



Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera



Victoria Rodrigo

Profesora Titular del Departamento de Lenguas Modernas y Clásicas de Georgia State University (Estados Unidos)
vrodigo@gsu.edu

| Fecha presentación: 31/03/2013 | Aceptación: 04/06/2013 | Publicación: 21/06/2013

Resumen

A través de la descripción de dos experiencias docentes realizadas en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera, se revisa el papel de la lectura extensiva y su aplicación pedagógica en el salón de clase. El primer proyecto -lectura extensiva e individual- sirve de base para el segundo, la *creación de libros*, donde el alumno empieza siendo lector y termina convirtiéndose en autor, implementándose una dinámica de lectura-escritura-lectura. El presente trabajo es descriptivo y presenta el marco teórico que respalda cada proyecto, pautas para su ejecución y opinión de los participantes.

Palabras clave: lectura extensiva, creación de libros, lectura sostenida silenciosa, escritura creativa, español como lengua extranjera

Resum

A través de la descripció de dues experiències docents realitzades en el context de l'ensenyament d'espanyol com a llengua estrangera, es revisa el paper de la lectura extensiva i la seua aplicació pedagògica en el saló de classe. El primer projecte -lectura extensiva i individual- serveix de base per al segon, la *creació de llibres*, on l'alumne comença sent lector i acaba convertint-se en autor, implementant-se una dinàmica de lectura-escritura-lectura. El present treball és descriptiu i presenta el marc teòric que recolza cada projecte, pautes per a la seua execució i opinió dels participants.

Paraules clau: lectura extensiva, creació de llibres, lectura sostinguda silenciosa, escriptura creativa, espanyol com a llengua estrangera

Abstract

By reporting on two teaching experiences in the context of the teaching of Spanish as a foreign language, this study reviews the role of extensive reading and ways to implement it in the foreign language classroom. One of the projects -the practice of extensive reading through free reading time in the classroom- serves as the basis for the second, *Handcrafted books*, in which the student begins as a reader and then becomes an author. The present work is descriptive in nature and it introduces the theoretical framework that supports each project, guidelines for its implementation, and participant reactions.

Key words: extensive reading, handcrafted books, sustained silent reading, creative writing, Spanish as a foreign language



1. La lectura extensiva y sus beneficios

La lectura extensiva (LE) es una de las formas más efectivas de aprender una lengua e implica leer abundantemente con el propósito de comprender y disfrutar. La LE tiene unas características específicas que Day y Bamford (2002) resumen en diez principios y que Rodrigo et al. (2007) agrupan en cuatro categorías. La primera es el *Propósito de la lectura*: no se lee para practicar lengua, estructuras o vocabulario, que es labor de la lectura intensiva, sino que se lee por placer e información. La segunda categoría es la *Táctica de lectura*: cuanto más se lea mejor. Se permite vaguedad de entendimiento y no se recomienda el uso del diccionario mientras se está leyendo; si el libro es demasiado difícil o no se disfruta, se puede cambiar por otro. La tercera categoría es el *Material*: se debe tener una biblioteca bien equipada, donde el alumno tenga acceso a libros variados en relación al tema y nivel lingüístico. Por último, el *Papel del profesor* es importante y diferente a lo que estamos acostumbrados; aquí el profesor es guía y modelo.

Los fundamentos de la LE se encuentran en el principio de que *a leer se aprende leyendo*. Investigadores de la primera lengua (Goodman, 1982; Krashen, 1988; Smith 1989) y segunda lengua (Eskey, 1986; Grabe, 2002; Krashen, 2004) así lo mantienen. Es un hecho que aquellos que leen más leen mejor y la investigación ha mostrado que la LE es una herramienta poderosa para mejorar la competencia lectora. En lengua inglesa como primera lengua, Krashen (2004) revisó cincuenta y cuatro estudios que utilizaban la LE y observó que cincuenta y uno de ellos, obtuvieron resultados superiores o equivalentes a los programas tradicionales basados en la práctica explícita de la habilidad lectora. Algunos de los estudios en segunda lengua (L2) que muestran una ganancia significativa en la destreza lectora y que confirman que a leer se aprende leyendo, se realizaron en las Islas Fiji, Singapur, Inglaterra, Hong Kong y Sudáfrica. Los participantes eran niños o adultos y la lengua era inglés como segunda lengua (Elley, 1991; Elley y Mangubhai, 1983; Tudor y Hafiz, 1989).

Por otro lado, la LE también se basa en la *Hipótesis de la lectura* y la *Hipótesis del input*. La *Hipótesis de la lectura* (Krashen 1984) sostiene que cuando se entiende lo que se lee, y se lee en grandes cantidades, la lectura es fuente de alfabetización y mejora de la competencia en la lengua en general. Es por esto que los lectores deben comprender lo que están leyendo y disfrutar la lectura. En esta hipótesis está implícita la *Hipótesis del input* que mantiene que una lengua se aprende cuando se comprenden los mensajes en una situación de baja ansiedad (Krashen, 1985).

La investigación en el campo de L2 cuenta con bastantes estudios que prueban estas hipótesis.

