LECTURA ANALÓGICA / LECTURA DIGITAL: «EL PAPEL» DE LAS LECTURAS GRADUADAS EN APRENDICES DE E/LE[1]

Inmaculada C. Báez Montero
Beatriz P. Suárez Rodríguez
Universidade de Vigo

RESUMEN: En plena era de lo digital, la rapidez y la información, la lectura es todavía una fuente eficaz de conocimientos. Sin embargo, el Lector No Nativo (LNN) puede abordar el proceso de lectura bien desde la lectura analógica o la lectura digital.

Los *lectores analógicos*[2], contarán con una gran oferta de obras clasificadas por niveles que, a priori, estarán perfectamente adaptadas a sus capacidades y necesidades. Lecturas graduadas que se ajustan a los niveles de ELE marcados por las instituciones (Marco Común de Referencia, Plan Curricular del Instituto Cervantes) y que las editoriales acotan mediante diferentes paratextos.

¿Cuál es el papel de las lecturas *analógicas* graduadas*?* Quienes lean textos digitalizados en Red ¿se enfrentarán a cualquier tipo de lectura, sin clasificar?, ¿el lector no puede apoyarse en «marcas» que sirvan de criba y selección de textos eficaces?

Ante la «infoxicación»[3] en Red, ¿con qué tipo de textos se encontrará el LNN?, ¿cómo encontrará el usuario-lector material óptimo?, ¿hay desventajas al acceder a lectura en Red? En esta comunicación, pretendemos responder a estas cuestiones y plantear muchas más.

[1] Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto «O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias» (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.)

[2] Nos referimos a los lectores de textos analógicos por oposición a los lectores de textos digitales o digitalizados

[3] «Esta idea de la *infoxicación* (information overload) se refiere a la sobresaturación de información, ruido-interferencia, la cual incluso puede llegar a generar angustia en el usuario por no sentirse en condiciones de encontrar la información buscada. «Todo este fenómeno de multiplicación de la cantidad de información que existe en el mundo se ha venido a llamar la 'explosión de la información', aunque más bien debería llamarse la 'explosión de la desinformación', indigerible y confundidora» Visto en http://www.documentalistaenredado.net/577/infoxicacion-intoxicacion-de-informacion/ [1-junio-2011].

Introducción: estado de la cuestión

La lectura en lengua extranjera[4]

Frente a la tendencia de los enfoques comunicativos que hacen especial énfasis en la expresión oral y las técnicas de trabajo en grupos pequeños dentro del aula, Ivonne Lerner (1999), en su afán por animar a la lectura, pone de manifiesto que una persona no puede ser hablante competente si no es lector competente y propone, no sólo no relegar la lectura, «actividad solitaria y silenciosa», tanto en los cursos como en los manuales de ELE, sino hacer hincapié en su valía. Al igual que sucede en la lengua nativa, no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer en esa lengua, es decir, sin comprender sus producciones escritas.

Montserrat Varela Navarro (2006) precisa que aunque hasta ahora la lectura en las clases de idiomas extranjeros se había centrado en el análisis lingüístico del texto, sobre todo en su gramática y su vocabulario, hoy día somos conscientes de que debemos tratar los textos como objetos lingüísticos sin olvidar que leer significa no sólo descodificar la lengua, sino interpretar el contenido del texto. Matiza también la autora que el LNN sigue siendo lector competente porque no deja de ser capaz de captar el significado e interpretarlo más allá de su contenido lingüístico, es «el punto en común entre la lectura como usuario nativo (lector en mi lengua materna) y la lectura en una lengua extranjera». Aunque hay diferencias entre el LN y el LNN señala aspectos básicos compartidos: a) la lectura «es un proceso cognitivo entre el texto y el lector mediante el cual el lector interactúa con el texto interpretando y ampliando su significado», b) el texto solamente aporta una parte del contenido, la otra y a nuestro juicio más importante, la aporta el lector como lo muestran las distintas interpretaciones de un mismo texto, c) además de los conocimientos lingüísticos debemos tener en cuenta los socioculturales (base común entre escritor y lector que muchas veces se dan por sabidos pero que no siempre lo son, d) las diferentes técnicas de lectura (*skimming*, *scanning*, *lectura atenta o intensiva y lectura crítica o extensiva*) hacen variar los conocimientos estratégicos y e) la motivación y el interés por el tema que transmite el texto directamente relacionados con los conocimientos sociolingüísticos previos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Sonsoles Fernández (1991) señala que para leer no es necesaria una competencia lingüística desarrollada pero sí se necesita una competencia discursiva y explica que generalmente el aprendiz de una lengua extranjera no domina a la perfección la lengua que lee pero sí otra u otras y usa estrategias en esas lenguas que también sabrá aplicar para leer en la lengua no nativa.

