemente está relacionado con tener más tiempo libre, más tiempo para *aburrirnos* y es en esos momentos donde buscamos otro tipo de ocio distinto a tener el móvil entre las manos todo el día, pues el propio móvil nos acaba aburriendo”³¹. Además, esta informante matizó lo siguiente en relación con sus preferencias lectoras: “no hay relación alguna entre los periodos de lectura y los tipos, pues el tipo de lectura que me gusta leer es la que quiero ya esté en días laborales o estivales”³². En definitiva, “apetece más adentrarte en el mundo de la lectura cuando realmente tienes tiempo para ello”³³.

A modo de conclusión, destacamos algunas ideas extraídas a partir de los resultados. En primer lugar, los informantes prefieren el formato digital para la lectura extensiva, por dos cuestiones principales: facilidad de uso y transporte; y cuestiones económicas. Segundo, sus preferencias lectoras no dependen de los formatos papel o digital. Por último, con independencia de dichos formatos (papel y digital), el tiempo empleado a la lectura extensiva resulta, aparentemente, escasa (30 minutos al día para el 45% de los informantes). Entre las razones aducidas, encontramos principalmente la falta de tiempo del que disponen los alumnos, algo que parece solventarse durante los periodos vacacionales.

³¹ Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³² Estudiante 3, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³³ Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

Lectura intensiva: falta de dedicación y desinterés por los textos propuestos por los docentes

El tercer y último foco de estudio atañe a la lectura intensiva o académica. Por un lado, el cuestionario incluía preguntas en torno al tiempo dedicado a esta lectura. Resulta interesante reparar en que el 50% de los encuestados solo dedica entre 3,5 y 7 horas a la semana a la lectura intensiva o académica. En el mejor de los casos, emplean 1 hora al día en leer cuestiones académicas relacionadas con materias del Grado. Resulta más significativo que el 30% de los alumnos dedique únicamente 30 minutos al día para estas cuestiones, mientras que el 20% restante le dedica entre 8 y 14 horas a la semana. La última opción (15 y 21 horas a la semana) no tuvo respuestas:

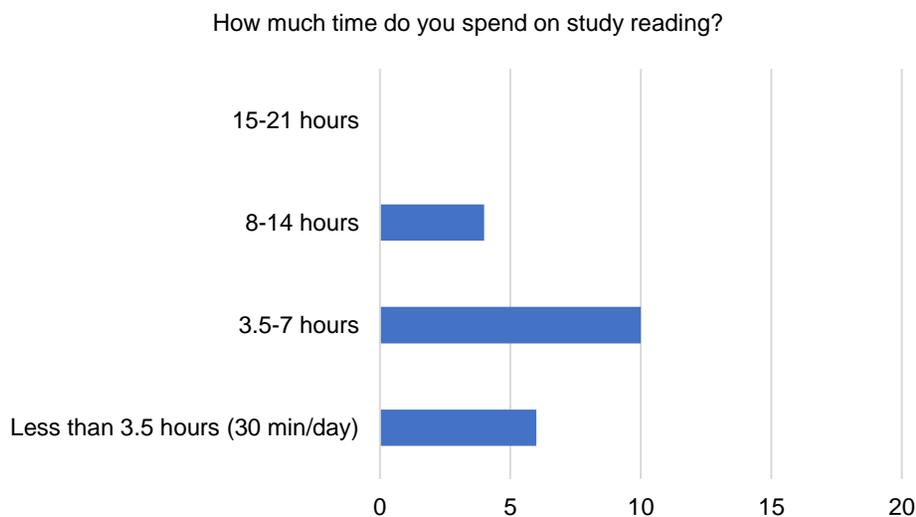


Figura 6
Cantidad de tiempo dedicado a la lectura intensiva
Elaboración propia

A partir de estos datos, el alumnado señala que “solo nos dedicamos a este tipo de lectura el mínimo tiempo necesario puesto que para nosotros es algo que se intuye como una obligación y no como algo que se haga por puro gusto”³⁴. Dicho de otro modo, la lectura intensiva o académica, interpretada como una obligación por parte de los estudiantes, requiere de un esfuerzo de tiempo que estos no siempre están dispuestos a acometer. En parte, esto sucede como resultado de la calidad de las lecturas, las cuales no resultan atractivas para los participantes del grupo focal. A esto se le suma la dificultad de dichos textos: “los textos del Grado no son el tipo de lectura que suele llamar la atención: es para aprender; los otros géneros son para entretenimiento”³⁵.