Algunos de los estudios que ofrecen evidencia de adquisición incidental del vocabulario a través de la lectura se realizaron con adultos estudiando inglés y coreano como segunda lengua o español como lengua extranjera (Cho y Krashen, 2001; Day, Omura & Hiramatsu, 1991; Dupuy y Krashen, 1993; Hafiz & Tudor, 1989; Rodrigo, 1995 y 2009; Rodrigo, McQuillan y Krashen, 1996). Estudios que constatan que a escribir se aprende leyendo se llevaron a cabo con niños y adultos y en el ámbito del inglés como segunda lengua (Hafiz & Tudor, 1989; Janopoulos, 1986; Lee, 2001; Lee & Krashen, 1996). Igualmente, Cho & Krashen (1994) mostraron que con la lectura las destrezas orales de oír y hablar, también mejoran. Asimismo, existe evidencia de que la lectura ayuda a mejorar la gramática, y lo prueban estudios re-

alizados con adultos de inglés como segunda lengua y de español como lengua extranjera (Mason & Krashen, 1997; Rodrigo, Krashen & Gribbons, 2004; Stokes, Krashen & Kartchner, 1998).

Por último, tenemos la *Hipótesis del placer*, que proclama que si una actividad promueve la adquisición de la lengua, es una actividad que se disfruta, sin embargo, disfrutar haciendo una actividad, no garantiza la adquisición. Estudios que apoyan la Hipótesis del placer son Dupuy (1997), Krashen (1994); McQuillan (1994) y Pilgreen & Krashen (1993). Estos estudios se llevaron a cabo tanto a nivel universitario como en Escuela Secundaria; con inglés como segunda lengua y francés como lengua extranjera.

Pero la práctica de la LE no solo ha mostrado tener implicaciones positivas en lo lingüístico, sino también en lo afectivo. En relación a las variables afectivas, la lectura extensiva ha probado ser eficaz para desarrollar una actitud lectora positiva, motivar al alumno a leer y crear un sentido de confianza en la capacidad para desenvolverse en la segunda lengua. Estos estudios se han realizado con niños, adolescentes y adultos universitarios; en inglés y coreano como segunda lengua y en francés y español como lengua extranjera (Cho y Krashen, 1994; Dupuy, 1997; Elley, 1991; Liburd y Rodrigo, 2012; Pilgreen y Krashen, 1993; Rodrigo, 1995, 1997, 2011). De la misma manera, otras investigaciones han mostrado que la actitud hacia la lectura se puede modificar si el estudiante tiene una experiencia positiva con la lectura y que para modificar la actitud basta con una experiencia placentera al leer un libro (Rodrigo 2012). Esto es sumamente importante porque, indirectamente, una actitud positiva hacia la lectura predetermina la motivación a leer, la cual favorece la creación de un hábito de lectura. Si el alumno llega a crear un hábito de lectura, su competencia en la lengua puede verse mejorada al convertirse en un lector independiente, bajo la premisa de que a más lectura, más exposición a la lengua y, consecuentemente, más adquisición. Cabe resaltar que si bien las variables afectivas pueden verse modificadas positivamente a corto plazo, no ocurre así con las variables lingüísticas, que necesitan más tiempo para mostrar ganancias (Nation, 1997; Pilgreen y Krashen, 1993).

En definitiva, la lectura extensiva, no solo ayuda a mejorar la competencia lingüística del alumno, a crear una actitud positiva hacia la lectura y a motivar a leer, sino que también facilita que el estudiante pueda finalmente leer obras literarias que en un principio no estaban a su alcance (Rodrigo, 1997).

2. La lectura extensiva en la clase de lengua extranjera: la gran ausente

Sin embargo, la gran evidencia sobre los beneficios de la LE en la adquisición de una lengua parece no ser suficiente para que se implemente regularmente en las clases, y aunque hay investigadores que la usan (Dupuy, Tse y Cook, 1996; Liburd y Rodrigo, 2012; Rodrigo y McQuillan, 1999, por citar algunos), no es práctica común. Es por esto, que la práctica de lectura por placer se observa como una carencia en el currículum de lenguas extranjeras, pero también como una necesidad para acelerar el proceso de adquisición (Grabe, 2002; Huber, 1993 en Dupuy y McQuillan 1997; Jacobs y Gallo, 2002; Krashen 2010; Rodrigo y McQuillan 1999). Cabe preguntarnos, ¿por qué no se utiliza? Manejamos varias razones. Por un lado está la cuestión de la disponibilidad de libros y el coste que supone montar una biblioteca que contenga variedad de temas y

niveles lingüísticos apropiados (Day y Bamford, 1989). Esta situación se agrava si los libros son importados, pues serán más caros. Por otro lado, se ha apuntado a la falta de tiempo en los programas de lengua para realizar actividades extra (Liburd y Rodrigo, 2012) y la dificultad de encontrar libros interesantes y comprensibles para niveles iniciales (Dupuy y McQuillan, 1997).

3. Los proyectos pedagógicos

Los dos últimos aspectos mencionados arriba, -falta de espacio en los programas y falta de libros apropiados a nivel inicial-, han dado pie a los dos proyectos pedagógicos que se presentan a continuación. En el Proyecto 1 se implementa el componente de LE como parte del currículo. En el Proyecto 2 se crea material de lectura que pueda ser interesante y comprensible para los niveles iniciales. Los proyectos se realizaron con once estudiantes cursando el quinto semestre de español como lengua extranjera en una universidad del sureste de Estados Unidos. La duración del semestre era de quince semanas, y se reunían dos días a la semana durante un total de tres horas. La edad media de los participantes era de 20 años; 2 eran varones y 9 mujeres.

