Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura

Victoria Rodrigo

Resumen

Las lecturas graduadas son una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje autónomo a través de programas de lectura y para desarrollar la adquisición de una lengua extranjera. Para llevar a cabo un programa de lectura independiente es indispensable contar con una biblioteca que sea variada, a nivel lingüístico apropiado y con temas interesantes, donde el lector selecciona la lectura según sus preferencias, intereses y nivel de lengua. La tarea de montar una biblioteca de lecturas graduadas provenientes de siete editoriales españolas se hace difícil por la discrepancia en sus criterios y terminología para catalogar los niveles de lectura de los libros graduados. También se observa una falta de equivalencia de niveles *entre* las editoriales y *dentro* de una misma editorial. Esto es un problema que impide la implementación de programas independientes de lectura y que urge solución.

Las lecturas graduadas (LGs) —versiones simplificadas o adaptadas de obras clásicas, novelas o cuentos— surgen en los años treinta para hacer la literatura inglesa accesible a los aprendices de inglés. Así como la enseñanza de la lengua inglesa cuenta con una gran tradición de uso y producción de LGs (Young, 1999), no ocurre lo mismo en el campo del español como lengua extranjera (ELE), donde el uso de las LGs es escaso, si no inexistente. A pesar de que la investigación ha mostrado de manera convincente la validez de la lectura como factor crucial en el desarrollo de una lengua (Day y Bamford, 1998; Krashen, 2004), el hecho es que, hoy por hoy, la lectura como medio de aprendizaje autónomo no es práctica común en las clases de ELE. En España, el campo de las lecturas graduadas para ELE empieza a desarrollarse en los años 80 y, aunque los ingleses llevan años de ventaja, tradición y experiencia, las lecturas graduadas en español hoy no tienen nada que desmerecer.

1. Tipo de lecturas graduadas

Lectura graduada o *simplificada* es un término genérico que se refiere a un material escrito de una forma simple para que el lector, aprendiz de una lengua, la entienda. Estas lecturas pueden estar compuestas de textos originales o de adaptaciones. Las lecturas *originales* son textos escritos exclusivamente para el alumno de una lengua extranjera. Suelen ser textos de ficción con las mismas características que un texto literario o novela, con un argumento, personajes, trama, desarrollo y desenlace, etc., y en los cuales cabe tanto la descripción como la narración y el diálogo (Acquaroni, 1996). Por otro lado, las lecturas *adaptadas* o simplificadas son textos en los cuales se toma como modelo una obra ya escrita (normalmente una obra literaria) y se simplifica para adaptarla al nivel de lengua del lector al que va dirigido. Waring (2003), analizando textos de la literatura clásica, distingue entre *adaptacione*s (se cambia el argumento y se simplifica dependiendo de la audiencia a la que se dirige) y *abreviaciones* (se mantiene el argumento pero modificando la gramática y el vocabulario). En ambos casos, se controla la

lengua utilizada (vocabulario), complejidad del argumento y el posible interés de un posible lector. Sea cual sea el tipo de lectura graduada al que nos refiramos, ambas tienen el mismo objetivo: favorecer la comprensión a través de la reducción de formas tanto léxicas como gramaticales y de carga cognitiva (Crossley *et al.,* 2012). Dentro de las lecturas graduadas originales producidas en España, el género detectivesco o de intriga es el más utilizado, pues se asume por lo general —sea una suposición correcta o no— que el lector ya posee los esquemas necesarios y el conocimiento previo para predecir e interpretar tramas de este tipo. Además, las series publicadas introducen personajes que se repiten (Ej. Lola Lago o Pepe Rey), con los cuales se busca que el lector se familiarice no solo con el personaje sino que con su forma de hablar, actuar, estilo del autor, léxico, etc. favoreciéndose así la creación de esquemas cognitivos que debieran facilitar la comprensión lectora (véase Lerner, 2000). Asimismo, la acción de estas lecturas tienen lugar en un contexto auténtico que expone al alumno a las costumbres y cultura del país donde se desarrolla la historia permitiendo a los alumnos "*viajar* por el mundo hispano junto con los personajes y la trama de la historia" (Lerner, 2000: 403).

