

Lectura personalizada: un medio eficaz para estimular la adquisición del español en hispanohablantes bilingües

**Victorio Rodrigo
Jeff McQuillan***

Introducción

En los estados de California, Texas, Nuevo México, Florida, Nueva York y Chicago existe una situación de bilingüismo, de convivencia de dos lenguas: español e inglés. En la escuela elemental y secundaria de estos estados más del 10 por ciento de la población es hispano bilingüe. Desafortunadamente, la mayoría de los estudiantes de origen hispano no consigue alcanzar niveles altos de lecto-escritura en español (Hernández-Chávez, 1993; García y Díaz, 1993), debido a diversos factores, aunque, quizá, la carencia de oportunidades es la variable más importante: pocas escuelas proveen instrucción académica en español a estudiantes que ya han superado la fase de transición en las clases de inglés (Crawford, 1991) y, además, hay pocos libros disponibles en dichas escuelas para aquellos alumnos que desean desarrollar por cuenta propia su habilidad de lecto-escritura en español (Pucci, 1994).

La problemática de los hispanohablantes bilingües (de ahora en adelante HHBs) se traduce en una situación de disglosia que se caracteriza por el dominio de su lengua materna a nivel oral, pero con una exigua competencia sociolingüística y un escaso desarrollo de campos léxicos, limitados a temas cotidianos y nada académicos. Estas son las falencias que manifiestan en forma reiterada: comprensión lectora pobre (dificultades para identificar palabras cuando las ven escritas, y a veces no saben cómo leerlas); carencia de un vocabulario académico; problemas ortográficos y gramaticales (desconocimiento de algunas estructuras más complejas o de menor frecuencia en la lengua, pero comunes en registros lingüísticos más formales de comunidades hispanas monolingües) (Silva-Corvalán, 1989).

La experiencia de los profesores de español, tanto en la universidad como en la escuela secundaria, muestra que las clases de español como lengua extranjera o segunda lengua están colmadas de estudiantes bilingües con las características ya mencionadas. Se han diseñado cursos especiales para hablantes nativos de español, pero tanto los libros de texto que usan, como el enfoque pedagógico al cual estos libros se adscriben, se centran casi de manera exclusiva en la gramática; contienen ejercicios gramaticales, listas de vocabulario y una ausencia casi total de lecturas (AATSP Report, 1972; Aparicio, 1983; González y González, 1991). Éste es uno de los mayores problemas con que se enfrenta el currículo de español para HHBs.

* Victoria Rodrigo se desempeña como profesora en el Department of Foreign Languages and Literatures, Louisiana State University y Jeff McQuillan es profesor en el American Language Institute, University of Southern California, Estados Unidos.

Este trabajo tiene como propósito presentar la **lectura extensiva voluntaria (LEV)** (Krashen, 1993) como alternativa para colaborar con los profesores de HHBs que desean ayudar a sus alumnos a mejorar sus habilidades de lectura y escritura. En primer lugar, revisaremos brevemente los fundamentos teóricos de la LEV como medio de adquisición de la primera y la segunda lengua, incluyendo clases diseñadas específicamente para HHBs. En segundo lugar, describiremos en detalle tres modelos de programas para implementar las LEV a nivel universitario y de secundaria, incluyendo evaluaciones acerca de su efectividad.

Lectura extensiva voluntaria

Investigadores en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Krashen, 1993; Day y Bamford, 1997) presentan evidencia considerable que demuestra que la LEV es altamente efectiva para la adquisición tanto de la primera (L1) como de la segunda lengua (L2), pues constituye un medio eficaz para la adquisición del vocabulario, la gramática, la comprensión de la lectura, la ortografía y el estilo de escritura.

La LEV incluye programas de lectura en los cuales los estudiantes eligen sus propios textos, leen a su propio ritmo y la lectura es por contenido. Krashen (1993) revisó 41 estudios basados en programas de LEV en clase y encontró que 38, el 92 por ciento, mostraron un desarrollo igual o superior de las habilidades de lengua que los programas tradicionales basados, principalmente, en ejercicios de gramática, vocabulario y estrategias de lectura.

Existe también evidencia de que la LEV tiene igual o mayor éxito que los programas tradicionales usados con HHBs. En 1984, Schon, Hopkins y Vojir hicieron un estudio en una escuela superior donde obtuvieron resultados equiparables entre un grupo experimental formado por HHBs que participaron en un programa de Lectura Silenciosa Sostenida y un grupo control con enseñanza tradicional. En realidad, el programa de LEV obtuvo tanto éxito que muchos de los integrantes del grupo control empezaron a leer los materiales de lectura del grupo experimental. Esto confundió los resultados, pero demostró el potencial de los programas de lectura extensiva, en cuanto herramienta poderosa para aumentar las habilidades de lecto-escritura. Al año siguiente, Schon et al. (1985) encontraron que los estudiantes de la escuela secundaria que participaron en el programa de LEV adquirieron un vocabulario más amplio en español que los estudiantes pertenecientes al grupo control.

