COMUNICACIONES

Lecturas graduadas: hacia una literatura instrumental a la medida de un programa de estudios y del alumno

Jorge Agulló Coves
Instituto Cervantes de Brasilia

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, como sabemos todos los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas, los enfoques comunicativos se han extendido, conllevando un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extrajeras. El cambio fundamental se produjo en la concepción del objeto de enseñanza, pues se trasladó la atención desde el sistema lingüístico hasta el dominio de una serie de competencias comunicativas, es decir, desde el saber una lengua hasta el saber usarla. Esto trajo como consecuencia natural que hoy en día en las clases de lenguas extranjeras se ponga el foco de atención en la interacción y en el aprendizaje colectivo.

En este contexto, por suerte o por desgracia, la lectura extensiva de obras literarias suele verse relegada a un segundo plano, ya que se considera que la lectura es un acto individual que, supuestamente, no requiere de interacción (Lerner, 1999: 401).

Evidentemente, existen otros factores que explican estos cambios, como la variación de las costumbres lectoras de la llamada «sociedad de la información». Muchos defienden que hoy en día no se lee menos, sino que se lee de otra forma. En la actualidad es más habitual la lectura de textos breves que muchas veces forman parte de un hipertexto. En esta comunicación, sin embargo, nos vamos a referir a la lectura extensiva de textos literarios largos.

Aunque solo sea de forma intuitiva, es difícil imaginar que alguien le niegue a la lectura su enorme potencial para apuntalar y acelerar el proceso de adquisición de la lengua. Todavía hoy en día no sabemos con precisión cómo se produce la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, lo que sí sabemos con certeza es que la exposición a una gran cantidad de muestras de lenguas comprensibles produce adquisición. En este sentido, la lectura extensiva en general y las lecturas graduadas en particular —que aportan un *input* con un grado de comprensibilidad suficiente— pueden jugar un papel muy importante.

La lectura extensiva no solo mejora la destreza lectora del aprendiente, sino que también ayuda a progresar en otras destrezas comunicativas, gracias a que refuerza la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia sociocultural, la competencia pragmática, etc. Además, no podemos olvidar que la lectura constituye un medio a disposición del aprendiente para aprender de forma autónoma.

Como ya he mencionado, la principal causa de que la lectura extensiva se haya visto relegada a un segundo plano es que supuestamente no es una actividad interactiva, de manera que se podría considerar como algo «poco comunicativo». Sin embargo, este es un prejuicio ya superado, pues todos sabemos que la lectura es un acto de comunicación como cualquier otro en el que hay una necesaria y continua interpretación del significado del texto (Varela Navarro, 2006: 1). Este acto de interpretación es un acto comunicativo que exige la puesta en marcha de una serie de procesos cognitivos que producen aprendizaje.

Por otro lado, la lectura puede llegar a ser un acicate para la creatividad y para la misma interacción tanto dentro como fuera de las aulas, ya sea de forma espontánea por parte del alumno lector, o propiciado y dirigido por el profesor mediante actividades de explotación adecuadas. La lectura puede incluso convertirse en un acto colectivo. Por ejemplo, cada capítulo de un libro puede ser leído por un alumno de la clase para después ponerse en común.

CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE UN TEXTO

Ahora bien, ¿qué tipo de lectura extensiva nos interesa? ¿Qué tipo de textos debemos escoger? Reflexionemos antes que nada acerca de lo que supone un acto de lectura extensiva. Se trata de bien un acto voluntario, bien semivoluntario o bien obligatorio. Como acto voluntario, es decir, aquel en el que el alumno lector decide leer una obra y qué obra leer, estamos hablando de acto autónomo en el que el profesor puede servir de consejero y de facilitador. Este tipo de acto se puede encuadrar perfectamente en una programación curricular abierta y centrada en el alumno, en la que los estadios de progreso no se miden tanto en términos de resultado como de proceso y en la que el alumno toma el control de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el acto de lectura también puede ser obligatorio, cuando es el programa el que incluye *a priori* la lectura de un determinado texto. Este tipo de acto se encuadra mejor dentro de los programas cerrados y centrados en el objeto de estudio: la lengua. En este tipo de programas, que son todavía los que predominan, el profesor o la institución académica son quienes toman las decisiones por el alumno siguiendo una serie de principios pedagógicos.