Las LGs deben juzgarse por la calidad del argumento, la lengua usada, el componente cultural que entraña y el interés que despiertan en el alumno, siendo esta última una característica determinante para que el lector quiera seguir leyendo. Hill (2001) y Claridge (2012) presentan los apartados que hay que tener en cuenta al analizar una LG y por los que nos podemos guiar a la hora de seleccionar las lecturas para nuestra biblioteca. En cada uno de los apartados que siguen hay aspectos discutibles —subjetivos y relativos al particular juicio del evaluador—:

A) *El contenido*. El elemento más importante para querer leer o no un libro, sin importar si es graduado o no, es que la historia sea una "buena historia" y esté bien escrita. La novela debe tener una estructura definida (problema, desarrollo, clímax y resolución), trama animada, caracterización de los personajes y del escenario, y un propósito (entretener y llevar un mensaje). Hay que evitar historias con demasiada información en poco espacio, que presenten personajes que no parecen reales y donde no se ambiente la historia.

B) *La lengua*. El nivel de lengua es sumamente importante. El lector debe leer a un nivel adecuado donde la lectura no suponga frustración sino disfrute y donde ésta proporcione sentido de logro y confianza en la destreza lectora. Se aconseja que la primera novela que lea un alumno sea de un nivel inferior, para así evitar frustración y generar autoestima y sentido de logro, lo que los motivará a seguir leyendo. La dificultad de los LGs se controla reduciendo la complejidad léxica y estructural, pero de esto hablaremos más abajo.

C) *La presentación*. Los aspectos tipográficos y de diseño han de tenerse en cuenta, pues se sabe que estos son aspectos que también considera un potencial lector al momento de seleccionar un libro. Entre los aspectos tipográficos están la longitud del libro, inclusión o no de ilustraciones, tamaño de la letra y de la página, número de líneas por página, márgenes, si tiene color y glosario y resumen del tema, y, de manera importante, si se indican los niveles los lengua.

La lectura extensiva es una aproximación metodológica que optimiza el desarrollo de una lengua extranjera o segunda y las lecturas graduadas son el medio apropiado para tal fin, pues constituyen un excelente y multifacético recurso para la enseñanza. Sin entrar en la discusión del valor de textos auténticos y si las lecturas graduadas originales lo son o no (es tema de otro trabajo), cumplen éstas cabalmente la función para la cual se originaron: ayudar al aprendiz de un segunda lengua en su proceso de aprendizaje constituyéndose en un potente instrumento para aprender una lengua (Hill, 2001; Acquaroni, 1996; Liburd y Rodrigo, 2012; Waring, 2003). Además, es innegable que las LGs proveen un modelo de la lengua más cercano al que está aprendiendo el alumno y que, debido a su simplicidad, son ellas altamente accesibles para el aprendiz. Así, las lecturas graduadas deben verse como un paso esencial en el proceso de adquisición de una lengua, pues como apunta Waring (2003), nadie esperaría que un niño leyera y entendiera una novela escrita para adultos. Este mismo criterio debería aplicarse al alumno que está aprendiendo una lengua. Rodrigo (1997) ya observó que desarrollar competencia lectora a nivel nativo en una segunda lengua es un proceso gradual que comienza con el uso de lecturas graduadas, seguida de literatura ligera y que culmina con la lectura de Literatura–obras clásicas. De la misma forma, se ha hecho notar un valor de la lectura graduada por sus beneficios en los planos afectivos, motivacionales y de sentido de logro, todo lo cual se ha mostrado que puede surgir con la lectura de un libro apropiado, integrado en el currículo (Rodrigo, 2012) o de unos pocos libros tratados como material complementario e independiente (Liburd y Rodrigo, 2012).