Los beneficios, en términos de habilidades de lecto-escritura y desarrollo lingüístico en español, que se derivan de facilitar a los HHBs el acceso a libros, ya han sido señalados por algunos investigadores (Krashen, 1993; Pucci, 1994; Constantino, 1994). Igualmente, estudios centrados en literatura popular y programas de lectura extensiva han mostrado que estos programas promueven actitudes altamente positivas hacia la lectura (Greaney, 1970; Condemarin, 1983; Cook, Dupuy y Tse, 1994; Pilgreen y Krashen, 1993; Cho y Krashen, 1994; McQuillan, 1994; Rodrigo, 1997) y que mejoran la competencia lingüística (Elley y Mangubhai, 1983, Elley, 1991, Day y Bamford, 1987).

En los programas de LEV, los lectores eligen sus propios textos y determinan conjuntamente con el profesor el programa del curso. Contribuyen así a enriquecer su bagaje cultural, el cual, según señala Barrera (1992), a menudo es limitado en el caso de los HHBs en las clases de español. Las necesidades y preocupaciones de estos lectores se convierten en temas centrales del curso, como se demuestra en las selecciones que hacen de los libros o de los materiales de lectura en general. Las discusiones derivadas de las lecturas permiten que los estudiantes aumenten su competencia lingüística y su conocimiento acerca de los temas tratados, temas que han trabajado tanto en las lecturas como en las composiciones.

Beneficios de los programas de LEV

La enseñanza de español a los HHBs presenta como alternativa los programas de **lectura autoseleccionada**, a los cuales hemos denominado **lectura extensiva voluntaria**.

1. La LEV satisface las necesidades de cada estudiante, sin importar el nivel de proficiencia (*proficiency*) –competencia en los diferentes componentes de la lengua y en sus aspectos sociolingüísticos–, ni el trasfondo social y cultural. Algunos investigadores (Aparicio, 1983; Merino, Trueba y Samaniego, 1993) han puesto de manifiesto que en los cursos de español para HHBs la habilidad oral y escrita varía notablemente entre los bilingües. Esto significa que un programa con un acercamiento más individualizado es, ciertamente, una necesidad para una población que ha heredado una lengua, pero que no la domina. La lectura autoseleccionada provee un mecanismo ideal para suplir las necesidades de cada estudiante en la clase, más que un programa tradicional, basado en la gramática y en los ejercicios gramaticales, que puede resultar o demasiado difícil o demasiado elemental para los alumnos.

2. La lectura autoseleccionada ayuda a los estudiantes a entender su herencia cultural y los expone a una gran variedad de textos escritos en diferentes dialectos o variedades de la lengua. El contacto con las distintas variedades de la lengua les da la oportunidad de acceder a la forma dialectal más estándar. Una de las características de los programas de la LEV es el uso de la literatura popular. Este tipo de material no solamente promueve el interés del estudiante sino que también le brinda lazos importantes con la cultura popular que, en la mayoría de los casos, no tiene disponible el HHB cuya lengua dominante es el inglés.

3. La LEV mantiene el interés, la motivación y la autoestima del estudiante. Condemarín (1983) y Rodrigo (1997) ponen de manifiesto el impacto positivo que produce la lectura extensiva en los estudiantes. Cuando el estudiante lee y entiende –superando el desafío que constituye en sí la lectura–, esto le produce un sentimiento de logro y placer que se traduce en un cambio positivo de actitud hacia la lectura y de autoconfianza en su habilidad lingüística.

Uso de la literatura popular

Las lecturas de cultura popular, en particular aquellas que provienen de la propia comunidad del estudiante, ofrecen varias ventajas. Por un lado, el texto está escrito en una variedad de lengua más similar al lenguaje oral –que ellos comprenden– y, por consiguiente, les permite alcanzar una mayor comprensión. Esta práctica es consistente con la **teoría de la adquisición de la lengua** (Krashen, 1985) y con las recomendaciones de otros investigadores en este campo (Dernersesian 1993; Barrera, 1992). Por otro lado, la literatura popular se yergue en “conductor” hacia otros textos literarios. Algunos estudios en este campo concluyen que los lectores ávidos de literatura popular, con frecuencia, proceden a la lectura de textos más difíciles (Schoonover, 1938; LaBrant, 1958), y que el proceso de lectura es un proceso gradual que engloba tres estadios: obras graduadas o resumidas, literatura ligera o popular y literatura clásica (Rodrigo, 1995). Se ha comprobado también que la lectura autoseleccionada tiende a ser más difícil que la seleccionada por el profesor (Southgate, Arnold y Johnson, 1981; Bader, Veatch y Eldridge, 1987). Más aún, se ha demostrado que la lectura por placer es uno de los predictores más fuertes de actitudes positivas hacia el estudio de la literatura entre los estudiantes de pregrado (Davis, Gorell, Eline y Hsieh, 1992).

A continuación se presentan tres modelos de programas que han resultado ser altamente efectivos para los HHBs en cuanto han promovido la adquisición de vocabulario, han creado actitudes positivas hacia la lectura y han consolidado un hábito de lectura a largo plazo. En cada modelo, se describirán los elementos que compusieron los programas, los materiales usados y los resultados.

