

***Lectura extensiva y lecturas graduadas en lengua inglesa.  
Análisis comparativo de los diferentes sistemas de  
clasificación***

***Extensive reading and English graded readers.  
Analysis of different systems of classification***

**Pedro Moñino Ángel**  
IES Arenales del Tajo (Cebolla, Toledo)  
pedroarenales@yahoo.es

DOI: 10.17398/1988-8430.24.1.251

Recibido el 15 de septiembre de 2015  
Aprobado el 26 de mayo de 2016

**Resumen:** Las lecturas intensiva y extensiva siguen siendo dos de las prácticas didácticas orientadas hacia la mejora de la comprensión; esta última, frecuentemente con la ayuda de libros graduados que en principio se consideran como un medio de adaptarse a la competencia lingüística del estudiante y sus necesidades. Sin embargo los criterios utilizados por las grandes editoriales para la clasificación no siempre son coherentes. Además, la disposición generalizada de internet y los materiales digitales aconsejan al profesor el uso de criterios variados, puesto que materiales auténticos o textos destinados al aprendizaje del inglés como primera lengua (L1) están disponibles para su uso con estudiantes de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ILE). Una combinación de criterios nos dará una perspectiva más completa para la elección de libros graduados.

**Palabras clave:** Lectura extensiva; libros graduados; criterios; sistemas de clasificación.

**Abstract:** Intensive and extensive reading remain two of the teaching practices aimed at improving comprehension; the latter, often with the help of graded books initially considered as a means of adapting to the students' linguistic competence and their needs. However, the criteria used by the big publishers for the classification are not always consistent. Furthermore, the widespread availability of the internet and digital materials advise the teacher to use a variety of criteria, since authentic materials or texts for learning English as a first language (L1) are available to be used with learners of English as a second language (L2) or as a foreign language (EFL). A combination of criteria will give us a more complete picture for choosing graded books.

**Keywords:** Extensive reading; graded readers; criteria; classification systems.

# I

## ntroducción

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras se han descrito diferentes tipos de lectura, cuya clasificación fundamental se articula en torno a los conceptos de lectura intensiva y lectura extensiva (Lunzer y Gardner, 1979; Brewster y Girard, 1992; Hill, 1992); las dos técnicas frecuentemente se asocian en los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language*, EFL) con las estrategias de *skimming* y *scanning* (Harmer, 1998), también presentes en los materiales escolares como *for gist* y *for detail*.

La lectura extensiva es una de las claves para el desarrollo de la comprensión lectora tanto en L1 como en L2 si nos atenemos a la plétora de trabajos e investigaciones aplicables al inglés como lengua extranjera (EFL). Una de las razones es la aceptación de que el estudiante de una lengua extranjera necesita una alta exposición a la lengua estudiada; ampliando el limitado tiempo dedicado a las sesiones de enseñanza-clase semanal fuera del aula y fomentando que el alumno llegue a leer por su cuenta (Waring, 2006) se consigue que el estudiante consolide e integre el lenguaje estudiado.

### 1.- La eficacia de la lectura extensiva

Para Hafiz y Tudor (1989) la lectura extensiva en lengua extranjera significa leer durante un periodo de tiempo prolongado, en cantidad importante, sin la presencia de tareas centradas en el trabajo lingüístico y buscando el placer personal. David Hill (1992), director

fundador el Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER), establecía el punto clave de la lectura extensiva en la cantidad; a partir de ahí, derivan las otras condiciones como una buena velocidad lectora y una selección de materiales que enlacen con los intereses del estudiante a la vez que con su nivel de competencia. En aquel momento Hill se aventuraba a establecer como base del proyecto el leer un libro a la semana o 50 libros al año y leer 200 palabras por minuto de media, una vez alcanzada la etapa de leer grupos de palabras de una vez y de conseguir entender el significado global. De este modo se puede leer a una velocidad cómoda sin recurrir al diccionario. Susser y Robb (1990) analizaron los objetivos de lectura propuestos en varios trabajos tanto en términos de cantidad, tiempo o ambas cosas y encontraron propuestas como leer 50 páginas a la semana (Paulston y Bruder (1976) o 60 libros a año (Bright y McGregor, 1970).

Aunando estas aportaciones y los diez principios del programa de lectura de Day y Bamford (1998; 2002), agruparemos las condiciones necesarias para lograr un alto nivel de efectividad en siete aspectos:

- 1.- Leer la mayor cantidad posible de libros, seleccionados por el estudiante.
- 2.- Tener disponibilidad de materiales y temas variados, incluida la literatura.
- 3.- Los objetivos deben centrarse en el placer de leer o satisfacer el deseo de conseguir información, sin estar centrada en la evaluación.
- 4.- Es un acto individual y en silencio. Los profesores deben favorecer y modelar la lectura silenciosa en el aula.
- 5.- Los materiales deben estar dentro de las competencias lingüísticas del estudiante.
- 6.- La adquisición de vocabulario requiere repeticiones abundantes para conseguir la automatización.