Esto coincide, supuestamente, con la cantidad de textos de lectura intensiva o académica que los estudiantes tienen que tratar durante su formación universitaria. Específicamente, un 35% apostó por “solo algunas partes de la lectura obligatoria”, mientras que un 45% sostuvo que leen “todas las lecturas obligatorias”. Destaca que solo un 15% lea todos los textos tanto obligatorios como recomendados de lectura intensiva o académica. La Figura 7 contiene la información descrita para esta cuestión:

³⁴ Estudiante 4, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³⁵ Estudiante 2, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

How much of the assigned reading for your university course do you usually manage to read?

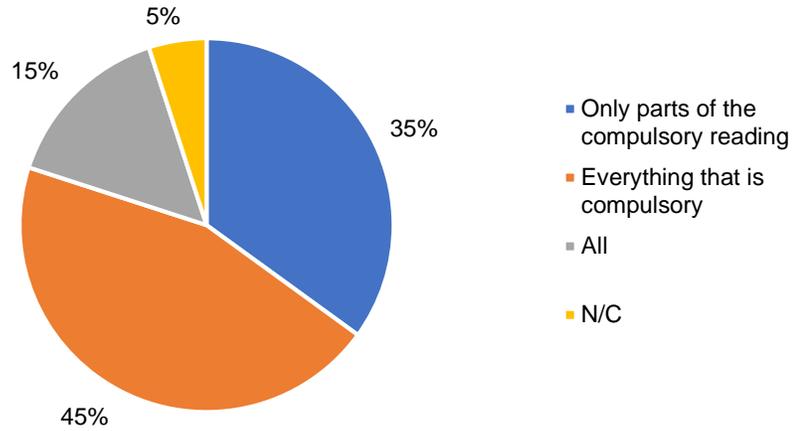


Figura 7
Gestión de las lecturas intensivas obligatorias y recomendadas
Elaboración propia

La razón principal que alegan los estudiantes por no haber escogido *todo* como respuesta a la cantidad de lectura intensiva obligatoria y recomendada es “me gustaría leer más, pero no dispongo de tiempo” (55%). En otras palabras, achacan la falta de tiempo para leer textos académicos. En un segundo plano, quedan las opciones de “me gustaría leer más, pero es demasiado aburrido”, por un lado, y “no puedo hacer más de lo que hago”, siendo un 20% y 15%, respectivamente. Finalmente, solo un estudiante eligió la opción “lo que leo es suficiente”:

