



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera (IV Edición)

Trabajo Fin de Máster

Bases para escribir lecturas graduadas en el nivel A1

AUTOR: JONATAN SÁNCHEZ MARTÍN

TUTORA: ELENA DE LORENZO ÁLVAREZ

OVIEDO, JUNIO 2013

Fdo: Elena de Lorenzo Álvarez

Fdo: Jonatan Sánchez Martín

ÍNDICE

Introducción

Parte I. Estado de la cuestión

1. El mundo de las lecturas graduadas
 - 1.1. Modelos cognitivos de lectura
 - 1.2. Tipos de lecturas graduadas
 - 1.3. Lectores graduados
 - 1.4. ¿Una literatura artificial e inútil?
 - 1.5. ¿Graduar la lectura funciona?

Parte II. Propuesta para la escritura de lecturas graduadas

2. El control léxico
 - 2.1. Sistemas de control léxico en las editoriales de lecturas graduadas en inglés
 - 2.2. El control léxico según el Plan Curricular
 - 2.3. Para evitar la rigidez: glosarios, deducción por contexto y uso de ilustraciones
 - 2.4. La reiteración de palabras
 - 2.5 Algunas pautas más desde la *lectura fácil* y *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany.
3. El control estructural
 - 3.1. Esquemas de control estructural
 - 3.2. La longitud de la frase
 - 3.3. Complejidad sintáctica y lecturabilidad de la información
 - 3.4. Propuesta de esquema de control estructural para lecturas graduadas de nivel A1
4. El control de la información
 - 4.1. La extensión de la obra
 - 4.2. Tema y conceptos de la historia
 - 4.3. Tiempo, lugar y personajes
 - 4.4. Contenidos culturales

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

INTRODUCCIÓN

Inicié este trabajo atraído por mi afición de escritor a ratos libres y con el reto de profundizar de lleno en el estudio del español como lengua extranjera, dejando a un lado temporalmente mi formación como historiador. La elección de este tema en concreto está motivada por mi propia experiencia como lector en una lengua extranjera (en mi caso el inglés). Tras numerosos altibajos e intentos frustrados, llegué a la conclusión de que mi nivel de competencia me abocaba a la lectura de obras graduadas y, más adelante, estas me ayudaron a dar el salto a la lectura escrita para nativos. Así fui consciente del valor de las lecturas graduadas.

El objetivo que me planteé inicialmente en este trabajo fue ofrecer una guía para escribir lecturas graduadas para ELE, pues la abundancia de bibliografía sobre la explotación didáctica de las lecturas graduadas contrasta con el vacío investigador para la redacción de materiales de este tipo. Posteriormente, a medida que entré en materia, vi que el formato del TFM -su extensión, fundamentalmente-, me obligaría a centrarme en un único nivel. Obviamente, seleccioné el nivel A1 por ser la base de todo el sistema.

Los dos referentes en ELE que han realizando incursiones en este campo son la aportación de Bárbara Navarro Martínez con su obra *Lecturas graduadas hipertextuales*, cuyas 45 primeras páginas ofrecen un buen estado de la cuestión sobre las lecturas graduadas e incluye de forma breve los tres tipos de control para poder escribirlas. Otro pionero fue Roberto Vivero Rodríguez con su *Breve guía para la escritura y edición de lecturas graduadas* (una aportación de menor extensión, pero de carácter más práctico que la anterior). Para solucionar este problema de bibliografía en ELE acudí a las guías que existen para escribir lecturas graduadas del inglés como lengua extranjera, en concreto las tres siguientes:

- *A guide to Collins English Library* (1979), Glasgow.
- HEDGE, T. (1985): *Using readers in language teaching*, Oxford.
- MILNE, J. (1977): *Heineman Guided Readers Handbook*, London.

Mi labor ha consistido en adaptar sus contenidos a ELE y actualizarlos con las nuevas investigaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras, aspecto que fue crucial para

poner al día el aprendizaje del léxico. Para la adaptación de los criterios de escritura de las lecturas graduadas a ELE, se ha tomado como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, cuyos inventarios léxicos y gramaticales han sido imprescindibles para llevar a cabo este trabajo. Además, se han seleccionado los criterios para escribir textos de *lectura fácil* que pueden ser útiles para mejorar la comprensión en lecturas graduadas. Con esta misma intención, se ha realizado la misma tarea con *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany.

A continuación, presentaré la estructura que articula el trabajo. Esta guía consta de dos partes diferenciadas, la primera abarca el primer capítulo llamado “El mundo de las lecturas graduadas”. Este capítulo tiene como fin ofrecer el marco teórico necesario para trabajar con las lecturas graduadas. En él se tratan los siguientes contenidos: la evolución de los modelos cognitivos de lectura, los tipos de lecturas graduadas, los lectores de esta clase de textos, la polémica en torno a su utilidad y autenticidad. Además, trataremos las ventajas que ofrece su uso para el aprendizaje de una lengua extranjera.

La segunda parte incluye los tres capítulos restantes que componen el cuerpo del trabajo. En ellos se desarrollan las pautas de los tres tipos de control para escribir lecturas graduadas. Comienza con el capítulo de control léxico, en el que se ha tenido en cuenta: el control léxico en lecturas graduadas en inglés, el Plan Curricular como recurso para aplicar este control, técnicas para evitar la rigidez léxica como pueden ser los glosarios, la inferencia por contexto y el uso de ilustraciones; la importancia de la repetición de palabras y, por último, algunos criterios más desde el concepto de lectura fácil y *La Cocina de la escritura* de Daniel Cassany.

El tercer capítulo trata del control estructural o gramatical. En él nos ocuparemos de los esquemas de control estructural, la longitud de la frase, la influencia de la sintaxis en la comprensión textual; para finalizar, se sistematiza una propuesta de esquema estructural para escribir lecturas graduadas en ELE. El cuarto y último capítulo incluye el control de la información que es clave para la construcción de la historia narrativa. Este capítulo tiene en cuenta aspectos como la extensión de la obra, la temática y los conceptos que se pueden presentar, el tratamiento del tiempo, el lugar y los personajes. Además, no nos olvidaremos del control de la información de carácter cultural.

Con el fin de recabar más información y entrar en contacto con estos agentes, también realicé dos encuestas para editoriales y autores que pueden consultarse en los anexos al final del trabajo, sobre cuyos resultados se reflexionarán en las conclusiones de este trabajo.

Por último, considero que sería conveniente advertir de que esta guía para escribir lecturas graduadas no tiene la pretensión de formar a escritores. Esta obra pretende orientar a escritores o especialistas en ELE con capacidades literarias para escribir lecturas graduadas eficaces desde el punto de vista didáctico. Aunque en ella se tienen en cuenta algunos aspectos narrativos, no se encontrará aquí un compendio de escritura creativa general. Esta guía pretende diseñar un método específico para poder escribir lecturas graduadas a autores que ya cuenten con unas habilidades narrativas previas.

«Cada día es más corriente leer en varios idiomas.
Ya no es algo elitista, culto o reservado a los privilegiados.»

Daniel Cassany¹

1. EL MUNDO DE LAS LECTURAS GRADUADAS

Escritas, comercializadas, cuestionadas, leídas y utilizadas en el aula. Las lecturas graduadas han sido frecuente objeto de polémica y, sin embargo, su lectura aún sigue estando presente con fuerza en el ámbito de las lenguas extranjeras. Podríamos definir las lecturas graduadas como textos escritos para aprendientes de una lengua extranjera, adaptados a los distintos niveles de dominio por medio de un proceso de control léxico, estructural, cultural y de la información.

Imbuidas del antiguo «prodesse et delectare» horacioano², su objetivo principal es contribuir al desarrollo de la comprensión escrita en la LE y estimular la lectura mediante el disfrute. Antes de profundizar en algunas de las cuestiones más relevantes en torno a las lecturas graduadas, sería conveniente ver los modelos cognitivos de lectura en la didáctica de lenguas extranjeras que se han desarrollado en las últimas décadas.

1.1. MODELOS COGNITIVOS DE LECTURA

Para poder avanzar con las lecturas graduadas es preciso conocer previamente de dónde partimos; es decir, reconstruir una aproximación a la evolución de las teorías cognitivas sobre los procesos de lectura y su aplicación didáctica en el aula. Siguiendo a Bárbara Moreno Martínez (2003: 13) y a Sandra Silberstein (1987), podrían diferenciarse cuatro etapas para esta evolución desde mediados del siglo XX:

- I. El método audiolingual.
- II. La década crítica con el método audiolingual.

¹ Daniel Cassany (2006): *Tras las líneas de la lectura contemporánea*, Barcelona, p. 141.

² En español “enseña y deleita” (Horacio, 1967: 333).

- III. La psicolingüística y los modelos descendentes.
- IV. El modelo interactivo y la teoría de los esquemas.
- V. El enfoque comunicativo.

A continuación desarrollaremos el tratamiento de la lectura en cada una de ellas de forma breve:

- I. EL MÉTODO AUDIOLINGUAL Y LOS MODELOS ASCENDENTES (desde la II Guerra Mundial hasta mediados de los años 60). Con la hegemonía de este método la lengua oral pasa a ocupar el primer plano en la enseñanza de LE; por lo tanto, la comprensión escrita se vio recluida a un lugar marginal en la didáctica de LE. La lectura fue considerada lengua plasmada en papel y cuando se introducía en el aula de LE era desde planteamientos lingüísticos bastante rígidos, basados en los modelos ascendentes o *bottom-up*. Estos modelos conductistas abordan el texto de abajo a arriba, es decir, de la letra al significado. La complejidad de la lectura en la alfabetización y la comprensión de textos estaba enfocada en la dificultad de asociar las letras con los sonidos correspondientes. Leer se reducía al desciframiento del código escrito y su correcta pronunciación.
- II. LA DÉCADA CRÍTICA CON EL MÉTODO AUDIOLINGUAL (1962-1973). Durante los años 50 y 60 muchos estudiantes internacionales viajaron a Estados Unidos para aprender inglés y luego estudiar en la universidad. En este contexto, las carencias del método audiolingual se fueron haciendo cada vez más patentes ya que este sistema no preparaba a los aprendientes para poder enfrentarse con textos universitarios. El método audiolingual no había tenido suficientemente en cuenta lo necesario que resultaba también poder desenvolverse con eficacia en la cultura escrita de la LE. Por este motivo, durante esta década se fueron incluyendo apartados de comprensión lectora al currículo de inglés como lengua extranjera.
- III. LA PSICOLINGÜÍSTICA Y LOS MODELOS DESCENDENTES. Durante la década de los 70 se produce una revolución en cuanto a la lectura y su papel en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este cambio se vería anunciado ya por Kenneth Goodman en 1967 con la publicación de un artículo que estudiaba la comprensión escrita desde la psicolingüística. De acuerdo con esta teoría, la

lectura no consiste en la identificación precisa de todos los elementos escritos; por el contrario se trata de la capacidad de seleccionar la menor y más rentable cantidad de información necesaria para llegar a conjeturas correctas durante la primera lectura. Para conseguir este objetivo, el lector desarrolla a su vez un número de estrategias y subdestrezas que le ayudan con esta tarea. Por lo tanto, el profesor de lenguas extranjeras tiene que ayudar a que el alumno seleccione qué estrategia utilizar dependiendo del texto al que se va a enfrentar y la intención con la que lo va a leer. Así, el proceso de leer es tan importante como su producto resultante.

Además, esta corriente concibe la lectura como una interacción entre el conocimiento del mundo del hablante y su conocimiento de la lengua. En otras palabras: la psicolingüística ofrece como novedad la consideración del componente pragmático y cultural para poder leer de forma eficiente en una LE. Los libros de lectura publicados siguiendo este modelo pretendían potenciar la lectura crítica del contenido y desarrollar estrategias de comprensión de la sintaxis y el vocabulario.

- IV. EL MODELO INTERACTIVO Y LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS. A partir de los años 80 va a ser cuando los conocimientos previos del lector van a tomar verdadera relevancia en el mundo de la lectura³. En 1983 Carrel y Eisterhold presentaban la teoría de los esquemas que consiste en apreciar la comprensión oral y escrita como un proceso en el que los conocimientos previos aportan simultáneamente aún más significado que el que el propio texto pueda ofrecer. La organización de estos esquemas de conocimiento previo es una clave fundamental para la interpretación de la información que ofrecen los textos. El modelo interactivo es valorado como el más completo y consistente para entender el proceso de lectura. De acuerdo con Cassany (1994: 204) el modelo interactivo explica el proceso de lectura como la comparación de dos esquemas el del texto y el mental (lo que ya sabe el lector sobre ese tema). A partir de la interrelación de ambos se produciría un nuevo esquema más rico y con más matices que suplantaría al esquema mental que se tendría anteriormente.

³ La psicolingüística ya los había tenido en cuenta; sin embargo, no tenían un papel de primer orden ya que el conocimiento del mundo giraba en torno a esa predicción y verificación de hipótesis a través de las claves lingüísticas del texto.

Dos autoras que siguieron esta corriente fueron Carrel y Eisterhold (1983: 79). En su aplicación de la teoría de los esquemas llegaron a la conclusión de que había dos razones por las que se producía la incompreensión de un texto. La primera consistiría en que el texto carece de las claves necesarias para que el lector active un esquema. La segunda razón sería que el lector no posee ese esquema (formal o de contenido) que el escritor concebía que existiera. Este caso se da cuando el esquema es culturalmente específico como puede ser, por ejemplo, la forma de contar cuentos en cada cultura.