2. Cómo se gradúa y simplifica un texto

Es evidente que un aprendiz que se inicia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda enfrenta varias barreras que atentan contra la comprensión lectora. La simplificación de un texto es la forma de combatir la dificultad de la lectura adaptándose ésta a las necesidades de los lectores. Así, y según registra ya la investigación especializada, un texto es difícil para el aprendiz si incluye lenguaje coloquial e idiomático, el aprendiz desconoce las referencias culturales y cuando la historia incluye ironía e inferencia (xxxx). El uso de una sintaxis compleja tiene también incidencia, pero no es lo más determinante. La extensión de un libro es también importante, pues se ha constatado una correlación negativa entre comprensión, extensión de un texto y capacidad de inferir significados: a más largo el texto, menos inferencia. Los textos más largos presentan mayor densidad conceptual, por lo que la inferencia es más difícil. Además, los textos largos tienen mayor probabilidad de sucumbir ante las primeras percepciones —parecen más difíciles— lo que puede afectar la motivación para emprender la lectura. En general, estudios empíricos han demostrado que el uso de input simplificado hace que el texto se comprenda más por ser la lengua más comprensible (Yano, Long y Ross, 1994), siendo la simplificación léxica la que juega un papel más importante para la comprensión del texto (Tweissi, 1998).

La simplificación de un texto se puede hacer en el plano estructural o intuitivo (Allen, 2009). En la *simplificación estructural*, los autores se guían por listas de palabras o estructuras predeterminadas para cada nivel (Nunan, 1999) y por fórmulas de legibilidad, que consisten en algoritmos que miden el nivel de dificultad (lo que se ha llamado nivel de legibilidad) de un texto según la longitud de las palabras y de las oraciones. En líneas generales,

el nivel de legibilidad refleja la complejidad lingüística según se ve ésta en sus propiedades léxicas, sintácticas y de microestructura del texto. A esto hay que añadir la carga cultural que el lector debe conocer. Desde la perspectiva de la simplificación estructural, se sabe que la comprensión lectora se ve afectada por el desconocimiento del léxico y estructuras sintácticas complejas. En el caso específico de las pruebas de legibilidad, la complejidad lingüística está dada por la variación léxica y estructural: a más palabras usadas en un texto, más difícil será su comprensión para el aprendiz de L2. De la misma manera, se afirma que la frecuencia de uso y poca densidad léxica favorecen la comprensión: a más densidad léxica (a mayor número de palabras diferentes) en un texto, mayor dificultad de comprensión. A nivel del léxico, la dificultad se mide registrando la frecuencia con que una palabra aparece en un corpus determinado. Analizando el texto como unidad discursiva, se registra la longitud de las construcciones sintácticas y la naturaleza de los segmentos discursivos, la longitud de la unidad discursiva (número de palabras) y el tipo de oración (una cláusula o más, coordinadas o subordinadas) determinan también el nivel de dificultad de un texto. De esta forma, un texto se comprenderá más y mejor cuando tenga pocas palabras por segmento discursivo y oraciones de una cláusula. Resultarán de difícil comprensión los textos de segmentos con más palabras y con más segmentos múltiples (de más de una cláusula). Aunque las fórmulas de legibilidad se han criticado como elementos guía en la simplificación de textos en L2 (Carrel, 1987), se usan comúnmente (Greenfield, 2004) aunque no deben usarse éstas como único método para medir la legibilidad de un texto (Alliende, 1999). En el campo del inglés como lengua extranjera, la mayoría de las editoriales dividen las lecturas en niveles según grados de dominio y según el número de familia de palabras y estructuras que se supone que saben los aprendices en un nivel determinado. Se usan listas de palabras por nivel como guía y de manera flexible, sin llegar necesariamente al extremo de la prescripción, ya que, dependiendo del género, a veces hay que incorporar palabras que no están inicialmente incluidas en tales listas (por ejemplo, en niveles iniciales, para las novelas policiacas y de suspense, hay que incorporar palabras tales como *matar, morir, disparar,* etc.). Pero ésta no es la pauta en español, donde se utiliza más la *simplificación por intuición*, donde el autor confía en su subjetividad sobre lo que los aprendices pueden entender en un nivel determinado. Esta es la estrategia más común para simplificar textos en L2 (Allen, 2009), ya que, se postula, muchos autores de LG son profesores de lengua que saben intuitivamente lo que es apropiado en cada nivel (Waring, 2003).