7.- No se necesita una comprensión total, sino que es un proceso gradual de aumento de velocidad y aprender a usar el contexto.

Las ventajas de la lectura extensiva han sido bien establecidas (Green y Oxford, 1995; Nation, 2001, 2003; Taguchi, Takayasu-Maass y Gorsuch, 2004; Renandya, 2007; Grabe, 2009, 2011) a pesar de que hay estudios que reflejan la dificultad de probar los efectos positivos a largo plazo (Karlin y Romanko, 2008), para lo cual habría que determinar un periodo mínimo de aplicación. Pero en general, como sintetiza Kirchnoff (2013) se considera que la lectura extensiva contribuye a:

1. Aumentar la fluidez y rapidez en L2 como sucede en la L1, de tal manera que podemos leer varias palabras al mismo tiempo, porque se reconocen las palabras, disminuyendo el tiempo necesario para el procesamiento.
2. Aumenta la adquisición del vocabulario; con la repetición y empleo de palabras en distintos contextos, el estudiante de L2 amplía la comprensión del significado de palabras aisladas o asociativamente.
3. Fomenta el entendimiento del funcionamiento de la lengua de estudio; al enfrentarse a su organización en oraciones, párrafos y textos, el estudiante adquiere la percepción holística, no fragmentaria, de la misma.
4. La producción escrita del estudiante se beneficia de mayor coherencia y cohesión.
5. Genera una actitud positiva hacia la lengua y aumenta la motivación del estudiante al enfrentarse a textos que puede entender, reduciendo el nivel de ansiedad.

En principio, como parece lógico suponer, cuanto más se lee, mejor lector se es, por cuanto la práctica continuada aumenta la competencia lectora. Esta relación ha sido frecuentemente establecida; Grenier et al. (2008) demuestran que hay una relación directa entre la frecuencia de leer libros y la competencia lectora; incluso se puede

afirmar que un mayor nivel de alfabetización implica una conducta social y conciencia cívica. A estas consideraciones debemos añadir las nuevas alfabetizaciones (*new literacies*) necesarias para que cualquier estudiante pueda enfrentarse a los nuevos retos del hipertexto y la lectura de *online* de webs; en estos casos, la estructura no lineal, la posibilidad de saltar párrafos o páginas y la disposición y diseño del material web implica, aún el caso de técnicas establecidas como *scanning*, prestar atención a enseñar destrezas como búsqueda de organizadores como letras, números, ilustraciones; palabra en negrita, cursiva, la fuente y el tamaño o la posibilidad de encontrar las ideas principales en el margen.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto las diferencias entre la lectura tradicional en papel y leer en un pantalla (Leu et al., 2008; Mokhtari, Reichard y Gardner, 2009). Uno de los focos de interés son las diferencias cognitivas, la activación cerebral, la velocidad y el contexto. Pensando en el formato de *libro graduado*, debe considerarse además que el tiempo dedicado a la lectura en profundidad es menor, aumentando el tiempo dedicado a estrategias como explorar, escanear o buscar palabras claves.

Las grandes editoriales van incorporando la posibilidad de programas de lectura graduada en formato electrónico (*e-book*) junto a las colecciones impresas tradicionales. El estudiante accede al *graded reader* desde un dispositivo que le resulta familiar y puede escoger el libro que desee del nivel que se le asigne; dispone así de la historia escrita, el audio e incluso un glosario interactivo en el mismo sitio. Esta combinación es la que está presente por ejemplo en la biblioteca digital de la editorial Oxford (Oxford Graded Readers Digital Library).

Estas diferencias nos llevan a tratar brevemente una pareja de términos próximos, pero que hacen referencia a dos conceptos distintos: lecturabilidad (*readability*) y legibilidad (*legibility*). La lecturabilidad (*readability*) depende de factores como la habilidad

lectora del lector, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o lejanía cultural y un mayor o menor dominio del idioma (Larraz, 2014). Podemos definirla como la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Dos de las características a considerar son la longitud de las frases y el vocabulario usado en el texto: las palabras de uso más frecuente, que no suelen ser muy largas, son entendidas más fácilmente que aquellas que son poco usadas y polisémicas.

La legibilidad (*legibility*) hace referencia a la forma de presentar los textos para que puedan leerse sin dificultad, a la “descifrabilidad” y a la cualidad de un texto de mostrarse con la suficiente claridad como para ser comprendido. Hablamos pues de cualidades externas como el aspecto visual de la presentación. Un texto puede tener un alto grado de lecturabilidad pero resultar ilegible o al revés.

Por tanto, es importante comprobar y comparar si el mismo contenido textual posee los mismos índices de legibilidad/lecturabilidad, ya sea impreso o digital (Sigaud-Sellos, 2010). Es evidente que el mismo mensaje presentado en soportes tan distintos tendrá índices muy distintos. Como expresan Griswold y Wright (2004) la situación ideal es conseguir que los estudiantes saquen provecho a esa *doble ventaja*, en vez de considerar que el tiempo dedicado a la lectura digital influye negativamente en el tiempo dedicado a la *lectura tradicional*. Más bien se trata de ayudar a mantener la motivación por la lectura a lo largo del tiempo.