Modelo A: La LEV y la biblioteca del aula

Componentes del programa

Se realizó este programa con estudiantes universitarios que cursaban el cuarto semestre de español (nivel intermedio), con una duración de quince semanas. Seis estudiantes bilingües asistieron a este curso. Estos son los dos componentes metodológicos del curso:

Lectura extensiva. Este tipo de lectura implica leer mucho y por contenido. Los textos deben ser comprensibles, fáciles de leer y que atraigan el interés del estudiante. El material de lectura que los alumnos tuvieron que leer (como mínimo) para este curso fueron seis libros graduados y dos no graduados, es decir, escritos por hablantes nativos de la lengua para otros hablantes nativos. La clase se reunía dos veces por semana en sesiones de 80 minutos, durante los cuales tenían lugar la lectura individual del estudiante, la discusión de esas lecturas con el profesor y la orientación del estudiante en su búsqueda de nuevas lecturas. Una vez cada dos semanas se hacía una puesta en común con toda la clase para discutir, analizar y aclarar dudas y también para

compartir las reacciones suscitadas por las lecturas individuales, animando así a los compañeros a leerlas. Estos breves informes orales servían para estimular el interés en diferentes textos y crear una atmósfera de "club literario" (Smith, 1988).

Los estudiantes establecieron el ritmo de la clase, ya que cada uno leía según sus necesidades. El diseño del curso no requería exámenes ni pruebas; la nota dependía de la cantidad de libros leídos durante el semestre. Cada estudiante leyó un promedio de cinco libros a su elección más las lecturas requeridas por el curso. Los alumnos tenían que presentar un informe breve de sus reacciones sobre los libros elegidos por ellos y llevar un registro de autores, títulos y temas. No se penalizaban los errores gramaticales ni de contenido del informe; simplemente este informe constituía una herramienta para permitir que el alumno expresara sus consideraciones acerca de la lectura. La lengua usada podía ser el inglés o el español, aunque el profesor sólo usaba el español en clase. Dos estudiantes eligieron el inglés como medio de expresión, pero después de unas semanas todos escribieron el informe en español. No tenían la obligación de terminar un libro si no lo encontraban interesante o les resultaba demasiado difícil.

Biblioteca de aula (BA). El uso de una biblioteca de aula fue crucial para el éxito de este programa. Morrow (1985) y Routman (1991) se refieren a la existencia de ciertas características de las BAs que aumentan la motivación de los estudiantes por la lectura:

- *Tener un lugar específico para leer.* Las clases se daban en una sección especial de la biblioteca donde se implementó el programa. Este lugar fue denominado el "rincón español". La ventaja mayor del desarrollo de las clases en la biblioteca consistía en el hecho de que los estudiantes tuvieran acceso directo e inmediato al material de lectura.
- *Ambiente agradable y cómodo.* El "rincón español" era un lugar tranquilo y agradable que incitaba a la lectura.
- *Acceso a los libros.* Los estudiantes podían ir a las estanterías y seleccionar su material de lectura. Los libros estaban dispuestos de una forma atractiva, a menudo con la portada a la vista de los lectores.
- *Variedad de libros.* Diferentes géneros literarios estaban disponibles con el fin de satisfacer los distintos intereses y niveles de lengua de los lectores. Los textos incluían libros para niños, para adolescentes, de ficción, literatura, historia, geografía e historietas.

Material usado

El material usado en este programa tiene características similares al empleado en otros programas de lectura extensiva (Cook, Dupuy y Tse, 1994):

- *Lecturas graduadas.* Son libros que han sido editados, simplificados o escritos teniendo en mente a un público no nativo de la lengua. El objetivo de utilizar estos textos es hacer la lectura más comprensible para lectores de una segunda lengua. En efecto, estas lecturas resultaron ser un excelente material para los estudiantes bilingües. La naturaleza de las

lecturas graduadas permitió a los HHBs reafirmar su capacidad para realizar tareas de lectura en español –éste fue un elemento importante encontrado también en otros programas (Nash y Yun-Pi, 1992/3)–. Fueron un inestimable punto de partida para introducir a los HHBs al mundo de la lectura en esta lengua. No olvidemos que la mayoría de ellos nunca había leído un libro en español.

La elección del tema –historias de detectives– de las lecturas graduadas jugó un papel importante en el éxito obtenido. Aquí se siguieron las pautas adscritas al acercamiento metodológico denominado lectura enfocada (*'narrow reading'*), postulado por Krashen (1985), que se basa en la repetición natural del contexto y del vocabulario.

- Literatura popular o ligera. Por literatura popular nos referimos a textos no editados o no simplificados, escritos por hablantes nativos para hablantes nativos, pero que no son literatura clásica o textos técnicos. Para la mayoría de los estudiantes, este tipo de lectura constituyó el segundo estadio en su proceso de desarrollo de actividades lectoras, más allá de las lecturas graduadas.