Ivone Lerner (1999), relaciona técnicas de lectura con las estrategias de aprendizaje y diferencia *lectura intensiva* (realizada en textos breves para aprender vocabulario) y *lectura extensiva* cuyo objetivo primordial ya no es el vocabulario sino la comprensión del texto. Considera que la *lectura extensiva* es más beneficiosa (también para los aprendices de nivel inicial) por los siguientes motivos: a) sensación de logro y satisfacción inmediata que supone la lectura completa de una obra, b) aumento del tiempo de exposición del alumno a la lengua, c) fomento de la fluidez en la lectura y reducción del miedo a los textos más extensos, d) aumento del vocabulario activo y pasivo

[4] Para incluir a los sordos signantes cuya segunda lengua es la lengua oral de su país pero no es una lengua extranjera usaremos el término L2.

y consolidación de las estructuras lingüísticas previamente aprendidas, e) adaptación al ritmo de cada alumno, f) estimulación de la autonomía del alumno porque permite el aprendizaje fuera del aula y disfrutar con la lectura.

En opinión de Rosana Acquaroni, (2004), los dos modelos tradicionales de comprensión lectora *ascendente (bottom up)* y *descendente (bottom down)* deberían ser combinados. El primero implica el análisis de palabras y estructuras sintácticas sin tener en cuenta el contenido, es decir, toma el texto como pretexto para el análisis léxico-gramatical y da mayor importancia a la descodificación lingüística. El segundo parte del texto y avanza hacia el contenido a través de la activación de conocimientos ya adquiridos y de la generación de hipótesis de contenidos, dando así mayor importancia a la interpretación textual.

LAS LECTURAS GRADUADAS: DEFINICIÓN, TIPOS, Y VENTAJAS

Con el fin de ofrecer al lector no nativo textos eficaces para su aprendizaje hasta ahora contábamos con las llamadas *lecturas graduadas* que en opinión según Virginia Hijosa, se caracterizan por ser «obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua que carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales» (Hijosa, 2005: 585).

Esta caracterización negativa de las lecturas graduadas no es compartida por todos los estudiosos de las lecturas graduadas. Así Ivone Lerner (1999) al caracterizar las lecturas graduadas para ELE precisa: «son textos de ficción, escritos especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o diario que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspense». En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes o antecedentes de la historia, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidas a varios idiomas) y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos.

Es decir, los textos de las lecturas graduadas están modulados de acuerdo con unos niveles de dificultades lingüísticas. Esta modulación afecta a las estructuras, el vocabulario, los rasgos gramaticales, la carga informativa y el trasfondo cultural.

Como señala Virginia Hijosa (2005) no sólo son un recurso didáctico accesible a todas las edades y etapas de aprendizaje de la L2 y de la L1. También presentan la ventaja de poder utilizarlas como material complementario que permite desconectar del ritmo habitual de aprendizaje de una lengua. Ayudan a mejorar el léxico, la estructura de las frases, además de las habilidades lectoras. Es evidente que completar la lectura de un texto en una lengua extranjera es una experiencia muy motivadora para continuar su aprendizaje. También suponen un gran complemento de formación para la lengua materna porque inciden en el desarrollo de las técnicas de lectura de la primera lengua.

Una ventaja muy importante que ofrecen las lecturas graduadas se centra en la didáctica de los recursos de correferencia que cohesionan el discurso y facilitan la progresión temática. Generalmente, en clase de ELE poco se tienen en cuenta estos recursos pero la lectura extensiva aminora ese tipo de deficiencias docentes. Esto se concreta en la simplificación del lenguaje, no en la mera reducción del número de palabras. La mayor comprensión del funcionamiento del lenguaje en las lecturas graduadas

se debe fundamentalmente a que las estructuras están controladas siguiendo las propuestas señaladas por el PCIC y el MCERL. Esto permite que los alumnos sean «más conscientes de cómo se construye el lenguaje»(Hijosa, 2005: 581) es decir, desarrollen mayor capacidad de reflexión sobre la formación de estructuras morfológicas, las estructuras sintácticas y los mecanismos de cohesión para formar párrafos y textos de la lengua.

Aunque el aprendizaje del vocabulario no es el objetivo principal de las lecturas graduadas recibe atención especial porque generalmente está dosificado. La repetición del vocabulario nuevo de forma sistemática y natural es un recurso que permite a los estudiantes comprender mejor el texto. Por su parte, el vocabulario conocido produce una gran satisfacción en el aprendiz. Comprender gran parte del vocabulario de un texto anima al lector a deducir el significado del que desconoce. «Se espera que el estudiante se enfrente a un máximo de 5% de palabras desconocidas» (Hijosa, 2005: 583).