3. Las lecturas graduadas en el mercado español

Implementar en los programas de lengua un componente de lectura —autónoma e independiente— a través de LGs, hace esencial contar con una buena biblioteca de lecturas graduadas. En el intento de montar tal biblioteca y catalogar las lecturas nos topamos con que no es una tarea fácil dada la discrepancia de criterios usados para catalogar los niveles lectores. Las editoriales tienen un papel decisivo en esta tarea pues son ellas las que seleccionan qué tipo de novela graduada se publica, —tomando en cuenta las demandas de profesores y bibliotecarios, que son los que deciden si sus alumnos comprarán libros o si los pedirán a la biblioteca (Claridge (2012)— y también las que catalogan los niveles lectores de sus libros.

A continuación revisaremos la situación en la que se encuentran las lecturas gra-

duadas en España atendiendo a los criterios de nivelación de los libros graduados para adultos según siete importantes editoriales del mercado español (Anaya, enClave, Santillana, SGEL, Difusión, Edelsa y Edinumen). Estas editoriales cuentan, al momento de este análisis, con unos 302 libros graduados para un lector joven-adulto. El gráfico 1 presenta la distribución de libros graduados según editorial, observándose que Difusión tiene el 21% (n=65) del total, seguido de Edelsa con el 17% (n=51) y Edinumen con otro 17% (n=51), luego SGEL con un 15% (n=45), Santillana con un 13% (n=39), y finalmente Anaya y enClave con un 9% (n=26) y 8% (n=25) respectivamente.

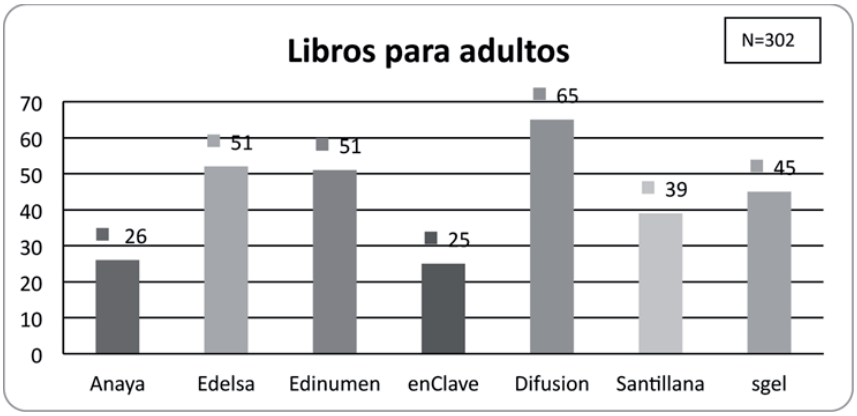

Gráfico 1. Distribución de libros graduados para adultos según editorial

3.1. Criterios en la catalogación de niveles de dificultad: el gran problema

Como mencionamos arriba, en la tarea de montar una biblioteca de lecturas graduadas como material pedagógico que incentive el aprendizaje autónomo, hay que empezar por catalogar los 302 libros en niveles lectores equiparables. En el intento de organizar la biblioteca y catalogar los niveles de forma uniforme se observó, de manera intuitiva, que existían notorias diferencias en la correspondencia de niveles entre las editoriales.

Descubrimos, con gran sorpresa, que los criterios para determinar niveles de dificultad no eran los mismos para las siete editoriales revisadas.

El Consejo de Europa (2002) creó un documento como modelo común para los programas de lengua donde se exponen criterios específicos para la creación de programas curriculares, criterios de evaluación de materiales didácticos, exámenes, etc. Este documento se denomina *Marco común europeo de referencia* (MCER) y establece bases para diferenciar niveles de dominio de lengua. En concreto, establece tres niveles de dominio de una lengua extrajera equiparados con tipos de usuarios de L2: *usuario básico, usuario independiente* y *usuario competente*. Cada uno de estos niveles se subdivide en dos, dando lugar a un total de seis niveles: *acceso* (A1), *plataforma* (A2), *umbral* (B1), *avanzado* (B2), *dominio operativo eficaz* (C1) y *maestría* (C2). Varios expertos en ELE (Anula, 2009;

Sánchez Pérez, 2004) han abogado por determinar niveles de dificultad según los presupuestos del MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), pero no todas las editoriales los han aplicado.