Por último, tenemos los actos de lectura semivoluntarios, en los que el programa obliga a leer un texto extenso pero da un mayor o menor grado de libertad al alumno en su elección. Estaríamos aquí en un modelo de enseñanza a medio

camino entre los programas abiertos y los currículos cerrados. El alumno es más o menos autónomo en su elección, pero sigue sin ser autónomo a la hora de tomar la decisión de iniciar el acto de lectura.

Conste aquí que no estamos tratando de denostar que se obligue al alumno a leer un texto determinado. Es una decisión que puede justificarse sin problema, especialmente cuando estamos trabajando con un currículo cerrado.

De todos modos, sea cual sea el tipo de acto de lectura —voluntario, semivoluntario u obligatorio—, el alumno o el profesor van a tener que enfrentarse a la elección de un texto.

Si asumimos que estamos aquí tratando del acto de lectura que surge fundamentalmente por fines pedagógicos y no tanto por placer, el criterio principal que tanto alumnos como profesores deberían tener en consideración a la hora de elegir un texto es la rentabilidad pedagógica.

La valoración de este criterio depende, otra vez, del tipo de currículo con que trabajamos. Si trabajamos con programas abiertos y centrados en el alumno[1], la rentabilidad pedagógica puede desglosarse en los subcriterios de dificultad y de interés, aunque ambos están íntimamente relacionados:

– La dificultad. El criterio de dificultad puede entenderse de forma positiva o de forma negativa. El texto no puede ser ni demasiado difícil ni demasiado fácil, puesto que en ambos casos el texto dejaría de ser rentable pedagógicamente.

  La dificultad del texto dependerá de muchos factores que se expresan tanto en el texto como en el sujeto lector. El texto no es fácil ni difícil en sí, sino que lo es dependiendo de la competencia lectora de su lector. Esta competencia no se mide en términos de conocimientos gramaticales y léxicos en la lengua meta, sino que puede depender también de la competencia lectora en la lengua materna, especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la tipología y el género textual.

  En suma, habrá que tener en cuenta: la dificultad de comprensión léxica, semántica, pragmática, gramatical, discursiva, cultural y sociocultural.

– El interés[2]. Del mismo modo que ocurre con la dificultad, un texto no es interesante o deja de serlo en sí mismo, sino en el sujeto lector. No olvidemos que, por definición, la lectura extensiva es un acto que supone la dedicación de una cantidad de tiempo considerable y que, por lo tanto, el alumno debe estar dispuesto a dedicarle dicho tiempo.

[1] O si, por el contrario, trabajamos con un currículo cerrado y centrado en los contenidos lingüísticos, pero no queremos que el acto de lectura se encuadre necesariamente dentro de los contenidos del curso.

[2] Quizás sería más acertado considerar el interés como parte de la dificultad, tal y como hace Martín Peris (2000), quien considera el interés de la actividad como un factor más de la «dificultad de participación», junto a la implicación en la comunicación y la relevancia del tema.

El interés dependerá de la disposición del alumno por la lectura en general. Sin embargo, en algunos casos el objetivo del profesor al proponer una lectura puede ser meramente despertar la curiosidad del estudiante.

El interés dependerá también de la disposición del alumno por el texto en concreto. Aquí van a entrar en juego aspectos intra y extratextuales como el tema, el género, el autor, la presentación gráfica, etc. El profesor puede incidir mediante la realización de actividades previas adecuadas.

El interés, por último, dependerá del nivel de dificultad. Si el texto es excesivamente fácil puede aburrir al alumno, mientras que si es excesivamente difícil puede desanimarlo. La otra cara de esta moneda es que si el texto es interesante para el alumno por su tema, por ejemplo, su lectura será más fácil.

Sin embargo, si trabajamos con un programa cerrado o centrado en la lengua, deberíamos considerar un subcriterio nuevo para definir lo que es un texto rentable didácticamente: seleccionaremos textos en los que predominen los contenidos de nuestro curso para así facilitar su adquisición y la consecución de los objetivos del curso. Por otro lado, evitaremos que aparezcan demasiados contenidos de cursos superiores ante la suposición de que son excesivamente difíciles.

Sin embargo, la mayoría de profesores y alumnos escoge textos con contenidos de cursos superiores, ya que estos suelen programarse en función de la producción, mientras que la comprensión de los mismos suele darse mucho antes, especialmente en el caso de los estudiantes con una lengua materna romance, como los brasileños.

¿CLÁSICOS? ¿ADAPTACIONES? ¿LECTURAS GRADUADAS?