Dentro de la literatura popular se incluyen:

- ▲ *Libros para niños*. Este tipo de lectura, aunque fácil de entender, no proveía temas interesantes para nuestros estudiantes adultos, aunque sí para los lectores más jóvenes.
- ▲ *Libros de ficción para adolescentes*. Estos libros fueron los que tuvieron más éxito ya que reunían dos cualidades óptimas: eran comprensibles y contenían temas propios de adultos que en buena medida cautivaron el interés de nuestros estudiantes. El trabajo de Cho y Krashen (1994) está en consonancia con nuestros resultados.
- ▲ *Historietas*. Los estudiantes disponían de una gran variedad de textos de este género. Sin embargo, debido a la frecuente presencia de lengua no estándar y de expresiones demasiado coloquiales, no resultó ser un buen material de lectura comprensible para la mayoría de los estudiantes.
- ▲ *Periódicos y revistas*. Los alumnos generalmente disfrutaban leyendo periódicos y revistas en español. Estos materiales brindaban la ventaja de proveer textos comprensibles para todos los niveles e intereses (p.e., deportes, política, moda, economía, etc.).
- ▲ *Literatura clásica y textos informativos*. Algunos estudiantes leyeron también libros más complejos y no adaptados, incluyendo narraciones breves, enciclopedias y libros de historia. Estos libros representan el tercer y último estadio para nuestros estudiantes bilingües, quienes luego de leer con éxito piezas de literatura popular, por iniciativa propia e interés, se aventuraron a la lectura de libros de contenido y nivel más desafiantes.

Con el fin de poner a disposición de los alumnos libros que reunieran los criterios de interés y dificultad, se adaptó un método de elección de libros usado por Ross (1978) para niños de primaria. En primer lugar, el profesor pidió a cada estudiante que le entregara una lista de temas que fueran

interesantes para ellos. Segundo, el profesor buscó libros que se adaptaran a los temas o géneros sugeridos e indicó cuáles eran esos libros. Tercero, los estudiantes debían revisar el libro para ver si les resultaba interesante y comprensible. Cuarto, cuando los alumnos seleccionaban un libro por su cuenta lo mostraban al profesor para ver si podía darles información sobre el tema y orientarlos acerca del nivel de dificultad del texto. Quinto, en cualquier momento el estudiante podía dejar de leer un libro si le resultaba demasiado difícil o dejaba de interesarle.

Resultados

A fin de determinar el efecto que el programa tuvo en los seis estudiantes bilingües que participaron en él, se usó un **test de vocabulario y una encuesta de actitudes**. El objetivo del test de vocabulario (desarrollado por Rodrigo (1995), y basado en la teoría del **descubrimiento de señales** (*signal detection*), que utilizaran, por primera vez en este campo, Zimmerman, Broder, Shaughnessy y Benton (1977), era medir el aumento del conocimiento pasivo del vocabulario. Los resultados indicaron que, en tan solo un semestre, los estudiantes obtuvieron un aumento promedio del 6 por ciento en el test de vocabulario, lo cual, teniendo en cuenta las 400 palabras de las que consta el test, sugiere un incremento considerable. Este resultado, además, corrobora la propuesta de Nagy, Herman y Anderson (1985) que mantiene que el vocabulario se adquiere incidentalmente a través de la lectura.

En las preguntas de la encuesta referentes a si los estudiantes habían disfrutado la lectura en este curso y si esta lectura les había ayudado a mejorar su competencia lingüística, todos declararon que su competencia lectora en español había mejorado en las quince semanas del semestre y que el curso les había gustado mucho. En la pregunta relacionada con la influencia que pudo tener el curso en la actitud del estudiante hacia la lectura, cinco de los seis participantes tuvieron una experiencia positiva, pues dijeron haber disfrutado más de la lectura después de asistir al curso. A continuación se presentan algunos de los comentarios de los estudiantes dados como respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta:

"Al leer temas que me eran interesantes, comencé a entender más sobre los puntos de vista de los latinoamericanos y aprendí técnicas para escribir en español, con las cuales no estaba familiarizado."

"Me gustó el hecho de que no hubiera exámenes..., en realidad me di cuenta de que mi comprensión mejoraba conforme el programa transcurría."

"El material era interesante y eso me sirvió para obtener un mejor dominio en español."

Modelo B: Introducción a la literatura popular y círculos literarios

Componentes del programa

El segundo modelo metodológico es un programa que fue usado en un curso especial de español para HHBs. Veinte estudiantes asistieron al curso, el cual tuvo una duración de diez semanas y satisfacía el requisito de lengua extranjera. Este curso experimental tenía tres componentes básicos: introducción a los distintos géneros de literatura popular y de literatura clásica, círculos literarios, con autoselección de textos, y talleres de escritura. Estos tres componentes se desarrollaron en períodos iguales de tiempo.