La revisión de los criterios utilizados en las editoriales revela que mientras algunas siguen la propuesta del *Marco*, otras usan el del número de palabras, número de horas de clase, la tradicional división de elemental, intermedio, avanzado o superior, o simplemente distribuyen los niveles numéricamente, yendo del nivel 1 al nivel 6. Incluso hay casos en los que se utiliza más de un criterio. Como muestra la Tabla 1, Anaya tiene cuatro niveles, determinados por el número de familias de palabras utilizadas y los denomina de forma tradicional: inicial, medio, avanzado y superior. Enclave y Santillana también utilizan el criterio del número de palabras, pero diferencian 4 y 6 niveles respectivamente. SGEL usa el criterio del MCER para catalogar sus libros. Difusión utiliza la terminología tradicional junto con la del MCER y distingue cuatro niveles. Edelsa no menciona criterios pero tiene 5 niveles. Por último, Edinumen refleja una mezcla de criterios, usando el de horas de clase, la terminología tradicional y la del MCER; igualmente Edinumen señala también la edad apropiada para las lecturas: para 12 años, de 12 a 17 años y para mayores de 17.

Anaya (palabras)	**enClave (palabras-MCER)**	**Santillana (palabras)**	**SGEL (MCER)**	**Difusión (Tradicional-MCER)**	**Edelsa (o)**	**Edinumen (horas-MCER)**
Inicial: 400-700	Nivel 1: 500 A1-A2	Nivel 1< 400	A1	Elemental bajo: A1	Nivel 1	50-60 horas, A1
Medio: 700-1200	Nivel 2: 1000 B1	Nivel 2< 700	A2	Elemental alto: A2	Nivel 2	100-120 horas, A2
Avanzado: 1200-1600	Nivel 3: 1700 B2	Nivel 3< 1000	B1	Intermedio bajo: B1	Nivel 3	160-180 horas, B1
Superior: 1600-2000	Nivel 4: 2500 C1	Nivel 4< 1500	B2	Intermedio alto: B2	Nivel 4	220-240 horas, B2
		Nivel 5< 2000			Nivel 5	300-340 horas, C1
		Nivel 6< 2500				400 horas, C2

Tabla 1. Criterio y terminología usada para distinguir niveles lectores

Si observamos con más detalle la Tabla 1 nos percatamos que aun las editoriales que utilizan el mismo criterio —número de palabras— usan baremos diferentes, como nos dimos cuenta en los casos de Anaya, enClave y Santillana cuando intentamos establecer equivalencias. Así, se observa, por ejemplo, que el primer nivel de dificultad (como sea que lo denominen) no está determinado de igual manera, pues varía entre 400-700 familias de palabras (Anaya) hasta 500 (enClave), e incluso menos de 400 (Santillana). El segundo nivel de dificultad también discrepa: 700-1200 (Anaya), 1000 (enClave) y 700 (Santillana) y así con el resto de los niveles. Es decir, queda claro que dentro de una misma categoría y siguiendo un mismo criterio —familias de palabras— no es fácil hacer corresponder los niveles, poniendo en evidencia la falta de estandarización y haciendo casi imposible la labor de catalogación uniforme.

Sin embargo, hay que señalar que la propuesta del *Marco* parece ir implementándo-

se progresivamente en las nuevas series o títulos que van apareciendo y añadiéndose a las nuevas reimpresiones de libros. Así, por ejemplo, al inicio, Edinumen cataloga sus niveles lectores según el número de horas que el alumno ha estado en clase, reflejando 6 niveles que denomina Elemental I, Elemental II, Intermedio I, Intermedio II, Superior I y Superior II. En los últimos catálogos de esta editorial se hace corresponder de manera sistemática los seis niveles tradicionales ya existentes con los propuestos por el Plan curricular del Instituto Cervantes; en el último catálogo del 2013-2014 se menciona exclusivamente horas de clase y del Plan curricular como los criterios de nivelación.