Es también una aportación considerable de las lecturas graduadas el hecho de que presentan control sobre la cantidad de información proporcionada, generalmente en un «contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas, de las sociedades hispanohablantes». (Lerner, 1999: 403).

La mayor parte de los textos se presentan en un registro coloquial pero no del argot juvenil que es muy efímero y localista lo que dificultaría innecesariamente la comprensión del texto.

Desarrollo: las lecturas en la Red

Podríamos decir que hay dos modelos de personas que acceden a la Red en busca de textos de ELE, los «administradores» que imparten docencia y selecciona el material y los «usuarios», los LNN. Ambos emplean herramientas como Google para buscar, encontrar y acceder a los textos. Ambos necesitan introducir lo que nosotras hemos dado en llamar *consigna,* (palabra o palabras clave que se introducen para realizar una búsqueda), que determinará decisivamente la información encontrada.

En nuestra investigación, hemos empleado 3 *consignas* y hemos buceado en las tres primeras páginas de las 10 iniciales obtenidas bajo cada *consigna*[5] para poder hacernos una idea bastante fiel del tipo de texto que *administradores* y *usuarios* pueden obtener buscando lecturas. El 7-8-11 y el 17-8-11 introducimos en Google[6] en este orden, las siguientes *consignas*: «lecturas graduadas en español»; «lecturas graduadas ele on-line»; «literatura digital ELE»; «prensa digital».

[5] Parece claro que, si los resultados de la búsqueda están determinados por la *consigna*, introducir sólo 1 daría una visión parcial y sesgada, por tal motivo, introducimos 3. Por otro lado, los internautas, raramente consultan más allá de la primera página, nosotras hemos querido ir un paso allá, ya que, como *administradoras*, pensamos que constituimos un tipo de navegante que sí suele profundizar en las búsquedas, al contrario que los *usuarios*.

[6] No es nuestra intención, ni podríamos llevarlo a cabo, pues desbordaría los límites de este trabajo, ofrecer un listado de referencias y un análisis de cada una de las páginas obtenidas bajo cada *consigna*, pero sí describiremos la situación general y valoraremos aquellas que ofrecen textos ELE.

CONSIGNA: «LECTURAS GRADUADAS EN ESPAÑOL»

Link: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/

La primera *consigna* nos lleva directamente a una sección de la página del Centro Virtual Cervantes. Estamos pues ante material institucionalizado, es decir, seleccionado por una institución, en este caso, la que regula los estándares y fija los cánones de la enseñanza-aprendizaje de ELE en todo el mundo. Los textos que encontramos son fragmentos de lecturas graduadas (previamente publicadas en papel), tal y como corresponde a las definiciones dadas, enmarcados con paratextos que orientan sobre: los niveles (inicial, intermedio y avanzado) subdivididos a su vez en grados de dificultad del 1 al 5[7]; el autor y el texto[8]; su explotación didáctica; o que indican que se pueden realizar actividades antes y después de leer los textos[9]. Estamos ante textos *identificables*[10], *fiables*[11], y *digitalizados*, pero no digitales[12], que no ofrecen ninguna diferencia textual con la versión previa *análogica,* es más, se pueden imprimir desde la propia página. No hay una *signficatividad-digital*, excepto la muy débil de un *hiper-glosario*, que también se puede imprimir, aunque no ya como hipertexto, sólo como texto lineal. En relación al modo de establecer la gradación entre textos, si nos fijamos en el nivel inicial, vemos, como ya dijimos en la comunicación presentada en 2010 (*La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual*)[13], que hay una

[7] Es cuando menos curioso que el CVC no emplee la terminología que se acuña en el Marco y en el Plan Curricular Cervantes según la cual los niveles se gradúan en A1-A2, B1-B2 y C1-C2. Una posible explicación tal vez sea que las lecturas ofrecidas fueron editadas con anterioridad a la publicación del Marco o el Plan Curricular. En relación a los paratextos, cabe señalar que, si bien se puede acceder a las lecturas seleccionando el nivel deseado, pinchando en ese nivel, la subdivisión en grados de dificultad dentro de cada nivel sólo la podemos ver accediendo a una obra concreta, y, dentro de ella, en la sección «ficha didáctica», por lo que es posible que llegue a pasar inadvertida sino para los *administradores*, sí para los *usuarios*.

[8] El paratexto «sobre el libro» aporta datos sobre la fecha de publicación, editorial, número de páginas, páginas seleccionadas, resumen del texto...