Introducción a la literatura popular. El programa académico del curso consistía en la lectura del material autoseleccionado por los alumnos más veinte lecturas asignadas por el profesor, las cuales incluían los más variados géneros literarios, desde literatura para niños hasta poesía chicana, artículos periodísticos e informes académicos. Como parte del material de autoselección, el profesor puso a disposición de los estudiantes periódicos, revistas, literatura para adolescentes y para adultos, literatura chicana, etc. El propósito era que los estudiantes pudieran examinar los materiales y llevarlos a sus casas. Tres fueron las razones que motivaron la asignación de lecturas: en primer lugar, y lo más importante, como muchos de los alumnos jamás habían leído en español por placer, se les dio la oportunidad de acceder a distintas formas literarias y populares, tales como las descritas en el Modelo A (historietas, cuentos, poesía, novelas, ensayos, obras de teatro), para que de esta manera tuvieran una visión general de las posibles opciones de lectura y pudieran, así, seleccionar sus lecturas de manera informada. Segundo, aunque el nivel de las lecturas asignadas era demasiado difícil para algunos, se formaron grupos heterogéneos para permitir que los lectores con menor nivel pudieran comentar el material asignado con los más capacitados. Tercero, los temas culturales de las lecturas permitieron disponer de tópicos comunes de discusión cada semana.

Círculos literarios. Aunque la introducción a la literatura continuó a través de las diez semanas, en la segunda semana del programa los participantes tuvieron que seleccionar el material que leerían para comentar en los círculos literarios (MacGillivray, Tse y McQuillan, 1995). El profesor sugirió agrupar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de lectura, nivel que fue determinado por un breve resumen en inglés de un artículo periodístico escrito en español. Los estudiantes tuvieron enteramente a su cargo la decisión final sobre la configuración de los grupos, y eligieron agruparse según el interés en los temas, el nivel de habilidad en la lectura y la fluidez oral. Cada grupo era libre de decidir lo que iba a leer y discutir durante los 30 minutos que duraba el círculo literario en cada clase.

Al igual que en el Modelo A, los estudiantes pedían consejo al profesor sobre qué libro podían leer. Las recomendaciones del profesor dependían del interés del estudiante y de su nivel de español (el género de ficción resultó ser el preferido por los diferentes grupos). Cada grupo determinaba la cantidad de

material a leer en los círculos literarios. Los grupos con mejor nivel de español leyeron dos novelas y algunos cuentos; los de menor nivel leyeron entre ocho y doce libros. A todos se los animaba por igual a que leyeran fuera de clase.

El profesor dio a los estudiantes algunas sugerencias de cómo llevar a cabo los comentarios en clase de las lecturas asignadas. En esas reuniones, los estudiantes podían hablar sobre lo que ellos consideraran pertinente, incluyendo reacciones personales, comparación con otros textos e incluso sobre problemas de comprensión y lenguaje. El profesor observaba los grupos, proveyendo asistencia cuando se le pedía; pero, generalmente, los dejaba solos para que condujeran sus círculos como ellos desearan. No se evaluaba formalmente la actuación de los estudiantes en los grupos, aunque ellos podían evaluarse entre ellos mismos como parte de la nota de participación.

Resultados

Vocabulario. Al grupo experimental se le suministró el test de vocabulario ya mencionado en el programa del Modelo A. Los resultados obtenidos mostraron incrementos de un 8 por ciento en relación con la adquisición del vocabulario, en tan solo diez semanas de programa. Al igual que en el modelo A, estos resultados son altamente consistentes con otros estudios en este campo (Nagy, Herman y Anderson, 1985; Krashen, 1991, 1993; Dupuy y Krashen, 1994) y constituyen un gran logro si consideramos que no hubo en ningún momento una enseñanza formal del vocabulario.

Actitudes. Se administró, además, una encuesta de actitudes con el propósito de poder comparar resultados. Para ello se usó un grupo control de diecinueve estudiantes, que siguió una metodología más tradicional, con ejercicios de gramática, lecturas culturales asignadas, composiciones y pruebas. Aunque no se midió la actitud en relación con la lectura antes de que el curso empezara, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en lo que se refiere a sus hábitos de lectura al comienzo del semestre. Dado que la encuesta se realizó anónimamente, la posibilidad de que el estudiante intentara "complacer" al profesor con sus respuestas casi no se contempla.

Como resultado obtuvimos que menos del 17 por ciento de ambos grupos informó haber leído por placer antes de asistir a las clases de español para HHBs. Ambos grupos señalaron haber experimentado una actitud mucho más positiva hacia la lectura como resultado del curso. El hecho de que no se encontrara una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos, nos induce a sugerir que los métodos relacionados con la LEV fueron tan efectivos como las lecturas asignadas y la enseñanza tradicional a la hora de mejorar la actitud hacia la lectura en español de los estudiantes.

Estos resultados tienen gran valor si, además, se considera que el período de tratamiento fue extremadamente corto en comparación con otros programas de LEV que aparecen en la literatura especializada. Krashen (1993) estima que la mayoría de los programas de lectura silenciosa sostenida necesitan al menos siete meses para que surtan un efecto completo. Períodos más largos de participación en programas de LEV, o períodos similares a los

de los cursos estándares, podrían haber producido resultados claramente más favorables para los estudiantes, como se observa en otros estudios (Pilgreen y Krashen, 1993; Rodrigo, 1995, 1997).