Otro caso que muestra los esfuerzos de las editoriales por adaptarse al Marco, es el de SGEL, que en un principio solo catalogaba sus libros por niveles —nivel 1 al nivel 4—. En la reimpresión publicada en 2011, se añade el número de palabras como criterio diferenciador y, en la última reimpresión de 2012, se incorpora la terminología del Marco y se revisa el número de palabras por nivel. La Tabla 2 presenta los cambios y progresión en los criterios.

Año 2010	Año 2011	Año 2012
Nivel 1	Nivel 1. 300 palabras	Nivel 1. 500 palabras. A1-A2
Nivel 2	Nivel 2. 600 palabras	Nivel 2. 1000 palabras B1
Nivel 3	Nivel 3. 1200 palabras	Nivel 3. 1700 palabras B2
Nivel 4	Nivel 4. 1700 palabras	Nivel 4. 2500 palabras C1

Tabla 2. SGEL. Reajuste en la distinción de niveles lectores: criterios y terminología

Es decir, el campo de ELE en España está intentando ajustarse a lo que los expertos en la materia (Anula, 2008; Sánchez Pérez, 2004) mencionan como el camino a seguir, aunque por el momento, tan solo tres editoriales de la muestra —Anaya, Santillana y Edelsa— aún no han adaptado su terminología a la del Marco. Queda en evidencia, pues, que la terminología y criterios van modificándose conforme las editoriales van publicando nuevas reimpresiones y adoptando sus criterios a los del *Marco*. Sin embargo, no queda tan claro si, en algunos casos, simplemente se ha añadido la nueva terminología del *Marco* a lo que ya había previamente establecido.

El siguiente paso es medir si los niveles de dificultad son equivalentes a pesar de que utilicen criterios diferentes. Para esto analizaremos, a modo de ejemplo, el primer nivel que tiene cada editorial (Tabla 3) y lo haremos a través de una prueba de legibilidad que mide el nivel de dificultad del texto teniendo en cuenta la complejidad sintáctica y léxica, el número de palabras por oración y la frecuencia de palabras.

	Anaya (Palabras)	Enclave (Palabras)	Santillana (Palabras)	Sgel	Difusión	Edelsa	Edinumen (Horas)
Primer nivel	400-700	500- A1-A2	400	A1	A1	Nivel 1	50-60- A1

Tabla 3. Primer nivel de dificultad

En la prueba de legibilidad[1] que usamos, la complejidad del texto se expresa en un índice o medida que, mientras más alto sea, se constata mayor dificultad. En lo cuantitativo, el rango va de 200 —menor dificultad— a 1700 —mayor dificultad—. Para el presente análisis se usó los libros del primer nivel de los que disponía la biblioteca, arrojando una muestra de 28 libros. La Tabla 4 presenta el índice promedio y estimativo del nivel de dificultad de esos libros por editorial, la desviación estándar y el nivel mínimo y máximo de dificultad de los libros dentro de la misma editorial.

Editorial	N	Promedio	DS	Mínimo	Máximo
Anaya	3	593	67	550	670
Difusión	6	492	148	360	770
Edelsa	4	578	203	320	740
Edinumen	5	744	330	380	1200
enClave	2	557	98	500	670
Santillana	7	394	100	250	530
SGEL	1	490	-	490	490

Tabla 4. Primer nivel. Promedio de dificultad, Desviación estándar (DS), Mínimo y Máximo. N= 28

En la Tabla 4 podemos observar que Santillana es la editorial que presenta un promedio de dificultad más bajo (394) y, en consecuencia, tienen los libros de menor dificultad en el primer nivel. Edinumen presenta el promedio de dificultad más alto (744), por lo tanto, tienen los libros más difíciles de la muestra analizada. Si analizamos las diferencias dentro de cada editorial y nos fijamos en su nivel mínimo y máximo de dificultad, observamos que algunas editoriales tienen demasiada discrepancia. La editorial en la que el nivel de dificultad varía más es Edinumen (380-1200); las más uniformes son Anaya y enClave (550-670 y 500-670 respectivamente). El gráfico 2 presenta visualmente el nivel mínimo y máximo de dificultad por editorial y se puede apreciar mejor las diferencias de nivel dentro de cada editorial.