[9] «Ficha didáctica», «antes de leer» y «después de leer» son paratextos que nos introducen en secciones que ofrecen ayuda para la explotación didáctica del texto así como pre y post actividades de lectura. Claramente están destinadas a los *usuarios* las dos últimas, pues pretenden facilitar la lectura por un lado, y verificar la comprensión, por el otro; todas ellas son autocorregibles. La «ficha didáctica», en cambio, está destinada a los *administradores*.

[10] Con *identificables*, aludimos al hecho de que conocemos el autor, título, fecha de publicación, editorial... además de disponer de resúmenes que contextualizan el texto. Por otro lado, sabemos si pertenecen a una serie y en qué género podemos encuadrarlas. Todos estos elementos ayudan al *administrador* y al *usuario* a tomar decisiones a la hora de elegir textos.

[11] La característica de *fiable* deriva directamente de la de *identificable* y alude al hecho de que los textos han sido seleccionados y graduados por los criterios de las editoriales primero y del CVC al incluirlos en su página. Así, *administradores* y *usuarios* pueden fiarse de la calidad y de la efectividad de unos textos avalados doblemente por editoriales e instituciones. A priori, al menos.

[12] Un *texto digitalizado* es aquel que ha sido creado en papel y volcado posteriormente en un soporte digital. Un *texto digital* no es aquel que ha sido creado directamente en formato digital, sino que posee *significatividad-digital*, es decir, características textuales y formales que se anularían o debilitarían al volcarlo en soporte-papel.

[13] Esta comunicación es la segunda parte de un trabajo conjunto. La primera parte fue expuesta por Ana Fernández Soneira y se titula *Las lecturas creadas «ad hoc» para la enseñanza de ELE (1): mecanismos de coherencia y cohesión. Una perspectiva intratextual.*

fuerte tendencia a considerar los tiempos y modos verbales con criterio regulador; así, en el nivel inicial grado 1[14] sólo parecen presentes, indefinidos y algún imperfecto, frente al grado 5 en el que el primer párrafo ya incluye un pluscuamperfecto. Por supuesto, la ausencia de subjuntivo es absoluta. En el nivel avanzado grado 2[15], podemos encontrar el imperfecto de subjuntivo junto con un léxico no cotidiano, lo que le otorga dificultad al texto, como corresponde al nivel en el que se encuadra.

La gran ventaja de estos fragmentos digitalizados, quizás la única, frente al texto íntegro analógico es la posibilidad de acceder a ellos libre y gratuitamente desde cualquier lugar. La desventaja, quizás la única, es no contar con el texto completo y la necesidad de disponer de Internet.

Link: http://www.avueltasconele.com/lecturas-graduadas/

Hacemos una cala ahora en una referencia que aparece en la 5ª posición, pues las anteriores nos conducen a páginas de editoriales, concretamente a sus catálogos, en las que podemos encontrar títulos de lecturas graduadas ELE, pero no textos. «A vueltas con ELE, un pequeño rincón para el aprendizaje de español» es un blog al que accedemos muy rápidamente bajo la *consigna* «lecturas graduadas en español» y que por eso atrae nuestro interés, porque cualquier *administrador* o *usuario* lo puede localizar y esperará encontrar en él aquello que «promete»: lecturas graduadas... Pero no será así. Estamos ante un blog que ofrece material propio escasamente *identificable*[16] y poco *fiable*, por tanto. La ausencia de paratextos es casi total, apenas los que indican el nivel de los textos (A1-A2). Los textos, aunque han sido creados directamente en soporte digital, y no como una digitalización de textos *analógicos*, carecen de *significatividad-digital* de tal modo que volcarlos en soporte papel sus características textuales y formales no se anularían, ni siquiera se debilitarían; esto es, nos encontramos con material cuya única diferencia con los textos analógicos es el soporte el cual, por otro lado, tampoco ofrece ventajas significativas. Si hablamos de los 2 textos de creación propia y destinados usuarios de niveles A1-A2, nos encontramos con dos autollamados cómics, «La rutina de Juan, Cómic, A1» y «los amigos de Juan, cómic, A1»[17]. En ambos casos, podemos hablar de visio-textos con estética de cómic en los que el protagonista es Juan. El «problema» es que estas viñetas carecen de historia y muestran frases aislables en las que Juan habla sobre sus acciones diarias, o en las que sus amigos se describen. Presentan características extrañas al cómic por ejemplo con frecuen-

[14] Nos referimos a la novela De Miguel, L. y A. Santos: *Doce a las doce*, Madrid, Edelsa, 26 págs., 1987, (Col. Para que leas) y a la obra de Miquel, Lourdes y Neus Sans. *Lejos de casa,* Barcelona, Difusión, 1995, 48 páginas (Colección *Venga a leer,* Serie «Lola Lago, detective»). Páginas escogidas: de la 7 a la 21, respectivamente.