También se les preguntó a los estudiantes si recomendarían el curso a amigos que quisieran acrecentar su habilidad de lectura y escritura en español. Una vez más, la gran mayoría contestó que sí. Por último, se les preguntó si el curso había mejorado sus conocimientos sobre materiales de lecturas literarias y populares. El 76 por ciento del grupo experimental y el 53 por ciento del grupo control respondieron de manera afirmativa, aunque estas diferencias no resultaron ser significativas estadísticamente.

Círculos literarios. El grupo experimental contestó también a una encuesta sobre el funcionamiento de los círculos literarios. Aunque en este caso no fue posible tener un grupo control, los resultados muestran que los grupos de LEV permitieron a los estudiantes desarrollar una actitud positiva hacia la lectura; dando así información adicional sobre la efectividad del método empleado.

Se observa en los resultados que la mayoría de los estudiantes señalaron que los círculos literarios habían tenido un impacto muy positivo en su experiencia como lectores en español, aumentando su gusto por la lectura, habilidad lectora y seguridad en ellos mismos para llevar a cabo actividades de lectura. Perciben, igualmente, como beneficiosa la oportunidad de oír los puntos de vista de los compañeros en un ambiente sin tensión.

Así, pues, los círculos literarios parecen combinar lo mejor de tres estrategias efectivas para la lectura en clase: la lectura voluntaria, la autoselección de material y la configuración de grupos cooperativos (Kagen, 1986). Es también importante señalar que casi todos los estudiantes admitieron haber leído con la finalidad de poder participar activamente en su círculo literario. Esto es, en realidad, un resultado bastante interesante, que nos permite concluir que incluso los alumnos que están obligados a asistir a un curso requerido por su programa académico leerán si se les permite seleccionar sus propios textos. La conjunción de la LEV y de la estrategia de círculos literarios parece ser una combinación perfecta para promover la lectura

Modelo C:

Introducción a la literatura popular, lectura fuera de clase y aprendizaje a través de proyectos y tareas.

El tercer modelo de programa se implementó con una población similar al Modelo B, un curso universitario de español para HHBs. En el programa participaron diez estudiantes.

Componentes del programa

Introducción a la literatura popular. Se usó el mismo método del Modelo B.

Lectura voluntaria semanal. Los estudiantes tenían la opción de leer un promedio de diez artículos por semana extraídos del periódico **La Opinión**, periódico hispano de Los Angeles, o de cualquier revista en español, o podían leer una cantidad equivalente de lectura de libros para niños, adolescentes o adultos. Cada participante seleccionó sus materiales de lectura, teniendo que recoger en un diario semanal el título de una lectura y una breve reacción al texto, similar a lo que se hizo en el Modelo A. Los estudiantes contaron con la posibilidad de clarificar sus dudas en relación con el material no entendido y comentar sus lecturas a la clase. Aquellos que tenían un nivel bajo de lectura comenzaron con textos simples de periódicos (anuncios, horóscopos, historietas) y con libros para niños. Los más avanzados comenzaron con cuentos y novelas populares. Los criterios de selección de textos y legibilidad de materiales escritos son presentados por Rodríguez (1980), Alliende (1980), Morles (1981) y Rodrigo (1997).

Proyectos y tareas. Cada estudiante llevó a cabo un proyecto de diez semanas sobre algún aspecto de interés relacionado con la cultura hispana. En el proyecto estaban implícitas la lectura extensiva y la escritura en español sobre un tema elegido. El resultado fue una amplia variedad de proyectos.

El curso, además, incluía breves presentaciones que proveían conocimiento de transfondo para las lecturas de autoselección. Se incluyeron breves explicaciones gramaticales, las que ocuparon menos del 10 por ciento de la clase. El 75 por ciento de la nota final del curso estaba íntimamente relacionada con las actividades de lectura extensiva y de autoselección de textos.

Resultados

Aproximadamente siete meses después de concluido el curso, se les pidió a los participantes del curso experimental que llenaran una encuesta de seguimiento cuyo objetivo era obtener información sobre cómo habían continuado desarrollando actividades de lecto-escritura por cuenta propia. Con el fin de tener un grupo de comparación, se encuestó a ocho HHBs que no participaron en el Modelo C. El propósito era determinar si aquellos estudiantes que habían sido expuestos a la LEV tenían hábitos de lectura diferentes a los que no habían participado en el programa. La diferencia entre

los dos grupos resultó ser estadísticamente significativa. De los estudiantes del grupo experimental, el 90 por ciento declaró que siete meses después de haber terminado el curso continuaban leyendo algún tipo de material. El 45 por ciento del grupo control, que no había tomado el curso de LEV, informó realizar algún tipo de lectura por placer. Estos resultados son similares a los de Greaney y Clark (1973), los cuales observaron que la LEV tenía efectos a largo plazo.

El 75 por ciento de los estudiantes respondió que leía más español a consecuencia de haber tomado el curso para HHBs.

Se preguntó a los participantes del grupo experimental si leían por placer en español "más, menos o igual que antes" de tomar el curso para HHBs, la opción "más" representó el 75 por ciento de las respuestas.