- V. EL ENFOQUE COMUNICATIVO. Con la hegemonía metodológica del enfoque comunicativo en los 90 y posteriormente con el enfoque por tareas, el modelo de lectura que se va a potenciar será el modelo interactivo. El profesor de ELE deberá preocuparse por igual de trabajar los modelos ascendentes como descendentes. Además, como el método comunicativo da prioridad al significado, el docente deberá transmitir a los estudiantes la importancia de tener unos objetivos de lectura (para qué se lee y cuál es la información que se debe sacar del texto). En este sentido se puede encargar una tarea para que se realice durante la lectura. En el proceso de postlectura se pueden plantear actividades para que el alumno-lector emplee la información obtenida del texto y así comprobar lo que ha entendido. Además, de forma adicional pueden explotarse el vocabulario y las expresiones aprendidas gracias a la lectura. La principal novedad que traerá el enfoque comunicativo respecto a las actividades de lectura es la integración de otras destrezas en estas tareas.

Tras haber realizado este recorrido podríamos señalar varias conclusiones. La primera es bastante evidente y no es otra que la lectura es una herramienta fundamental como se reivindicó en la década crítica con el método audiolingual. La segunda conclusión trata sobre la necesidad de comprobar la existencia de esquemas específicos y la carga cultural que contienen los materiales de lectura. Esta es una reflexión que no hubiera sido posible sin la psicolingüística y la teoría de los esquemas. Por último, del enfoque comunicativo hemos aprendido a valorar antes qué motivación lleva a leer y el valor de las diferentes tareas en las etapas respectivas del proceso de lectura que pueden incluir otras destrezas (también las orales).

1.2. TIPOS DE LECTURAS GRADUADAS

Las lecturas graduadas pueden clasificarse por medio de dos parámetros que son la extensión y el contenido. Dentro del contenido podemos diferenciar dos grupos:

- Lecturas graduadas intensivas: textos cortos simplificados que se incluyen en los libros de texto para aprender idiomas. Tienen una explotación didáctica en el aula y ponen énfasis en una comprensión lo más completa posible (idea central, detalles, reflexión gramatical, etc).
- Lecturas graduadas extensivas: textos largos simplificados que se leen de forma más autónoma fuera de clase. Ponen énfasis en la comprensión global y el fomento del placer de leer y hábitos lectores (Cassany, 1994: 201). Este estudio está dirigido a la escritura de lecturas graduadas extensivas.

Según su contenido, las lecturas graduadas pueden dividirse en:

- Obras adaptadas de la literatura universal: como su propio nombre indica, son adaptaciones de un texto consagrado por la tradición literaria. Toman como base una obra concreta escrita con una voluntad estética y este texto es sometido a un proceso de transformación para que un aprendiente de una LE pueda comprenderlo sin grandes dificultades. En ocasiones generan bastante polémica porque pierden parte de su esencia y contenido⁴. Sin embargo algunos docentes las prefieren porque al trabajar con referentes literarios canónicos, vehiculan además historia de la literatura, cultura y civilización.
- Obras originales: textos específicamente escritos para ofrecer a un lector aprendiz de una LE la posibilidad de potenciar su capacidad lectora (Casquero y Romero, 2001: 79). Su contenido es con frecuencia actual y llaman por ese motivo la atención del estudiante (Hijosa, 2005: 585). En este trabajo nos centraremos en las obras originales narrativas⁵.

⁴ En mi opinión se trata de una polémica injustificada en algunos casos si se tiene en cuenta la propia naturaleza de las lecturas graduadas. Es evidente que un Quijote reducido a unas 2000 palabras y que ha pasado un filtro de simplificación léxica y sintáctica no puede ofrecer la misma experiencia de lectura que su versión original.

⁵ Hay que tener en cuenta que no solo existen obras originales narrativas, también las hay pertenecientes a otros géneros como el ensayo.

1.3.LECTORES «GRADUADOS»

Para contestar el quién son estos lectores, quizás deberíamos referirnos mejor al cuándo. Está claro que las lecturas graduadas van dirigidas a los aprendientes de una lengua extranjera, pero, para ser más precisos habría que añadir que las lecturas graduadas no son aconsejables en cualquier periodo del aprendizaje. Según Pablo Domínguez González (2008: 124), el aprendizaje de la destreza de la comprensión escrita debe producirse progresivamente. Por lo tanto, el estudiante, antes de enfrentarse a la lectura extensiva (entre la que se encuentra la lectura graduada), deberá haber practicado primero la lectura de estructuras más simples: sílabas, después palabras, luego frases y más tarde lectura intensiva. Si consideramos lo anterior, podremos llegar a la conclusión de que no es aconsejable empezar a utilizar las lecturas graduadas nada más empezar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de esta recomendación general, podría haber una excepción cuando la LM y la LE sean tan similares como el portugués y el español. Tricia Hedge (1985: 62) considera que las lecturas graduadas pueden usarse desde que el estudiante ya domina unos pocos cientos de palabras de la LE y una cantidad aceptable de estructuras gramaticales simples. De acuerdo con esta idea, estimo que con un buen criterio metodológico esta fase de «pre-lecturas graduadas» podría superarse perfectamente tras alcanzar el nivel A1 y en bastantes casos incluso antes.

A partir de entonces, las lecturas graduadas pueden jugar un papel muy importante para formar al estudiante de ELE como lector. Por expresar esta idea de una forma clara, se podría decir que las lecturas graduadas pueden servir al estudiante de LE como trampolín para dar el salto a lecturas concebidas para nativos. Las lecturas para nativos son la meta de las lecturas graduadas. En cuanto a cuándo se puede producir este salto, es cuestión más bien subjetiva porque no todos maduramos como lectores de la misma forma. El momento para dar ese salto a la lectura extensiva para nativos será cuando el estudiante note que los niveles altos de las lecturas graduadas le resultan demasiado fáciles. Hay demasiadas variables para hacer una estimación monolítica. En primer lugar dependerá de si el estudiante ya era un lector habitual en su LM, también de si en su proceso de aprendizaje de la LE se han usada lecturas graduadas con regularidad y de

si estas se han explotado en clase, y por último y no menos importante: de si el aprendiente ha leído lecturas graduadas por su cuenta y con qué frecuencia⁶.

El término «graduadas» hace referencia a que estas se adaptan a los diferentes niveles desde que un estudiante de ELE está preparado para acceder a ellas hasta el momento en que alcanza una madurez lectora suficiente en español como para leer libros escritos para nativos. Generalmente las editoriales suelen agrupar las lecturas graduadas en 6 diferentes niveles de dificultad. Esta gradación de la dificultad está determinada por las dos grandes limitaciones que cuentan los aprendientes de LE: el léxico y la sintaxis. Así, cuanto mayor es el nivel de la lectura graduada, mayor será su riqueza léxica y la complejidad de sus estructuras sintácticas. Otro factor en consonancia con la gradación es la extensión de la obra según el nivel (González, 2008: 125).

A pesar de la complejidad que presenta ya la gradación de los niveles, la relación entre lecturas graduadas y sus lectores necesita de otro parámetro para ser comprendida. Ese parámetro es la edad de esos lectores porque: ¿se imaginan a un adolescente de 16 años leyendo la historia de un trencito de colores que habla y trae regalos a los niños que se portan bien? ¿O a una niña de 8 años leyendo una narración ambientada en el fenómeno del pistolero de la Barcelona de los años 20? La temática de las lecturas graduadas también tiene que adaptarse a la edad de sus lectores a los que va dirigida; así suelen distinguirse lecturas graduadas infantiles, juveniles y para adultos (Vivero, 2011).

1.4. ¿UNA LITERATURA ARTIFICIAL E INÚTIL?

Si preguntásemos a distintos profesores o especialistas en ELE sobre la utilidad de las lecturas graduadas obtendríamos respuestas contradictorias, pues no existe acuerdo sobre su valor, ni consenso sobre si son «literatura en su más pura esencia» (Cárdenas, 2006: 52). La corriente crítica con las lecturas graduadas las considera «libros impostores» y les achaca de carecer de valores literarios y culturales, y que en su

⁶ Hasta ahora no he leído a ningún autor que haya hecho alguna estimación respecto a cuándo se puede producir este trasvase desde las lecturas graduadas a los textos escritos para nativos. Por mi propia experiencia en el aprendizaje del inglés como una LE, este trasvase se produjo aproximadamente cuando tuve un nivel B2. Un posible indicador de la viabilidad de esta estimación es el hecho de que dos de las cinco editoriales encuestadas (Difusión y Anaya ELE) coinciden en ofrecer lecturas graduadas solo hasta el nivel B2. Me temo que no puedo ser más preciso en este aspecto debido a la falta de datos y a la propia naturaleza de las lecturas graduadas (por lo general son leídas de forma autónoma por el alumno y tienen como fin proporcionarle independencia lectora en la LE).

proceso de simplificación se manipula el vocabulario y se elimina el uso sintáctico y pragmático que hacen los hablantes nativos de la lengua.

Con la llegada de los métodos comunicativos se produce esta preferencia por la «literatura real» porque está creada por autores que siguen criterios estéticos y, fundamentalmente, no cometen el «sacrilegio» de adaptar el vocabulario y la sintaxis (Moreno Martínez, 2003: 36). Estos autores mantienen que los textos graduados no preparan a los alumnos para enfrentarse a textos reales. No puede negarse que existen lecturas graduadas mal escritas desde el punto de vista educativo. Dichas carencias se deben en ocasiones a que muchas lecturas graduadas fueron escritas antes del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Algunas de estas lecturas se han seguido reimprimiendo cambiando las etiquetas de niveles inicial, medio y superior por los de A1, A2, B1; pero su contenido no ha sido adaptado al MCERL y al PCIC (Fernández Soneira, 2010, 339). Pero esto no invalida *per se* la calidad ni la utilidad del propio concepto de lectura graduada. Precisamente, este estudio tiene como objetivo proporcionar una guía para escribir lecturas graduadas más eficaces para el aprendizaje de ELE.

Por otro lado, hay quien sí reivindica la lectura graduada como una obra de creación plena (con valor artístico, estético y literario). Este sería el caso de Roberto Vivero Rodríguez (2011), quién en su *Breve guía para la escritura y edición de lecturas graduadas* expresa su posición al respecto:

«Quien elige leer y quienes deciden crear y editar un libro de lectura graduada que resulta evidente que consiste en una “narración de ficción”, lo hace porque quieren un producto literario, pues de lo contrario se habría optado, por ejemplo, por una recopilación de noticias de prensa, por un ensayo divulgativo, o por un manual de instrucciones. No tendría sentido querer leer, crear o editar una narración de ficción sin una mínima calidad literaria.»

Ante esta disyuntiva, es posible tener una opinión dividida, como parece reflejar el MCERL. De acuerdo con Salkjelsvik (2005: 2) el Marco otorga una leve preferencia al texto «auténtico» frente al graduado (Consejo de Europa, 2002: 6.4.1.) y, al mismo tiempo, delega al docente la responsabilidad de elegir el tipo de texto más adecuado a las necesidades del estudiante (Consejo de Europa, 2002: 6.4.3.2). Quizá el debate no tenga mucho sentido si de verdad se enfoca la problemática desde el punto de vista de

quién lee y escribe este tipo de lecturas (como hace Roberto Vivero). Teniendo esto en cuenta, cabe señalar que no es nada nuevo en el ámbito literario que un escritor preste atención a su audiencia cuando escribe. Si, además, esos lectores a los que se dirige tienen unas necesidades especiales, como las tienen los estudiantes de ELE, no se aprecia en qué ayudará a un escritor que quiera escribir para ellos que ignore las limitaciones desde las que parten los aprendientes de ELE.

Una vez tratado el aspecto literario de las lecturas graduadas, en el próximo apartado reflexionaremos sobre su utilidad y ventajas.

1.5. ¿GRADUAR LA LECTURA FUNCIONA?

Antes de plantear las ventajas que pueden ofrecer las lecturas graduadas, deberíamos detenemos en el formato más amplio en el que están insertas y explicar en qué consiste la lectura extensiva en el aprendizaje de una LE. La lectura intensiva se potencia más en el aula porque suelen ser textos cortos en los que se pretende adquirir vocabulario y buscar información concreta (Hijosa, 2005: 580). En cambio, la lectura extensiva puede realizarse fuera de clase con mayor autonomía por parte del alumno y tiene como eje la comprensión global del texto al contar con una extensión mayor (Lerner 1999: 401). Las lecturas graduadas, como lectura extensiva que son, también gozan de las ventajas que ofrece la lectura extensiva, aparte de algunas que le son propias debido a su particularidad. Estas son las ventajas de las lecturas graduadas como lectura extensiva, haré una recopilación de las mismas de los siguientes autores (Lerner, Moreno, Hijosa, Hedge):

1. Por su extensión, aumentan considerablemente la exposición del aprendiente a la lengua extranjera. Este aspecto es de vital importancia si no se vive en un país hispanohablante o si se va a tener que desempeñar tareas en las que la cultura escrita es esencial.

2. Fomentan la fluidez lectora y ayudan a desarrollar más confianza ante textos más extensos.

3. Proporcionan la estrategia más eficaz para aprender y fijar el léxico: inferirlo por el contexto. Esto aumenta tanto el vocabulario activo, como el pasivo y consolida las estructuras lingüísticas en las que aparece. Por estas razones la lectura extensiva puede aportar una comprensión más rica del significado del léxico y sus posibles usos que el que puede ofrecer un libro de texto normal.

4. Al ser una actividad individual le permite ir a su propio ritmo de lectura sin sentirse condicionados por el ritmo del grupo.