3.1. Proyecto 1: lectura extensiva a través de *Tiempo de lectura individual en clase*

El objetivo de este primer proyecto era poner en práctica la LE e individual, realizada en clase, como parte integrante de un curso de español en su quinto semestre y examinar la reacción de los estudiantes. Este proyecto deriva del programa de Lectura individual y silenciosa (*Sustained Silent Reading*) practicado en la Escuela Elemental en EE.UU., donde el alumno dedica entre 10 o 20 minutos en clase cada día a la lectura. La lectura se realiza individualmente, en silencio y cada estudiante selecciona su propia novela. Para efectos de este trabajo, vamos a denominar a esta actividad *Tiempo de lectura individual*. Antes de comenzar el proyecto, el profesor explicó en qué consistía la LE y cómo debía realizarse.

3.1.1. Descripción, pautas y material

Durante los primeros 15 minutos de cada clase, los estudiantes practicaron *Tiempo de lectura individual*, donde cada alumno leía un libro de su elección que podía obtener en la biblioteca del departamento. La lectura debía ser del interés del alumno y estar a su nivel lingüístico. El objetivo del proyecto era leer lo máximo que pudieran con el propósito de entender y disfrutar. Para asegurarnos de que la lectura estuviera al nivel del alumno, el uso del diccionario no estaba permitido durante el tiempo de lectura.

Era importante que el alumno auto-seleccionara su lectura, pues de esta forma habría más probabilidad de que se motivara a leer. De todos modos, si un libro les parecía aburrido o demasiado difícil, podían libremente cambiarlo por otro. Leían en silencio y al terminar el *Tiempo de lectura* anotaban en una hoja de registro lo que habían leído ese día. Una vez terminada la novela daban su opinión del libro y entregaban un breve informe de lo que habían leído. El alumno podía leer fuera de clase también.

Dos veces durante el semestre compartieron sus impresiones de las novelas con sus compañeros a través de la actividad de *Presentación del libro*, donde proveían una breve descripción de la trama, sin desvelar el final, y a través de *Círculos literarios*, donde compartían sus impresiones sobre los libros en pequeños grupos. Esta actividad servía para animar a los compañeros a leer los libros más interesantes (Dupuy, Cook, Tse, 1996).

400 or > = A+	275- 299 = B+	175- 200 = C+	100- 124 = D
350 -349 = A	241- 274 = B	151- 174 = C	< 100 = F
348-300 = A-	201- 240 = B-	150- 124 = C-	

Figura 1. Notas de lectura extensiva según el número de páginas leídas al final del semestre.

	Nunca N (%)	A veces N (%)	Siempre N (%)
Leer en clase es una pérdida de tiempo	9 (82)	1 (9)	1(9)
Me gusta el tiempo de lectura en clase	-	1 (9)	10(91)
Me han gustado las novelas que he leído	1 (9)	1 (9)	9(82)

Figura 2. Percepción del proyecto *Tiempo de lectura*. N= 11

3.1.2. Material

Promover la LE por placer implica acceso a gran variedad de libros de niveles lingüísticos apropiados y temas diversos (Day y Bamford, 1998). Este fue, sin duda, uno de los grandes retos: disponer de los materiales adecuados. Afortunadamente, los estudiantes que participaron en este proyecto tuvieron acceso a una amplia biblioteca (186 títulos) a través de lecturas graduadas o simplificadas, terminología que hace referencia a un material escrito teniendo en cuenta el nivel lingüístico del alumno. Cuando los textos son originales y están escritos específicamente para el lector de lengua extranjera también se denominan *literatura del aprendiz* (Day y Bamford, 1998) y es el tipo de material usado en el proyecto. Algunos de los títulos usados por los participantes fueron *El misterio de la llave*, *Una mano en la arena*, *El hombre del bar*, *Adiós papá* (Santillana), *La guitarra misteriosa*, *Secreto de familia* (EMC), *Doce rosas para rosa* (Difusión), *La casa embrujada*, *El enredo* (Nacional Textbook Company), etc.

3.1.3. Evaluación

Ya que la LE era parte del curso, había que otorgarle una nota, la que se asignó según el número de páginas leídas al final del semestre. La Figura 1 presenta la escala de notas según el número de páginas leídas.

3.1.4. Reacción de los estudiantes

Un cuestionario anónimo de las impresiones de los estudiantes dado al final del programa nos ayudó a analizar la percepción y reacción personal del alumno ante la práctica de *Tiempo de lectura* en clase. El cuestionario cubría preguntas sobre la utilidad del proyecto, si les había gustado, si lo aconsejarían para otras clases y si se habían beneficiado al hacerlo. Aunque los datos reflejan la subjetividad del alumno nos sirven para valorar la percepción del grupo ante el proyecto. La Figura 2 muestra la impresión de los alumnos.