Aunque el número de participantes era reducido, los resultados son en realidad extraordinarios dada la corta duración del programa y, por ende, dada la breve exposición a la lectura. Queremos hacer notar, sin embargo, que diez semanas es un período bastante breve de tiempo, que puede ser suficiente para que algunos estudiantes adquirieran un hábito de lectura.

Implicaciones

El propósito de este trabajo ha sido presentar tres modelos de programas que han resultado altamente exitosos con hispanohablantes bilingües. Estos programas surgieron al reflexionar acerca de los problemas que afectan a estos estudiantes como hablantes de español y de la inquietud por ayudarlos a perfeccionar su lengua materna de una forma placentera y con resultados positivos a corto y largo plazo. Los programas aquí presentados se basaron en el acceso directo, voluntario y responsable del alumno, a diversos materiales de lectura. Esto permitió una enseñanza personalizada que dependió de las necesidades de cada estudiante y que incentivó un hábito de lectura. Los resultados obtenidos, aun cuando su duración fue más corta que lo documentado en la bibliografía, fueron positivos: hubo adquisición incidental de vocabulario y desarrollo de competencia lingüística en general, hubo mejora de actitud hacia la lectura, y los efectos de la LEV se vieron a corto y largo plazo.

En conclusión, queremos afirmar que es esencial que incentivemos la lectura en nuestros estudiantes hispanos bilingües, a) permitiéndoles el acceso a libros interesantes y diversos materiales de lectura; b) dándoles la oportunidad de discutir las lecturas con sus compañeros y, c) haciéndolos trabajar en proyectos que resulten interesantes para ellos. Si logramos que lean, entiendan y disfruten un libro en español podrán descubrir por ellos mismos que la lectura es otro medio para el desarrollo de su competencia lingüística en español y que, además, este objetivo se puede lograr de manera placentera y agradable.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F. (1980) "Técnica de la línea controlada". En **Lectura y Vida**, Año 1, **3**, 20-26.
- Aparicio, F. R. (1983) "Teaching Spanish to the Native Speaker at the College Level." En **Hispania** **66**, 232-238.
- Brader, L. A.; J. Veatch y J. R. Eldridge (1987) "Trade Books or Basal Reader?" En **Reading Improvement** **24**, 62-7.
- Barrera, R. (1992) "The Cultural Gap in Literature-based Literacy Instruction." En **Education and Urban Society** **24**, 227-243.
- Cho, Kung-Sook y S. Krashen (1994) "Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kid Series: Adult ESL Acquisition." En **Journal of Reading** **37**, 8, 662-667.
- Condemarín, Mabel (1983) "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida". En **Lectura y Vida**, Año 4, **1**, 10-17.
- Constantino, R. (1994) "Pleasure Reading Helps, even if Readers don't Believe It." En **Journal of Reading** **37**, 504-505.
- Cook, T.; B. Dupuy y L. Tse (1994) "Learning English through the Extensive Reading of Popular Literature in a University-level Academic English ESL Program." Ponencia presentada en **California Teachers of English to Speakers of Others Languages**, San Diego, CA, April.
- Crawford, J. (1991) **Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice**. (2da. ed.) Los Angeles, Bilingual Educational Services, 2ª ed.
- Davis, J.; R. Kline, L. Gorell y G. Hsieh (1992) "Readers and Foreign Languages: A Survey of Undergraduate Attitudes toward the Study of Literature." En **Modern Language Journal** **76**, 320-332.
- Day, Richard y Julian Bamford (1997) **Extensive Reading in the Second Language Classroom**. Cambridge University Press.
- Dernersesian, A. (1993) "The Role of Chicano Literature in Teaching Spanish to Native Speakers." En Barbara Merino, Henry Trueba y Fabian Samaniego (eds.) **Language and Culture in Learning Teaching. Spanish to Native Speakers of Spanish**, 124-143. Washington, D.C., The Falmer Press.
- Dupuy, B. y S. Krashen (1993) "Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language." En **Applied Language Learning** **4**, 1-2, 55-63.
- Elley, W. (1991) "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs." En **Language Learning**, **41**, 375-411.
- Elley, W. y F. Mangubhai (1983) "The Impact of Reading on Second Language Learning." En **Reading Research Quarterly**, **19**, 53-67.
- García, R. y C. Díaz (1992) "The Status and Use of Spanish and English among Hispanic Youth in Dade County (Miami) Florida. A Sociolinguistic Study, 1989-1991." En **Language and Education**, 13-32.
- González, A. y M. González (1991) **Español para el hispanohablante en los Estados Unidos**. New York, University Press of America.
- Greaney, V. y M. Clarke (1973) "A Longitudinal Study of the Effects of Two Reading Methods on Leisure-time Reading Habits." En Donald Moyle (ed.) **Reading: What of the Future?** 107-114. London, United Kingdom Reading Association.
- Greaney, V. (1970) "A Comparison of Individualized and Basal Reader Approaches to Reading Instruction." En **The Irish Journal of Education** **4**, **1**, 19-29.
- Hernández-Chavez, E. (1992) "Native Language Loss and Its Implications for Revitalization of Spanish in Chicano Communities." En Barbara Merino, Henry Trueba y Fabian Sanmaniego (eds.), **Language and culture learning: teaching Spanish to native speakers of Spanish**. Washington, D.C., Falmer Press, 58-74.
- Kagen, S. (1986) "Cooperative Learning and Sociocultural Forces in Schooling." En California State Department of Education (ed.) **Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students**, Los Angeles, Evaluation, Dissemination, and Assessment, 231-298.