5. Dan la oportunidad de consolidar las distintas formas gramaticales aprendidas en acción, es decir, en distintos usos comunicativos y situaciones concretas. Además permiten aprender otras formas gramaticales nuevas con las que no se estuviera familiarizado.

6. Estimula la autonomía del alumno al permitir que el aprendizaje ocurra fuera del aula. Desde mi punto de vista, este factor es clave, porque si de verdad se quiere llegar a aprender una LE debe haber mucho esfuerzo autónomo detrás, las clases solamente no son suficientes. Se podría añadir que si el alumno continúa leyendo lecturas extensivas por iniciativa propia se verá bastante motivado, al poder elegir las obras que quiera de acuerdo con sus gustos e intereses.

7. En el caso de que el alumno que no tenga hábito lector en su lengua materna, se le podría mostrar el placer de leer.

8. Gradualmente los aprendientes son más conscientes de cómo se construye el lenguaje en frases, enunciados, párrafos y textos en la LE. No solo en textos escritos, también en la comunicación oral (las lecturas graduadas también suelen contener diálogos).

9. Influencia en otras destrezas del lenguaje como la expresión escrita. Las destrezas están interconectadas y los contenidos que se aprenden mediante la comprensión escrita enriquecerán el dominio de la lengua en las otras destrezas.

En cuanto a las ventajas de las lecturas graduadas como tales, Hijosa González (2005: 579, 581 y 582) señala, entre otras, estas tres ventajas que pueden sumarse a las generales:

10. Ayudan a motivar al alumno. El simple hecho de poder acabar un libro en la LE desde los niveles iniciales crea un sentimiento de realización que animará a que el alumno continúe leyendo en esa lengua.

11. Accesibilidad para todas las edades y etapas. Desde mi perspectiva, este factor es bastante útil. Un ejemplo de su trascendencia es que los adultos de nivel inicial no tienen por qué leer lecturas infantiles por ser más fáciles de entender. La lectura graduada ofrece contenidos adultos adaptados al nivel de competencia del aprendiente.

12. Por su naturaleza permiten transferir más fácilmente las habilidades lectoras de su lengua materna a la extranjera.

13. Permiten usar un vocabulario recurrente (uso reiterado en varios capítulos, posibilitando la averiguación de su significado en mayor número de contextos).

Aparte de las ventajas ya señaladas, según mi criterio se podrían añadir las cuatro siguientes:

14. Al ser el autor quien elige los contenidos, las lecturas graduadas posibilitan el aprendizaje cultural y de la pragmática del español en función del lector por medio de la lectura. De esta forma se estaría enriqueciendo el conocimiento que el aprendiente tiene del mundo hispanohablante.

15. En la misma línea, las lecturas graduadas también pueden servir de herramienta para inculcar valores y actitudes fundamentales para aprender una LE, como la interculturalidad.

16. Permite acceder a un registro estándar y un vocabulario que sea lo más cercano al habla cotidiana actual porque será lo que el aprendiente medio más necesite. Este es un detalle que pone en evidencia la utilidad de las lecturas graduadas frente a la literatura para nativos: especialmente los clásicos con tantos términos en desuso o puramente literarios. De poca utilidad será al aprendiente de ELE concentrar sus esfuerzos en aprender arcaísmos o en alcanzar el sentido de giros específicamente literarios y de voluntad estética.

17. Con la aparición del libro electrónico o ebook la difusión y promoción de lecturas graduadas mediante la red puede ser mucho más rápida, barata y accesible. Esta es una ventaja que no se puede desaprovechar teniendo en cuenta que el aprendizaje del español es cada vez más un fenómeno global gracias a sus buenas expectativas de crecimiento. De forma específica para las lecturas graduadas, el ebook es un formato muy útil porque facilita la consulta en el diccionario de las palabras desconocidas con tan solo situar el cursor en la palabra.

Como se puede apreciar, no son pocas las ventajas que pueden ofrecer las lecturas graduadas. No obstante, todas ellas se verían ensombrecidas si aún no resolviéramos la principal crítica de sus detractores. Para solucionar esta cuestión citaré textualmente un párrafo de la definición de lectura graduada que da el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* que se puede encontrar en su página web:

“Se ha argumentado que la lectura graduada no satisface la necesidad de enfrentar al aprendiente con textos y formas de expresión auténticos que le ayudarían a aprender a resolver problemas lingüísticos reales, ya que, al ser manipulada con fines didácticos, es un tipo de lectura artificiosa, sobre todo en el nivel elemental. No obstante, al tratar de cumplir con la exigencia de la autenticidad, se confronta al aprendiente con el problema de la dificultad de un texto. Los textos auténticos suelen tener un nivel superior al de la competencia de los aprendientes ya que no están adaptados a niveles específicos. Si los aprendientes se encuentran con una cantidad excesiva de estructuras gramaticales complicadas y palabras desconocidas, verán sobrecargada su capacidad de asimilar la información y no lograrán analizarla ni relacionarla con sus conocimientos previos. La lectura graduada pretende ofrecer la solución a este problema, puesto que contiene un lenguaje adaptado al nivel de competencia del aprendiente.”

PARTE II. CUERPO DEL TRABAJO

La escritura de una lectura graduada está estrechamente relacionada con el proceso de control de elementos que dificultan la comprensión de un texto, este control consiste en seleccionar esos elementos; de este modo cuanto menor sea el nivel de competencia de la lengua al que va dirigida la lectura graduada, mayor será este control o selección sobre los materiales. Bárbara Moreno Martínez (2003: 29) señala los elementos que dificultan la comprensión por Nuttal (1982):

- el código (vocabulario y gramática).
- la coherencia y la cohesión
- la complejidad de los conceptos expresados en el texto
- la falta de conocimientos previos del lector sobre el tema tratado en el texto
- la falta de conocimientos compartidos o presuposiciones sobre el mundo y su funcionamiento.

Tradicionalmente las lecturas graduadas han articulado los controles léxico, estructural (gramatical) y de la información (Hedge, 1985: 2). En los siguientes capítulos desarrollaremos estos tipos de control incluidos en Hedge y trataremos de dar respuesta a los elementos de dificultad restantes presentados anteriormente. Para esta tarea también se han consultado trabajos relacionados con la simplificación de textos como aquellos de lectura fácil⁷. Esta actuación está justificada porque la lectura fácil trata de resolver un problema muy semejante a las lecturas graduadas y también están destinadas a personas que no son nativas del español.

⁷ En inglés es conocido como *plain English*.

«Un buen escritor expresa grandes cosas con pequeñas palabras;
a la inversa del mal escritor, que dice cosas insignificantes con palabras grandiosas.»

Ernesto Sábato⁸

2. EL CONTROL LÉXICO

2.1. SISTEMAS DE CONTROL LÉXICO EN LAS EDITORIALES DE LECTURAS GRADUADAS EN INGLÉS

La simplificación del código tiene uno de sus pilares en el control léxico. Este tipo de control fue uno de los primeros en ser utilizados por las editoriales de LE para crear lecturas graduadas: los niveles estaban marcados por una franja con un número determinado de vocabulario (obviamente la riqueza de vocabulario será proporcional al nivel del aprendiente más nivel). Para poder desempeñar esta técnica, en la enseñanza del inglés como LE se crearon listas de vocabulario que fueron la base de las lecturas graduadas en inglés durante los años 30 y 40 y que posteriormente, fueron actualizadas y modificadas.

Aunque en general todas las editoriales (Oxford University Press, Macmillan, Collins English Library) comparten este sistema, cada una trabajaba con listas diferentes y con sus propios parámetros respecto a los niveles de competencia. Por ejemplo, la editorial Oxford University Press en su serie de lecturas graduadas Oxford Graded Readers usaba cinco listas elaboradas por L. A. Hill de 500, 750, 1.000, 1.500 y 2.175 palabras que se correspondían con los 5 niveles de dificultad de las lecturas.

En el caso de la guía para escribir lecturas graduadas de la editorial Longman, las indicaciones para la introducción de léxico pueden llegar a ser bastante precisas. En primer lugar, se distingue entre palabras de uso frecuente (las incluidas en las lista) y

⁸ Ernesto Sábato (1993): *Entre la letra y la sangre. Conversaciones con Carlos Catania*, Barcelona, pp. 119-120.

palabras temáticas o adicionales (específicas del contenido de la lectura graduada). En segundo lugar, es recomendable que estas palabras temáticas sean introducidas más de una vez, en cercanía (en el mismo párrafo, la misma página o capítulo) y en una oración levemente distinta para poder ser más fácilmente inferidas por el contexto.

Estas guías y sistemas editoriales fueron estudiados por Hedge (1985: 4) quien a su vez señala que esta heterogeneidad estaba aún más marcada en la editorial británica Heinemann, la cual seguía un modelo diferente que no estaba basado en listas de palabras. Los niveles de palabras que usaba Heinemann eran orientativos porque los docentes ya estaban acostumbrados a usar el cómputo del vocabulario como indicación del nivel de la lectura. El método usado por esta firma era intuitivo, por lo que el control del vocabulario estaba basado en la experiencia que los escritores y editores tenían sobre el vocabulario que los aprendientes podían llegar a abarcar en ese nivel.

2.2. EL CONTROL LÉXICO Y SU APLICACIÓN MEDIANTE EL PLAN CURRICULAR

Para los escritores de lecturas graduadas en español existen obras similares con listados de palabras según su frecuencia como el *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano* de José Ramón Alameda Pérez y Fernando Cuetos Vega (1995) o la obra, *Frecuencias del español: diccionario de estudios léxicos y morfológicos*, también de José Ramón Alameda Pérez (2005). No obstante, el criterio léxico que vincula frecuencia con utilidad ya ha sido cuestionado y superado por su inexactitud en ELE (Bartol Hernández, 2006: 88):

«no podríamos aceptar que las palabras poco frecuentes no sean útiles. Como ha señalado el prof. López Morales (1999), hay términos comunes y hasta usuales que no son frecuentes. Los ejemplos se podrían multiplicar: en el *Léxico básico del español de Puerto Rico*, basado en la frecuencia, no aparecen palabras tan conocidas y útiles como *cuchara*, *bicicleta* o *lápiz*. Y en el del español hablado en Málaga no aparecen *cuchillo* ni *tenedor*. Palabras todas, *cuchara*, *cuchillo*, *tenedor*, *bicicleta*, que incluiríamos en el vocabulario elemental del español.»

En lugar de utilizar este tipo de obras que vinculan frecuencia con utilidad, sería más eficaz usar como herramienta los niveles de referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, más concretamente los inventarios de los capítulos 8 y 9 de «Nociones

generales» y «Nociones específica». Sin olvidar lo que se conoce como nociones culturales: los capítulos 10 y 11 de «Referentes culturales» y «Saberes y comportamientos socioculturales»⁹. Las estructuras y bloques léxicos de las nociones del PCIC siguen el enfoque nocio-funcional consolidado en los años 70, que se refleja en el *nivel umbral* del *Marco Europeo de Referencia para las lenguas*. Para poder entender mejor este enfoque será aconsejable leer esta explicación del mismo que se hace en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006: 305):

«el enfoque nocial se basa en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de la palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relacionados con fines didácticos como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocial toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones).»

El PCIC (2006: 206) señala que tras la experiencia adquirida en estas últimas décadas se puede afirmar que el enfoque nocio-funcional propone un sistema más eficaz y moderno para aprender vocabulario que los tradicionales repertorios de léxico según su frecuencia que se corresponden con las obras de listas de palabras escritas en los años 30 y 40 para escribir lecturas graduadas en inglés o los diccionarios y obras en español citados anteriormente. El sistema de las listas de vocabulario también está estrechamente vinculado con el parámetro de nivelar las lecturas graduadas por número de palabras. Bárbara Moreno Martínez (2003: 30) indica que la Editorial Edinumen ha abandonado el parámetro de utilizar el número de palabras como criterio en la progresión por considerarlo «muy popular, pero falso y obsoleto».

¿Cuál debe ser el uso que un escritor de lecturas graduadas haga de los inventarios nocio-funcionales del PCIC? Desde mi perspectiva y por la propia naturaleza de las lecturas graduadas y el propio Plan Curricular, sería lógico usar los inventarios nocio-

⁹ Estos dos últimos capítulos no aparecen secuenciados por los niveles del MCERL, sino por tres fases. Para utilizar los inventarios de los capítulos 10 y 11 de cara a un nivel A1, se deberían tomar como referencia las palabras de la primera fase o “Fase de aproximación”.

funcionales como una referencia o guía para la escritura de los textos graduados. Una guía con la que el escritor de lecturas graduadas debería estar muy familiarizado, porque de acuerdo con Paul Nation (2008: 1) para el desarrollo de la lectura extensiva, prácticamente no debería haber palabras que desconozcan. Es decir, es vital conocer y usar las palabras de los inventarios léxicos del PCIC para poder desarrollar de forma efectiva la lectura extensiva mediante lecturas graduadas. Además, este aspecto permite a los aprendientes (especialmente en niveles iniciales) reciclar las palabras que ya han aprendido parcialmente y consolidar gradualmente su significado.

Antes de avanzar, deberíamos detenernos en el concepto de aprendizaje incidental, porque es clave para comprender cómo se aprende a través de la lectura extensiva. El aprendizaje incidental por medio de la lectura extensiva se caracteriza porque la atención de los aprendientes se centra en la comprensión del contenido de cada término (por ejemplo, la atención no debería estar puesta en buscar en el diccionario todas las palabras que se desconocen).

