

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	2
1. <i>Justificación de esta memoria: ¿Por qué usar textos literarios en la enseñanza de E/LE?</i>	2
2. <i>Delimitación del campo, objetivo y método de esta memoria</i>	4
II. EXPOSICIÓN.....	7
1. <i>¿Qué objetivos se pueden conseguir a través de la literatura?</i>	7
2. <i>Lecturas graduadas</i>	14
A. NIVELES.....	15
B. ADAPTACIÓN / ORIGINAL.....	16
C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA.....	19
D. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑOL.....	25
D. 1.- Análisis detallado de algunas colecciones.....	26
III. MÉTODO.....	40
IV. RESULTADO.....	50
V. CONCLUSIÓN.....	51
VI. ANEXO I: COLECCIONES: LECTURAS GRADUADAS EN ESPAÑOL.....	54
VII. ANEXO II: TABLA 1: ANÁLISIS DE LAS COLECCIONES.....	66
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	67

TABLA

Tabla 1: Análisis de las colecciones de lecturas graduadas en español.....	66
--	----

I. INTRODUCCIÓN

1. Justificación de esta memoria: ¿Por qué usar textos literarios en la enseñanza de E/LE?

La literatura es una forma de comunicación, por una parte, y un elemento social y cultural con características propias¹ por otra, que juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los enfoques de enseñanza de lenguas, una vez que parecen haberse superado las interpretaciones erróneas de lo que supone lo comunicativo y la autenticidad de los materiales, que hicieron rechazar el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras por considerarlos poco comunicativos e inútiles para formar a un estudiante.

Este rechazo total que sufrió la literatura en los años sesenta vino claramente motivado por el abuso que de ella se había hecho en épocas anteriores al ser utilizada como el único «corpus lingüístico ofrecido al alumno»² que se acercaba a la lengua meta a través de muestras que probablemente nunca usaría ni le capacitaban «para desenvolverse en un medio hispanohablante ni para cubrir sus necesidades inmediatas de comunicación»³. Su utilización no era productiva porque se consideró que «se alejaba de la necesidad real de expresión que demandaba el estudiante»⁴.

Muchos de los materiales de lectura utilizados en la enseñanza de español, que todavía es posible encontrar en el mercado, conciben el texto únicamente como:

- práctica de estructuras sintácticas y otros exponentes gramaticales,
- fuente de información cultural o
- pretexto para el desarrollo de otras actividades.

Esto hace que el texto sea algo artificial, que sea utilizado de forma no apropiada o como

¹ DÍAZ NOGUERA, Eloína, «En busca de "la continuidad"», en *Cable*, 3, abril 1989, p. 3.

² *Ibid.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 3.

⁴ GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, p. 454.

excusa para hacer algo más que el texto en sí no provoca⁵.

Para superar estas ideas y propuestas ha sido necesario el replanteamiento de la función de la literatura como medio para desarrollar destrezas en el estudiante⁶ y para reforzar su conocimiento de la lengua. Los principales defensores de la utilización de la literatura en clase de lenguas extranjeras proceden del ámbito anglosajón: H. G. Widdowson, Alan Maley, Alan Duff, Joanne Collie, Stephen Slater, etc.

Actualmente el empleo de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera está muy extendido, y prueba de ello es que se incluyen textos literarios, ya sean fragmentos de novelas, de obras dramáticas o poesías, en todos los manuales⁷. Las investigaciones más recientes⁸ hacen hincapié en la explotación, rentabilidad, adecuación, selección y presentación de dichos textos en el aula y fuera de ella⁹ más que en la justificación de su empleo, porque ahí es donde falla el uso de la literatura –y quizá del resto de los textos.

Aunque la lectura de la literatura en lengua materna es, en general, tal y como afirma Hernández Blasco, «una opción personal de acuerdo con los gustos y preferencias del lector»¹⁰, no por ello hay que dejar de explotar la aplicación didáctico-pedagógica que tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

La literatura puede y debe ser material didáctico en el aula de español, y vamos a demostrar que su utilización está plenamente justificada porque:

- sirve para mejorar las cuatro destrezas,
- aporta información sociocultural,
- resulta motivadora en sí,
- despierta la creatividad del alumno, etc.

⁵ HERNÁNDEZ BLASCO, María José, «Leer: ¿para qué y cómo?», en *I Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, pp. 118-119.

⁶ ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12, enero-febrero 1997, p. 42.

⁷ *Abanico*, *Curso de lectura conversación y redacción*, *Español sin fronteras*, *Intercambio*, *Procesos y recursos*, etc.

⁸ Destacan los nombres de Collie y Slater, Cassany, Luna y Sanz, Sonsoles Fernández, Kees van Esch, entre otros.

⁹ Rosana Acquaroni afirma que generalmente «lo *poco comunicativo* es, sobre todo, la manera en que dicho material [literario] se presenta y se trabaja dentro del aula» no el material en sí. ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, art. cit., p. 42.