## **2.- Definiciones de lecturas graduadas**

Unos de los medios tradicionalmente empleados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera han sido y son las lecturas graduadas, *graded readers*. La correcta elección de las mismas significará la consecución de los objetivos educativos

establecidos, bien de manera externa mediante currículos oficiales, o de manera interna, con el sucesivo desarrollo del proceso lector que dote al estudiante de la competencia necesaria para enfrentarse a retos cada vez altos. En muchas ocasiones esa elección no se ajusta a las necesidades del estudiante por los diversos criterios de clasificación que se utilizan.

Centrándonos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, David Hill (1992: 15; 2008: 56-57), se refiere a los libros graduados en inglés como aquellos que han sido escritos para estudiantes de inglés, con un vocabulario y estructuras sintácticas limitadas. Day y Bamford (1998) y la Extensive Reading Foundation (2011) los definen de manera más general como literatura para estudiantes de idiomas, en analogía con la manera de que se habla de literatura para adultos o infantil. Lo que une a todas las acepciones es que los libros graduados amplían las oportunidades de leer de manera accesible y contribuyen a la consecución de la competencia lingüística en la lengua extranjera, en un modo placentero y más relajado que la habitual dinámica del grupo/clase (Day y Bamford, 1998; Clarity, 2007; Takase, 2004, 2008).

Simensen (1987: 399) distinguía tres tipos de libros graduados: (a) lecturas auténticas no escritas con propósitos pedagógicos, (b) lecturas pedagógicas, para estudiantes de lenguas extranjeras, y (c) lecturas adaptadas de textos auténticos. En dos de los tipos aparece la denominación de *auténtico*; la autenticidad es complicada de delimitar; en principio las lecturas graduadas han sido escritas con fines pedagógicos de modo que perderían su *autenticidad*. Widdowson (1979: 165) consideraba que la autenticidad no reside en los textos, sino en la consideración cualitativa que se les da; en esta concepción, los materiales son auténticos si no son leídos con propósitos pedagógicos, sino con el objetivo con el que fueron escritos.



No obstante, en nuestra opinión, esta concepción no soluciona el problema puesto que la mayoría de los libros graduados han sido ideados para la enseñanza de la lengua extranjera. Tampoco consideramos que siempre pueda alcanzarse el objetivo último al usar lecturas graduadas: el estudiante debe leer en inglés los mismos libros que un hablante nativo lee (Hill, 1992). Pero coincidimos con la opinión de que los libros graduados son uno de los tres pilares de un programa extensivo de lectura: (a) libros graduados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL); (b) textos sencillos para el inglés como segunda lengua (ESL); (c) libros escritos para los hablantes nativos, pero con cierto nivel de sencillez.

A pesar de la posibilidad de usar los mismos materiales en ambos contextos es importante diferenciar las implicaciones educativas de elegir lecturas graduadas para trabajar la competencia lectora del inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Bell, 2011). En el primer caso (ESL), se presenta un grupo de lectores que vive en un país donde el inglés es la lengua materna o dominante y los estudiantes son inmigrantes, posiblemente de diversas nacionalidades o culturas, y tienen oportunidades de practicar el idioma fuera del aula; en el segundo caso (EFL), el inglés es enseñado en un país en el que el inglés no es la lengua materna, sin posibilidad de ejercitar su competencia lingüística en la nueva lengua en su vida diaria; éste el caso de los alumnos españoles que aprenden inglés en el sistema educativo.

Otra de las implicaciones de este último contexto educativo es la necesidad de encontrar el nivel exacto de correspondencia entre la competencia lingüística del estudiante, sus intereses y su edad: la elección de un nivel de dificultad muy superior al que el estudiante puede enfrentarse, tendrá efectos negativos en la motivación, pero también debemos valorar el hecho de que no es motivador leer libros adaptados excesivamente infantiles para un estudiante de secundaria, por ejemplo (Kirchnoff, 2013: 195). Sea cual sea la situación de aprendizaje, una delimitación de la categoría debe incluir, en nuestra

opinión, no tanto si son auténticos o no, sino otras consideraciones. Entre ellas: el hecho de que se destinen a la enseñanza de la lengua segunda/extranjera, sean accesibles, fáciles de leer; pueden ser de ficción o no ficción; de extensión reducida y acompañados de actividades de comprensión y grabación oral (audio CD, mp3 y disponibles *online*) y ofrezcan gran variedad de temas.

Aunando todas estas características creemos que el estudiante de lenguas extranjeras puede afrontar de manera exitosa las dificultades que puede encontrar al leer en la lengua segunda o extranjera (L2) si:

- *Vocabulario y estructuras gramaticales*: los libros graduados incluyen un número reducido de palabras y estructuras, repetidas y recicladas para conseguir un nivel de familiaridad para el estudiante. Ilustraciones, diagramas o mapas contribuyen a la comprensión de términos difíciles y el entramado del relato.