El funcionamiento del aprendizaje incidental de léxico consiste en que la mayoría de palabras se aprenden de forma gradual a través de exposiciones repetidas en varios contextos del discurso¹⁰. Esta exposición del léxico en una variedad de contextos es fundamental para comprender el conocimiento del significado de la palabra (Wei y Hong, 2007: 65). A pesar de esta ventaja, el proceso de aprendizaje tiende a ser débil; por lo tanto, es importante tener un input substancial con muchas oportunidades de repetición de vocabulario. Como parte del vocabulario adquirido puede perderse, son necesarias grandes cantidades de lectura de forma continua en largos periodos de tiempo (Nation, 2008: 70 y 71).

Volviendo a Nation, este autor subraya la necesidad de que entre el 95% y el 98% de las palabras de un texto sean conocidas o familiares para que el aprendiente pueda practicar la lectura extensiva (2008: 75). Considero que el porcentaje de 95% y 98% de Nation es un índice de la importancia que tiene graduar de forma eficaz el vocabulario, pero yo recomendaría seguirlo con una visión más amplia.

¹⁰ Este tipo de aprendizaje léxico es relevante porque hay acuerdo entre los lingüistas que a excepción de las primeras mil palabras, el aprendizaje del vocabulario ocurre principalmente a través del aprendizaje incidental de la lectura extensiva, según Hucking and Coady (1999 : 182, citado en Wei y Hong: 2007: 66).

No se trata de que el 95% por ciento del léxico escrito en la lectura graduada provenga totalmente de los inventarios para A1 del PCIC, sino de que tomando estos como referencia podamos inferir las palabras que el aprendiente de ELE pueda llegar a conocer o entender gracias al contexto y otras técnicas que se presentarán más adelante. Por ejemplo, en el apartado de Nociones Específicas del PCIC, los términos Noroeste, Nordeste, Suroeste y Sudeste están en el inventario para el Nivel A2 (2006: 360) ¿No se podría utilizar estos términos en una lectura graduada del nivel A1? La pregunta, mejor dicho, sería: ¿podría un aprendiente del nivel A inferir estos términos? La respuesta probablemente sería afirmativa, puesto que en el nivel A1 ya aprendió los términos Norte, Sur, Este y Oeste (2006: 360).

Tampoco John Milne (1977: 18) está de acuerdo en seguir una pauta demasiado estricta para graduar el vocabulario por motivos pedagógicos. Milne señala que si las lecturas graduadas se limitaran a incluir solo las palabras que aparecen en el currículo del curso, ello provocaría que el estudiante no construya un stock necesario de vocabulario pasivo (el cual es esencial para leer amplia y fácilmente). Otra desventaja derivada del exceso de rigidez en la graduación léxica es el hecho de que se prive al alumno de desarrollar técnicas que el lector debe afrontar cuando se encuentra ante una palabra nueva (inferirla por contexto, consultar el diccionario si es una palabra recurrente o, directamente, ignorarla si considera que no es una palabra relevante para comprender el significado global del texto).

De forma secundaria, desde mi perspectiva los porcentajes léxicos de Nation son de una gran rigidez y pueden entrar en un conflicto con el propio proceso creativo o literario de la lectura graduada. La rigidez en el vocabulario puede traspasar a la propia historia condicionando la calidad y el disfrute de la misma. Esta postura parece estar respaldada por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias. En su obra *Directrices para materiales de lectura fácil* (2010: 19) se dan también pautas para crear materiales literarios de lectura fácil. La recomendación más destacada en ese apartado es no ser excesivamente estricto con los autores, porque escribir es un proceso creativo que es escasamente fructífero con demasiadas restricciones. Es decir, para escribir una lectura graduada no solo hace falta crear un texto con un léxico accesible a

los aprendientes de ELE, también es esencial crear una atmósfera y unas emociones que estimulen la lectura.

Tras todas las anteriores reflexiones pedagógicas y literarias sobre el control léxico, considero que sería necesario revisar los porcentajes de 98-95%. Un porcentaje de un 90% podría dar margen suficiente, sin impedir por ello que se produzca la lectura extensiva.

2.3. TÉCNICAS PARA EVITAR LA RIGIDEZ LÉXICA: GLOSARIOS, DEDUCCIÓN POR CONTEXTO Y USO DE ILUSTRACIONES

A pesar de esta disyuntiva anterior sobre los porcentajes, existen varias formas de paliar la rigidez en el uso de palabras desconocidas y que, por lo tanto, pueden hacer más viable ese porcentaje del 90%. Una de las técnicas es la inclusión de un glosario a pie de página o en los márgenes con las palabras que es más probable que se desconozcan. Para el uso de los glosarios en lecturas graduadas aconsejaría considerar algunos criterios:

- a) Las palabras que se incluyan en las definiciones del glosario deberían estar a su vez graduadas. Si el glosario obliga a su vez al aprendiente de ELE a consultar el diccionario, no cumple su función. Este aspecto es especialmente sensible en el nivel A1, por lo que si existe mucha dificultad para graduar la definición, es preferible no glosar ese término. Por esta razón, John Milne no aconseja usar glosarios en los niveles iniciales; pero yo pienso que es mejor no descartar esta oportunidad de antemano y valorarla dependiendo del texto y la habilidad para glosar del escritor.
- b) Es muy aconsejable que las definiciones de los glosarios estén en la misma página que las palabras desconocidas del texto a las que se remiten y no al final de capítulo o libro. Este hecho agiliza su consulta y permite continuar la lectura de forma más inmediata.
- c) No conviene abusar de esta técnica o las constantes interrupciones lastrarán la lectura.
- d) De acuerdo con Laufer (citado en Wei y Hong, 2007: 68) en niveles iniciales como el A1, si la lectura graduada va a ser publicada en una

editorial dirigida a aprendientes de ELE de una misma lengua materna, las glosas en su lengua materna son más eficaces para retener el significado. Por ejemplo, si las lecturas graduadas están destinadas a aprendientes chino-hablantes de nivel A1, es más eficaz para su aprendizaje que las glosas estén en chino.

Una alternativa a las glosas consiste en presentar la palabra desconocida dentro de un contexto en el que sea fácilmente reconocible. Una forma de usar esta técnica sería incluir antes o después de la palabra una brevísima definición de la misma de forma aclaratoria como si fuera una glosa dentro del texto. Ejemplo: «El despertador está en la mesa. Esa máquina ruidosa me despierta todas las mañanas.». También puede presentarse la definición de la palabra haciendo que un personaje pregunte por su significado, como en el siguiente ejemplo:

— El ayuntamiento está cerca de la catedral.

— ¿Cómo? ¿de la catidral? — Preguntó el japonés.

— No, DE-LA-CA-TE-DRAL. La catedral es la iglesia más grande e importante de la ciudad.

Otro método para que el término sea inferido por contexto puede ser incluir en la misma frase o párrafo elementos que compartan referentes semánticos con la palabra desconocida (no se trata de incluir sinónimos, sino elementos que ayuden a ampliar el contexto para que la palabra sea inferida por el mismo). Ejemplo: «Me gusta la PLAYA y sentir el mar y la arena en mis pies». Ejemplo mediante el uso de sets léxicos ideado a partir de *A guide to Collins library* (1979: 6): «La mesa estaba puesta: LAS CUCHARAS, los platos y los vasos». Como en la técnica anterior, no conviene usar en exceso porque hace la lectura más pesada y en el caso de la definición supone una oportunidad menos para poder repetir la propia palabra y que esta sea recordada con más facilidad.

El último y tercer recurso para es apoyar el texto con una ilustración. La imagen en ningún momento debe ser una sustitución del texto, sino un soporte auxiliar para ayudar a la comprensión del mismo. Sería aconsejable dar algunas pautas a los ilustradores en este sentido: no se trata simplemente de poner cara a los personajes o dar forma a una escena, sino de hacer más claro el significado del texto por medio de la imagen. En el

caso de los niveles iniciales como el nivel A1, es positivo que sean abundantes, por ser más necesarias (a diferencia de en los niveles más superiores).

El uso de términos de argot, modismos y regionalismos no es aconsejable en las lecturas graduadas de nivel A1 (John Milne, 1977: 15). Aunque puede tolerarse de forma muy dosificada y si estas palabras se presentan al lector como tales (términos de argot o regionalismos) y si además se apoyan con alguna de las técnicas anteriores para ayudar a que sean inferidas por el contexto.

2.4 LA REITERACIÓN DE PALABRAS

La recurrencia de palabras nuevas es otro aspecto tan relevante como la selección del vocabulario del nivel adecuado. Los creadores del programa Simplext de simplificación automática de textos (Saggion et al., 2012: 3) justifican este factor porque si el grupo de palabras es reducido, se facilita el proceso de decodificación lingüística que tiene lugar durante la comprensión lectora. Para ello es conveniente restringir el uso de sinónimos porque supone una oportunidad perdida de repetir esa palabra nueva en un contexto diferente y de ese modo reforzar su aprendizaje de forma gradual.

La cuestión de la repetición de nuevas palabras se justifica porque en una lengua extranjera no hay muchas oportunidades de exponerse a nuevas palabras repetidamente, a excepción de las palabras de alta frecuencia. Esta situación causa que no haya suficiente tiempo para copiar el rápido proceso incidental de aprendizaje de la lengua materna. Por lo tanto, una forma de acercarse a ese proceso incidental nativo es mediante la recurrencia de palabras (Coady, 1999: 182 citado en Wei y Hong, 2007: 68).

La guía de *Collins English Library* (1979: 8) recomienda la repetición de palabras nuevas una vez en el mismo párrafo y de nuevo en la siguiente página. De acuerdo con esta guía, cinco exposiciones a una palabra nueva son suficientes para poder retenerla en la memoria.

2.5 ALGUNAS PAUTAS MÁS DESDE LA *LECTURA FÁCIL* Y *LA COCINA DE LA ESCRITURA*

A continuación, se han seleccionado algunas pautas para crear textos de lectura fácil tomadas de Óscar García Muñoz (2011: 71 y 72), que pueden ser aplicadas para escribir lecturas graduadas en el nivel A1 y se han adaptado y argumentado con este fin:

- Utilizar vocablos de alta frecuencia léxica (de uso cotidiano) y cercanos al lenguaje hablado. Esto no justifica el uso (o abuso) de vulgarismos o términos de argot.
- Tratar de evitar palabras demasiado largas o difíciles de pronunciar. La proliferación de este tipo de palabras dificultará el avance en la lectura, especialmente si se realiza en voz alta. Según Cassany (2005: 151), «la palabra corriente es a menudo más corta y ágil y facilita la lectura del texto».
- Utilizar palabras con significado preciso y evitar palabras genéricas de significado vacío, tales como: cosa, elemento, aspecto, etc. (Cassany, 1995: 147). No obstante, Concha de la Hoz Fernández (2005) reivindica el uso de las palabras genéricas o comodín en el aula de ELE por encontrarse en una posición marginal en los repertorios de disponibilidad léxica de ELE. Según esta autora, el aprendizaje de estas palabras es muy útil por ser un recurso que tienen los hispanohablantes para poder construir su mensaje cuando no encuentran las palabras precisas. Para las lecturas graduadas quizás sea interesante su uso para representar este tipo de situaciones comunicativas. No obstante, hay que tener especial cuidado con aquellas de significado más vacío, porque si se desconocen, estas palabras son especialmente difíciles de inferir por el contexto.
- Mostrar las palabras menos comunes mediante la explicación del significado. Para esto último, es conveniente explicar su significado al margen o en un glosario la primera vez que aparecen. Hay que señalar que no todo se puede contar con un léxico básico: habrá objetos, situaciones, hechos, características de los personajes y ambientes, lugares desconocidos para el lector que deben introducirse, pero favorecerán la ampliación del vocabulario.

Como se puede apreciar, algunas de las pautas de lectura fácil confluyen con las enseñanzas de Daniel Cassany en *La cocina de la escritura*. En esta obra, Cassany ofrece más pautas que nos pueden ayudar en la selección léxica (Cassany, 2004: 148-156):

-Preferir palabras concretas a palabras abstractas, pues las primeras se refieren a realidades tangibles y esto ayuda a que el lector pueda descifrarlas más fácilmente que aquellas que no tienen referentes reales.

-Preferir las formas más populares en el caso de que la lengua nos ofrezca dos formas ortográficas posibles. Ejemplos: trascendente (transcendente) o sustantivo (substantivo).

-Evitar la reiteración de los adverbios terminados en *-mente*, pues recargan la prosa. Si se abusa de este tipo de adverbios se recarga la prosa y la hacen más pesada.

«Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros».

Gabriel García Márquez¹¹

3. EL CONTROL ESTRUCTURAL

Aparte del léxico, para el control del código en las lecturas graduadas también es necesario prestar atención a la gramática. De esta tarea se encarga el control estructural, que tiene en cuenta los contenidos gramaticales que el estudiante pueda conocer, la complejidad de la sintaxis, la longitud de las oraciones y el contenido informativo.

3.1. ESQUEMAS DE CONTROL ESTRUCTURAL

Algunas editoriales inglesas contaban con esquemas para graduar los contenidos gramaticales que pueden aparecer en una lectura graduada de un determinado nivel. Las guías para escribir lecturas graduadas de las editoriales Collins y Heineman incluyen esquemas estructurales con los contenidos gramaticales que se esperaban para cada nivel. La rigidez en estos esquemas se debía a que en muchos casos solo se tenían en cuenta los contenidos gramaticales del currículum de ese nivel; es decir, la cuestión no era tanto si se había enseñando un contenido gramatical, sino si el aprendiente podía llegar a entender ese contenido aunque no lo hubiera aprendido (William Collins, 1978: 4).