¹⁰ HERNÁNDEZ BLASCO, María José, art. cit., p. 118.

Los objetivos mismos que se consiguen a través de los textos literarios justifican su explotación didáctica.

Como para dominar una lengua es necesario poder acceder a sus producciones escritas, y la literatura, a pesar de ser expresión artística, no deja de ser «un ejemplo más de producción lingüística»¹¹ auténtica, hay que incluirla junto con otros materiales igual de auténticos –textos periodísticos, folletos, señales, instrucciones, etc.– que se utilizan con fines didácticos, para exponer al estudiante a la lengua que va a encontrar luego fuera del aula. Esta concepción de la literatura como un texto más nos lleva a enfatizar que no proponemos ni defendemos la enseñanza de la literatura en sí misma, es decir, de la historia de la literatura en el aula de E/LE, sino de la lengua y sus usos utilizando diversos materiales, entre ellos, los textos literarios, para que el estudiante desarrolle destrezas que le permitan interpretar todo tipo de discursos.

La plena vigencia que tiene la utilización de la literatura en el ámbito de la enseñanza de E/LE justifica totalmente la creación de todo material didáctico que explote las posibilidades que brinda la misma, ya sean actividades aisladas propuestas a partir de un poema, un cuento, una obra de teatro; la inclusión de fragmentos de textos literarios en manuales para practicar diferentes destrezas; la utilización de una obra completa como eje articulador de un curso; o la propia creación de lecturas graduadas, como en este caso.

2. Delimitación del campo, objetivo y método de esta memoria

El establecimiento de los límites de lo que es literatura es una tarea muy compleja y difícil de llevar a cabo, igual que la clasificación de los textos literarios según sus características comunes en géneros. Es algo que a lo largo de la historia ha ido variando: de la épica, lírica y dramática de Aristóteles, pasamos a la narrativa, poesía y teatro; y, actualmente, el espectro de

¹¹ ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga, «El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 383.

lo que podemos considerar texto literario se ha ampliado mucho más¹²: literatura infantil y juvenil, textos periodísticos como las columnas de opinión, el guión cinematográfico, el ensayo, las letras de canciones, el cómic, géneros dramáticos como la ópera, la zarzuela, los títeres, etc., algunos textos publicitarios, etc. En fin, todos estos tipos de texto pueden ser explotados didácticamente de una forma u otra dependiendo del nivel de los alumnos, para conseguir unos objetivos determinados dentro de la enseñanza de español para extranjeros.

Aquí nos vamos a ceñir a la narrativa, que engloba según las metodologías estructuralistas «todas las obras en las que se describe un hecho»¹³: novela, novela corta, cuento, fábula, mito, poema épico, etc.; y más concretamente a la novela corta y cuento porque el **objetivo** de esta memoria es la creación de una lectura graduada narrativa para nivel avanzado, junto con su correspondiente explotación didáctica.

La revalorización que ha tenido la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras gracias a los enfoques más modernos y avanzados, que tienen una concepción comunicativa de la lectura, ha abierto muchas posibilidades en este campo, y como, en último término, de lo que se trata es de que el estudiante saque beneficio de la utilización de los textos literarios, independientemente de las destrezas lectoras y del tipo de lectura (intensiva, extensiva, rápida y superficial o involuntaria; selectiva o atenta) que estemos trabajando, y que consiga desarrollar una destreza lectora adecuada, pensamos que una lectura graduada es el marco perfecto para que pueda llevar a cabo una actividad totalmente normal de lectura extensiva y amena en la lengua meta, sin encontrarse dificultades de vocabulario, por ejemplo, que lo desanimen, y así traspasar sus estrategias de lectura de la L1 –anticipaciones, predicciones, deducciones, etc.– a la lengua que está aprendiendo.

El **trabajo previo** a la elaboración de la lectura graduada ha sido un análisis minucioso de las colecciones que actualmente hay en el mercado: desde los niveles, graduación de la

¹² CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria, *Enseñar lengua* (trad. Susanna Esquerdo), Barcelona, Ed. Graó, 1998, pp. 494-497.

¹³ Ver definición completa de “narrativa” en MARCHESI, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1994, pp. 280-288.

dificultad hasta el metalenguaje utilizado en las notas adicionales y la tipología de actividades; así como una búsqueda, si bien con pocos resultados, de material sobre criterios de elaboración y graduación de dificultad.

El **método** de trabajo en lo que se refiere a la creación del texto graduado consiste en la cuidada redacción de una historia de acuerdo a unos criterios gramaticales de dificultad previamente establecidos, incluyendo, además, un léxico actual y juvenil del centro de España.

La existencia de unos límites lingüísticos en los que se encuadre la lectura es totalmente necesaria, ya que es la única forma de establecer diferencias entre niveles de dificultad; pero hay que tener en cuenta que corremos el riesgo de crear una lengua que no es ni la que se oye en la calle ni el resultado de una gran elaboración retórica por parte de un escritor. Por tanto, hay que tomar todas las precauciones necesarias para que el resultado no sea una lectura graduada en la que se ejemplifiquen punto por punto los exponentes gramaticales que marcan nuestros límites.