2. *Contenido*: se limita la cantidad de información en cada frase, párrafo o capítulo; las descripciones también se gradúan en número y claridad; el argumento principal, de carácter lineal, posee pocas ramificaciones; el tema es adecuado a los intereses de su edad.

3. *Organización y presentación*: se divide el texto en capítulos o partes pequeñas, mayoritariamente narrativos, viajes o biografías con estructura lineal; se cuida la presencia de colores, ilustraciones, y tamaño de la letra.

Para terminar de situar los *graded readers*, Fountas y Pinnell (2001) estiman que uno de los puntos clave en la elección depende de realizar una evaluación adecuada del nivel de competencia y necesidades del estudiante; los libros graduados contribuirán de esta manera a monitorizar el progreso de las estrategias lectoras en expansión permanente.

### **3.- Sistemas de clasificación de las grandes editoriales**

El criterio general de las grandes editoriales en el sector del inglés como lengua extranjera (EFL) que ofrecen lecturas graduadas consiste en dividir los libros de acuerdo con el nivel de competencia lingüística, basándose en un número limitado de palabras y las estructuras lingüísticas. Como se alude más adelante, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) ha aportado un punto de coherencia y ha facilitado la labor al establecer puntos de referencia comunes aplicables a todas las lenguas. Los seis niveles establecidos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) determinan estándares en todas las destrezas de la competencia lingüística expresados en descriptores que deben ser alcanzados en cada una de las etapas del aprendizaje de una lengua. Aunque todavía se aprecian diferencias al clasificar los niveles de dificultad, el valor del MCERL aumenta al ir ganando terreno a otros criterios de clasificación fuera del ámbito europeo.

Tanto Oxford University Press (OUP) (2015), Cambridge University Press (CUP) (2015), Pearson (Longman y Penguin) y Macmillan (Heinemann) (2015), como Richmond (2015) y Black Cat (en España, Vicens Vives) (2015) ofrecen clasificaciones similares a pesar de las preferencias por un determinado tipo de historias y argumentos.

En este aspecto, Claridge (2012) ha estudiado las políticas editoriales de las cuatro primeras en dos aspectos: los intereses de estudiantes, profesores y la selección de temas e historias. En el primer apartado, considera que los estudiantes-lectores están más interesados en el placer o satisfacción que obtienen al leer, mientras que los profesores están más interesados en la explotación en el aula, la gramática y el vocabulario. Es decir, desde el punto de vista del profesor, se pone el énfasis en las cuestiones lingüísticas y cognitivas; sin embargo, para el destinatario, el estudiante-lector, la prioridad es la parte emocional y afectiva.

En relación a las historias y temas, a pesar de que las editoriales parten del punto común de que la historia además de ser buena debe estar bien contada, manifiestan discrepancias a la hora de elegir historias aceptables para el mayor número de culturas, con más cuota de mercado, por lo que prefieren relatos neutros. Para Macmillan (2015) el tipo de historia adecuada es aquella que tiene una estructura lineal, sin confusiones ni narradores múltiples; los contenidos esquivan en lo posible temas sensibles como la religión o la homosexualidad. También Penguin Readers (Pearson, 2015) considera la corrección política. Para Cambridge es importante la elección de textos culturalmente neutrales, hecho que puede llevar a caracterizaciones y argumentos simplistas.

A pesar de todo, el número y diversidad de textos es considerable, mezcla de libros originales, clásicos adaptados, románticos, suspense, aventura y crecientemente la incorporación de textos para el aprendizaje integrado de contenidos y aspectos lingüísticos (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL).

El proceso de adaptación de las lecturas graduadas a los estándares del MCERL convive con los niveles internacionales en los exámenes de inglés para hablantes no nativos, como los conocidos de Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) o del Trinity College.

MCERL	Cambridge ESOL	TRINITY
A1	Starters, Movers, Flyers	1,2
A2	KET (Key English Test)	3,4
B1.1	PET (Preliminary English Test)	4,5
B1.2	PET	5,6
B2.1	FCE (First Certificate in English)	7
B2.2	FCE	8
C1	CAE (Certificate in Advanced English)	9,10

Tabla 1. Comparación de niveles de dificultad

A continuación, se ilustra esta clasificación en tres de las colecciones de *graded readers* más usadas en España: Oxford University Press (OUP), Black Cat (Vicens Vives) y Penguin Readers (Pearson).

Black Cat Readers, comercializados en España por Vicens Vives, están muy claramente unidos a los niveles del MCERL (CEFR en inglés). Dentro de la colección hay varias series; si partimos del nivel inicial del MCERL, A1, la clasificación sólo está presente en la serie de Earlyreads, donde se utiliza la clasificación de Cambridge , para Young Learners (Starters, Movers), a partir de ahí, englobando todas las series de lecturas se establecen siete niveles.