Como se observa en la Figura 2, los resultados del cuestionario pusieron de manifiesto una actitud positiva hacia el *Tiempo de lectura*. El 82% de los participantes consideraron que la práctica de la lectura individual en clase no era una pérdida de tiempo, el 91% mencionaron que les había gustado leer en clase y el 82% dijeron que había disfrutado las novelas que leyeron. En relación a los beneficios del proyecto, la Figura 3 presenta los datos y muestra que 91% de los participantes resaltaron que su destreza lectora había mejorado, todos (100%) mencionaron haber aprendido vocabulario a través de la lectura, y 82% afirmaron que debido

	Sí N (%)	No N (%)	No sé N (%)	Igual N (%)
Leo mejor	10 (91)	-	1(9)	-
Aprendo vocabulario	11 (100)	-	-	-
Me gusta más leer	9 (82)	-	-	2 (18)

Figura 3. Beneficios de la lectura durante *Tiempo de lectura*. Percepción de los estudiantes. N=11.

al *Tiempo de lectura* en clase, ahora les gustaba más leer en español.

Otra pregunta fue si consideraban 15 minutos un tiempo adecuado para practicar la lectura individual en clase y 73% (8) de los participantes consideraron que lo era, aunque 23% (3) dijeron que era demasiado poco. Por último, se les preguntó si les hubiera gustado haber tenido *Tiempo de lectura* en sus otras clases de español. Las respuestas se vieron divididas, 5 (45%) dijeron que sí, 5 (45%) quizás y solamente 1 (10%) mencionó que no le habría interesado.

3.2. Proyecto 2: Creación de libros

El proyecto 1, *Tiempo de lectura* que acabamos de describir, fue un complemento perfecto para el proyecto 2, que consistió en la creación de libros dirigidos a compañeros y a niveles inferiores. En el *Tiempo de lectura*, el alumno leía historias. En la *Creación de libros*, los alumnos tendrían que convertirse en autores y crear o recontar una historia, claro está, a un nivel mucho más básico y elemental.

Dupuy y McQuillan (1997 a y b) ya mencionaron un vacío en la disponibilidad de libros (en este caso para estudiantes de francés como lengua extranjera) que reunieran las dos condiciones óptimas para favorecer la LE a nivel inicial. Se referían al interés en el libro y la comprensión. Ellos destacaron que a veces, los libros para niños eran fáciles de entender, pero no presentaban interés para el lector adulto o adolescente. Por otro lado, los libros que eran interesantes para ellos, podían ser demasiado difíciles de entender. Como solución propusieron la creación de textos escritos e ilustrados por los propios estudiantes de la lengua meta para compañeros de niveles inferiores, y los llamaron *Handcrafted books*, que nosotros denominamos *Creación de libros*.

Similar a la experiencia de Dupuy y McQuillan, lo que nos motivó a desarrollar este proyecto fue la carencia de libros apropiados a nivel lingüístico para el lector principiante de español. Se observó que los alumnos del primer semestre de español que participaron en el programa voluntario de LE que ofrece el departamento, se quejaban de que los libros del primer nivel aún eran demasiado difíciles y que no entendían. Es decir, estaban leyendo a un nivel bastante más superior a su nivel de competencia y, por lo tanto, se estaba violando el principio de la comprensión. Con esto había evidencia de que los niveles iniciales de los libros graduados no funcionaban con estudiantes de primer semestre de español. Esta falta de libros apropiados a nivel lingüístico para el lector principiante fue lo que puso en marcha el proyecto 2, *Creación de libros*.

La idea promotora de la *Creación de libros* proviene de la metodología usada con niños que están aprendiendo a leer en su primera lengua (inglés) denominada *Language Experience Approach* (Van Allen, 1976), donde la lengua que se produce es producto de la experiencia del alumno. Este método consiste en utilizar la experiencia real del alumno como

propósito de la escritura, la cual a la vez se convierte en un texto para leer. Según este método, la escritura se hace con un propósito real (Johns, 1990), dando al alumno el sentido de propiedad y autenticidad de la tarea. La *Creación de libros* tiene estas características pues están escritos desde una perspectiva personal y con un propósito real de contar una historia significativa para el estudiante con la idea de compartirla. El alumno se convierte en autor que se comunica con su público, sus compañeros. Como resultado tenemos una tarea auténtica y un propósito útil, desde el punto de vista del autor, y un interés por la lectura desde el punto de vista del lector, que conoce al autor/compañero; este hecho, además, puede hacer que se incremente el interés en la lectura (Jacobs et al. 2002). Igualmente, cabe destacar que nuestra concepción en la creación de libros está muy relacionada con el concepto de *turnear* (Martos Núñez, 2006) o de apropiación (Martos García, 2011) que se utiliza en la sociología de la literatura y que consiste en la personalización y apropiación de lo escrito por parte del lector, y de la creación para una comunidad específica por parte del autor.