[15] En el nivel avanzado no hay ninguna obra que pertenezca al grado de dificultad 1, se pasa al 2 directamente. Puede ser un error tipográfico, de otro modo, no parecería lógico comenzar una gradación saltándose el primer peldaño.

[16] El propio blog aporta esta débil información sobre su creadora: «Hola, Soy la administradora de este blog, profesora de español L/2 en Londres y te doy la bienvenida a este espacio. Estudié filología hispánica en Galicia y ahora estoy formándome como profesora de ELE.» Sin más datos, parece lícito preguntarse dudar sobre la fiabilidad de los materiales que vamos a encontrar.

[17] El paratexto superior indicada que habría textos destinados a lectores de los niveles A, pero los cómics se destinan a A1. Aparece, destinada a A2, la adaptación del «Flautista de Hamelín», pero ya no se trata del tipo de texto que estamos valorando.

cia la imagen no se corresponde con el texto[18] y los personajes no dialogan, no interaccionan por lo que el producto encontrado es poco eficaz.

Los otros textos que aparecen en las páginas son, bien adaptaciones, bien textos no literarios procedentes de revistas o periódicos cuya clasificación por niveles se relaciona con el tipo de actividad diseñada con fines didácticos. No podemos analizar pormenorizadamente el blog, pero no podemos por menos que comentar la adaptación de *El Flautista de Hamelín* que se incluye en el blog bajo la estética e-book y está orientada a un nivel A2. El texto *meta* no es *identificable*, pero sí lo es el texto *origen*. El lector parte de unos esquemas previos procedentes del texto *origen* que le permiten enfrentarse a la lectura y comprensión del texto con un amplio caudal informativo (lingüístico y cultural) que favorece la descodificación del texto *meta*. Pero, aun partiendo de estas ventajas, comunes a cualquier *texto-meta* adaptado de un *texto-origen*, en este caso, el autor-adaptador no es *fiable* y tampoco lo son los criterios de adaptación. El autor-adaptador introduce «bromas» que no se corresponden con el *texto-origen*, tales como actualizar nombres de ríos haciéndolos coincidir con su entorno hidrográfico, tal y como lo refleja la alusión localista al río Lérez. Tales desajustes referenciales entre el *texto-origen* y el *texto-meta*, pueden generar confusión en el receptor. Finalmente, el blog ofrece enlaces útiles a periódicos y otros medios de comunicación.

Consigna: «LECTURAS GRADUADAS ELE ON-LINE»

Como es lógico suponer, también en esta ocasión encontramos muchas más referencias y enlaces a páginas bajo la primera *consigna*, pero nos conducían a catálogos de editoriales, librerías on-line o bibliotecas virtuales, no a textos; por estos motivos no tratamos las diez primeras referencias.

Link: http://www.todoele.net/editoriales/Editoriale_list.asp

En esta página encontramos la sección «materiales didácticos» y dentro de esta la subsección «literatura y ELE» en la que podemos consultar una selección de textos de diferente extensión, escritos por autores literarios. Los textos no han sido alterados, pero se obtiene una clasificación por niveles a partir de las actividades que se proponen. Los textos son plenamente *identificables*, pues forman parte del canon literario de los lectores nativos como consagradas y, por tanto, reconocibles para los *administradores*; los textos son *fiables* en cuanto a sus características formales y lingüísticas, pero no tanto en cuanto a su eficacia para los LNN. Estamos ante textos *digitalizados* que presentan todas las ventajas e inconvenientes de trabajar con textos literarios reales destinados a LN para enseñar una L2. Por estos motivos, se aprecia una escasez textos para niveles iniciales; si aparecen, se desarrollan didácticamente mediante actividades

[18] En «la rutina de Juan», la frase: «salgo del gimnasio a las seis y media. Algunas veces quedo con amigos o voy al gimnasio» se apoya visualmente con un dibujo de Juan, solo, vestido con camisa y corbata, en un descampado con edificios al fondo cuya relación con el texto es débil cuando menos. En «los amigos de Juan», Pedro se describe como un chico de estatura media y algo gordito, pero su dibujo muestra a un chico casi tan alto como el árbol que está a su lado, de piernas largas y delgadas...

en las que se abusa claramente de lo gramatical. Existen infinidad de páginas de estas características en la Red. Suponen herramientas muy útiles para el *administrador*, pues le ahorran la ardua labor de la búsqueda y selección de textos, pero esta selección sólo ha pasado por el tamiz de uno o dos individuos, quienes basan la relación de adecuación del texto al *usuario* no tanto en las características del texto *per se,* cuanto en la complejidad de las actividades creadas por ellos. Este factor hace que el texto sí sea *fiable* pero quizás no tanto los criterios de clasificación propuestos.