Este tipo de esquemas pueden ser muy útiles para orientar a los escritores de lecturas graduadas. Aunque desafortunadamente no existe, o no hay publicado ninguno para ELE, es posible elaborarlos a partir del capítulo de gramática del PCIC. Antes de abordar la elaboración de un esquema para escribir lecturas graduadas en español de nivel A1, trataremos previamente otras cuestiones para tenerlas en cuenta a la hora de elaborar el esquema que presentaremos al final.

¹¹ Cita recogida de su discurso *Botella al mar para el dios de las palabras* (1997). Recuperado el 3 de abril de 2013, de: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm

3.2. LA LONGITUD DE LA FRASE

La longitud de la frase ha sido uno de los parámetros más extendidos para la graduación estructural de lecturas graduadas. Las editoriales Heineman Guided Readers, Collins English Library y Longman Structural Readers enfocan este parámetro desde la complejidad sintáctica y señalan que para el nivel inicial se permiten dos proposiciones formando una oración coordinada por las conjunciones “y”, “pero”, u “o” (Tricia Hedge, 1985: 9). En la guía de Collins English Library, además se fija 10 palabras el número máximo de palabras por cada oración y en 6 o 7 palabras como media (William Collins, 1978: 10). Estos mismos parámetros pueden aplicarse a lecturas graduadas de nivel A1 teniendo en cuenta también aquellos del PCIC que aparecen en el esquema al final del capítulo.

3.3. COMPLEJIDAD SINTÁCTICA Y LECTURABILIDAD DE LA INFORMACIÓN

La sintaxis es un factor que afecta en gran medida a la lecturabilidad¹² de un texto. Por ello, el reto consiste en alcanzar un equilibrio entre la calidad de estilo y la lecturabilidad del texto. Según Tricia Hedge (1985: 6), la mayoría de estudios de lecturabilidad se han realizado para el hablante de una lengua materna; a pesar de este factor, estos también pueden ser aplicados para mejorar la comprensión de los textos para hablantes de una lengua extranjera.

Un área de dificultad en un texto se encuentra en el sistema de referencia de los pronombres y la manera en que sustituyen y se refieren a nombres anteriores. Este ejemplo es una traducción del apartado por Tricia Hedge (1985: 13):

“Las fotografías sirven para muchos propósitos, y casi todo el mundo tiene una cámara, pero ALGUNOS FOTÓGRAFOS ven más profundamente y muestran más que otros. Como artistas y escultores, ELLOS son muy conscientes de cómo la forma, la figura y la textura tocan el espíritu humano. UN BUEN EJEMPLO FUE Dorothea Lange who...”

¹² Lecturabilidad: facilidad que tiene un texto de ser comprendido por sus componentes internos o estructurales del mismo (complejidad de frases, utilización de vocablos comunes, etc) (Vivez Conte y Molina García, 2012: 79).

En este ejemplo, «algunos fotógrafos» es sustituido por ellos (pronombre plural); posteriormente «Un buen ejemplo de» (singular) hace referencia a ellos y algunos fotógrafos (plural). En los niveles iniciales, este sistema de referencia debe ser cuidadosamente simplificado. También debe prestarse atención a la distancia entre un pronombre y su correspondiente sustantivo para que el lector no pierda el hilo.

La guía de Heineman recomienda algunos criterios para reducir la complejidad sintáctica (John Milne, 1977: 13). Para el sintagma nominal, en el nivel inicial se aconseja libremente el uso de uno o dos adjetivos. Un nombre también puede ser seguido por un complemento del nombre. Pero en este caso no se deberían añadir otros adjetivos. Ejemplo: «un paquete de periódicos».

Según Milne, los adverbios de tiempo, lugar y modo también incrementan la cantidad de información que hay en una oración. Por este motivo, el uso de adverbios debe ser controlado para evitar que un exceso de información repercuta en la lecturabilidad del texto. En el nivel inicial son permitidos uno o dos adverbios en una frase. En el caso de los adverbios de tiempo y lugar, a menudo aparecen juntos y no suponen un reto de comprensión. Ejemplo: Yo te esperaré aquí luego.

Desde la lectura fácil, se han seleccionado algunos criterios que también pueden mejorar la lecturabilidad de las lecturas graduadas de nivel A1 (Óscar García Muñoz, 2011: 69-70):

- Evitar la elisión del sujeto. Es preferible repetir el sujeto a elidirlo o sustituirlo por un pronombre para reiterar el protagonista de la acción y facilitar la comprensión. Se acepta como excepción la elisión o su sustitución por un pronombre solo si el referente contextual es muy claro.
- Pueden usarse aposiciones y vocativos, pero evitar el uso de incisos, que rompen la continuidad de lo narrado o descrito.
- Utilizar formas afirmativas, evitando en lo posible las formas negativas, los giros negativos y las dobles negaciones.
- Utilizar el estilo directo y no el indirecto.

A su vez, también pueden aprovecharse algunas enseñanzas de *La cocina de la escritura* para fomentar la lecturabilidad mediante el control de la sintaxis (Cassany, 2005: 120):

- Eliminar las palabras e incisos irrelevantes. Quédate solo con lo esencial.
- Situar los incisos en la posición más oportuna: que no separen las palabras que están relacionadas.
- Buscar el orden más sencillo de las palabras: sujeto, verbo y complementos. Evitar las combinaciones rebuscadas.
- Colocar la información relevante en el sitio más importante de la frase: al principio.
- No abusar de las construcciones pasivas, de las negaciones ni del estilo nominal, que oscurecen la prosa.
- Dejar actuar a los actores: que los protagonistas de la frase suban al escenario, que actúen de sujeto y objeto gramaticales.

3.4. PROPUESTA DE ESQUEMA DE CONTROL ESTRUCTURAL PARA LECTURAS GRADUADAS DE NIVEL A1

El siguiente esquema recoge los contenidos gramaticales que pueden ser entendidos por un aprendiz de nivel A1 y tiene como objetivo ser una guía de consulta rápida para escritores de lecturas graduadas. Para esta tarea, se ha tomado como base la lista de Collins English Library (1978: 10) y como referencia para su adaptación a ELE, el capítulo 2 de gramática del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Los contenidos de A1 pueden usarse con libertad ya que forman parte de los contenidos curriculares de este nivel. Los contenidos que se incluyen del nivel A2 están permitidos, pero deben usarse con especial cuidado (es decir, de forma que el resto de elementos del enunciado en que se utilicen sean perfectamente lecturables).

1. TIEMPOS VERBALES

1.1.PRESENTE DE INDICATIVO	
Formas: regulares e irregulares propias para ser, estar, haber e ir.	Valores del presente (A1) -Presente actual: <i>estamos en clase de español.</i> -Presente durativo: <i>Vivo en Madrid.</i> Valores del presente (A2) -Presente habitual o cíclico: <i>siempre estudio mucho.</i> -Presente con valor de futuro de inmediatez: <i>ya voy.</i>

1.2.INFINITIVO	
Forma: infinitivo simple tres conjugaciones.	Valores del infinitivo (A1): -Independiente: como respuesta a una pregunta sin preposición - <i>¿Qué haces? -Estudiar.</i> -En subordinadas sustantivas, en función de sujeto y de CD: <i>Estudiar español es divertido.</i> <i>Me gusta estudiar español.</i> <i>Quiero ir a España.</i>

1.3.PARTICIPIO	
Forma: participios regulares de las tres conjugaciones.	Valores del participio -Adjetival (A1): <i>estoy cansado.</i> -Como atributo (A2): <i>el coche está estropeado.</i>

2. GRADOS DEL ADJETIVO	
Positivo: <i>un chico guapo.</i>	Superlativo con adverbio <i>muy</i> : <i>muy guapo.</i>

3. DETERMINANTES
<ul style="list-style-type: none"> -Artículos definidos e indefinidos -Demostrativos -Posesivos formas átonas un poseedor (<i>mi, mis, tu, tus, su, sus</i>) y formas tónicas y átonas varios poseedores (<i>nuestro/a/os/as, vuestro/a/os/as y su/sus</i>). -Cardinales y ordinales. -Cuantificadores afirmativos: <i>poco, mucho y bastante.</i>

4. PRONOMBRES
<ul style="list-style-type: none"> -Personales de sujeto. -Personales de objeto indirecto 1ª persona de singular <i>me</i>. -Valor del <i>se</i> (pronombres reflexivo). -Relativo <i>que</i>: <i>el libro que lee es muy interesante, la profesora que tiene, vivo en una casa que tiene tres habitaciones.</i> A pesar de que son de nivel A1, estas formas suponen un reto mayor para la sintaxis, por lo que se recomienda usarlas con moderación.

5. ADVERBIOS
<ul style="list-style-type: none"> -De lugar: <i>aquí, ahí, allí, lejos y cerca.</i> -De tiempo: <i>ahora, hoy, mañana.</i> -De cantidad: <i>poco, mucho, bastante, bien, mal.</i> -Afirmativos/ negativos: <i>sí, no, también y tampoco.</i> -Conjuntivos: <i>entonces, también y tampoco.</i>

6. MARCADORES DEL DISCURSO
<ul style="list-style-type: none"> -Conectores: <i>y, también, pero, porque.</i> -Operadores discursivos: <i>también, tampoco, por ejemplo.</i>

7. PREGUNTAS Y EXCLAMACIONES

Las preguntas pueden estar formadas con *qué, quién, quiénes, dónde, cómo, por qué y cuánto/a/os/as*.

Cuándo (A2).

Exclamaciones con *qué* (A2).

8. LONGITUD Y COMPLEJIDAD DE LA FRASE

a) Longitud: máximo alrededor de 10 palabras. Promedio: unas 6 o 7 palabras.

b) Complejidad sintáctica:

-Oraciones simples: enunciativas, interrogativas, impersonales con verbo haber (*hay*), atributivas, transitivas e intransitivas.

-Oraciones compuestas por coordinación: copulativas (*y*), disyuntivas (*o*), adversativas (*pero*) y distributivas (uno... otro).

-Oraciones compuestas por subordinación (usar con cuidado):

- De infinitivo: *hablar español es útil, me gusta estudiar español, quiero ir a España, creo que es muy caro.*
- Adjetivas o de relativo: *la profesora que tengo es muy buena, un libro que lees.*
Causales: *estoy en España porque me gusta.*
- Finales: *tengo un libro para aprender.*

«¿Y de qué servirá que atesoréis muchas verdades,
si no las sabéis comunicar?»

Gaspar Melchor de Jovellanos¹³

4. EL CONTROL DE LA INFORMACIÓN

El concepto de «control de la información» fue acuñado por John Milne en la guía de Heinemann Guided Readers (1977: 6) y lo presentaba del siguiente modo «Any book contains within its covers a certain amount of information. This information must be presented to readers in easily digestible amounts if they are to read the story successfully». El control de la información también está relacionado con los controles del código; de hecho, ya lo hemos tratado de forma adyacente en el control léxico (por ejemplo, con el uso preferible de palabras concretas a las abstractas) y en el control estructural (al abordar la complejidad sintáctica y lecturabilidad de la información).

No obstante, es necesario llevar el control de la información a un nivel superior y con una visión más global. Para poder realizar esta tarea, desarrollaremos cómo ejercer este control en: la extensión de la lectura graduada y sus capítulos, el tema de la historia, los personajes, el tiempo, el lugar y los contenidos culturales y pragmáticos.

4.1. LA EXTENSIÓN DE LA OBRA

El control de la extensión es necesario porque los lectores de una lengua extranjera leen más despacio que los nativos de esa lengua, y por lo tanto, pasan mucho más tiempo leyendo el mismo libro. Por este motivo, la extensión de las lecturas graduadas debe adaptarse de acuerdo con cada nivel; por ejemplo, las lecturas graduadas del primer nivel de la editorial Heineman no superan las 32 páginas (John Milne, 1977: 6). Como

¹³ Gaspar Melchor de Jovellanos (1797) *Oración sobre la necesidad de unir el estudio de la literatura al de las ciencias*. Recogido en Elena de Lorenzo Álvarez (2011): *La luz de Jovellanos. Antología*. Gijón, p. 66.

ya dijimos anteriormente, el hecho de que un aprendiz de una LE sea capaz de finalizar una obra en la lengua que está aprendiendo, incluso en los niveles iniciales, supone una gran satisfacción y es una motivación para continuar leyendo.

En este sentido, la relación entre complejidad informativa y extensión parece bastante clara. Sin embargo, en otras ocasiones esta relación puede funcionar de forma diferente. En el caso de la narrativa breve, una extensión muy limitada puede comprimir una gran cantidad de información porque la caracterización de los personajes y el ambiente deben presentarse rápidamente para poder dar paso a la trama¹⁴. Milne (1977: 7) recomienda prestar mucha atención y tratar de evitar esta circunstancia en los niveles iniciales.

La situación de las novelas es distinta porque, aunque generalmente la información no aparece tan comprimida, la aglomeración de información está causada habitualmente por la cantidad de personajes secundarios y subtramas dentro de la historia. Por esta razón, otra recomendación de Milne (1977: 7) es evitar el uso de subtramas en las lecturas graduadas, especialmente en niveles iniciales. En obras narrativas extensas como las novelas, es aconsejable mantener un equilibrio en la longitud de los capítulos para que, de esta forma, la información fragmentada pueda ser asimilada en cantidades más pequeñas (Tricia Hedge, 1985: 15).