Creemos que esos límites no son inamovibles ni totalmente rígidos, ya que un estudiante podría comprender lo que está leyendo en un momento determinado aunque no conozca exactamente la estructura oracional o el contenido gramatical que se está utilizando, gracias a su conocimiento pasivo de la lengua que estudia, el contexto léxico, sintáctico o cultural, etc.

La lectura incluye notas de vocabulario, gramática y pragmática e información sociocultural para facilitarle al lector la comprensión del texto. La explotación didáctica es el resultado de la revisión de todo tipo de actividades realizadas a partir de textos literarios, y en ella se practican todas las destrezas tanto con ejercicios destinados al autoaprendizaje como a la realización en grupo.

II. EXPOSICIÓN

1. ¿Qué objetivos se pueden conseguir a través de la literatura?

Los objetivos con los que nos acercamos a un texto pueden ser muy diferentes y muchas veces en un mismo acto lector no aparecen diferenciados¹⁴:

- perfeccionamiento lingüístico,
- enriquecimiento cultural,
- llenar un vacío de información,
- relación con la comunicación escrita,
- divertimento y deleite, etc.

Esto que sirve para cualquier texto escrito en nuestra lengua materna, también se puede aplicar a la lengua extranjera cuando se trata de un texto literario.

Pero tampoco podemos olvidar que las dificultades que puede presentar un texto literario son muchas:

- léxicas,
- usos figurados, metafóricos, irónicos,...
- referencias culturales,

pudiendo llegar a hacer que el lector no cumpla ninguno de sus objetivos de lectura; por lo que habrá que idear estrategias para salvar todas esas dificultades. Sin duda alguna, leer un texto literario en L2 es un reto que puede motivar mucho, pero también desanimar.

Si consideramos el texto literario en la didáctica de segundas lenguas como un mediador y no como un fin en sí mismo, las posibilidades que ofrece son muchas y muy amplias, así como los objetivos que podemos lograr mediante su explotación. Littlewood¹⁵ sostiene que dependiendo de la perspectiva que adoptemos al definir el concepto de literatura

¹⁴ HERNÁNDEZ BLASCO, María José, art. cit., p. 117; MERRILL VALDES, J., «Culture in literature», en MERRILL VALDES, J. (eds.), *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 137-147.

¹⁵ LITTLEWOOD, William T., «Literature in the School foreign-language course», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 177-183.

podemos explotar un aspecto u otro de la misma. En primer lugar, la idea de la literatura entendida como una manifestación lingüística más, es decir, «an instance of the productive use of a limited number of linguistic structures in order to achieve communication»¹⁶ permite utilizarla para practicar destrezas lingüísticas.

Así pues, desde el punto de vista lingüístico-pedagógico el texto literario es muy enriquecedor, pues no es necesariamente complejo –eso dependerá de la selección que se haga– y puede recoger registros muy variados, desde el más informal, coloquial y cotidiano hasta el más elaborado y formal; al igual que diferentes variedades diatópicas y diastráticas de la misma lengua.

La lectura en sí hace que el lector refuerce y mejore una serie de funciones comunicativas¹⁷ que coinciden con muchas de las que el estudiante de una lengua extranjera tiene que aprender, y en las que se practican unos exponentes lingüísticos determinados. Cuando leemos en nuestra lengua materna estas funciones comunicativas las realizamos de forma automática e inconsciente, pero al leer en una lengua extranjera lo natural es que se produzcan en la lengua materna y no en la lengua meta, con lo cual no estamos mejorando nuestra competencia comunicativa en la L2. Por tanto, es necesario que el lector sea inducido a realizar estas funciones en la lengua meta, bien por medio de actividades, del profesor, etc. Algunas de las funciones lingüísticas desarrolladas en la lectura son:

1. Formulación de hipótesis hacia el pasado o el futuro: es totalmente natural que se produzca durante la lectura de un texto al preguntarnos sobre qué pasará o qué habrá pasado, y así mismo lo podrá ser para el estudiante extranjero. En la práctica de esta función comunicativa se pueden utilizar varios exponentes gramaticales, como “quizá” + modo subjuntivo; “a lo mejor” + modo indicativo; futuro de indicativo, etc.
2. Ponerse en lugar de otro: se produce cuando nos identificamos con un

¹⁶ *Ibid.*, p. 178.

¹⁷ MOLINA, M^a José y GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, «La lectura extensiva como apoyo del programa del curso en la clase de ELE», en *Frecuencia-L*, 7, marzo 1998, p. 33.

personaje, y si damos un consejo, por ejemplo, tendríamos que emplear la estructura “si yo fuera tú/él/ella/ellos/ellas + condicional simple o compuesto de indicativo”.