3.2.1. Descripción y pautas

El proyecto de *Creación de libros* era parte de una tarea del curso que abarcaba escritura y presentación oral, donde el componente digital estaba a discreción del alumno, aunque ninguno lo usó. El alumno debía seguir pautas concretas para realizar el proyecto. Algunas de ellas están adaptadas de Dupuy y McQuillan (1997b):

1. *Tema*. Los estudiantes deben escoger libremente el tema de su libro, personajes, lugar y sucesos, y escribir la historia. Puede ser una historia original, una experiencia, o recontar una historia que les sea familiar o que hayan leído. La historia tendría que ser interesante y comprensible para sus compañeros.
2. *No usar el diccionario*. Se les aconsejaba que no usaran el diccionario pues si ellos desconocían palabras, muy probablemente sus compañeros también, más aún si eran de niveles inferiores.
3. *Listas de palabras*. De las palabras usadas en el libro, se les recomendaba que sacaran las 5 o 10 palabras claves de la historia y las presentaran al inicio del libro, teniendo en cuenta que los autores, en su quinto semestre de español, escribían para una audiencia que estaba empezando su primer o segundo semestre.
4. *Ilustraciones*. El libro podía tener ilustraciones creadas por el alumno, sacadas de Internet o hechas por algún amigo con dotes artísticos. Los dibujos eran una forma de hacer el libro más atractivo y de ayudar a la comprensión. Para incentivar al alumno, las ilustraciones contaban con nota extra. Es decir, no había obligación de ilustrar el libro pero, si lo hacían, se aseguraban una mejor nota. De esta forma el profesor también se aseguraba de que hubiera ilustraciones que ayudaran en la comprensión. Ambos salían ganando.
5. *Portada y contraportada*. La portada del libro tenía directrices muy concretas. Debía tener título, autor, ilustrador y la fuente de la historia, bien señalando si era una historia original o de otro autor recontada por ellos. En la contraportada del libro aparecía el copyright del autor, año y si la historia estaba adaptada, el título de la obra original y su autor (ver Anexo 1 para muestra de libro).
6. *La extensión* de los libros debía de ser entre 250 y 350 palabras, pero el número de páginas podía variar depen-

AUTOR (Escribir) Leer Hablar	←Presentación del libro en clase→	AUDIENCIA Leer Escuchar Hablar
--	-----------------------------------	--

Figura 4. Creación de un libro. Destrezas practicadas en la presentación oral del proyecto.

diendo del tipo y cantidad de ilustraciones que se incluyera y del tamaño de la letra.

3.2.2. La presentación oral del libro

La segunda parte del proyecto consistió en la presentación oral ante la clase del libro creado. De esta forma, con la creación de los libros, los alumnos practicaban diferentes destrezas. Por un lado, la creación del libro suponía para el *autor* una práctica de escritura y una práctica oral al presentar su trabajo a la clase. Para la *audiencia* suponía una práctica de lectura y audición. Una vez terminada la presentación del libro, comenzaba la fase de interacción entre autor y audiencia, y aquí es cuando se practicaba la destreza oral entre autor/audiencia. Esta interacción tenía un propósito real: ayudar al compañero a hacer el libro más interesante y a intercambiar impresiones. La Figura 4 presenta las destrezas practicadas en el proyecto.

Los comentarios de los compañeros podían hacer referencia al contenido –el argumento, los personajes, etc.- o preguntas sobre lo que los había motivado a escribir esa historia. El autor tenía la libertad de incorporar los comentarios de contenido en la versión final, que entregaría al profesor y que sería la versión que se evaluaría. La tarea del profesor era dar retroalimentación sobre gramática, ortografía, puntuación y organización. De esta forma, el profesor y compañeros hacían el papel de *editores*. Así, el proyecto de *Creación de libros* dio lugar a una colaboración entre autor-alumno y audiencia-compañeros y profesor, resultando en una práctica de aprendizaje colectiva donde todos contribuyeron al producto final y que la investigación ha resaltado como beneficiosa (Jacob y Gallo, 2002). De esta forma la creación y presentación de los libros elaborados por los estudiantes se insertan en una mecánica cíclica que va de *input* a *output*. Se comienza con la exposición del alumno a *input* en grandes cantidades a través de la LE. Este *input* es el modelo que siguen para escribir su libro (*output*). El libro escrito sirve a la vez de *input* para los lectores-compañeros que escuchan o leen el libro y de *output* para el autor que lo lee / cuenta en clase practicando la lectura en voz alta, pronunciación y enunciación.

Por último, aquellos alumnos-autores que accedieron a que su libro pasara a formar parte de la biblioteca, dieron permiso para que sus libros se publicaran en la Red y para que otros compañeros los pudieran leer y duplicar sin problemas.

3.2.3. Evaluación

La evaluación del proyecto se basó en el contenido, la forma y el atenerse a las pautas de presentación. A nivel oral se valoró la fluidez de exposición, claridad y pronunciación. A nivel escrito se valoró el uso correcto de formas gramaticales y el uso apropiado del léxico. A nivel de contenido se tuvo en cuenta que la historia fuera clara y coherente.

3.2.4. Reacción de los estudiantes

Al final del proyecto, 10 participantes contestaron un cuestionario sobre su percepción del proyecto. Ocho estudiantes (80%) informaron que el proceso de escribir el libro fue bastante más interesante que lo que normalmente ha-

cían para las asignaciones de escritura y dos (20%) que era igual de interesante. Todos indicaron que se sintieron orgullosos de haber participado en el proyecto, de ser autores de un libro y de poder ayudar a otros compañeros que estaban empezando con el español. El aspecto que más les gustó del proyecto fue que la tarea era creativa y divertida y el hecho de que pudieron seleccionar el tema del libro. Uno mencionó que el proyecto le fue difícil porque quería hacer un libro original pero no sabía de qué escribir ni para qué nivel. En definitiva, las reacciones del proyecto fueron positivas y los resultados corroboran los de Dupuy y McQuillan (1997a).