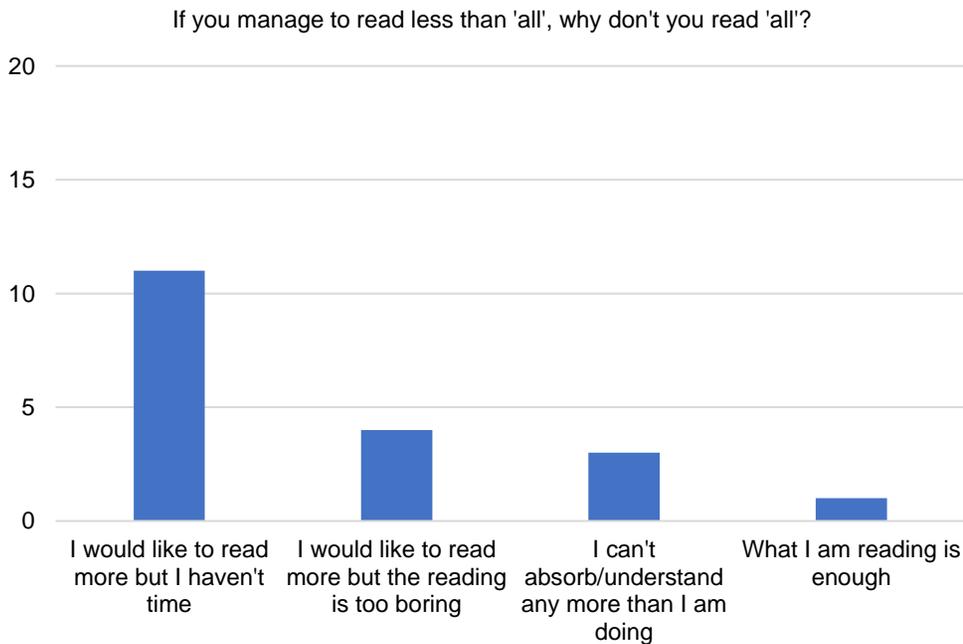


Figura 8
Razones para no leer toda la lectura intensiva obligatoria y recomendada
Elaboración propia

Como podemos observar, los dos últimos puntos de debate (apoyados en las Figuras 7 y 8) comparten una misma línea: los alumnos le dedican escaso tiempo a la lectura intensiva obligatoria y recomendada, por razones tales como la ausencia de tiempo, el *aburrimiento* y la falta de interés en relación con los textos propuestos. Así, una informante analizó esta última razón: “falta de interés, ya que la mayoría de los textos solían ser antiguos, con poca relación con nuestros intereses como docentes y a veces difíciles de comprender”³⁶.

Otra queja presentaba una doble vertiente: por un lado, los alumnos del grupo focal apelaron al exceso de trabajo al que se veían sometidos en las diferentes asignaturas, apuntando directamente a los docentes, quienes, según ellos, no tenían en consideración cuestiones distintas a las estrictamente académicas: “la mayoría de profesores piensan que esto no es así, que solo existe su asignatura y no tienen ni idea de lo que cada uno de nosotros tenemos en casa o tenemos que hacer diariamente, además de aquello relacionado con la universidad”³⁷. Se hicieron eco, también, del volumen de asignaturas que debían gestionar, lo que repercutía directamente en su relación con la lectura intensiva, sobre todo: “entras en saturación con todas las asignaturas, ya que hay profesores que mandan leer demasiados textos sin tener en consideración que hay más áreas de estudio en las que también la lectura es primordial para aprender”³⁸.

En resumen, siguiendo la línea anterior, extraemos unos puntos en común de este apartado. Por una parte, los alumnos dedican, aparentemente, poco tiempo a la lectura intensiva o académica, tanto de corte obligatoria como recomendada, siendo el 50% el que dedica entre 3,5 y 7 horas a la semana. Las razones que ponen sobre la mesa son principalmente tres: la obligación de leer textos poco atractivos según sus intereses como docentes en formación inicial; la falta de tiempo de la que supuestamente disponen, teniendo en consideración cuestiones de tipo personal que afectan en buena medida a esa falta de tiempo; y, por último, la falta de deferencia por parte del profesorado universitario, quien, en boca de los propios informantes, no tiene en consideración las dos razones anteriores.

Conclusiones

Las conclusiones se organizan en torno al objetivo principal de la presente investigación, y los pertinentes subobjetivos, todo ello bajo el paraguas de los tres bloques diferenciados en el apartado de la discusión de resultados. Primero, del objetivo principal (indagar sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de la asignatura en el contexto de análisis) se extrae que existe una carencia acusada de hábitos lectores entre estos estudiantes por motivos varios, entre los que destaca, sobre todo, la falta de tiempo. No obstante, hay una representación de informantes que sí lee con cierta frecuencia, aunque esta lectura se centra en lectura de no ficción y en relación con el ámbito informativo o divulgativo. Segundo, de la investigación relacionada con el primer subobjetivo (identificar la formación en idiomas de los informantes y la relación de esta con sus hábitos lectores) y en torno al primer bloque de discusión (formación en idiomas: el aprendizaje de la gramática), se desgrana que no existe una relación directa entre la formación en idiomas de los informantes y sus hábitos lectores. Esto se podría relacionar