3. Expresión de deseos: hacia el pasado (“ojalá” + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo) o hacia el futuro (“ojalá” + presente de subjuntivo).

4. Expresión de la opinión: normalmente cualquier texto provoca una reacción en el lector, y éste puede opinar sobre los temas que se han planteado, estar a favor o en contra, etc. Aquí los exponentes gramaticales son variadísimos: “pensar, creer, opinar que”, “estar a favor/en contra de”, “estar de acuerdo con”, etc.

El texto literario, por tanto, sirve para enseñar una lengua y mejorar la competencia comunicativa del estudiante –aunque no haya sido creado para tal efecto– y, lo que es más importante, una lengua real en diferentes contextos, dependiendo de los personajes, el tiempo, el espacio, la situación, etc.; y no sólo para practicar exponentes lingüísticos, contenidos gramaticales, vocabulario. Así entramos en el componente pragmático de la lengua a través de la literatura. Desde el punto de vista de la Pragmática, en un texto literario se suspenden las reglas que gobiernan los intercambios comunicativos¹⁸, pues cambian los mecanismos de referencia¹⁹, las condiciones de verdad de un enunciado²⁰, y se invierten los procesos de inferencia, ya que es el lector el que muchas veces tiene que reconstruir la información sobre el emisor y la situación. Pero, a pesar de todo esto, el componente pragmático de un texto literario concreto tiene plena coherencia dentro de las coordenadas espacio-temporales, narrativas, etc. que establece, y que provienen del universo referencial del autor. Podemos utilizar este marco contextual que crea el texto literario como referente para llevar a cabo intercambios comunicativos totalmente auténticos, que se producen en un contexto ausente la mayor parte de las veces en la enseñanza de una L2, y que ahora es proporcionado por el texto

¹⁸ ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria, «Pragmática y literatura», en ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 235-247.

¹⁹ Por ejemplo, los deícticos funcionan de forma diferente a como lo hacen en una situación comunicativa concreta; así los pronombres “yo” y “tú” no necesariamente identifican al emisor y al destinatario.

²⁰ Las afirmaciones pueden ser verdaderas o falsas, ya que la necesidad de ajustarse a los hechos carece de vigencia en el mundo ficticio que el texto literario crea.

literario.

Por tanto, el alumno puede reconocer en un texto literario los mecanismos pragmáticos necesarios para decodificar un mensaje, teniendo en cuenta el marco referencial, las implicaturas, presuposiciones, inferencias, etc., y luego ser capaz de aplicarlos a otras situaciones de uso de la lengua. Para facilitar el análisis de los marcos contextuales, Juan Luis Montoussé²¹ propone utilizar una obra literaria narrativa completa como eje estructurador de un curso de español en un nivel avanzado, ya que así el alumno tiene una visión completa del marco sociocultural y situacional que da todas las claves interpretativas de la novela²².

Además, para aquellos alumnos que no estén en un país hispanohablante, es un medio que les expone a un contacto directo con la lengua meta: «La literatura les amplía la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión»²³.

En fin, solamente el conocimiento de la lengua que proporciona o potencia un texto literario justifica su utilización en la enseñanza de lenguas, pues, pese a las diferencias que existen entre el lenguaje literario y el que utilizamos cada día, también hay muchas similitudes: la metáfora, la comparación, la personificación, los dobles sentidos, y el resto de figuras literarias no son exclusivas de la literatura: la publicidad, por ejemplo, está llena de ellas. Hasta tal punto esto es así, que hay críticos, como Blumfit y Carter²⁴, que postulan la no existencia de un lenguaje literario porque «we find it impossible to isolate any single or special property of language which is exclusive to a literary work»²⁵. A pesar de todo, sí que podemos hablar de una “variedad estilística” que difiere del estilo de uso de la lengua cotidiana—éste es el segundo

²¹ MONTOUSSÉ, Juan Luis, «El uso de la novela como principio organizativo del curso de ELE en niveles avanzados», en *Frecuencia-L*, 5, julio 1997, pp. 27-31.

²² Las ideas expuestas en esta memoria sobre la posibilidad de utilizar textos narrativos en clase y su explotación las recogimos en el siguiente artículo: SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia, «Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE», en *Frecuencia-L*, 17, julio 2001, pp. 17-22.

²³ GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, p. 453.

²⁴ BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A., «Introduction: 2 What is literary language?», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 5-10.

²⁵ *Ibid.*, p. 6.

nivel de estudio que propone Littlewood: la literatura como medio para estudiar las diferentes variedades de lengua²⁶.

Si dejamos a un lado el aspecto lingüístico, según Littlewood, la literatura es la expresión de un contenido, en tanto en cuanto narra acontecimientos o describe escenas. Desde esta tercera perspectiva, la lengua crea su propio contexto, y es un medio para acceder a la cultura extranjera en el más amplio sentido de la palabra²⁷.