4.2. TEMA Y CONCEPTOS DE LA HISTORIA

La falta de comprensión de la información puede estar causada por una mala elección del tema o los conceptos presentados en la lectura graduada (Moreno Martínez, 2003: 33). A pesar de la obviedad de algunas de las siguientes cuestiones, sería positivo mencionarlas en este estudio con el fin de garantizar su ausencia:

- a) Conceptos que necesitan de conocimientos previos para ser comprendidos. Por ejemplo, textos de carácter científico.
- b) Conceptos abstractos con una gran complejidad en sí. Por ejemplo, concepciones filosóficas.

¹⁴ Este mismo tipo de problema presentan las lecturas graduadas que son adaptaciones de clásicos, porque habitualmente la obra original es mucho más extensa que la graduada.

- c) Situaciones complejas dentro de la historia como pueden ser: tramas enrevesadas con equívocos y malentendidos.

4.3. TIEMPO, LUGAR Y PERSONAJES

El tratamiento del tiempo narrativo en las lecturas graduadas no debe ser un obstáculo para la comprensión de la historia. Por ello, se recomienda usar la narración cronológica y evitar saltos en el tiempo como la técnica de *flash-back* (Tridica Hedge, 1985: 15). Dos formatos que facilitan la comprensión del tiempo son el diario o las memorias; aunque su uso puede entrar en conflicto con el control estructural porque no permite el uso de los tiempos del pasado en el nivel A1. Este es un ejemplo representativo de por qué las limitaciones en los tiempos verbales del nivel A1 suponen un auténtico reto para el escritor de lecturas graduadas. La lectura graduada *Presente perpetuo* de Gerardo Beltrán (2007) hace referencia a este factor en su título.

La creación del lugar o los lugares de la historia tampoco debe suponer un reto para la comprensión. Desde mi punto de vista, el cambio de lugar supone una dificultad de comprensión menor que el de tiempo (el primero es una realidad tangible, el segundo es más abstracto). Aunque no por ello la lectura graduada puede permitirse ser una ametralladora de topónimos o un «¿Dónde está Wally?». Sería mejor omitir los nombres de lugares que no sean relevantes para la historia. Una técnica que facilita la comprensión de la abundancia de lugares puede ser incluir una ilustración de un callejero o un mapa del espacio sobre el que se está hablando.

El control de la información sobre los personajes suele realizarse por medio del control de su número. Cualquier historia debe tener una cantidad razonable de personajes, porque cada uno aumenta la cantidad de información que es preciso asimilar y retener para poder seguir el hilo narrativo. La construcción de un personaje requiere ser introducido en la historia y la formación de su perfil físico, de su psicología, de su propio contexto dentro de la historia y sus motivaciones para sus acciones. Evidentemente, cuanto más complejo sea el personaje, más rico será su tratamiento. Lo más importante a tener en cuenta es que el lector no tenga dificultades para recordar y

diferenciar quién era cada personaje. Para conseguir este objetivo en los niveles iniciales, Milne recomienda (1977: 8):

- Reducir su número. Para ser más precisos, yo añadiría que para el nivel A1 se omitan los personajes que no sean relevantes para la trama.
- Introducir cada personaje de forma gradual.
- Presentar de forma clara su rol en la historia.

Una forma de facilitar la comprensión de los personajes sería incluir al principio una brevísima biografía acompañada de una imagen de cada uno de ellos. Roberto Vivero (2011) reconoce la ventaja de comprensión que suponen las sagas o series de lecturas graduadas protagonizadas por los mismos personajes.

4.4. CONTENIDOS CULTURALES

El control de la información incluye los aspectos culturales. El escritor de lecturas graduadas debe asumir qué referentes culturales no van a ser obvios para un aprendiz de ELE. Daniel Cassany (2006: 142) explica este fenómeno de la siguiente manera:

«En la lectura intercultural el escritor y los lectores poseen culturas distintas. Proviene de diferentes comunidades humanas y no comparten los referentes culturales, el margo geográfico o histórico o los valores y las actitudes ante la vida y el mundo».

En este sentido, el autor tendrá que tomar decisiones para seleccionar los referentes culturales y presentarlos de forma clara y explícita. El Plan Curricular puede servirnos de orientación en su capítulo “10. Referentes culturales”. Sin embargo, desde mi experiencia con los manuales de ELE, no sé hasta qué punto los aprendientes de ELE del nivel A1 adquieren los conocimientos culturales que aparecen en este capítulo. Dependiendo de la editorial, el espacio y la selección de contenidos culturales hispánicos puede variar mucho de un manual a otro. Si la cultura hispánica va a formar parte importante del contenido de la lectura graduada, sería aconsejable que el autor se guiase por ese capítulo diez del Plan Curricular para la selección de los referentes culturales que aparecerán en la obra. En todo caso, es muy conveniente glosar los términos que contenga una carga especial de la cultura hispánica.

Sin embargo, no todos los referentes culturales de los hispanohablantes están en el PCIC. Por ejemplo, en una lectura graduada de nivel A1 mencionaban el modelo de un coche de la siguiente forma: “mi viejo Corsa”. Este modelo de coche es bastante popular y conocido en España; sin embargo, el autor de lecturas graduadas debería preguntarse: ¿Hay este modelo de coche en el resto del mundo? Según la Wikipedia este modelo no tiene el mismo nombre o no se comercializa en: China, Japón, Australia y buena parte de Próximo Oriente. Ante este problema hay varias posibles soluciones:

- a) Glosar el término en los márgenes o a pie de página. Por ejemplo: «Corsa: modelo de coche de la empresa Opel bastante común en España».
- b) Cambiar “mi viejo Corsa” por un término genérico: “mi viejo coche”.
- c) Buscar otro modelo de coche alternativo que no presente este problema cultural (tarea más complicada pues requiere investigar y no garantiza resultados). Esta opción puede ser más viable si la lectura graduada está destinada a aprendientes de ELE de la misma nacionalidad.

Las lecturas graduadas son un excelente formato para ambientar historias en la cultura hispánica y transmitir valores interculturales. No obstante, esta tarea debe hacerse con cuidado para no ofrecer al lector una visión cultural simplista cargada de tópicos y estereotipos. Así mismo, por la capacidad que tienen las lecturas graduadas de ofrecer el lenguaje en el contexto de una narración, las lecturas graduadas tienen un gran potencial para transmitir tácticas y estrategias pragmáticas y saberes y comportamientos socioculturales (capítulos 6 y 11 del PCIC).

CONCLUSIONES

Al echar la vista atrás, son muchas las reflexiones que me ha suscitado este trabajo. Sería bueno comenzar con las más explícitas y terminar con aquellas que ofrezcan una visión más trascendental del objeto de estudio. En primer término, me gustaría reivindicar el valor y la utilidad que tienen las lecturas graduadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los textos para nativos suelen tener un nivel muy superior al de la competencia del aprendiente; una distancia que solo pueden solventar las lecturas graduadas.

A continuación, se aborda el debate sobre las lecturas graduadas para afrontar qué ventajas tienen, cuando bien escritas, para aprender una lengua extranjera. Como afirma el Instituto Cervantes, las lecturas graduadas cumplen con la exigencia de autenticidad en tanto enfrentan al aprendiente con la complejidad de un texto. En cuanto a las ventajas de su uso, se revelan como las principales entre las analizadas: aumento de la exposición del aprendiente a la lengua, fomento de la fluidez lectora, aprendizaje de léxico por medio de la estrategia más eficaz (la inferencia por el contexto), consolidación de formas gramaticales aprendidas, motivación del alumno al poder acabar un libro en la LE, accesibilidad a todas las edades y niveles, posibilitan el aprendizaje cultural y pragmático en contexto, y permiten acceder a un lenguaje estándar y un vocabulario que sea lo más cercano al habla cotidiana actual.

Tras abordar la polémica que existe en cuanto a la utilización de las lecturas graduadas, sería conveniente cerrar formalmente este debate sino se van a aportar pruebas didácticas y lingüísticas sólidas que indiquen por qué no es conveniente usar lecturas graduadas para aprender una lengua extranjera.

Después de este análisis del propio objeto de estudio se afronta la cuestión del perfil del lector de estas lecturas. Las conclusiones en torno a los lectores de lecturas graduadas se articulan en torno a dos grandes cuestiones. La primera como argumentamos no focaliza la cuestión en el quién, sino en el cuándo es posible leerlas. En este sentido, debemos pensar en su proceso de aprendizaje en niveles de competencia y su edad. De forma general, se estima que un aprendiente de ELE sería capaz de leer una lectura graduada tras alcanzar el nivel A1.

La segunda cuestión sobre los lectores sería ¿Hasta cuándo es conveniente leer lecturas graduadas? La respuesta a esta pregunta tiene mucho que ver con la finalidad última de las lecturas graduadas. Esta finalidad coincide con la que según la escritora Virginia Woolf (2012: 127) era la cualidad más valiosa de todo lector: la independencia. Las lecturas graduadas tienen como fin último la independencia y la autonomía del aprendiente en la lectura de la LE. Por lo tanto, cuando el aprendiente sienta que ha alcanzado este techo y que las lecturas graduadas ya no suponen un reto para él, este será el momento de dar el salto a las obras escritas para nativos.

Este fenómeno puede ser muy variable de unos aprendientes a otros, pues depende de varios factores: la habilidad y el hábito lectores en la lengua materna, el número de lecturas graduadas que se lean y el propio progreso en el aprendizaje de la LE. Ante la falta de datos y la complejidad del fenómeno, solo hemos podido aportar la tímida estimación de alcanzar esta independencia en torno al B2 por ser ya un nivel de competencia notable y teniendo en cuenta mi propia experiencia como aprendiente-lector de inglés como LE. Un posible indicador de la viabilidad de esta estimación es el hecho de que dos de las cinco editoriales encuestadas (Difusión¹⁵ y Santillana) coinciden en ofrecer lecturas graduadas solo hasta el nivel B2.

En cuanto a las reflexiones sobre la propuesta para escribir lecturas graduadas, las dividiremos en tres grupos coincidiendo con los tres tipos de control que se presentan. Para el control del léxico, se ha señalado la relevancia que tiene para la lectura extensiva, ya que como afirmaba Nation, para que esta se produzca, se debe conocer el 95% del léxico del texto. En nuestra propuesta se ha reducido este porcentaje a un 90% por motivos principalmente didácticos (ofrece más margen para desarrollar estrategias lectoras y de aprendizaje ante palabras nuevas) y también estilísticos (la rigidez en la selección del léxico puede pasar a la propia prosa). Además, también se han proporcionado técnicas para aliviar la rigidez léxica como son: los glosarios, las ilustraciones y la formación de frases para que las palabras desconocidas sean deducidas por el contexto.

¹⁵ El caso la Editorial Difusión tiene también un valor simbólico, porque es la editorial que más ha apostado por las lecturas graduadas: tienen un portal web específico para su comercialización y, de acuerdo con las encuestas, es la editorial que más títulos ha publicado.

Para la selección de ese 90% de palabras conocidas, nos hemos desmarcado de los ya cuestionados métodos de listas de palabras según su frecuencia que usaban las editoriales inglesas. En este sentido, la didáctica del léxico ha avanzado y se propone como referencia los inventarios léxicos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* que siguen un enfoque nocio-funcional acorde con el *Marco Europeo de Referencia para las lenguas*. Además, no podríamos olvidar el valor de la reiteración de palabras como medio de fijación del léxico y mejora de la lecturabilidad. Al igual que en el control estructural, también se han seleccionado algunos criterios de redacción desde la lectura fácil y *La cocina de la escritura* de Daniel Cassany que pueden ser beneficiosos para mejorar la comprensión en las lecturas graduadas.

Con las conclusiones del control estructural completaríamos el control del código. En esta área, se ha señalado la utilidad de contar con esquemas de control estructural por niveles como los que fueron redactados en las guías de las editoriales inglesas Collins and Heineman. Por esta razón, se ha elaborado una propuesta de esquema de control estructural para lecturas graduadas en ELE de nivel A1 tomando como base el capítulo de gramática del PCIC. También se han tenido en cuenta otros factores para mejorar la comprensión estructural como: la longitud de la oración (máximo 10 palabras), la complejidad sintáctica y la lecturabilidad de la información (los posibles problemas en el sistema de referencia de los pronombres, la limitación del número de adjetivos, adverbios y complementos del nombre por oración, etc.

Iniciamos el control de la información con el apartado de la limitación de la extensión de la obra en torno a las 34 páginas debido a la menor velocidad a que se lee una lengua extranjera (especialmente en los niveles iniciales). También se hizo referencia a la necesidad de dividir las novelas en capítulos para hacer la información más asimilable. Por otro lado, este tipo de control ha sido una fuente rica para la reflexión literaria como pueden ser los criterios para el tratamiento de los personajes, el espacio y el tiempo. Todos estos elementos deben ponerse al servicio de la lecturabilidad del texto para adaptarse a un lector que puede saturarse de información fácilmente. En esta dirección, deben corresponder los esfuerzos por seleccionar unos temas y contenidos adecuados, evitando conceptos que necesitan de conocimientos previos, conceptos abstractos muy complejos y tramas demasiado enrevesadas. De modo similar, debe realizarse un filtro

con los elementos culturales más problemáticos y buscar orientación en el capítulo de referentes culturales del PCIC para su selección y presentación de forma clara. También se ha señalado el potencial que tienen las lecturas graduadas para transmitir contenidos socioculturales y pragmáticos por medio de la narrativa. Sería un tema interesante de cara a futuras investigaciones.