³⁶ Estudiante 1, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³⁷ Estudiante 5, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

³⁸ Estudiante 6, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

con su falta de competencia idiomática para gestionar lecturas tanto de ficción como de no ficción, por lo que, en el caso de leer, estos se decantan por lecturas en su lengua materna. No obstante, ponemos el ejemplo de una informante que, en el grupo focal, hizo una alusión directa a lecturas de tipo extensivo o por placer en lenguas extranjeras³⁹. Resulta significativo que el resto de participantes, con un nivel B1 de inglés como lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras⁴⁰ (MCERL), cuanto menos, que, además, se trata de un requisito obligatorio para la obtención del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, España, junto con la estrecha relación de los propios informantes por haber escogido la mención de Grado, lengua extranjera (inglés)/AICLE, debieran, supuestamente, haber podido desarrollar hábitos lectores en lengua inglesa a la par que en lengua materna. Pese a la falta de desarrollo en estas habilidades lectoras, afirman que también son capaces de gestionar lecturas en una primera (inglés) o, incluso, en una segunda lengua extranjera (francés, por ejemplo) debido a su formación en idiomas centrada en la lectoescritura. Esta situación provoca que la gestión de un texto escrito resulte, más sencilla que cualquier tipo de acto de comunicación oral.

En tercer y último lugar, nos detenemos en el segundo subobjetivo (considerar la preferencia lectora de los estudiantes según la distinción entre lecturas extensiva e intensiva), y en relación con el segundo bloque del apartado de discusión de resultados (lectura extensiva: apuesta por lo digital y escaso tiempo de dedicación), los informantes optan por un tipo de lectura extensiva o por placer, frente a una lectura intensiva o académica. No obstante, el tipo de lectura extensiva preferida por los alumnos se limita a las noticias o revistas, lo que le otorga a esta elección en torno a las lecturas extensivas un carácter casi exclusivamente divulgativo y ceñido a la no ficción, olvidándose estos alumnos de los textos de ficción, específicamente en formato digital. Sin embargo, se aprecian atisbos de la preferencia por textos ficcionales (novelas) cuando hablamos del formato papel, aunque existen referencias a géneros no tradicionales, como el cómic, o, incluso, otro tipo de textos no convencionales enfocados a actividades de ocio, tales como manuales de videojuegos. Además, el formato digital ofrece la comodidad de incorporar en un único dispositivo grandes cantidades de textos, lo que a los ojos de los informantes es una clara ventaja, frente al formato papel. Esta ventaja también se traduce en términos económicos, ya que existe la posibilidad de descargar y leer gratuitamente. Pese a las facilidades que ofrece el formato digital y sus dispositivos para cuestiones relacionadas con la lectura, sobre todo en términos de accesibilidad y económicos, los informantes hacen uso casi exclusivamente de textos de carácter informal.

Por otra parte, el tiempo para afianzar la lectura extensiva se desarrolla, en su mayoría, durante periodos vacacionales -siendo el doble de tiempo el dedicado a este tipo de lectura-, aunque, en determinados casos, alegan acudir a la lectura extensiva o por placer por mero *aburrimiento*, si bien parece que se mantienen fieles a sus preferencias de lectura en cuanto a los géneros. Los resultados evidencian que la motivación de los informantes está directamente sujeta a la imposición docente, es decir, este alumnado denuncia un exceso de lectura intensiva o académica que puede afectar decididamente al tiempo potencial de lectura extensiva o por placer. Con todo, este tipo de lectura tampoco se distancia de la intensiva o académica en términos de tiempo y

³⁹ Estudiante 3, comunicación personal, 29 de mayo de 2019.

⁴⁰ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2002), https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (05 de diciembre de 2019).

dedicación, a tenor de los datos. De hecho, sorprende que una de las razones principales que aducen para no leer por placer es la excesiva cantidad de lectura intensiva o académica. En líneas generales, destacamos que el alumnado del contexto de análisis no dedica tiempo a la lectura.