La literatura expresa una determinada visión del mundo y un marco sociocultural concreto; por ello, el texto literario, como vehículo de información sociocultural e histórica, de prácticas sociales, de valores éticos y culturales, y de creencias es una fuente –pero no la única– que suministra información sobre la sociedad cuya lengua estudiamos; o lo que es lo mismo, ayuda a la conformación de la competencia sociocultural del estudiante²⁸. Si bien no hay que olvidar que la función primera de cualquier texto literario no es la de ser transmisor de esa información, aunque la transmite; ni que, precisamente, ese contenido sociocultural puede ser un impedimento para el estudiante extranjero que carece de esas referencias culturales previas necesarias para interpretar y comprender el texto; y, claro está, que las valoraciones de los estudiantes serán diferentes dependiendo de su cultura.

Estas dos ideas (la utilización de los textos literarios para desarrollar aspectos lingüísticos y una competencia cultural) justifican para la mayor parte de los estudiosos la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, hay algunas opiniones contrarias. Por ejemplo, Brumfit y Carter²⁹ sostienen que si justificamos la utilización de la

²⁶ LITTLEWOOD, William T., art. cit., p. 179.

²⁷ *Ibid.*, pp. 179-180.

²⁸ Son muchos los autores que apoyan esta idea: COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen, *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 4; DÍAZ NOGUERA, Eloína, art. cit., p. 3; JUÁREZ MORENA, Pablo, «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 278; MARTÍN, Ana Belén, «El micro-relato literario, más allá de la comprensión lectora», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, p. 12; MENDOZA FILLOLA, Antonio, «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera», en *Lenguaje y textos*, 3, 1991, pp. 19-42; RODRIGUES, Denis, «Presencia y función de la literatura en la enseñanza de E/LE en Francia», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 31, 37.

²⁹ BRUMFIT, C. J. y CARTER, R. A., «Introduction: The nature of literature syllabuses», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, pp. 24-28.

literatura porque es fuente de información cultural o modelo de lengua a seguir nos estamos basando en ideas teóricas erróneas porque «the language and the content of literature is deliberately and creatively modified (even often distorted) for needs of the writer»³⁰; y además para un alumno extranjero no es fácil reconocer esa distorsión. Brumfit y Carter justifican la inclusión de la literatura por sí misma, pues solamente la experiencia personal de leer literatura es lo suficientemente importante como para comunicar esta necesidad a los estudiantes y para ayudarlos a desarrollar su capacidad lectora.

Por otra parte, es un medio que el profesor puede utilizar para introducir «real life»³¹ en la clase, pues proporciona un contexto y una situación con unas coordenadas “reales” –aún estando dentro de la ficción narrativa. Esto no quiere decir que la literatura represente o refleje situaciones de la vida real, sino que la literatura crea su propio mundo, coherente y lógico, que puede, o no, ser como el de la lengua meta –aunque en todo discurso literario la realidad es una coordenada a través de la cual se introducen referencias del contexto del que se nutre; y obliga a que el lector interiorice esa visión del mundo que le facilitará una nueva forma de descubrir lo real. El mundo propio que el autor crea como símbolo de su propia visión del mundo –éste es el cuarto nivel de estudio que propone Littlewood³²–, y que, junto a los valores propios de la cultura, trasmite valores universales, que trascienden unas determinadas coordenadas espacio-temporales.

Desde el momento en que el texto literario requiere algo más que comprensión de los elementos que lo conforman, es decir, una interpretación del lector, en éste se inicia un proceso afectivo que involucra a toda la persona, y que la atrae y motiva. Si la lectura se practica en grupo, posibilita el intercambio de interpretaciones del mensaje literario que, por naturaleza, es ambiguo, indeterminado, etc. Es decir, la lectura es «un acto social y

³⁰ *Ibid.*, p. 25.

³¹ HILL, J., *Using literature in language teaching*, Londres, Macmillan, 1986, p. 11.

³² LITTLEWOOD, William T., art. cit., p. 180.

socializante»³³ que posibilita el intercambio de ideas, opiniones e interpretaciones del mundo en un medio real utilizando, y esto es lo que más nos interesa a nosotros, la lengua meta.

Desde el punto de vista psicológico, la literatura revela al lector emociones y estados de ánimo; y así el lector puede desarrollar aspectos de su personalidad gracias a la trasposición de referencias que encuentra en el texto literario, etc.³⁴; además de tener la posibilidad de comprometerse imaginativamente con la literatura y prestar toda su atención al desarrollo de los acontecimientos, y no tanto al sistema lingüístico³⁵, olvidándose del proceso de aprendizaje para pasar a disfrutar de la lectura.

Un texto literario forma parte de un *continuum*: la Historia de la literatura –quinta perspectiva de la que habla Littlewood³⁶: una obra literaria localizada en un momento y lugar determinado. También puede ser objeto de estudio en un curso de literatura, es decir, podemos estudiar la literatura en sí misma³⁷, pero esto ya sería más enseñanza de la literatura que utilización de textos en la enseñanza de una lengua extranjera, y éste no es nuestro objetivo.