Asimismo, hubiera sido positivo un mayor análisis e interpretación de las encuestas realizadas a autores y editoriales; sin embargo, por las propias limitaciones de tiempo y formato del TFM no ha sido posible ir más allá. De forma general, con vistas a futuras investigaciones podrían ampliarse las fuentes de información procedentes de editoriales de ELE, autores de lecturas graduadas y profundizar en el propio análisis de las propias lecturas graduadas. A pesar de estas carencias, las encuestas sí que han logrado salvar el principal fin con que fueron creadas. Su realización estuvo causada a raíz de leer a Bárbara Moreno Martínez (2003: 31):

«parece ser que hay mucho de intuición en un proceso de elaboración de material de lectura graduado en general. Algunos autores afirman que raramente hay algún tipo de exigencia de adaptación a los currícula y que esto es generalizable a todo el material llamado complementario.»

Al leer este fragmento, surgió la necesidad de comprobar esta información por basarse en suposiciones o conversaciones a puerta cerrada y por si diez años después la realidad fuera otra. Tras obtener los resultados de las encuestas da la impresión que las editoriales no cuentan con mucha formación específica en lecturas graduadas más allá de sus conocimientos generales de especialistas en ELE y su propia experiencia en editarlas. Es posible que esta información sea errónea, pero la ausencia de guías para escribir lecturas graduadas como las creadas por algunas editoriales británicas (Collins y Heineman) parece corroborar esa hipótesis. Tan solo la editorial Santillana afirmó tener un documento similar, aunque no lo ha compartido con nosotros por motivos de confidencialidad, lo que es completamente respetable y comprensible. Lamentablemente, tampoco han podido compartir con nosotros su índice, por lo que no podemos evaluar su contenido.

También han surgido importantes reflexiones sobre el perfil del propio autor de lecturas graduadas. En cuanto al perfil de este creador, para poder escribir una lectura graduada

sería conveniente tener formación y experiencia en ELE, porque de este modo el autor puede ser más consciente de las necesidades de este tipo de lectores y, al mismo tiempo, estar familiarizado con los recursos que existen para garantizar su calidad, como el *Plan Curricular*. Hay casos en que los autores son profesores de otra lengua extranjera (como señala la editorial en En clave-ELE en su encuesta) o escritores profesionales. En un principio, este no es un impedimento para que puedan escribir lecturas graduadas de calidad si cuentan con el asesoramiento frecuente de un especialista en ELE durante el proceso de redacción.

Aunque no es necesario ser un escritor profesional, sí es imprescindible que el autor cuente con unas habilidades narrativas suficientes para ofrecer un texto con una mínima calidad literaria. Este no es un asunto banal, las lecturas graduadas funcionan gracias a la máxima horaciana «prodesse et delectare», por lo que si la lectura no es entretenida o no ofrece una mínima calidad literaria, no va a enseñar porque no va a ser leída.

Tras presentar este perfil deseable para un autor de lecturas graduadas, deberíamos añadir el último requisito para escribir este tipo de lecturas con calidad. En realidad, es un requisito que se exige a cualquier escritor de cualquier género. La cuestión es que para escribir lecturas graduadas de calidad es necesario además formarse para aprender a escribirlas. Ser especialista en ELE y tener facilidad para narrar no es suficiente; las lecturas graduadas eficaces didácticamente no se escriben por pura intuición y con criterios aleatorios. Sería muy positivo para mejorar la calidad de las lecturas graduadas que las editoriales prestasen atención a estas ideas; seguro que con ello también se conseguiría disminuir los prejuicios que hay en torno a ellas.

Precisamente este trabajo ha tenido como objetivo esbozar una propuesta o guía para los autores de lecturas graduadas del nivel A1, si bien buena parte de los criterios también pueden aplicarse o ser adaptados a niveles superiores. Esperamos que en el futuro, pueda ser mejorada y ampliada a los siguientes niveles y que más especialistas de ELE puedan sumarse a este campo de investigación de cara a crear un diálogo enriquecedor y constructivo.

Por último, estas conclusiones no estarían completas si no compartiese mi experiencia digital como investigador a través del blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/> . Este

espacio web fue creado con el objetivo de difundir los contenidos de este trabajo de fin de máster y otras cuestiones sobre lectura en ELE. Creí que sería útil abrir este blog para dar a conocer esta investigación y servir como punto de encuentro para autores y editoriales de lecturas graduadas. A pesar de haberlo iniciado hace solo menos de 4 meses, este proyecto ha ido creciendo progresivamente hasta tener un total de 9 entradas y 578 visitas a día de hoy, 8 de junio de 2013. La abundancia de visitas está causada en buena medida por la difusión del blog en la red social Twitter a través de mi perfil personal y con el hashtag #TwitterEle, un gran espacio donde profesores de ELE de todo el mundo pueden entrar en contacto y compartir contenidos, materiales, experiencias y noticias relacionadas con ELE.

Gracias a esta herramienta, el responsable de las redes sociales de la Editorial Difusión entró en contacto conmigo por email para mostrar su interés en mi blog y ofrecerme la posibilidad de colaborar con ellos escribiendo varias reseñas de varias de sus lecturas graduadas con total libertad en *Utopía Graduada*, a cambio la editorial me enviaría las obras que quisiera a casa de forma completamente gratuita. Este verano, con el TFM terminado, tengo intención de llevar a cabo esta tarea con el objetivo de señalar posibles mejoras en las tres lecturas graduadas que me han enviado y de este modo poder mejorarlas en siguientes ediciones o aplicar los mismos criterios en nuevos títulos.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha nutrido de la ayuda de varios autores y editoriales de lecturas graduadas que han querido aportar su esfuerzo y tiempo para la elaboración de las encuestas. Por ello, me gustaría agradecer la colaboración de: Santiago Roca Marín, María Luisa Alonso Pantoja, Juana María Blanco Fernández, Amelia Blas Nieves, Mar Menéndez Lorente (Edinumen), Malena Castro (En clave ELE), Javier Llano (Difusión), Lars Madsen (Santillana Español) y Federica Toro García (Edelsa). También me gustaría expresar mi gratitud a los doctores Antonio Fernández Fernández y a Taresa Fernández Lorences por las consultas puntuales. Por último, no podría olvidar la inestimable y paciente guía de la Doctora Elena de Lorenzo Álvarez.

ANEXOS

NOTA SOBRE LAS ENCUESTAS

Se han realizado dos tipos de encuestas: una a editoriales y otra a autores. A continuación, se ha redactado un listado para mostrar la participación en las mismas. Esperamos que su colaboración en este proyecto haya sido una experiencia positiva que les ayude a mejorar sus lecturas graduadas.

a) Editoriales contactadas:

- Santillana Español: respondió y realizó la encuesta.
- Edelsa: respondió y realizó la encuesta.
- Edinumen: respondió y realizó la encuesta.
- Difusión: respondió y realizó la encuesta.
- En clave ELE: respondió y realizó la encuesta.
- Anaya ELE: sin respuesta.
- Sgel ELE: sin respuesta.

b) Autores contactados:

- Santiago Roca Marín: respondió y realizó la encuesta.
- Amelia Blas Nieves: respondió y realizó la encuesta.
- María Luisa Alonso Pantoja: respondió y realizó la encuesta.
- Juana María Blanco Fernández: respondió y realizó la encuesta.
- Cecilia Pisos: respondió, pero no remitió la encuesta.
- Iñaki Tarrés Chamorro: sin respuesta.

ENCUESTA A EDITORIALES

NOMBRE DE LA EDITORIAL: EDELSA

1. ¿Para qué niveles del Marco Europeo de Referencia para las lenguas están destinadas las lecturas graduadas de su editorial? Niveles A, esencialmente y algunos de nivel B1.

2. Marque con una x qué perfil o perfiles busca su editorial en los autores de lecturas graduadas:
 - a) Que sea un escritor profesional x
 - b) Que sea un especialista en ELE x
 - c) Que haya publicando lecturas graduadas con anterioridad
 - d) Otros (especificar cuál): _____

3. ¿Tiene la editorial una guía con pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos dicho documento o en su defecto el índice del mismo? No pero se le explica al autor los parámetros.

4. Marque en negrita los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que han publicado.
 - a) Léxica x
 - b) Gramatical x
 - c) De la información o narrativa x
 - d) Otros (especificar cuál): funcionales y culturales.

5. ¿Qué criterios siguen para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque con una x las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras x
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes x
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) La intuición del autor
 - e) El criterio del especialista en ELE x
 - f) Otros (especificar cuál) el vocabulario, la sintaxis

6. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales han publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc.)? 39

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

ENCUESTA A EDITORIALES

NOMBRE DE LA EDITORIAL: EDITORIAL EDINUMEN

1. ¿Para qué niveles del Marco Europeo de Referencia para las lenguas están destinadas las lecturas graduadas de su editorial?
Hay para todos los niveles y se indican en la propia lectura.
2. Marque con una x qué perfil o perfiles busca su editorial en los autores de lecturas graduadas:
 - a) Que sea un escritor profesional
 - b) Que sea un especialista en ELE
 - c) Que haya publicando lecturas graduadas con anterioridad
 - d) Otros (especificar cuál): Y que sepa escribir historias motivadoras.
3. ¿Tiene la editorial una guía con pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos dicho documento o en su defecto el índice del mismo? Solamente remitimos al PCIC para que tengan en cuenta los contenidos de los respectivos niveles o, si se escriben en relación a algún manual nuestro en concreto, que tengan en cuenta los contenidos de dicho manual. También les indicamos el tipo de lectura que necesitamos en relación a la colección a la que vaya destinada: misterio, niños, etc. Otra condición es escribir notas de léxico y actividades de prelectura, en medio de la lectura y después de la lectura.
4. Marque con una x los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que han publicado.
 - a) Léxica
 - b) Gramatical
 - c) De la información o narrativa
 - d) Otros (especificar cuál): Adecuación a la colección, nivel, alumno meta...
5. ¿Qué criterios siguen para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque con una x las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) La intuición del autor
 - e) El criterio del especialista en ELE
 - f) Otros (especificar cuál) Público meta.

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

6. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales han publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc.)?

Aproximadamente 50 títulos.

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Encuesta a editoriales

Nombre de la editorial: Editorial Santillana Español

1. ¿Para qué niveles del Marco Europeo de Referencia para las lenguas están destinadas las lecturas graduadas de su editorial? A1, A2, B1 y B2
2. Marque con una x que perfil o perfiles busca su editorial en los autores de lecturas graduadas:
 - a) Que sea un escritor profesional x
 - b) Que sea un especialista en ELE x
 - c) Que haya publicando lecturas graduadas con anterioridad
 - d) Otros (especificar cuál): _____
3. ¿Tiene la editorial una guía con pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos dicho documento o en su defecto el índice del mismo? Si, pero es un documento confidencial.
4. Marque con una x los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que han publicado.
 - a) Léxica x
 - b) Gramatical x
 - c) De la información o narrativa x
 - d) Otros (especificar cuál): _____
5. ¿Qué criterios siguen para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque con una x las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras x
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes x
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas x
 - d) La intuición del autor
 - e) El criterio del especialista en ELE
 - f) Otros (especificar cuál) _____
6. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales han publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc.)? 19 (de un total de 40 títulos)

ENCUESTA A EDITORIALES

NOMBRE DE LA EDITORIAL: DIFUSIÓN

1. ¿Para qué niveles del Marco Europeo de Referencia para las lenguas están destinadas las lecturas graduadas de su editorial?
A1, A2, B1 y B2

2. Marque con una x qué perfil o perfiles busca su editorial en los autores de lecturas graduadas:
 - a) Que sea un escritor profesional x
 - b) Que sea un especialista en ELE x
 - c) Que haya publicando lecturas graduadas con anterioridad
 - d) Otros (especificar cuál): _____

3. ¿Tiene la editorial una guía con pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos dicho documento o en su defecto el índice del mismo?
No tenemos

4. Marque con una x los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que han publicado.
 - a) Léxica x
 - b) Gramatical x
 - c) De la información o narrativa x
 - d) Otros (especificar cuál): cultural

5. ¿Qué criterios siguen para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque con una x las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes x
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) La intuición del autor
 - e) El criterio del especialista en ELE x
 - f) Otros (especificar cuál) Comenzamos a publicar Lecturas graduadas en los años 80 cuando no existía ni el Marco ni el antiguo PCIC. Una vez que han visto la luz estos documentos, por supuesto, son tomados en cuenta por nuestros autores y editores en todas nuestras publicaciones.

6. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales han publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc.)? 77

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Amelia Blas Nieves

Encuesta a autores de lecturas graduadas

1. ¿Cuál es su perfil para escribir lecturas graduadas? Marque en negrita la opción u opciones que correspondan:
 - a) Soy un especialista en ELE **X**
 - a) Soy escritor profesional
 - b) Otro (especifique cuál): _____.

2. ¿Podría indicarnos el nombre de las editoriales con las que ha publicado lecturas graduadas?

Solo tengo una publicación de estas características y es en Anaya.

3. ¿Qué niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas tenían las lecturas graduadas que escribió?

Esta lectura graduada se publicó en 2001, es decir, con anterioridad al MCER y por supuesto al PCIC, que es muy posterior.

4. ¿Le facilitó la editorial una guía o pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos el documento con la guía o las pautas?

No se dio el caso. Si recuerdo bien, lo que sí se contemplaba es que el contenido gramatical fuera progresivo y discurriera paralelo al manual estrella de la editorial en aquel momento, "Sueña 1" de Anaya.