Consigna: «literatura digital ELE»

Navegando, buceando casi, por la Red, nos dimos cuenta de que, de un modo u otro, ya fueran textos destinados a la enseñanza-aprendizaje de ELE ya fueran textos destinados a LN en español pero empleados con fines didácticos para enseñar español, nos encontrábamos siempre ante textos *digitalizados*. La tercera y última *consigna* nos dio la clave de acceso a aquello que buscábamos exactamente: *la literatura digital.*

Link: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/escandell.shtml

Con esta referencia, llegamos al trabajo fin de máster de Daniel Escandell Montiel «Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera»[19] que nos abrió las puertas a posteriores búsquedas. Así exploramos algunos tipos de ciberpoesía, poesía electrónica o poesía digital, narrativa hipertextual, tuiteratura (Twitteratura), cuentuitos, tuitopoemas, etc. destinados a LN, pero con múltiples posibilidades de desarrollo didáctico con LNN.

Link: http://es.wikipedia.org/wiki/Ciberpoes%C3%ADa

La búsqueda de «ciberpoesía» nos dirige la página de Wikipedia que la define así: «La ciberpoesía (también llamada «poesía electrónica» o «poesía digital») es la rama de la ciberliteratura en la que predomina la función estética del lenguaje. Técnicamente se caracteriza por el empleo de diversos recursos tecnológicos, desde el simple hipertexto, la animación bi– o tridimensional, hasta las más avanzadas interfases de realidad virtual.» Entre las numerosas clasificaciones que aparecen, fijamos la atención en los *tipoemas*, *anipoemas*[20] y la poesía hipertextual[21]. Los *tipoemas*[22] guardan cierta relación con los caligramas y pueden resultar eficaces para acercar la poesía o la creación a *usuarios* de niveles iniciales ya que el texto cede protagonismo a la relación

[19] En *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (REDELE)* Biblioteca virtual, biblioteca 2010, Número 11, segundo semestre 2011.

[20] Los *tipoemas* y los *anipoemas* «No-Poesía visual: En el límite entre la literatura y el arte visual se sitúa la «no-poesía», género que emplea los signos gráficos –las letras, los números, los signos especiales– para crear imágenes, al margen de su capacidad significativa habitual.»

[21] «Poesía hipertextual: es aquélla que (sólo) emplea el hipertexto (la suma de textos y enlaces) para formar una obra poética. Ejemplos: Intermínimos de Navegación poética, Stained Word»

[22] En este Link se pueden encontrar ejemplos de *tipoemas* y *anipoemas:* http://amuribe.tripod.com/

palabra-imagen-grafema; sin embargo, comprobamos que al volcarlos en soporte papel mantienen todas sus características, por lo que su *signficatividad-digital* es mínima. Los *anipoemas* le añaden movimiento a los grafemas y es la animación lo que les confiere significado pleno, por tanto, si los volcamos a soporte papel o los convertimos en imagen fija, pierden todo su sentido, así, su *signficatividad-digital* es muy elevada. Como ejemplo de poesía hipertextual encontramos en encontramos el link http://www.hermeneia.net/interminims/ic000001.htm un tipo de texto formado por 369 poemas enlazados por hipervínculos que contienen la palabra inicial y los conecta casi circularmente.

Link: http://es.wikipedia.org/wiki/Ciberliteratura

Llegamos aquí a la idea de *narrativa hipertextual*[23] y con ella a la obra *El libro flotante de Caytran Dölphin.* (http://www.libroflotante.net/). Es un texto *identificable*[24] y *fiable* cuyo trasvase a soporte papel anularía la posibilidad de los lectores de convertirse en co-creadores, pues el texto en Red permite que los *lectonautas* comenten fragmentos o los distorsionen[25], modificando un texto que nunca queda fijado, sino que muta constantemente lo que posibilita la lectura de todos los textos originales, todas las distorsiones y todos los comentarios.

Link: http://twitter.com/#!/bcnegracast

No podíamos dejar de comentar el hallazgo de *Serial Chicken* «La primera novela Twitter de España (13-enero-010).» Con versión del propio autor en catalán y en español y cuyo primer Twit-capítulo dice así: «He visto muchos crímenes pero ninguno como este. Nada justifica la presencia de una gallina en el centro de la ciudad»

> La protagonista es una gallina asesina y su autor es el periodista y escritor Jordi Cervera. La iniciativa se enmarca en el certamen de novela BCNegra 2010, que se celebrará en Barcelona del 1 al 6 de febrero. Se trata de la primera novela que se escribe en España desde Twitter, la popular plataforma de microblogging que permite mensajes de sólo 140 caracteres. Bajo esta premisa Cervera escribirá cada día un

[23] Definida como «La literatura (poesía o narrativa hipertextual se componen de conjuntos de textos1 conectados entre sí mediante enlaces. La narrativa hipertextual se subdivide en hiperficción constructiva, también llamada escritura colaborativa, en la que el lector puede modificar el texto a medida que avanza por él, e hiperficción explorativa, en la que el lector sólo puede elegir el modo en el que se adentra en el texto, sin modificarlo. Un tipo especial de este grupo sería la narrativa hipermedia, que además de texto y enlaces incluye otro tipo de elementos multimedia, como el sonido, la imagen, la imagen en movimiento, etc.».