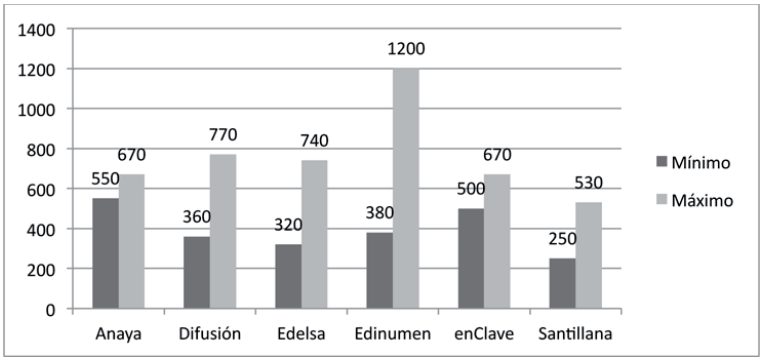

Gráfico 2. Comparación del primer nivel. Mínimo y máximo nivel de dificultad *dentro* y *entre* editoriales

1. Usamos el programa en linea *Lexile Analizer®,* marca registrada de la empresa Metametrics.

Aunque somos conscientes de que éste es un estudio exploratorio y los resultados no se pueden interpretar como conclusivos, se corrobora nuestra intuición inicial de discrepancia en la equivalencia de niveles entre editoriales en los libros analizados. Estos resultados eran de esperar por la diferencia de criterios utilizados. Sin embargo, lo que resultó una sorpresa es ver que también existe discrepancia de nivel *dentro* de una misma editorial. Así, libros con un nivel de dificultad entre 380 y 1200 forman parte de un mismo nivel, el inicial, aunque evidentemente, no deberían[2].

Con esta realidad, si un alumno seleccionara un libro de primer nivel, por su cuenta, atendiendo a los niveles establecidos por las editoriales, podría encontrar que no todos los niveles no se corresponden y esto podría crear sin duda una situación de confusión y frustración que en vez de incentivar el deseo de la lectura, lo aniquilara (pues el alumno podría no estar leyendo a su nivel). Se deja claro, por consiguiente, que disponer de una biblioteca que equipare niveles a través de diferentes editoriales debe ser una realidad. Si lo conseguimos, el alumno podrá escoger libros que estén a su nivel de competencia, lo que aumentará significativamente la probabilidad de que lea, disfrute y de que ese libro no sea su primer / último libro. De esta forma estaremos fomentando el aprendizaje autónomo a través de lecturas graduadas.

4. Conclusión

En la enseñanza del español como lengua extranjera, el uso de las lecturas graduadas o literatura del aprendiz (i.e. novelas escritas para el alumno de español como lengua extranjera) es una herramienta excelente para promover el aprendizaje independiente y, consecuentemente, para acelerar el proceso de adquisición de la lengua meta.

Una revisión de los materiales publicados en España para esta tarea deja en evidencia la falta de estandarización y diferencia de criterios y terminología que cataloga los distintos niveles de lectura, lo que origina discrepancia de dificultad incluso dentro de un mismo nivel. Algunas editoriales ya han incorporado las pautas creadas por el MCER, que dividen los niveles lectores en Inicial (A1, A2), Intermedio (B1, B2) y Avanzado (C1, C2). Otras han mantenido terminología numérica, que va del nivel 1 al 4 o del 1 al 6, o la más tradicional de nivel Inicial, Intermedio, Avanzado y Superior. Asimismo, se barajan varios criterios —del número de horas en la clase o número de familia de palabras—. No obstante, existe una necesidad imperiosa de determinar equivalencias de niveles a través de las editoriales para poder permitir al alumno escoger de forma independiente libros que estén a su nivel como medio para optimizar su proceso de aprendizaje y adquisición de L2.