4. Conclusiones

Ambos proyectos, la práctica de la LE en clase a través de *Tiempo de lectura* y la *Creación de libros*, han resultado ser actividades exitosas entre los alumnos, que las han calificado como actividades interesantes y divertidas. Además, son proyectos que se complementan perfectamente. Animamos a los profesionales a practicarlos en sus clases, sin importar cuál sea la lengua o el nivel.

La práctica de la LE solo se puede efectuar si los alumnos tienen acceso a material apto a su nivel de competencia y de los cuales pueden escoger libremente títulos de interés. En el caso de este estudio, se contaba con una biblioteca con 186 títulos.

Sin embargo, aquellos que quieran practicar el *Tiempo de lectura* y no tengan acceso a una biblioteca apta para sus alumnos, no deben desanimarse pues existen otras alternativas. Existen páginas Web que contienen cuentos, novelas, historias, etc. que el alumno puede descargar gratis y que pueden servir para este propósito (el Anexo 2 propone algunos enlaces). Por otro lado, si se tiene una pequeña biblioteca que no es suficiente para todo un programa de lengua, se puede emplear un sistema de alternancia a través de una biblioteca ambulante donde ésta va rotando de clase en clase por periodos de tres o cuatro semanas (Liburd y Rodrigo, 2011). De esta forma, con la biblioteca ambulante, todos los grupos tendrían la opción de ‘probar’ qué es la lectura extensiva individual. Otra manera de poder practicar la LE si no se tienen los recursos necesarios es poner en marcha el proyecto 2, e incorporar a la biblioteca el material producido en la *Creación de libros*. Si la implementación del proyecto de *Creación de libros* se realizara de forma constante por unos semestres, en poco tiempo se puede formar una biblioteca con variedad de temas, estilos, etc. para los niveles iniciales. Además, la *Creación de libros* a nivel intermedio puede proveer una solución al problema relacionado con la carencia y acceso a libros que estén al nivel lingüístico adecuado del alumno inicial. Esto es una buena opción para obtener material interesante –los estudiantes de niveles inferiores saben que sus compañeros y amigos son los autores de los libros, lo que haría que leyeran la historia con más interés y curiosidad. También nos aseguramos de que el material sea comprensible ya que está escrito por compañeros que también están aprendiendo la lengua y que usan estructuras, léxico simple y presentación lineal de la historia.

Así, la *Creación de libros* puede ser un excelente medio para crear una biblioteca de español que sirva para tres propósitos: biblioteca apta para alumnos de primer año de español que no encuentran libros apropiados a su nivel lingüístico (o, en general, material apto para niveles inferiores al nivel de los *autores*), para alumnos que no encuentran libros de español en su área, o para alumnos donde su

institución no tiene los recursos económicos necesarios para comprar libros.

Aunque el diseño y las pautas de la *Creación de libros* se realizaron para un nivel universitario y con español como lengua extranjera, las bases de la creación de libros pueden aplicarse a cualquier nivel (Educación Secundaria) y a cualquier lengua (ej. inglesa). Sea cual fuere el nivel o lengua, el objetivo siempre será el mismo: los estudiantes de una lengua extranjera escriben una historia que después servirá de lectura para sus compañeros de nivel más bajo. Pero lo más interesante es que la creación de libros le da al estudiante un propósito real para escribir, se convierten en autores que escriben teniendo en mente a una audiencia concreta, sus compañeros de niveles inferiores y, además, la presentación de la historia promueve la interacción entre los compañeros.

5. Recomendaciones para futuros estudios

Los resultados de estos proyectos son positivos y alentadores y sugieren que estamos en el camino correcto, sin embargo deben replicarse con un número mayor de participantes para tener una visión más amplia, clara y precisa de sus implicaciones.

En relación al proyecto de *Creación de libros*, sería interesante comprobar a qué nivel este tipo de libros, que son simples lingüística y conceptualmente, atraen el interés del lector inicial. Para esto habría que encuestar a los alumnos utilizando un formulario donde se refleje el grado de interés, comprensión, disfrute del libro y dificultad de la historia. Aquellos libros que contemplan las dos variables deseadas, interés y comprensión, pasarían a formar parte permanente de la biblioteca para estudiantes de español. Asimismo, los mejores libros se podrían poner en la Red para que los alumnos pudieran descargarlos y reproducirlos cuando lo necesiten; de esta forma se le da al *autor* más visibilidad de su creación y puede llegar a una audiencia mayor (Dupuy y McQuillan 1997b). Para aquellos alumnos y profesores que prefieran la tecnología, una excelente opción sería crear estos libros en versión digital, con programas tales como *iAuthor* o *Book Creator*, de Apple, y trabajar con blogs donde el alumno pueda publicar sus obras (Neira Piñero, Villalustre Martínez y del Moral Pérez, 2012) y los compañeros puedan poner sus comentarios.