Una vez que tenemos claros los criterios, cabe preguntarse a qué tipo de textos literarios acudir: ¿clásicos?, ¿adaptaciones de los mismos?, ¿obras literarias modernas?, ¿lecturas graduadas?

Los clásicos de la literatura, además de su supuesta superioridad desde el punto de vista del componente cultural, cuentan con una clara ventaja: su prestigio, que debería ser un factor positivo a la hora de despertar el interés de los lectores en potencia. Además, se podría aducir que los clásicos aseguran que el texto sea de calidad y, en consecuencia, interesante. Sin embargo, tal interés es solo una suposición ya que, como hemos convenido, el interés se produce en cada lector individual y no se puede asegurar que la mayoría de nuestros alumnos estén interesados en los clásicos sino, quizás, solo aquellos con una mayor formación, competencia lectora e interés por la lectura.

Además, el nivel de dificultad de comprensión de estos textos es fácil que sobrepase excesivamente la competencia lectora de muchos alumnos. Otra opción sería optar por las adaptaciones de los clásicos. Sin embargo, estas adaptaciones suelen ser versiones reduccionistas de los mismos, con lo que sus virtudes se ven claramente mermadas.

Algo parecido ocurre con las obras modernas. Puede que sus tramas sean más interesantes y cercanas a los lectores contemporáneos, pero ello siempre dependerá del texto en concreto y de los gustos e intereses del lector. Lo que no puede negarse es que estos textos suelen ser una fuente de conocimientos culturales y socioculturales de gran valor, ya que muestran espacios y situaciones ricos y contextualizados.

Tanto tratándose de clásicos como de obras modernas, la selección de estos textos literarios «auténticos» se rige por los subcriterios del interés y de la dificultad. Cabe mencionar que, en el caso de los lectores lusoparlantes, el criterio de la dificultad se diluye, especialmente si el lector es un lector con una alta competencia lectora en su propia lengua. De hecho, un lector lusoparlante que se enfrenta a una obra en español encuentra poca dificultad en comprender la mayor parte del léxico y de las estructuras gramaticales, dejando a la comprensión por el contexto y a la búsqueda en diccionarios el resto. Así pues, llegamos a la conclusión de que podemos, especialmente si no encuadramos la lectura dentro de un programa cerrado, escoger textos literarios «auténticos» para la mayoría de nuestros alumnos, sin miedo a equivocarnos al valorar el subcriterio de la dificultad, por lo menos en lo que se refiere a la dificultad proveniente de los contenidos lingüísticos.

Otra cuestión es que nuestros alumnos no tengan la competencia discursiva suficiente en su propia lengua, en cuyo caso habrá que escoger textos con estructuras y recursos discursivos fácilmente reconocibles, como suele ocurrir, por ejemplo, con las lecturas graduadas. Ahora bien, este tipo de textos, el que nos resta por valorar, tienen tanto defensores como detractores.

LAS LECTURAS GRADUADAS

En primer lugar, quienes los critican suelen aducir que son textos no «auténticos». Sin embargo, ¿cómo se mide la autenticidad de un texto? No creo que se les pueda negar la cualidad de literarios, pues son textos con un alto nivel de elaboración, aunque no lleguen a los mismos niveles de elaboración artística que las obras literarias que suelen considerarse «auténticas». Si les negamos a las lecturas graduadas esta cualidad, también tendremos que negársela a la literatura infantil y juvenil. Son simplemente obras dirigidas a un tipo de público muy concreto, cuya competencia lectora no se equipara a la de un lector nativo adulto y con formación, y que tienen un objetivo también específico: facilitar el aprendizaje de la lengua[3].

Según algunos autores, los textos no son auténticos o dejan de serlo, sino que la autenticidad reside en el uso que se haga de los mismos. Así, el acto de lectura es auténtico cuando se usa el texto para el fin para el que fue creado (San Mateo, 2005:14). En consecuencia, si un texto que fue creado con fines pedagógicos es usado para alcanzar estos fines, no tenemos nada que objetar en lo que se refiere a su autenticidad.

[3] Quizás sería más adecuado hablar de lecturas pedagógicas como hace Simensen (1987; obra citada en Susser y Robb, 1990).