La editorial Oxford utiliza una escala de siete niveles, combinando número de palabras clave y estructuras sintácticas; de este modo establece un nivel inicial de 250 palabras (*headwords*), Starters, para continuar con una escala numérica 1-6, con un máximo de 2500 palabras.

Penguin Readers también estructura la colección en siete niveles: Easystarts, Level 1 (Beginner), Level 2 (Elementary), Level 3 (Pre-Intermediate), Level 4 (Intermediate), Level 5 (Upper-Intermediate), y Level 6 (Advanced). En todos los casos proporcionan número de palabras con ligeras diferencias con respecto a Oxford: empieza con 200 palabras y termina con 3000.

Para ello estableceremos las correspondencias en siete niveles numéricos: llamaremos Nivel 0 al nivel inicial, con sus diferentes nomenclaturas, y terminaremos con el nivel 6, análogamente con la escala de cada editorial.

## NIVEL 0

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Easystarts	Starters	Starter	A1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
200	250	300, FLYERS	

Tabla 2. Denominaciones del nivel 0

## NIVEL 1

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Beginner	Stage 1	Step 1	A1/A2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
300	400	400, FLYERS	

Tabla 3. Denominaciones del nivel 1

## NIVEL 2

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Elementary	Stage 2	Step 2	A2/B1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
600	700	MCERL, prep. PET	

Tabla 4. Denominaciones del nivel 2

## NIVEL 3

<b>Denominación Penguin</b>	<b>Denominación Oxford</b>	<b>Denominación Black Cat</b>	<b>Equivalencia MCERL</b>
Pre-intermediate	Stage 3	Step 3	B1
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
1200	1000	MCERL, PET	

Tabla 5 Denominaciones del nivel 3

## NIVEL 4

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Intermediate	Stage 4	Step 4	B1/B2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
1700	1400	MCERL, prep. B2	

Tabla 6. Denominaciones del nivel 4

## NIVEL 5

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Upper-Intermediate	Stage 5	Step 5	B2
<b>VOCABULARIO</b>			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
2300	1800	MCERL, B2	

Tabla 7. Denominaciones del nivel 5



**NIVEL 6**

Denominación Penguin	Denominación Oxford	Denominación Black Cat	Equivalencia MCERL
Advanced	Stage 6	Step 6	B2/C1
VOCABULARIO			
PENGUIN	OXFORD	BLACK CAT	
3000	2500	MCERL, B2/C1	

Tabla 8. Denominaciones del nivel 6

**4. La escala de Fountas y Pinnell y la plataforma virtual Learning A-Z**

La escala de clasificación en niveles de Irene Fountas y Sue Pinnell fue publicada primero en 1996, en *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. La escala ha sido perfeccionada con otros trabajos como *Benchmark Assessment System 1 and 2* (2008) *Leveled Intervention Systems* y *The Continuum of Literacy Learning, Grades K-8* (2011), que son actualizados periódicamente.

De manera visual y utilizando las letras del abecedario de A a Z+, han analizado en profundidad las características de los textos de ficción y no ficción; el punto fundamental en su escala es determinar lo que el estudiante-lector necesita hacer en cada nivel para leer con precisión, fluidez y comprensión. En su sistema de lectura graduada (*leveled*) y guiada (*guided*) establecen una serie de acciones sistemáticas que permita al estudiante subir peldaños en la escalera (*gradient*).

Para medir la complejidad textual, Fountas y Pinnell utilizan un enfoque expresado en sus sucesivos trabajos en diez apartados: (1) género y forma, (2) estructura del texto, (3) contenido, (4) temas e ideas, (5) características lingüísticas y literarias, (6) complejidad sintáctica, (7) vocabulario, (8) número y dificultad de las palabras, (9) ilustraciones y (10) diseño gráfico.

En su caso la referencia no es el MCERF sino los *Common Core State Standards* de los Estados Unidos. La mayoría de los estados han adoptado estos estándares como manera de igualar lo que los estudiantes aprenden independientemente del lugar de residencia. Centrados en los conocimientos y las destrezas, reflejan lo que los alumnos desde la educación infantil (Kindergarten) hasta el final de la secundaria (High School) deben alcanzar. La escala acomete la convergencia con estos objetivos determinando ocho componentes: (a) objetivo de conseguir una alta comprensión lectora, (b) textos de gran calidad en escala de dificultad creciente, (c) incrementar la independencia del lector a través de la autoconfianza en sus capacidades, (d) apoyo de un sistema de instrucción para ganar fluidez y precisión, (e) oportunidades de incrementar el vocabulario académico, (f) aplicación de las habilidades del estudiante en el campo fonológico, sintáctico y léxico, (g) transmisión de la comprensión lectora mediante la escritura y (h) crear compromiso y motivación por leer.