6. Bibliografía

- Cho, Kyung-Sook, and Stephen Krashen. Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kid Series: Adult ESL Acquisition. *Journal of Reading* 37.8 (1994): 662-7.
- Cho, Kyung-Sook, and Stephen Krashen. Sustained Silent Reading Experiences among Korean Teachers of English as a Foreign Language: The Effect of a Single Exposure to Interesting, Comprehensible Reading. *Reading Improvement* 38.4 (2001): 170-5.
- Day, Richard R., Carole Omura, and Motoo Hiramatsu. Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading. *Reading in a Foreign Language* 7.2 (1991): 541-51.
- Day, Richard R., and Julian Bamford. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* 14.2 (2002): 136-141.
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Day, Richard R., and Julian Bamford. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Dupuy, Beatrice. Voices from the Classroom: Students Favor Extensive Reading over Grammar Instruction and Practice, and Give their Reasons. *Applied Language Learning* 8.2 (1997): 253-61.
- Dupuy, Beatrice, and Jeff McQuillan. Handcrafted Books: Check This Out! *The Canadian Modern Language Review* 53.4 (1997): 743-7.
- Dupuy, Beatrice, Lucy Tse, and Tom Cook. Bringing Books into the Classroom: First Steps in Turning College-level ESL Students into Readers." *TESOL Journal* 5.4 (1996): 10-15.
- Dupuy, Beatrice, and Stephen Krashen. Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language. *Applied Language Learning* 4 (1993): 55-63.
- Elley, Warwick. Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language Learning* 41.3 (1991): 375-411.
- Elley, Warwick, and Francis Mangubhai. The Impact of Reading on Second Language Learning. *Reading Research Quarterly* 19 (1983): 53-67.
- Eskey, David E. "Reading and the Teaching of L2 Reading." *TESOL Journal* 11 (2002): 5-9.
- Eskey, David E. Theoretical Foundations. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Eds. Fraida Dubin, David E. Eskey, and William Grabe. California: Addison-Wesley Publishing Company, 1986.
- Goodman, Kenneth. *Language, Literacy, and Learning*. London: Rutledge Kagan Paul, 1982.
- Grabe, William. What Every ESL Teacher Should Know About Reading in English. *Anglo American Studies* 8 (1988): 177-299.
- Grabe, William. Foundations for L2 Reading Instruction. *The Language Teacher*. Retrieved July 2002 from <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/-2002/07/grabe>
- Hafiz, Faye M., Ian Tudor. Extensive Reading and the Development of Language Skills. *English Language Teaching Journal* 43 (1989): 4-11.
- Huber, Bettina J. Characteristics of College and University Foreign Language Curricula: Findings of the MLA's 1987-89 Survey. *ADFL Bulletin* 24.3 (1993): 6-21.
- Jacobs, George, and Patrick Gallo. Reading Alone Together: Enhancing Extensive Reading via Student-Student Cooperation in Second Language Instruction. *Reading online* (2002). Retrieved February 14 from <http://www.redingonline.org/>
- Janopoulos, Michael. The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing Proficiency. *TESOL Quarterly* 20.4 (1986): 763-8.
- Johns, Anthony. L1 Composition Theories: Implications for Developing Theories of L2 Composition. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Ed. Barbara Kroll. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 24-36.
- Krashen, Stephen. Does the Power of Reading Apply to All Languages? *Language Magazine* 9.9 (2010): 24-7.
- Krashen, Stephen. Do we learn Reading by Reading? The Relationship between Free Reading and Reading Ability. *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Ed. D. Tannen. Norwood: Ablex, 1988. 269-98.
- Krashen, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. Beverly Hills: Laredo, 1985.