5. Marque en negrita los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que ha publicado.
 - a) Léxica
 - b) Gramatical
 - c) De la información o narrativa
 - d) Otros (especifique cuál):

En mi caso, no recuerdo que hubiera este tipo de control, era más la experiencia y el sentido común del autor que, en mi caso, ya tenía bagaje dentro del nivel para el que la lectura estaba propuesto.

6. ¿Qué criterios sigue para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque en negrita las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) Mi intuición como escritor
 - e) Mi criterio como docente con experiencia en ELE
 - f) Otros (especifique cuál):

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

Como mi publicación es antigua, no pude seguir ni el MCER ni el PCIC, que son los documentos de referencia para cualquier tipo de publicación ELE. El número de páginas, si recuerdo bien, sí era un criterio. Mi experiencia como estudiante de otras lenguas influyó para crear un tipo de explotación por capítulos y no por obra completa. Esto facilita el trabajo de la lectura en la clase y promueve la conversación, incluso en niveles bajos.

7. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales ha publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc.)? Nómbralos a continuación.

En mi caso, a pesar de las ofertas, no tenía un especial interés por elaborar más lecturas graduadas. Posteriormente, participé en el diseño de manuales y otros proyectos editoriales.

Nota: Amelia Blas Nieves es autora de *El crimen de la Ñ*.

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

NOMBRE: JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ.

ENCUESTA A AUTORES DE LECTURAS GRADUADAS

1. ¿Cuál es su perfil para escribir lecturas graduadas? Marque con una x la opción u opciones que correspondan:
 - a) Soy un especialista en ELE
 - b) Soy escritor profesional
 - c) Otro (especifique cuál): _____.

2. ¿Podría indicarnos el nombre de las editoriales con las que ha publicado lecturas graduadas?

Edinumen

3. ¿Qué niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas tenían las lecturas graduadas que escribió?

A1-A2

4. ¿Le facilitó la editorial una guía o pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos el documento con la guía o las pautas?

No nos facilitó ninguna pauta: sólo consensuamos la idea central que articulaba el libro, la de que la enseñanza partiría de muestras contextualizadas en diálogos y relatos.

5. Marque en negrita los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que ha publicado.
 - a) Léxica
 - b) Gramatical
 - c) De la información o narrativa
 - d) Otros (especifique cuál): _____

(NO SÉ A QUÉ TE REFIERES CON “DE LA INFORMACIÓN O NARRATIVA”, AUNQUE SUPONGO QUE HACE REFERENCIA A LA REVISIÓN Y CONTROL DE LA MACROESTRUCTURA DEL TEXTO: EN ESTE CASO SÓLO LO CONTROLAMOS EN ARAS DE LA MANTENENCIA DE CIERTA COHERENCIA TEXTUAL).

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

6. ¿Qué criterios sigue para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque en negrita las opciones que correspondan.
- a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
x
 - d) Mi intuición como escritor x
 - e) Mi criterio como docente con experiencia en ELE x
 - f) Otros (especifique cuál) _____
7. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales ha publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc)? Nómbralos a continuación.
SÓLO EL QUE HAS SELECCIONADO (Diálogos y relatos con actividades para la clase de español).

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

NOMBRE: MARÍA LUISA ALONSO PANTOJA

ENCUESTA A AUTORES DE LECTURAS GRADUADAS

1. ¿Cuál es su perfil para escribir lecturas graduadas? Marque con una x la opción u opciones que correspondan:
 - a) Soy un especialista en ELE
 - b) Soy escritor profesional
 - c) Otro (especifique cuál) Conocer las necesidades de los alumnos y por supuesto, la experiencia de cada profesor.

2. ¿Podría indicarnos el nombre de las editoriales con las que ha publicado lecturas graduadas? Edinumen

3. ¿Qué niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas tenían las lecturas graduadas que escribió? Niveles A1-A2

4. ¿Le facilitó la editorial una guía o pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos el documento con la guía o las pautas? No.

5. Marque en negrita los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que ha publicado.
 - a) Léxica
 - b) Gramatical
 - c) De la información o narrativa
 - d) Otros (especifique cuál): Además de las anteriormente citadas, depende del texto. Pues si es un texto de carácter literario es importante saber si tiene significados metafóricos o connotativos, si aparecen aspectos culturales.

6. ¿Qué criterios sigue para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque en negrita las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) Mi intuición como escritor
 - e) Mi criterio como docente con experiencia en ELE
 - f) Otros (especifique cuál) _____

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

7. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales ha publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc)? Nómbralos a continuación. Los que aparecen en Diálogos y Relatos.

Nota: Maria Luisa es autora del libro *Diálogos y relatos con actividades para la clase de español. Niveles A1- A2*.

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopigraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

NOMBRE: SANTIAGO ROCA MARÍN.

ENCUESTA A AUTORES DE LECTURAS GRADUADAS

1. ¿Cuál es su perfil para escribir lecturas graduadas? Marque con una x la opción u opciones que correspondan:
 - a) Soy un especialista en ELE
 - b) Soy escritor profesional
 - c) Otro (especifique cuál): _____.

2. ¿Podría indicarnos el nombre de las editoriales con las que ha publicado lecturas graduadas? EnClave/ELE

3. ¿Qué niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas tenían las lecturas graduadas que escribió? A2/B1

4. ¿Le facilitó la editorial una guía o pautas para escribir lecturas graduadas? En caso afirmativo ¿podría adjuntarnos el documento con la guía o las pautas? No, lo cree yo a partir de mi experiencia.

5. Marque con una x los tipos de control a los que se someten lecturas graduadas que ha publicado.
 - a) Léxica
 - b) Gramatical
 - c) De la información o narrativa
 - d) Otros (especifique cuál): _____coherencia_____

6. ¿Qué criterios sigue para definir los niveles de dificultad de las lecturas? Marque con una x las opciones que correspondan.
 - a) Número de palabras
 - b) Acorde con el Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - c) Según las directrices del Marco Común europeo de referencia para las lenguas
 - d) Mi intuición como escritor
 - e) Mi criterio como docente con experiencia en ELE
 - f) Otros (especifique cuál) _____

7. ¿Cuántos títulos de lecturas graduadas originales ha publicado (es decir, que no sean adaptaciones de otras obras, guiones de cine, etc)? Nómbralos a continuación. Tres a

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopiagraduada.wordpress.com/>

Proyecto de investigación en ELE desarrollado por Jonatan Sánchez Martín en colaboración con la Dra. Elena de Lorenzo Álvarez (profesora de la Universidad de Oviedo)

falta de un cuarto (están en prensa para salir en julio). Puede encontrarlos en el catálogo de la editorial.

http://www.enclaveele.net/index.php?option=com_content&view=article&id=190&Itemid=61

Email de contacto: caset16@gmail.com

Blog: <http://utopigraduada.wordpress.com/>

BIBLIOGRAFÍA

A guide to Collins English Library (1979), Glasgow.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010): «La disponibilidad léxica y selección del vocabulario» en Castañer Martín, R. M. et al. (coord.): *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, pp. 85-107. Recuperado el 18 de mayo de 2013, de: ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, L. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona.

CASSANY, D (2005): *La cocina de la escritura*. Barcelona.

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona.

CARREL, P. L. y EISTERHOLD, J. C. (1983): «Schema theory and ESL reading pedagogy», *TESOL Quarterly*, 17 (4), pp. 553-573.

CASQUERO, F. y ROMERO, R. (2001): «Lecturas graduadas» *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Ceará (Brasil), pp. 77-82. Recuperado el 23 de noviembre de 2012, de:
<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/ixcongreso.pdf#page=77>

COADY, J. (1997): «L2 vocabulary acquisition through extensive reading» in J. Coady y T. Huckin (ed.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge.

DE LA HOZ FERNÁNDEZ, C. (2005): «Las palabras comodín. Sobre “cosas”, “cacharros”, “chismes” y “cachivaches”.» en *ASELE. Actas XVI*, Oviedo, pp. 396-401

DE LORENZO ÁLVAREZ, E.: (2011): *La luz de Jovellanos. Antología*. Gijón.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008): *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife.

FERNÁNDEZ SONEIRA, S. (2010): «Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas graduadas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): una perspectiva intratextual » en *XXI Congreso Internacional de ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, pp. 336-347. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0335.pdf

FONTES PARDO, N. M. (2009): *Los textos literarios en la clase de ELE* (TFM defendido en la Universidad Pablo Olivaide de Sevilla, 2009). Recogido en el repositorio: Red ELE, Biblioteca Virtual, 10, segundo semestre de 2010. Recuperado el 16 de diciembre de 2012, de: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/NataliaFortes.html>

GARCÍA MARQUEZ, G. (1997): *Botella al mar para el dios de las palabras*, Discurso en Zacatecas recuperado el 03 de abril de 2013, de:

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm

GARCÍA MUÑOZ, O. (2011): *Métodos de redacción y evaluación*, Madrid. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de:

http://www.facillectura.es/index.php?option=com_content&view=article&id=188:creaccesible-publica-el-primer-manual-completo-sobre-lectura-facil&catid=1:timas&Itemid=65

GOODMAN, K.S. (1967): «Reading: A psycholinguistic guessing game», *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp. 126-135.

HEDGE, T. (1985): *Using readers in language teaching*, Oxford.

HIJOSA GONZÁLEZ, V. (2005): «Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato» *Interlingüística*, 16 (1), pp. 579-588.

HORACIO (1967) *Ars Poética*, Londres, p. 333. Recuperado el 1 de junio de 2013, de:

<http://books.google.es/books?id=tz2q0n0qdUUC&pg=PA21&dq=horacio+prodesse+et+delectare&hl=es&sa=X&ei=zyauUYfSMNGEhQfuyYD4CA&ved=0CFoQ6AEwCA#v=onepage&q=horacio%20prodesse%20et%20delectare&f=false>

IFLA (2011): *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de: <http://www.creacesible.com/es/productos-servicios/publicaciones.php>

INSTITUTO CERVANTES (1997-2013): «Lectura graduada» en *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 24 de de noviembre de 2012 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturagraduada.htm

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*, Madrid.

KERAMIDÁ, M. (2012). «Enfoque tecnológico para la incorporación de lecturas graduadas en la clase de ELE» *IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, Nicosia (Chipre), pp. 38-51. Recuperado el 23 de noviembre de 2012, de: <http://www.ucy.ac.cy/data/langce/ACTAS%20JORNADAS%20ELE%20CHIPRE%202012.pdf#page=39>

LAUFER, B. (1977): «The lexical plight in second language reading» in J. Coady y T. Huckin (ed.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge.

LERNER, I. (1999). «El placer de leer. Lecturas graduadas en la clase de ELE» *ASELE. Actas X*, Cádiz, pp. 401-408. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf

MORENO MARTÍNEZ, B. (2003): *Lecturas graduadas hipertextuales*, Málaga.

MILNE, J. (1977): *Heineman Guided Readers Handbook*, London.

- NATION, P. (2008): *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Stanford.
- SÁBATO, E. (1993): *Entre la letra y la sangre. Conversaciones con Carlos Catania*, Barcelona.
- SAGGION, H. et al. (2012): *The simplification in Simplext: Making text more accessible*. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de: www.simplext.es/render/binarios.aspx?id=276
- SALGÜERO ARROYO, M. A. y GISBERT DA CRUZ, F. X. (1998): «Utilización de lecturas graduadas de inglés y francés en BUP y COU» *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la case de idiomas*, 10, pp. 167-176.
- SALKJELSVIK, K. S. (2005): «Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial» *FIAPE. I Congreso Internacional: el español, lengua de futuro*, Toledo, pp. 1-10. Recuperado el 23 de noviembre de 2012, de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103008444.pdf>
- SÁNCHEZ MARTÍN, J. (2013): «4 conceptos clave para escribir lecturas graduadas en ELE» en *Utopía Graduada*. Recuperado el 23 de mayo de 2013, de: <http://utopiagraduada.wordpress.com/2013/05/01/4-conceptos-clave-para-escribir-lecturas-graduadas-en-ele/>
- SILBERSTEIN, S. (1987): «Let's Take Another Look at Reading: Twenty Five Years of Reading Instruction», *FORUM*, 4, Vol. XXV.
- VARELA NAVARRO, M. (2006): “La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?”, taller presentado en el “IZ München”, MaxHueber Verlag. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de: http://web141.srv12.sysproserver.de/media/pdf_veroeffentlichungen/2_lectura_mvarela.pdf
- VAUGHAN, R. (2008): *Si quieres, puedes. Los consejos de Richard Vaughan para aprender inglés*. Madrid.
- VIVERO RODRIGUEZ, R. (2011): *Breve guía para la escritura y edición de lecturas graduadas*. Recuperada el 9 de diciembre de 2012, de: <http://algoelemental.blogspot.com.es/p/breve-guia-para-la-escritura-y-la.html>
- VIVEZ CONTE, E. y MOLINA GARCÍA, S. (2012): *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*, Zaragoza, p. 79. Recuperado el 01/06/2013, de: http://books.google.es/books?id=IDeHySIZaioC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=lecturabilidad+comprensibilidad&source=bl&ots=WdmHzvije_&sig=LCsN6sLlnfsHRzgmkMb2D0CvGBs&hl=es&sa=X&ei=tMmpUdTOC7GV7AaIsoHYCQ&ved=0CFUQ6AEwBA#v=onepage&q=lecturabilidad%20comprensibilidad&f=false
- WEI, W. y HONG, X. (Junio de 2007): «Incidental vocabulary acquisition and foreign language vocabulary teaching» *CELEA Journal*, Vol. 30, nº3, pp. 64-70.
- WOOLF, V. (2012): *¿Cómo debería leerse un libro?*, Palma de Mallorca.