Los detractores de las lecturas graduadas extienden esta acusación sobre la falta de autenticidad del tipo de lengua utilizado, pues este tipo de textos ofrecen al alumno un *input* reducido que no se corresponde con la lengua real, limitando sus recursos de forma consciente. A esto puede aducirse que rehusar la simplificación de los recursos lingüísticos utilizados sería como rechazar que el profesor adopte en clase un habla más sencilla para los alumnos. El aprendizaje se produce cuando el contexto lingüístico y no lingüístico es comprensible y hace comprensibles las nuevas unidades de contenido, lo que justifica que se utilice una lengua simplificada que ayude al alumno a procesar el *input* para convertirlo en *intake*. No olvidemos que las lecturas graduadas no se presentan al alumno como un modelo de lengua ideal a imitar por el hablante experto, sino como un entrenamiento que le ayudará a avanzar hacia textos más complejos.

Otro tanto podría decirse sobre los contenidos culturales y socioculturales presentados en este tipo de obras, de los que se dice que son pobres y, en muchas ocasiones, reduccionistas. Esta crítica es justa hasta cierto punto. Otra forma de interpretar este rasgo es que presentan estos contenidos al igual que los contenidos lingüísticos, es decir, de forma simplificada y comprensible para un lector al que le faltan los referentes necesarios.

La finalidad de nuestra apuesta por la lectura extensiva es pedagógica, al igual que la de las lecturas graduadas. Se puede acusar a estos textos de inautenticidad y de pobreza lingüística o cultural. Sin embargo, estas no son sus pretensiones. La pretensión de una lectura graduada es su rentabilidad pedagógica. Estos textos han sido diseñados para alcanzar este objetivo, que es el que a nosotros nos interesa, y en términos de rentabilidad pedagógica son imbatibles si son utilizados adecuadamente. Cuando nos encontramos ante lectores con una escasa competencia lectora, estos textos son evidentemente la mejor opción, pues son los que mejor se adecúan a las necesidades del alumno. No solamente proporcionan un cotexto y un contexto accesibles, sino que además se centran en que el lector adquiera aquellos contenidos de los que precisa con mayor urgencia. De esta forma, las lecturas graduadas desarrollan la fluidez lectora.

La competencia lectora depende de toda una serie de factores convergentes. Pongamos por ejemplo la competencia léxica. Una de las principales características de este tipo de textos es que restringe el vocabulario que usa. Al hacerlo, no solo logra que el texto sea más accesible para el alumno, sino que hace hincapié en el vocabulario más frecuente, que es normalmente el más rentable desde un punto de vista pedagógico, especialmente en los niveles más bajos[4].

Por otra parte, este tipo de textos suele venir acompañado de una serie de apoyos didácticos: glosarios, notas explicativas del vocabulario, notas que explican

[4] Waring y Takaki (2008) realizaron un estudio que sugiere que en realidad muy poco vocabulario nuevo se adquiere después de una sola lectura y que aquel que se adquiere es el vocabulario que aparece más frecuentemente en el texto. Además, sugieren que el beneficio no se encuentra tanto en el vocabulario nuevo obtenido sino en el enriquecimiento y fijación del vocabulario viejo.

y amplían la información sobre aspectos culturales y socioculturales, actividades que facilitan la lectura y actividades de explotación del texto para desarrollar diferentes competencias (competencia léxica y gramatical, pero también lectora, escrita y hasta de producción e interacción oral)[5].

LECTURAS GRADUADAS ADAPTADAS A UN PROGRAMA DE ESTUDIOS Y A SUS ALUMNOS

Cuando se trabaja con un programa cerrado o centrado en los contenidos, que es lo que ocurre en la mayoría de centros de enseñanza, queda totalmente justificado el uso utilitario de la lectura extensiva de textos graduados. Con esto, lo que queremos decir es que podemos seleccionar —o crear— lecturas que no solamente sean adecuadas desde el punto de vista de la dificultad y del interés, sino también desde el punto de vista de su adaptación a los contenidos concretos del curso, para así facilitar o reforzar su adquisición por parte del alumno. De esta forma, obtenemos de la lectura extensiva, junto a los beneficios propios de esta, las ventajas de una lectura intensiva.

Sin embargo, una lectura graduada adaptada al alumno va más allá de esto. No solo se adapta a los contenidos del curso, sino que se adapta a las necesidades específicas de los alumnos de tal curso. Con esto no queremos decir que la lectura se adapte a cada alumno en concreto, lo que sería prácticamente utópico, sino al tipo de alumnos —con parecidas necesidades e intereses similares— que suelen recibir el curso.

Para clarificar lo que queremos decir con esto, voy a presentar una lectura graduada creada de esta forma. Se trata de la novela corta *¿Dónde está Alicia?,* de Raquel Campillos García-Carpintero y Manuel García de Velasco Argüeso.