- Krashen, S. (1985) **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Torrance, California, Laredo Publishing.
- Krashen, S. (1991) "Sheltered Subject Matter Teaching." En **Cross Currents**, **18**, 183-189.
- Krashen, S. (1993) **The Power of Reading**. Englewood, Co, Libraries Unlimited.
- LaBrant, L. (1958) "An Evaluation of Free Reading." En Clarence Hinnicutt y William Iverson (eds.) **Research in the Three R's**. New York, Harper & Brothers.
- MacArthur, Edith (1993) **Language Characteristics and Schooling in the United States, a Changing Picture: 1979-1989**. Washington D.C., Office of Educational Research and Improvement, Department of Education.
- MacGillivray, L.; L. Tse y J. McQuilian (1995) "Second Language and Literacy Teachers Considering Literature Circles: A Play." En **Journal of Adolescent and Adult Literacy** **39**, 36-44.
- McQuillan, J. (1996) "How Should Heritage Languages be Taught?: The Effects of a Free Voluntary Reading Program." En **Foreign Language Annals** **29**, 56-72.
- McQuillan, Jeff (1994) "Reading versus Grammar: What Students Think is Pleasurable for Language Acquisition." En **Applied Language Learning** **5**, 95-100.
- Merino, B.; Henry T. y F. Samaniego (1993) "Toward a Framework for the Study of the Maintenance of the Home Language in Language Minority Students." En B. Merino, H. Trueba y F. Samaniego (eds.), **Language and Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish**, Washington, D.C., The Falmer Press, 5-25.
- Morles, A. (1981) "Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas 'cloze'." En **Lectura y Vida**, Año 2, **4**, 16-18.
- Morrow, L. (1993) "Promoting Voluntary Interest in Literature: A Program that Works." En A. Carrasquillo y C. Hedley (eds.) **Whole language and the bilingual learner**, 76-86. Norwood, NJ, Ablex Press.
- Nagy, W.; R. Anderson y P. Herman (1985) "Learning Words from Context." En **Reading Research Quarterly** **20**, 233-253.
- Nash, Th. y Y. Yun-Pi (1992/93) "Extensive Reading for Learning and Enjoyment." **TESOL Journal** **21**, 27-31.
- Pilgreen, J. y S. Krashen (1993) "Sustained Silent Reading with ESL High School Students: Impact on Reading Comprehension. Reading Frequency and Reading Enjoyment." En **School Library Media Quarterly**, **22**, 21-23.
- Pucci, S. (1994) "Supporting Spanish Language Literacy: Latino Children and Free Reading Resources in Schools." En **Bilingual Research Journal** **18**, 67-82.
- Rodrigo, V. (1995) "The Effect of an Extensive Reading Program on Acquisition of Spanish as a Foreign Language: An Experimental Study." Conferencia, University of Southern California.
- Rodrigo, V. (1997) "¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?" En **Hispania** **80**, 255-264.
- Rodríguez, N. T. (1980) "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas." En **Lectura y Vida**, Año 1, **1**, 29-32.
- Ross, P.A. (1978) "Getting Books into Those Empty Hands." En **The Reading Teacher** **31**, 2, 396-399.
- Routman, R. (1991) **Invitations**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Schon, I.; X. Hopkins y C. Vojir (1984) "The Effects of Spanish Reading Emphasis on the English and Spanish Reading Abilities of Hispanic High School Students." En **Bilingual Review** **9**, 33-37.
- Schon, I.; X. Hopkins y C. Vojir (1995) "The Effects of Special Reading Time in Spanish on the Reading Abilities and Attitudes of Hispanic Junior High School Students." En **Journal of Psycholinguistic Research** **14**, 57-65.
- Schoonover, R. (1938) "The Case of Voluminous Reading." En **English Journal** **27**, 114-118.

- Silva-Corvalán, C. (1989) "Past and Present Perspectives on Language Change in US Spanish." En **International Journal of the Sociology of Language** **79**, 53-66.
- Smith, F. (1988) **Understanding Reading**. Hillsdale, N.J., Erlbaun.
- Southgate, V.; H. Arnold y S. Johnson (1981) **Extending Beginning Reading**. London, Heinemann Educational-Books.
- Trelease, J. (1993) **The New Read-aloud Handbook**. New York, Penguin.
- Zimmerman, J.; P. Broder, J. Shaughnessy y B. Underwood (1977) "A Recognition Test of Vocabulary Using Signal-detection Measures, and Some Correlates of word and Non-word Recognition." En **Intelligence** **1**, 5-31.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en septiembre de 1996, aprobado con cambios en marzo de 1997, y aprobado definitivamente en julio de 1998.*