La plataforma virtual Raz-Kids (2015), dentro de la página matriz Learning A-Z, ofrece un programa de lectura *online* de cientos de libros electrónicos, organizados por niveles de acuerdo con las letras del alfabeto inglés, empezando por el nivel aa, hasta Z; un total de 27 niveles ideados para conseguir la competencia lectora en inglés en alumnos integrados en centros educativos norteamericanos, tanto con el inglés como lengua materna o de otras nacionalidades y procedencias, especialmente hispanos, minoría de mayor presencia en EEUU.

Por tanto, hay dos importantes aspectos con respecto a los libros graduados de las grandes compañías editoriales: (a) los textos no están diseñados para servir de aprendizaje a estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera (EFL), y (b) el acceso a los libros de cada nivel es a través de *e-books* y la plataforma virtual de aprendizaje propia de la web.

Tomando como referencia los CCSS y basándose en el sistema de graduación de Fountas y Pinnell, se diferencian 4 tipos de lectores que determinan unas características que los libros deben tener:

Denominación	Niveles	Características
<b>Early emergent readers</b>	aa-C	Fuerte presencia de apoyo gráfico Vocabulario repetitivo y limitado Texto limitado en cada página Conceptos familiares
<b>Emergent readers</b>	D-J	Menos dependencia de estructuras repetitivas y apoyo visual Más líneas en cada página
<b>Early fluent readers</b>	K-P	Más riqueza de vocabulario Mayor variación de estructuras oracionales Menos presencia de ilustraciones
<b>Fluent readers</b>	Q-Z	Vocabulario más exigente Estilos de escritura más variados Más presencia de descripciones Varias estrategias de comprensión

Tabla 9. Etapas del desarrollo lector de Fountas y Pinnell

## 5. Otros sistemas de clasificación en países de lengua inglesa

*Developmental Reading Assessment-2* (Beaver, 2006; DRA2, 2011) es un test estandarizado de lectura que empezó a aplicarse en los Grados 1-3 para medir la evolución del nivel de comprensión lectora. Inicialmente creado por Joetta M. Beaver en 1988 en el distrito escolar de la ciudad de Arlington, fue posteriormente ampliado y actualizado.

Aplica una escala de 80 niveles: el primero llamado A y posteriormente del 1 hasta 50 en los años de educación primaria, que se agrupan en cuatro categorías de lectores semejantes a los empleados por Raz-Kids: *Emergent Readers*, *Early Readers*, *Transitional readers* y *Extending readers*.

*Lexile Framework for Reading* (Lexile, 2015) utiliza un programa informático (Lexile Analyzer) que mide la dificultad de libros, artículos u otros materiales de lectura tomando como parámetros de análisis la complejidad del texto, que se descompone en unidades más pequeñas para estudiar la longitud de la frase y la frecuencia de palabras; de esta manera se establece el nivel de exigencia del texto para el hipotético lector.

Por tanto, la aparición de frases largas y la baja frecuencia de repetición de las palabras son consideradas como un nivel más alto de exigencia; si el texto dispone de frases más cortas y mayor frecuencia de repeticiones, el texto obtendrá un número más bajo en la escala. El resultado se expresa con un número seguido de la letra L (Lexile Measure) por debajo de 200 para lectores principiantes hasta superiores a 1600 para lectores avanzados.

*Reading Recovery* (2015) se dedica especialmente a los estudiantes que empiezan a leer y a escribir en los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido: en los Estados Unidos es dirigido por el International Data Evaluation Center (IDEC) en la Universidad de Ohio, y los resultados de la investigación son controlados por la WWC (What Works Clearinghouse), dependiente del Departamento de Educación.

Las relaciones entre los sistemas son aproximadas y debemos considerar que hay puentes e intersecciones en la escala; dependiendo de las necesidades del estudiante, los niveles anteriores pueden ser usados en el grupo siguiente o al revés.

<b>Learning A-Z</b>	<b>Fountas y Pinnell</b>	<b>Lexile</b>	<b>DRA</b>	<b>Reading Recovery</b>	<b>Cursos escolares</b>
aa	<b>A</b>	BR-70	A-1	1	KNIDERGARTEN
A	<b>A</b>	BR-70	A-1	1	
B	<b>B</b>	BR-70	2	2	
C	<b>C</b>	BR-70	3-4	3-4	
D	<b>D</b>	80-450	6	5-6	
E	<b>E</b>	80-450	8	7-8	GRADE 1
F	<b>F</b>	80-450	10	9-10	
G	<b>G</b>	80-450	12	11-12	
H	<b>H</b>	80-450	14	13-14	
I	<b>I</b>	80-450	16	15-16	
J	<b>J</b>	451-550	18	17	GRADE 2
K	<b>J</b>	451-550	18	17	
L	<b>K</b>	501-550	20	18	
M	<b>L</b>	551-600	24	19	
N	<b>M</b>	551-650	28	20	
o	<b>M</b>	601-650	28	20	GRADE 3
P	<b>M</b>	601-650	28	28	
Q	<b>N</b>	651-690	30	30	
R	<b>N</b>	651-730	30	30	
S	<b>O</b>	691-770	34	34	
T	<b>P</b>	731-770	38	38	GRADE 4
U	<b>Q</b>	771-800	40	40	
V	<b>Q</b>	771-830	40	40	
W	<b>R</b>	801-860	40	40	
X	<b>S</b>	831-860	40	40	