La literatura puede ejercer un efecto positivo en el estudiante: motivarle para la lectura, pues es «un estímulo lingüístico y cultural auténtico»³⁸, y mejorar su comprensión lectora, que le será indispensable para desenvolverse en la lengua que está aprendiendo. Si el estudiante desarrolla el hábito de leer, tendrá a su alcance un recurso permanente de perfeccionamiento y de autoevaluación de su dominio lingüístico.

³³ GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, p. 456.

³⁴ GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, «El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 24-25.

³⁵ COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen, *op. cit.*, pp. 5-6.

³⁶ LITTLEWOOD, William T., art. cit., p. 180.

³⁷ Éste es uno de los objetivos del uso de textos literarios en clase de lengua extranjera que recogen C. J. Brumfit y R. A. Carter en su «Introduction», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, pp. 1-34.

³⁸ SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne, «Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 1996, p. 228.

2. Lecturas graduadas

La necesidad de enfrentar al alumno con textos “auténticos”, es decir, no manipulados con fines didácticos, para que tenga que solventar un “problema real” nos llevaría a rechazar una lectura graduada, pues no es más que “un producto de laboratorio”. Sin embargo, al tratar de cumplir con la exigencia de la autenticidad del texto aparece el problema del grado de dificultad:

Si el alumno se encuentra con muchas palabras desconocidas y estructuras gramaticales difíciles, se sobrecargará su capacidad de asimilación y no logrará analizar la información que entra ni combinarla con sus conocimientos previos, lingüísticos y temáticos³⁹.

Este problema tiene varias soluciones, pero, ante todo, los fines didácticos deben estar por encima de cualquier otra idea. Si queremos trabajar con un texto breve se pueden hacer ejercicios de prelectura para facilitar su comprensión; si es un texto largo –y, sobre todo, si es lectura intensiva–, podemos optar por una lectura graduada adecuada a los conocimientos y habilidades de los estudiantes como “punto de arranque” hacia la lectura extensiva que le proporcionará al estudiante una gran autonomía en su aprendizaje⁴⁰.

Además, no deberíamos aceptar sin más el material auténtico como el más adecuado, pues, para empezar, no está muy claro qué es exactamente “material auténtico” y qué no lo es, ya que si la autenticidad pasa por que se cumpla el uso para el que fue creado, en cuanto entra por la puerta del aula deja de ser auténtico para introducirse en el microcosmos de la clase de una lengua extranjera. Es decir, que, en última instancia, no hay tal material auténtico. Para H. G. Widdowson⁴¹ sólo un material es auténtico si es leído como lo que fue concebido; y pone varios ejemplos:

³⁹ ESCH, Kees Van, «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje», en *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, p. 201.

⁴⁰ HERNÁNDEZ, M. Rosario, «Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, p. 440.

⁴¹ WIDDOWSON, H. G., «The authenticity of language data», en *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1979, pp. 163-172.

I may pick up a genuine novel and read it as a political manifesto, thereby not realizing its authenticity as a work of fiction. In short, I am reading it wrongly. Similarly, if I treat a poem as a sample of language for grammatical analysis, the poem is still a genuine poem but it is not authentic as a poem since I do not treat it like one.⁴²

Sin llegar a estos extremos, lo que sí parece ser auténtico es la respuesta que un determinado texto provoca en un lector al interpretarlo, ya esté dentro o fuera de un aula.

A. NIVELES

Las lecturas graduadas se construyen de acuerdo a unos criterios de dificultad, que se tratan de controlar para así poder hablar de lecturas adecuadas a diferentes niveles de aprendizaje. Lo que ocurre es que esos criterios no están perfectamente definidos ni son compartidos por todos. Por ejemplo, Ronald Carter⁴³ enuncia varios, si bien no son definitivos: las estructuras lingüísticas, las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas de la lengua, el contenido cultural que se presupone, la complejidad estructural del texto en relación con el punto de vista narrativo, etc.; criterios que luego habría que concretar para cada lengua con datos específicos. Otro criterio muy empleado es el número de palabras, que varía según los proyectos editoriales.

Si hay dificultades para definir los criterios desde el punto de vista teórico, en la práctica son aún mayores para acotar niveles y poner límites dentro de ellos. Para el español hay muy poco publicado en este sentido y lo que ocurre es que cada editorial establece las listas de reglas para sus colecciones de lecturas graduadas. El único material específico que se refiere a las lecturas graduadas, y cuyos criterios de progresión en el aprendizaje se basan en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁴⁴, es la *Guía para las lecturas de español*⁴⁵, un material de

⁴² *Ibid.*, p. 166.

⁴³ CARTER, Ronald, «Simple text and reading text. Part 2: some categories of difficulty», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, pp. 216-222.