Con la importancia de las lecturas graduadas en la enseñanza de lenguas extranjeras tal situación da pie a confusión y frustración, tanto para el alumno, que no puede abordar independientemente la selección de lectura, como para el profesorado que intenta crear una biblioteca de libros graduados. El análisis del nivel de dificultad de la muestra de este estudio pone de manifiesto una variabilidad de nivel de dificultad tanto a nivel

2. De acuerdo a las pautas de *Lexile*, una diferencia de 100 puede indicar otro nivel lector.

horizontal (*entre* distintas editoriales) como vertical (*dentro* de una misma editorial). Aunque el resultado de nuestro análisis no se puede considerar conclusivo por contener una pequeña muestra del material graduado, sí es un indicio de que existe un problema y de que hay que solventarlo. Por esto, futuros estudios deberán ampliar la muestra e incluir los restantes niveles de dificultad *dentro* de cada editorial y *entre* las diferentes editoriales. De esta forma tendremos una visión más exacta para adoptar medidas.

Por último, queremos agradecer a los autores de lecturas graduadas y a las editoriales que las publican, por su magnífica labor que hace posible que aprendices de nuestra lengua puedan disfrutar de la lectura y aprender al mismo tiempo. Con este trabajo simplemente pretendemos llamar la atención para que las editoriales compartan criterios que aseguren niveles equiparables de dificultad para, así, facilitar la lectura independiente entre los aprendices de ELE.

Bibliografía

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (1996): «Lecturas graduadas. Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», *Frecuencia-L*, 18-20.

ALLEN, David (2009): «A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English», *System,* 37 (4), 585–599.

ALLIENDE, Felipe (1999): «Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos», *Lectura y vida*. Newark Delaware, IRA, 14-18.

ANULA, Alberto (2008): «Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de Legibilidad», en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua*. XVIII Congreso internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera, 162-170.

BOTT, Stefan, Horacio SAGGION y Simob MILLE (2012): «Text Simplification Tools for Spanish», *LREC,* 1665-1671.

CARREL, Patricia (1987): «Readability in ESL», *Reading in a Foreign Language*, 4 (1), 21-40.

CLARIDGE, Gillian (2012): «Graded readers: How the publishers make the grade», RFL, 4/1, 106-119.

CROSSLEY, Scott, David ALLEN y Danielle MCNAMARA (2012): «Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach», *Language Teaching Research*, 16 (1), 89-108.

DAY, Richard y Julian BAMFORD (1998): *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, New York, NY: Cambridge University Press.

GREENFIELD, Jerry (2004): «Readability formulas for EFL», *JALT Journal*, 26, 5-24.

HILL, David (2001): «Graded readers», *ELT Journal*, 55(3), 300-324.

KRASHEN, Stephen (2004): *The Power for Reading*, Portsmouth, NH: Heinemann.

LERNER, Ivonne (2000): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE», *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 96, 401-408.

LIBURD, Teljer y RODRIGO, Victoria (2012): «The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-Week Case Study», *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (2), 16-20.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco común europeo de*

referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
NUNAN, David (1999): *Second Language Teaching and Learning*, London: Heinle & Heinle.
RODRIGO, Victoria (1997): «¿Son conscientes los estudiantes de español intermedio de los beneficios que les brinda la lectura?», *Hispania*, 255-264.
TWEISSI, A.I. (1998): «The effects of the amount and the type of simplification on foreign language reading comprehension», *Reading in a Foreign Language*, 11, 191-206.
WARING, Rob (2003): «Writing a Graded Reader», *Е режим достуny до cmammi*, [en línea], http://www1.harenet.ne.jp/waring/papers/papers.html
YANO, Yasukata, Michael LONG y Steven ROSS (1994): «Effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension», *Language Learning,* 44 (2), 189-219.