Y	T	861-890	40	40	GRADE 5
Z	U-V	891-980	50		
	W-X-Y-Z	925-1010...	60-70		GRADE 6-7-8.... ADULTS

Tabla 10. Equivalencias entre los sistemas

## 6. Conclusiones

La literatura sobre la didáctica de las lenguas extranjeras ha incluido tradicionalmente la combinación de las técnicas de lectura intensiva y extensiva como medios de perfeccionar el nivel de comprensión lectora y contribuir de esta manera al objetivo más general de mejorar la competencia lingüística del estudiante individual o dentro de un grupo de clase. Hemos visto cómo se han descrito las condiciones necesarias para lograr la efectividad de los programas de lectura extensiva mediante las lecturas graduadas (*graded readers*).

Las clasificaciones de las grandes editoriales dedicadas a al inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL) se han centrado en establecer niveles de dificultad del texto de acuerdo con las estructuras lingüísticas y el uso de un vocabulario limitado. Las escalas no siempre han sido coincidentes. Con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCERL) se han establecido descriptores de cada una de las destrezas y subcompetencias que han aportado mayor coherencia en los sistemas de clasificación. Como consecuencia hemos descrito cómo los seis niveles del MCERL se toman cada vez más como base para la clasificación. En nuestro estudio hemos analizado las coincidencias generales de algunas de las colecciones más importantes de *graded readers* y relacionado siete niveles de lecturas con los descritos en el MCERL y los exámenes de instituciones como la universidad de Cambridge.

Sin embargo, con la generalización de internet y la posibilidad de utilizar otros tipos de textos, ya sea por su presentación (digital/impresa) o por su nivel de autenticidad (ideados para la enseñanza/propósitos generales), las posibilidades de elección del nivel adecuado de la lectura sobrepasan el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera. Ahora es posible y fácil acceder a materiales escritos con diversidad de contenidos y estructuras. Uno de las posibilidades es aplicar los programas de lectura extensiva de los países de habla inglesa que han estructurado en niveles la adquisición de la competencia lectora en inglés como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2). Hemos tomado la escala alfabética de Fountas y Pinnell como punto de comparación con otras maneras de clasificación de las lecturas graduadas en el mundo anglosajón.

En nuestra opinión, una combinación de sistemas y escalas puede aportarnos una información más precisa sobre la elección de las lecturas que mejor satisfagan las necesidades del estudiante y mantengan la motivación por leer. Sería necesario profundizar en el estudio de las equivalencias entre los niveles del MCERL, las editoriales y la escala de Fountas y Pinnell para tener herramientas objetivas que faciliten la elección de lecturas graduadas para el aula. Finalmente, la lectura extensiva en el momento presente no puede obviar la disponibilidad de los materiales *online* y la posibilidad de leer desde soportes múltiples.

## Referencias bibliográficas

Beaver, J. M. (2006). *Developmental Reading Assessment (Teacher's guide K-3)*. New York: Celebration Press.

Bell, K. (2011). How ESL and EFL classrooms differ. Obtenido 30 de octubre 2014, desde <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>.

Black Cat (2015). Black Cat Readers for ELT. Obtenido 28 de julio 2015, desde <http://www.blackcat-cideb.com>.

Brewster, J. y Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin books.

Bright, J. A. y McGregor, G.P. (1970). *Teaching English as a second language*. London: Longman.

Cambridge University Press (2015). Cambridge English Readers. Obtenido 29 de junio 2015, desde <http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/>.

Claridge, G. (2012). Graded readers: How the publishers make the grade. *Reading in a Foreign Language* 24(1), 106–119.

Clarity, M. (2007). An Extensive Reading Program for Your ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, XIII (8). Obtenido 3 de mayo 2015, desde <http://iteslj.org/>.

Day, R. R., y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R. R., y Bamford, J. (2002). Top ten principles in teaching extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 136–141.

Dra2 (2011). *Technical manual*. Obtenido 1 de febrero 2015, desde



[http://assets.pearsonschool.com/asset\\_mgr/current/20139/DRA2\\_Technical\\_Manual\\_2012.pdf/](http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/20139/DRA2_Technical_Manual_2012.pdf/).

Extensive Reading Foundation (2011). Graded Reader Scale. Obtenido 18 de mayo 2015, desde <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers>.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (1996). *Guided Reading*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers grades 3–6: teaching comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2008). *Benchmark Assessment System 1 and 2*. Portsmouth: Heinemann.