Una vez planteadas las conclusiones de este trabajo en relación con la lectura extensiva o por placer, retomamos las cuestiones concernientes a la lectura intensiva o académica del tercer bloque de discusiones (lectura intensiva: falta de dedicación y desinterés por los textos propuestos por los docentes). Los datos revelan que los estudiantes dedican exclusivamente una hora al día, en el mejor de los casos, a la lectura de cuestiones académicas. No obstante, los propios alumnos sí son conscientes del poco tiempo que le dedican a esta cuestión, aunque apelan a la baja calidad de los textos aportados por los docentes que, en sus propias palabras, apenas les revierte beneficio alguno para su formación como inminentes docentes de Educación Primaria. Para ilustrar esta idea, hacemos referencia a que el 35% de los informantes solo lee “partes de la lectura obligatoria”, además de que exclusivamente el 15% lee “toda” la información académica de las respectivas materias. La razón principal que esgrimieron apuntaba a “la falta de tiempo”. Este alumnado relacionó esta falta de tiempo con la cantidad de trabajo que debían gestionar diariamente conforme al gran volumen de asignaturas, por un lado, y la poca deferencia de los profesores universitarios hacia ellos, por otro lado. No obstante, el tiempo dedicado a ambas lecturas (extensiva e intensiva) resulta escaso, sobre todo en lo que respecta a la lectura intensiva o académica, ya que el 50% afirmó que le dedicaba únicamente entre 3,5 y 7 horas a la semana.

El resumen de estas conclusiones se ofrece en la siguiente tabla que hemos relacionado, además, con las hipótesis de investigación:

O.1 Indagar sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios en el contexto de análisis. Los estudiantes presentan una falta evidente de hábitos lectores, aduciendo como razón principal la falta de tiempo. En los que sí se advierten hábitos lectores, la preferencia se centra en lecturas <i>ligeras</i> como “ <i>news and magazines</i> ”.	
O.1.1 Identificar la formación en idiomas de los informantes y la relación de esta con sus hábitos lectores. La formación idiomática se basa en el aprendizaje consciente de las reglas y las normas del inglés, aunque no hay una relación directa entre esta competencia idiomática y sus hábitos lectores.	
H.1 La formación idiomática de los informantes durante etapas preuniversitarias se basa en procesos <i>clásicos</i> de enseñanza-aprendizaje, basados en el estudio formal de las características gramaticales de la lengua meta, esto es, el inglés.	Esta hipótesis se cumple, ya que los informantes se decantan por el tratamiento de la lengua escrita frente a la oral, como consecuencia de su formación en idiomas centrada en la lectoescritura. Además, tienen preferencia por las lenguas afines, como las lenguas romances (francés), en las que se sienten capaces de leer periódicos o similares.
O.1.2 Considerar la preferencia lectora de los estudiantes según la distinción entre lecturas extensiva e intensiva. Los informantes prefieren la lectura extensiva frente a la intensiva, si bien la dedicación de ambas es inferior a la esperada para universitarios en su fase final de formación inicial como docentes.	
H.2 Los aprendientes no muestran iniciativa lectora en general, si bien dedican su tiempo a la lectura intensiva o académica por cuestiones de imposición propias de su situación actual como estudiantes universitarios, frente a la preferencia por la lectura extensiva o por placer.	Se advierte que el alumnado no dedica tiempo a la lectura en general, aunque le dedica más tiempo a la lectura intensiva por imposición, frente a la extensiva, que se limita a periodos vacacionales.