[24] Sus autores son Leonardo Valencia y Eugenio Tiseelli y ellos mismo aportan sus referencias en la página del libro.

[25] Las distorsiones posibles del texto original son de 3 tipos: 1. Distorsión por substitución: En un fragmento que aparece resaltado con color rojo, se hace click sobre la palabra que se desea substituir y ordenador devuelve otra palabra perteneciente al mismo campo semántico.2. Distorsión completa: se distorsionan todas las palabras del fragmento a la vez de manera automática.3. Distorsión por edición: se edita libremente el texto del fragmento en el campo de edición. La tercera de las distorsiones es en la que el *lectonauta* tiene un papel realmente activo.

mínimo de cinco microcapítulos sobre esta supuesta gallina asesina. Desde la cuenta de Twitter @bcnegra los internautas pueden leer la novela, comentar los capítulos, hacer conjeturas y apostar por descubrir al verdadero asesino. <http://negraycriminal.blogcin dario.com/2010/ 01/01870-el-serial-chicken-de-bcnegra-la-primera-novela-negrocriminal-twitter-en-espana.html > [Consultado el 19-08.2011].

Como sucedía con el caso anterior, se trata de un texto *reconocible* y *fiable* con un elevado nivel de *significatividad-digital* pues interesa la relación texto-lector casi tanto como el propio texto.

Consigna: prensa digital

Un apartado especial lo merece la prensa digital. Se diferencia de los anteriores textos porque no son *ficcionales* y no han sido creados específicamente para LNN, como tampoco la ciberliteratura, sin embargo, nos parece imprescindible dedicarles nuestra atención pues son textos a los que cualquier *usuario* puede acceder de manera muy rápida y sencilla en Red, algo que no sucede necesariamente en los anteriores casos. Finalmente, consideramos este tipo de textos como *autorregulados*.

Link: http://www.prensaescrita.com/prensadigital.php

En este caso, bajo la *consigna* dada, sólo hemos entrado en la primera referencia obtenida conscientes de que un *usuario* no necesitaría ir más allá pues encuentra en la primera búsqueda todo lo que necesita. *El País, El Mundo, La Vanguardia, El Periódico, La voz de Galicia* (en este orden) son los enlaces que aparecen en posición privilegiada en la web y que pueden ofrecer una buena panorámica de lo que pasa en España desde varias perspectivas casi antagónicas, aunque, sin duda, habría que incluir un periódico de referencia para aquellos *usuarios* que no vivan ni en Madrid ni en Barcelona[26]. Las características de *identificable* y *fiable* se cumplen en estos textos de igual modo que en su versión analógica y la *significatividad-digital* viene dada por el hecho de poder acceder desde sus páginas a noticias en formato vídeo, lo que proporciona un material real y auténtico muy valioso y eficaz tanto para *administradores* como para *usuarios*. Queda claro que son textos de acceso libre y gratuito, lo que favorece la posibilidad de consultar tantos cuantos se desee de manera simultánea y sin coste alguno, por lo que es sencillo disponer de varias versiones de la información de cada día con un solo click, como ya sabemos. Pero, decíamos, estos textos son «autorregulados» o «autograduados», es decir, el *usuario* sabe, porque funciona de igual modo en la prensa de su país, qué tipo de información y de texto aparece en la portada de un periódico, en la sección de «deportes» o de «gente», por tanto, sabe qué tipo de información puede comprender con mayor o menor esfuerzo y cuál se ajusta mejor a sus capacidades y necesidades, sin duda, el apoyo visual, más o menos alto según la sección, contribuye a la comprensión del texto. Otros paratextos, como los nombres de

[26] En nuestro caso, incluiríamos el *Faro de Vigo*, el periódico más antiguo y de mayor tirada de nuestra ciudad.

las secciones, titulares, entradillas... guían a un *usuario* que conoce la estructura de la noticia y que sabe, pues, que, por ejemplo, la sinteticidad de un titular dificulta la comprensión de un texto que se vuelve más claro cuanto más se amplía informativamente (parece claro, pues, que brevedad y facilidad en la comprensión no van de la mano necesariamente). Finalmente, la prensa es quizá uno de los pocos textos que permite emplear un único material para trabajar con alumnos de diferente nivel que compartan un mismo espacio, situación que es más habitual de lo que pudiera parecer.