Fountas, I. C. y Pinnell, G. S. (2011). *Leveled Intervention Systems y The Continuum of Literacy Learning. Grades K-8*. Portsmouth: Heinemann.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2011). Extensive reading: Why isn't everyone doing it? En *The First Extensive Reading World Congress*, Kyoto Japan. Obtenido 4 de febrero 2015, desde [https://www.youtube.com/watch?v=qYPYg6mP5\\_Y/](https://www.youtube.com/watch?v=qYPYg6mP5_Y/).

Green, J. y Oxford, R.L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.

Grenier, S.; Jones, S.; Strucke, J.; Murray, S.; Gervais, G. y Brink, S. (2008). *Learning literacy in Canada: Evidence from the international survey of reading skills*. Ottawa: Statistics Canada. Obtenido 6 de enero 2015, desde <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2008019-eng.pdf/>.

Griswold, W. y Wright, N. (2004). Wired and well-read. En *Society online: The Internet in context*, Chapter 13 (pp. 203–222), Philip N. Howard, y S. Jones (Eds.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hafiz, F. M. y Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal* 43 (1), 4-13.

Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. Edinburgh: Longman.

Hill, D. R. (1992). *Edinburgh Project on Extensive Reading. Guide to organising programmes of extensive Reading*. Obtenido 6 de marzo 2015, desde <https://s3-ap-northeast-1.amazonaws.com/ercentral-website-staticdata/wp-content/uploads/EPER-Guide-1992.pdf/>.

Hill, D. R. (2008). Graded readers in English. *ELT Journal* 62(2), 184–204.

Karlin, O. y Romanko, R. (2008). Student clustering in an ER program. En *JALT 2007 Conference Proceedings* (págs. 997-1010), K. Bradford Watts, K., T. Muller, y M. Swanson (Eds.). Obtenido 22 de diciembre 2014, desde <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E121.pdf/>.

Kirchnoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language* 25(2), 192–212.

Larraz, R. (2014). Lecturabilidad y legibilidad, dos aliadas de la comprensión lectora. *Cuaderno Intercultural*. Obtenido 7 de enero 2015, desde <http://www.cuadernointercultural.com/lecturabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>.

Lexile (2015). The Lexile Framework for Reading. Obtenido 15 de marzo 2015, desde <https://lexile.com/about-lexile/lexile-overview/>.

Leu, D. J.; Coiro, J.; Castek, J.; Hartman, D. K.; Henry, L. A. y Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. En *Comprehension instruction: Research-based best practices* (págs. 321–342), C. Collins Block y S. R. Parris (Eds.). New York: Guilford Press.

Lunzer, E. y Gardner, K. (1979). *The effective use of Reading*. London: Heinemann.

Macmillan (2015). Macmillan Readers. Obtenido 3 de mayo de 2015, desde <http://www.macmillanreaders.com/>.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002). Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Obtenido 5 de junio 2015, desde [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf/).

Mokhtari, K.; Reichard, C. A. y Gardner, A. (2009). The impact of Internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(7), 609–619.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal* 1-8. Obtenido 17 de abril 2015, desde [http://www.asian-efljournal.com/june\\_2003\\_pn.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.asian-efljournal.com/june_2003_pn.pdf?origin=publication_detail).

Oxford University Press (OUP) (2015). Graded Readers. Obtenido 29 de abril 2015, desde <https://elt.oup.com/teachersclub/subjects/gradedreading/>.

Paulston C.B, y Bruder, M.N. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge, MA: Winthrop.

Pearson (2015). Pearson English Readers. Obtenido 6 de febrero 2015, desde <http://www.penguinreaders.com>.

Raz-Kids (2015). Leveled books. Obtenido 3 de junio 2015, desde <http://www.raz-kids.com/>.

Reading Recovery (2015). Reading Recovery and Common Core. Obtenido 19 mayo 2015, desde <http://readingrecovery.org/reading-recovery/>.

Renandya, W. (2007). The Power of Extensive Reading. *Regional Language Centre Journal* 38, 133–149.

Richmond (2015). Richmond Readers. Obtenido 29 de junio 2015, desde [http://www.richmondelt.com/spain/english/catalogue/supp\\_graded-readers/default.htm](http://www.richmondelt.com/spain/english/catalogue/supp_graded-readers/default.htm).

Sigaud-Sellos, P. (2010). *Aproximación a los conceptos de legibilidad y lecturabilidad: aplicación a la lectura de textos digitales*. Pamplona: Universidad de Navarra.

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

Susser, B. y Robb, T. N. (1990). EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure. *JALT Journal*, 12(2). Obtenido 1 de marzo 2015, desde <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/~trobb/sussrobb.html/>.

Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. y Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated Reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language* 16(2), 70-97.

Takase, A. (2004). Effects of eliminating some demotivating factors in reading English extensively. En *JALT 2003 Conference Proceedings* (pp. 95–103), M. Swanson y K. Hill (Eds.).

Takase, A. (2008). The two most critical tips for a successful extensive reading program". *Kinki University English Journal* 1, 119–136.

Waring, R. (2006). Why extensive reading should be an indispensable part of all language programs. *The Language Teacher* 30(7), 44–47.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