<p>H.3 Los informantes optan por el uso del formato digital frente al papel en términos de lectura, aunque no descartan este último por cuestiones de gusto personal.</p>	<p>Esta hipótesis se cumple de manera parcial: por un lado, los estudiantes optan, en un primer momento, por el formato papel, aunque, por otro lado, son conscientes de las ventajas que reporta el formato digital. Entre sus razones destacan la facilidad de uso y transporte y cuestiones de tipo económico.</p>
--	---

Tabla 3
Objetivos e hipótesis de investigación y resultados obtenidos
Elaboración propia

A la luz de este trabajo de investigación, nos sentimos con la responsabilidad como formadores de futuros docentes de Educación Primaria, de establecer una serie de consignas en forma de recomendaciones. Dichas recomendaciones giran en torno a la relación entre la formación en idiomas y la lectura como recurso docente con vistas al desarrollo integral del alumno:

- En primer lugar, abogamos por el fomento del contacto con la lengua escrita como manera de consolidar el trabajo con la lengua oral en niveles iniciales. El futuro más inmediato de los participantes de esta investigación, como docentes de Educación Primaria, para un alumnado entre 6-12 años, debieran atender a los requisitos básicos del currículo para el tratamiento de la lengua extranjera en el aula de idiomas que, principalmente, apuesta por el desarrollo de la oralidad. Por lo tanto, resulta contradictorio querer explotar habilidades relacionadas con la lectoescritura para las que los aprendientes de Educación Primaria no están preparados aún por cuestiones cognitivas, entre otras razones. A partir de aquí, los docentes de idiomas en Educación Primaria pueden contemplar un incremento paulatino de la exposición a textos escritos que se ajusten a los descriptores del MCERL para los diferentes niveles de competencia idiomática (A1, obligatoriamente, o A2, en el mejor de los casos), además de considerar temáticas preferidas por parte de los aprendientes. De esta manera, teniendo en cuenta estudios⁴¹ sobre el desarrollo exponencial de la competencia idiomática de un individuo cuando lee regularmente en lengua extranjera sobre temas de su interés personal, debiera hacer considerar a los profesores de primaria acerca de la importancia de la lectura extensiva y no solo intensiva en lengua extranjera como uno de los recursos centrales. Esto supondrá el desarrollo de la interlengua⁴² del aprendiente, al mismo tiempo que afianzará su interés por la lectura extensiva en lengua extranjera y materna, mientras que, asimismo, facilitará la gestión de lecturas intensivas o académicas.
- Con respecto a la lectura extensiva, se trata de la herramienta para desarrollar las competencias generales básicas⁴³, sean o no idiomáticas. Así, el alumnado ha de afianzar su competencia lectora para poder consolidar sus habilidades de lectura intensiva y favorecer el desarrollo de su competencia literaria en una última instancia⁴⁴: “el lector no nace, se hace; pero el no lector también”⁴⁵, lo que hace

⁴¹ Beniko Mason y Stephen Krashen, *Can Second Language...*

⁴² Larry Selinker, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, Vol: 10 num 3 (1972): 209-231.

⁴³ Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, *Lectura y universidad...* 720.

⁴⁴ Pedro Cerrillo, *Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura* (2009), <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf> (17 de noviembre de 2019).

⁴⁵ Pedro Cerrillo, *La importancia de...* 2.

alusión directa a la formación preuniversitaria e incluso universitaria de los informantes, quienes han caído en la desmotivación por la imposición de lecturas durante años. Siguiendo a autores que hablan de la mediación lectora⁴⁶, consideramos imprescindible la figura del mediador para el tránsito de una lectura intensiva a una extensiva o paso de la lectura heterónoma a una autónoma. En nuestro contexto, la figura del mediador la ocupa, evidentemente, el docente. Esto requiere que los estudiantes, para ejercer como buenos mediadores deben, en primera instancia, convertirse en lectores habituales. Para ello, recomendamos un ejercicio de regresión lectora para familiarizarse con las lecturas concernientes a la literatura infantil y juvenil que se relaciona, a su vez, con la etapa de Educación Primaria, donde ejercerán como docentes.