⁴⁴ *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Instituto Cervantes, 1994.

enorme utilidad en este sentido, pues organiza exponentes gramaticales y funciones comunicativas en torno a varios niveles: elemental (I y II), intermedio (I y II) y superior (I y II), y además da indicaciones sobre las notas explicativas que acompañan al texto.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* también da algunas indicaciones sobre el contenido funcional y gramatical de cada nivel de aprendizaje⁴⁶, y puede ser aprovechado para graduar la lengua en diferentes niveles y que así la lectura graduada se ajuste a los conocimientos que tiene el estudiante. Si bien hay que dejar claro que este material es un catálogo de objetivos, contenidos, método y evaluación elaborado para la enseñanza del español en general, y no específicamente para las lecturas graduadas, su elaboración y explotación.

B. ADAPTACIÓN / ORIGINAL

En el ámbito de las lecturas graduadas tenemos dos opciones: adaptaciones o creaciones originales. En principio, se podría pensar que las adaptaciones de las grandes obras escritas en la lengua meta son más productivas, porque además del desarrollo de la comprensión lectora del estudiante, le permiten conocer los grandes hitos de la literatura de la L2, con el prestigio, motivación y reto que esto supone, y pueden verse como un paso previo a las obras auténticas –igual que los escolares leen versiones reducidas y adaptadas en su lengua materna. Además, tal y como afirma Monica Vincent: «Pedestrian pedagoges find it easier to adapt the work of an original and imaginative writer than to generate good simple stories themselves»⁴⁷; parece que con un autor consagrado tenemos asegurada una línea argumental interesante.

Sin embargo, las adaptaciones no dejan de tener problemas⁴⁸: la característica principal

⁴⁵ OCASAR ARIZA, José Luis y MURCIA SORIANO, Abel A., *Guía para las lecturas de español*, Madrid, Edinumen, 2000.

⁴⁶ *Op. cit.*, pp. 41-86.

⁴⁷ VINCENT, Monica, «Simple text and reading text. Part 1: Some general issues», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, p. 201.

⁴⁸ ESCH, Kees Van, art. cit., pp. 195-222; MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (firmado REY, Pepe), «Entrevista: "Personaje en busca de autoras"», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 25-27; SOLER-ESPIAUBA, Dolores, «Lengua y cultura española en el

de una simplificación es la reducción y, a veces, por simplificar, se elimina la redundancia y el texto se vuelve más difícil; además de que se eliminan personajes, situaciones, acontecimientos, lo que hace que la historia pierda coherencia, hasta tal punto que muchas de estas adaptaciones están lejos de poderse considerar literatura, pues más bien son un resumen del original o tienen poco que ver con él. Finalmente, cabe preguntarse si realmente son el camino correcto para llegar a la literatura auténtica.

La consideración de estas ideas ha motivado el rechazo de las obras literarias adaptadas por parte de algunos teóricos porque les parecen una verdadera mutilación. En este sentido son muy interesantes las opiniones de quienes se dedican a realizar este tipo de trabajos. M. West afirma que es todo un arte que debe ser afrontado con sensibilidad y profesionalidad⁴⁹; Lourdes Miquel y Neus Sans rechazan totalmente estas simplificaciones, pues:

Una reducción así sólo es a costa de “cargarse”, permíteme la expresión, un montón de cosas: personajes, tramas, referencias... Y una novela, cualquier novela, es un universo donde todo encaja, donde todo significa, donde todo tiene una función específica...⁵⁰;

y además dudan de lo que significa exactamente eliminar “lo accesorio”, usar un “léxico simple” o realizar una “actualización”.

El otro tipo de lecturas graduadas es el de las que se crean como tales, especialmente para estudiantes de una lengua extranjera, sin proceder de la manipulación de ningún otro texto anterior. La ventaja fundamental es que aquí no ha habido que reducir ni simplificar nada, sino que el producto es el resultado de un plan determinado realizado teniendo en mente a un lector muy concreto. Los autores de estas obras suelen ser, en general, profesores o creadores de otros materiales para la enseñanza de la lengua extranjera, y esto explica que el problema que presentan muchas de ellas sea idéntico al de los manuales: la lengua que se

extranjero», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 93-101; VINCENT, Monica, art. cit., en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, pp. 208-215.

⁴⁹ Cit. en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *op. cit.*, p. 212.

⁵⁰ MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (firmado REY, Pepe), art. cit., p. 25.

utiliza, en un afán de simplicidad, no existe en la realidad, sino que se ha inventado con fines (supuestamente) didácticos.

En el proceso de creación de estos materiales complementarios hay que tener en cuenta muchos aspectos: los criterios de dificultad; la necesidad de plasmar una lengua que no sea artificial; la elección de un tema y de un hilo narrativo que pueda resultar atractivo para un estudiante extranjero, sin caer en el infantilismo (no se puede confundir el desconocimiento de una lengua con el desconocimiento del mundo), etc. Podemos aprovechar la realidad actual como escenario espacio-temporal y así incluir información adicional sobre la cultura, creencias, comportamientos, manías, prejuicios, etc. de la sociedad que conocemos; de este modo, el estudiante enriquecerá su competencia cultural al tiempo que la lingüística.