CONCLUSIONES

Las estrategias de lectura adquiridas para la primera lengua repercuten en el aprendizaje de la L2 que revierte los beneficios en ambas lenguas.

Podemos afirmar que las lecturas graduadas no solo facilitan el camino para ser competente en las cuatro destrezas básicas de una L2, sino que son imprescindibles y favorecen el aprendizaje autónomo.

Una ventaja muy importante que ofrecen las lecturas graduadas consiste en corregir y completar las limitaciones de la metodología docente en el aula. Sirva de ejemplo la didáctica de los recursos de correferencia que cohesionan el discurso.

El hecho de que los textos adaptados se caractericen por la simplificación de las estructuras, la reducción del léxico y la limitación de las referencias culturales para facilitar su comprensión, no implica necesariamente que carezcan de valor estético y lingüístico.

La prensa constituye un tipo de texto *autorregulado* o autoadaptado que posibilita trabajar en el aula con alumnos de niveles dispares usando el mismo material. La Red favorece la consulta de múltiples fuentes de manera rápida y sin costes.

En la Red podemos encontrar:

> 1) *Textos digitalizados* que suponen una versión de textos analógicos previos y que se corresponden con lecturas ficcionales graduadas destinadas a LNN. Estos textos son *identificables* y *fiables*, pero presentan poca *significatividad-digital.*
> 2) Algunas páginas que incluyen textos que no son versiones de otros, sino que han sido creados exclusivamente en versión digital. Son específicos para LNN y están también graduados, pero, no son *identificables*, no son *fiables* y presentan poca o ninguna *significatividad-digital.*
> 3) Las páginas que recopilan obras literarias breves, o fragmentos de obras extensas, creadas por autores consagrados, destinados a lectores nativos, obviamente presentan textos *identificables* y *fiables*, pero cifran la gradación, o, mejor, la adecuación a los niveles de los LNN en su criterio a la hora de generar actividades didácticas sobre los textos.

La verdadera revolución y el camino a seguir, a nuestro modo de ver, en la creación de literatura ficcional para LNN la encontramos en la *ciberliteratura.* El ansiado modelo de lectura interactiva, en la que el lector debe contribuir a la comprensión del texto, que supone la superación de los modelos *botton down* y *botton up,* lo vemos en estos textos que necesitan de la colaboración del lector para tener sentido. Son, claramente, textos *identificables*, *fiables* y con un altísimo nivel *de significatividad-digital.* Autores y editoriales deberían poner sus ojos en estos nuevos modelos de entender la creación literaria y la lectura.

Bibliografía

ACQUARONI, Rosana (2004): «La comprensión lectora», *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 943-964.

ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011): «Literatura digital para la enseñanza de español como lengua extranjera» (TFM dirigido por J.A, Bartol, Universidad de Salamanca), [en línea] *Redele, biblioteca virtual 2011,* segundo trimestre, Nº12, <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_08Escandell.pdf?documentId=0901e72b81017783 > [Consulta: 7 agosto 2011].

FERNÁNDEZ SONEIRA, Ana (2010): «La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (1): Una perspectiva intertextual», *Actas del XXI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE* celebrado en Salamanca entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre de 2010, pp. 335-347.

FERNÁNDEZ Sonsoles (1991): «Competencia lectora o capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera.* Nº 7, pp.14-20.

– (2005): «Competencia lectora o capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», [en línea], *Redele, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera,* nº3, < http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3 > [Consulta: 9-julio-2011].

HIJOSA, Virginia (2005), «Lecturas graduadas: su importancia como recurso didáctico en educación secundaria y bachillerato», *Interlingüística,* nº16, pp. 579-588.

LERNER, Ivonne (1999): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE », *Actas del X Congreso Internacional ASELE*, X Congreso Internacional de ASELE «Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera». Cádiz, 1999 pp. 401-404.

SUÁREZ RODRÍGUEZ, Beatriz P. (2010): «La adecuación al Marco en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE (2): Una perspectiva intertextual», *Actas del XXI CONGRESO INTERNACIONAL ASELE* celebrado en Salamanca entre el 29 de septiembre y el 2 de octubre de 2010, pp. 857-870.

VARELA NAVARRO Montserrat (2006): «La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio:¿misión imposible », extracto del taller presentado en el «IZ München», 31 de marzo de 2006 Max Hueber Verlag. [En línea], < http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/varlectura.pdf > [consulta: 8 mayo 2011].