- Krashen, Stephen. The Pleasure Hypothesis. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Ed. J. Alatis. Washington DC: Georgetown University Press, 1994. 299-302.
- Krashen, Stephen. *The Power of Reading*. Portsmouth: Heinemann: Libraries Unlimited, 2004.
- Lee, Sy-Ying. *What Makes it Difficult to Write: Theory, Research, and Implications*. Taipei: Crane Publishing Company, 2001.
- Lee, Sy-Ying, and Stephen Krashen. Free Voluntary Reading and Writing Competence in Taiwanese High School Students. *Perceptual and Motor Skills* 83 (1996) : 687-90.
- Lee, Yon Ok, Stephen Krashen, and Barry Gribbons. The Effect of Reading on the Acquisition of English Relative Clauses. *ITL: Review of Applied Linguistics* 113-114 (1996) : 263-73.
- Liburd, Teljer, and Victoria Rodrigo. The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-Week Case Study. *International Journal of Foreign Language Teaching* 7.2 (2012) : 16-20.
- Mason, Beniko, and Stephen Krashen. Extensive reading in English as a Foreign Language. *System* 25.1 (1997) :91-102.
- McQuillan, Jeff. Reading versus Grammar: What Students Think is Pleasurable for Language Acquisition. *Applied Language Learning* 5.2 (1994) : 95-100.
- McQuillan, Jeff. The Use of Self-selected and Free Voluntary Reading in Heritage Language Program: a Review of Research. *Heritage Language Development*. Eds. Stephen Krashen, Lucy Tse, and Jeff McQuillan. Culver City: Language Education Associates, 1998. 73-87.
- McQuillan, Jeff, and Victoria Rodrigo. Literature-based Programs for First Language Development: Giving Native Bilinguals Access to Books. *Literacy, Access and Libraries among the Language Minority Population*. Ed. Rebecca Constantino. Lanhan: Scarecrow Press, 1998. 209-24.
- Martos García, Alberto E. Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fanfiction). *Álabe* 4, diciembre 2011 <http://ual.es/álabe>
- Martos Núñez, Eloy. Turnear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. En *Revista OCNOS* n° 2, 2006, p. 63-77.
- Nation, Paul. The Language Learning Benefits of Extensive Reading. *The Language Teacher* 21.5 (1997) : 13-16.
- Neira Piñero, María del Rosario; Villalustre Martínez, Lourdes y del Moral Pérez, María Esther (2012). Innovaciones con blogs: desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente. *@tic, revista d'innovació educativa*. (N 9), 14-22.
- Pilgreen, Janice, and Stephen Krashen. Sustained Silent Reading with English as a Second Language in High School Students: Impact on Reading Comprehension, Reading Frequency, and Reading Enjoyment. *School Library Media Quarterly* 22 (1993) : 21-3.
- Rodrigo, Victoria. El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. *Del texto a la lengua: La aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Eds. Javier de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, and M. Seseña Gómez. Vol. 2. Spain: Universidad de Salamanca, 2011. 755-68.
- Rodrigo, Victoria. Componente léxico y hábito de lectura en hablantes nativos y no nativos de español. *Hispania* 92.3 (2009) : 580-92.
- Rodrigo, Victoria. ¿Son los estudiantes conscientes de los beneficios que les brinda la lectura? Reacción de estudiantes de español intermedio. *Hispania* 80 (1997) : 255-64.
- Rodrigo, Victoria. Does a Reading Program Work in a Foreign Language Classroom? Extensive Reading Colloquium, American Association of Applied Linguistics, March 1995, Long Beach, California. Unpublished conference paper, 1995.
- Rodrigo, Victoria, Daphne Greenberg, Victoria Burke, Ryan Hall, Angeline Berry, Tanya Brink, Holly Joseph, and Mile Oby. Implementing an Extensive Reading Program and Library for Adult Literacy Learners. *Reading in a Foreign Language* 19.2 (2007): 106-19.
- Rodrigo, Victoria, and Jeff McQuillan. 1999. Lectura personalizada: un medio eficaz para estimular la adquisición del español en hablantes hispanos bilingües. *International Reading Association (IRA). Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 20.1 (1999): 33-44.
- Rodrigo, Victoria, Jeff McQuillan, and Stephen Krashen. 1996. Free Voluntary Reading and Vocabulary Knowledge in Native Speakers of Spanish. *Perceptual and Motor Skills* 83 (1996) : 648-50.
- Rodrigo, Victoria, Stephen Krashen, and Barry Gribbons. The Effectiveness of Two Comprehensible-input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level. *System* 32.1 (2004) : 53-60.
- Smith, Frank. *Joining the Literacy Club: Further Essays into Education*. Portsmouth: Heinemann, 1989. Print.
- Stokes, J., S. Krashen, and J. Kartchner. Factors in the Acquisition of the Present Subjunctive in Spanish: The Role of Reading and Study. *ITL: Review of Applied Linguistics* 121-122 (1998) : 19-25.
- Tudor, Ian, and F. M. Hafiz. Extensive Reading as a Means of Input to L2 Learning. *Journal of Research on Reading* 12.2 (1989): 164-78.
- Van Allen, Richard. *Language Experience in Education*. Boston: Houghton-Mifflin, 1976.

| Cita recomendada de este artículo

Rodrigo, Victoria (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@tic. revista d'innovació educativa*. (n° 10). URL. Fecha de consulta, dd/mm/aaaa.

Quiero un perro

Historia original
Autora: Erin Hill
Ilustrador: Microsoft Word



© 2013 Erin Hill



Las palabras claves

- Darse cuenta de
 - To realize
- Portarse bien
 - To behave well
- Esforzarse
 - To make an effort
- Renegar
 - To deny
- Correa
 - A leash



Isabel quería un perro. No le importaba de que raza fuera. Por eso, le preguntaba a sus padres todos los días <<¿Papi y mamá podemos comprar un perro?>> Y le respondían <<No mi hija. Hoy no.>>



De repente, Isabel tuvo una idea. <<Me fengo que portar bien y hacer mis quehaceres y tareas. Quiero un perro.>>



El próximo día, después de la escuela ella se sentó en la mesa de la cocina e hizo la tarea de matemáticas. Normalmente a Isabel no le gustaba hacer la tarea pero la hizo porque quería un perro.



Ella continuó esforzándose y sacó la basura sin ayuda de su padre. Fue difícil, pero lo hizo porque quería un perro.



Durante las noches, Isabel pensó que era una buena idea acostarse temprano y sin renegar porque quería un perro.



Después de tres meses, sus padres le dijeron <<Isabel ve al garaje. Hay alguna cosa muy interesante.>> Ella fue y vio una caja. Pero cuando la abrió, solamente había una correa. Ella estaba confundida porque sus padres sabían que Isabel quería un perro.



Cuando Isabel entró a su casa se dio cuenta que eso solo era una broma de sus padres, porque había un perro en la sala de la casa! Ella estaba muy feliz porque tuvo un perrito finalmente.

Fin



Anexo 1

Muestra del cuento realizado en el proyecto 2, *Creación de libros*.