Esta obra fue diseñada específicamente para el curso B1.1 del Instituto Cervantes de Belgrado. En este centro se trabaja con un programa cerrado o centrado en los contenidos por tareas. El programa de cada curso estructura las unidades didácticas en torno a la realización de tareas y selecciona en cada secuencia didáctica los contenidos que se consideran necesarios para la realización de la tarea de producción lingüística. Entre estos contenidos se encuentran contenidos léxicos y gramaticales, pero también culturales, socioculturales y discursivos. Las tareas programadas para el curso fueron fundamentales en la planificación de la trama de la novela, ya que en los capítulos se incluyen fragmentos que pueden servir como modelos textuales para las tareas que se requiere al alumno realizar durante el curso. Así, por ejemplo, en el capítulo 3 se integra la descripción de un invento, que es precisamente una de las tareas a realizar durante el curso.

[5] Para un elenco de tipos de actividades que pueden realizarse con las lecturas graduadas, véanse San Mateo (2005) y Lerner (1999).

Sin embargo, el texto no se adapta solo a los contenidos del curso, sino también a sus alumnos, y lo hace de dos maneras: tratando tanto sus necesidades como sus intereses específicos.

Un ejemplo de cómo se adapta a las necesidades específicas de los alumnos es la inclusión de una carta que ha sido escrita por un aprendiz serbio de español, con errores frecuentes de la mayoría de aprendices serbios. Tras finalizar el capítulo, en una de las actividades de explotación se pide al alumno que localice los errores presentes en la carta.

Por otro lado, la novela intenta ser interesante para los alumnos no solamente con unos personajes y una trama atrayentes, sino situando además la acción en el entorno inmediato del alumno. La acción se desarrolla en Belgrado y en un centro de estudios de español que, pese a tener otro nombre, se identifica fácilmente con el mismo Instituto Cervantes de Belgrado. De esta forma, se despierta la curiosidad y la motivación del alumno hacia la lectura. Si bien es cierto que esta decisión tiene como clara desventaja la reducción de la información cultural y sociocultural presente en la obra, no ocurre así con la información intercultural, ya que en la trama la realidad sociocultural serbia y la española cruzan sus caminos, produciéndose situaciones que ejemplifican las diferentes costumbres o interpretaciones de la realidad según cada una de estas culturas.

CONCLUSIONES

Podríamos concluir, en primer lugar, que tal vez deberíamos replantearnos en nuestros cursos el papel de la lectura extensiva para que los alumnos aprovechen sus beneficios.

En segundo lugar, debemos tener claros los criterios que deben regir la elección de los textos, pues siempre deberían encontrar justificación en criterios de rentabilidad pedagógica basados en el tipo de programa con el que trabajamos y en las necesidades e intereses de nuestros alumnos, además de la dificultad y el interés propios del texto.

En tercer lugar, defendemos que las lecturas graduadas son una elección tan legítima como cualquier otra, siempre y cuando esta esté justificada pedagógicamente.

Por último, sugerimos a los equipos docentes que trabajen con programas cerrados o centrados en los contenidos que ellos creen (dichos contenidos procederán de sus propias lecturas graduadas y adaptadas a sus propios cursos y alumnos).

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R. (2004). «La comprensión lectora», en *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL, p. 943-966.

Campillos García-Carpintero, R. y García de Velasco Argüeso, M. (2011). *¿Dónde está Alicia?.* Belgrado: Instituto Cervantes de Belgrado.

Lerner, I. (1999). «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE», en *Actas del X congreso internacional de ASELE,* p. 401-408.

Martín Peris, E. (2000). «La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta», en *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, 13: 3-30.

San Mateo, A. (2005). «Una lectura graduada narrativa para estudiantes de ELE de nivel avanzado», en *Biblioteca RedELE*, 3.

Simensen, A. M. (1987). «Adapted readers: How are they adapted?», en *Reading in a Foreign Language*, 4: 41-57.

Susser, B. y N. Robb, T. (1990). «EFL: Extensive Reading Instruction: Research and Procedure», en JALT Journal, vol. 12, 2.

Varela Navarro, M. (2006). «La lectura en la clase de español en los niveles principiante-intermedio: ¿misión imposible?», extracto del taller presentado en el *IZ München*. Documento de internet disponible en <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/var-lectura.pdf>.

Waring, R. y Misako, T. (2008). «At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader?», en *Reading in Foreign Language*, vol. 20, 2.