- Para la lectura intensiva, creemos que es esencial una formación continua del docente, tanto en etapas de prácticas como pre-graduados universitarios, como en su día a día como docentes en ejercicio. Los futuros docentes han de concienciarse de que la lectura académica forma parte inherente de su responsabilidad laboral, asumiendo la importancia que requiere el tratamiento de este tipo de lectura en un aula de Educación Primaria, en donde los estudiantes se encuentran en pleno proceso de desarrollo cognitivo. Gran parte de dicho desarrollo cognitivo tiene como resultado la producción de textos escritos, si bien parece que los docentes no le prestan la atención suficiente al tratamiento del ejercicio lector, es decir, equipara o, incluso, antepone, la escritura a la lectura, cuando la producción escrita final ha de ser un proceso pautado que implique necesariamente el trabajo con modelos iguales o similares: “considerar que todo proceso de lectura debe generar una situación final de producción pautada por parte del aprendiz”⁴⁷. Por lo tanto, nuestra recomendación sostiene que, previamente a escribir, el alumnado ha de entrenarse en modelos de lectura intensiva, tanto para la lengua materna como extranjera(s).

Con el fin de establecer futuras líneas de investigación, la situación particular de los informantes en el momento que respondieron al cuestionario como estudiantes del cuarto y último curso del Grado en Educación Primaria, conlleva necesariamente la posibilidad de plantear un estudio que contemplara la recogida y el análisis de datos con estos mismos informantes desde dos posibles circunstancias: egresados universitarios que se encuentran trabajando actualmente como profesores en educación reglada privada en España o en países extranjeros, ejerciendo como *language assistants*; y opositores con vistas a optar a una plaza pública como docentes en Educación Primaria. Quizá, para un caso u otro, o para ambos, los resultados sobre los hábitos de lectura en lenguas materna o extranjera, por un lado, y los géneros de lectura, por otro lado, pudieran verse alterados, también como consecuencia de una variación en la competencia idiomática, sobre todo aquellos que se encuentran en países angloparlantes.

Bibliografía

Ballester, Josep e Ibarra, Noelia. “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”. *Ocnos* num 10 (2013): 7-26.

⁴⁶ Carlos Sánchez Lozano, De la lectura heterónoma...

⁴⁷ Manuel Francisco Romero y Rafael Jiménez, La lectura intensiva... 345.

- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó. 1994.
- Cerrillo, Pedro. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. 2009. <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf> (17 de noviembre de 2019).
- Corpas, Alberto. “Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje”. Tesis Doctorado en didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Cádiz. 2019.
- Govea, Lidia. “Influencia de lectura extensiva en la actitud y comprensión crítica de estudiantes de inglés como lengua extranjera”. Docencia Universitaria num 2 (2011): 29-69.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras. Consejo de Europa, 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (05 de diciembre de 2019).
- McMillion, Alan y Shaw, Philip. Background questionnaire for reading skills. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 2009. <https://es.scribd.com/document/394506858/Reading-Questionnaire> (20 de febrero de 2019).
- Mason, Beniko y Krashen, Stephen. “Can Second Language Acquirers Reach High Levels of Proficiency Through Self-Selected Reading? An Attempt to Confirm Nation's (2014) Results”. International Journal of Foreign Language Teaching Vol: 10 num 2 (2014): 10-19.
- Romero, Manuel Francisco y Jiménez, Rafael. “La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE”. En Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas, editado por Ewa Stala, Sergio Balches Arenas y Cecylia Tatoj. Cracovia: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 2016. 339-361
- Ruiz Cecilia, Raúl. “De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos”. Odisea num 12 (2011): 217-232.
- Sánchez Lozano, Carlos. De la lectura heterónoma a la lectura autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores. 2014. https://www.academia.edu/9908395/De_la_lectura_heter%C3%B3noma_a_la_lectura_aut%C3%B3noma._El_valor_de_la_lectura_en_voz_alta_por_parte_de_los_mediadores (17 de noviembre de 2019).
- Selinker, Larry. “Interlanguage”. International Review of Applied Linguistics Vol: 10 num 3 (1972), 209-231.
- Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. 1992.
- Yubero, Santiago y Larrañaga, Elisa. “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”. El profesional de la información Vol: 24 num 6 (2015): 717-723

Viñao, Antonio. “Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas”. En *Història/Històries de la Lectura: Actes de les XXIV Jornades d’Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana*, editado por Francesca Comas Rubí y Xavier Motilla Salas. Palma de Mallorca: Institut d’Estudis Baleàrics. 2005. 123-138.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.