La creación de estos textos originales apoya la idea de que la literatura no es únicamente para los estudiantes de nivel avanzado, sino que ya desde el nivel inicial—una vez que se han satisfecho las primeras necesidades comunicativas— se puede leer un texto por placer. Tampoco la literatura es sólo para filólogos y estudiantes interesados en conocer a los autores clásicos. El acierto de muchos de estos textos es el género en que se encuadran: por ejemplo, la novela policiaca, pues sus componentes intrínsecos mismos de intriga, aventura, etc. hacen que los intereses del público a quien van dirigidas puedan ser muy diversos, sin que les una más que su deseo por aprender una lengua; o también la novela de costumbres y de la vida cotidiana actual que puede resultar útil para conocer detalles del día a día.

La elección de una lectura graduada adaptada o de una original debería regirse por el mismo criterio pedagógico que la elección de cualquier texto, es decir, por su adecuación al estudiante, desde el punto de vista del tema, el nivel, etc., y por su capacidad «to develop sensitivity to language in the most effective way»⁵¹, en palabras de H. G. Widdowson.

⁵¹ WIDDOWSON, H. G., *Stylistics and the Teaching of Literature*, Londres, Longman, 1975, p. 85.

C. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA.

La mayoría de las lecturas graduadas, ya sean adaptaciones de obras literarias o creaciones, intentan ofrecer al estudiante extranjero la posibilidad de realizar un acto de lectura parecido al que puede realizar en su lengua, es decir, una lectura extensiva⁵² y de evasión. Con todo, muchas de ellas no desaprovechan la oportunidad para que el lector, además, controle su aprendizaje y practique una lectura intensiva⁵³ por medio de la explotación didáctica del texto.

La destreza que más se trabaja, como sería de esperar, es la comprensión lectora, y se hace por medio de preguntas relativas al texto y ejercicios de verdadero y falso. También suele haber ejercicios de gramática y de léxico; e incluso algunas veces se emplea la información ofrecida en las notas para elaborar actividades.

Además de este tipo de explotación encaminada claramente hacia el autoaprendizaje y a servir de complemento para otros materiales didácticos, están surgiendo propuestas para que estos textos sean llevados a clase; para que todos los estudiantes lean el texto, y luego realicen actividades paralelas en clase; o para que el libro sea el eje alrededor del cual se articule el curso. Esta corriente trata de explotar todos los beneficios que un texto completo puede aportar a la clase y el carácter de productor en potencia que posee todo estudiante. Las lecturas graduadas se pueden aprovechar para practicar cuestiones gramaticales, sintácticas y semánticas, pero, sobre todo, pueden ser explotadas desde el punto de vista creativo y expresivo⁵⁴.

Un ejemplo práctico es la propuesta de Rosario Alonso con *Vuelo 505 con destino*

⁵² La lectura extensiva, por oposición a la lectura intensiva, se realiza con textos extensos y busca la comprensión global; es más “natural” fuera del aula y su objetivo es fomentar el hábito y el placer de leer. Esta definición está elaborada a partir de los datos que ofrecen CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria, *op. cit.*, p. 201.

⁵³ La lectura intensiva, por oposición a la extensiva, se realiza con textos breves y busca la comprensión total y pormenorizada; tiene lugar a través de la explotación didáctica de un texto en clase, generalmente, y lo que se busca es desarrollar en el lector una serie de habilidades relacionadas con el sistema de escribir, el reconocimiento de palabras y frases, la gramática y el mensaje del texto. Esta definición está elaborada a partir de los datos que ofrecen CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria, *op. cit.*, pp. 201, 206-207.

⁵⁴ Ver algunas propuestas de actividades concretas en: ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, «Lecturas graduadas: Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», en *Frecuencia-L*, 1, marzo 1996, pp. 19-20.

Caracas⁵⁵ y con *El vecino del quinto* y *El cartero no siempre llama dos veces*⁵⁶: las actividades son muy variadas y van desde ejercicios de prelectura con los que se consigue intrigar a los alumnos, hasta la elaboración de juicios sobre los personajes a partir de frases que pronuncian en la novela, pasando por la elección de contextos para determinados fragmentos extraídos de los textos, la redacción de una noticia para un periódico sensacionalista, la adjudicación de un signo del zodiaco a los personajes, etc.

En general, las propuestas que ofrecen las diferentes colecciones son bastante reducidas en cuanto a variedad de actividades. Sin embargo, se podrían llevar a cabo infinidad de ejercicios: todos los que se utilizan para explotar cualquier otro texto literario narrativo o no literario. Collie y Slater⁵⁷ ofrecen un amplio catálogo donde elegir; también Cassany, Luna y Sanz⁵⁸, Sonsoles Fernández⁵⁹ y Esch⁶⁰ son los que aportan las ideas más originales, pero sin superar a los primeros. A continuación, ofrecemos un compendio de todas las propuestas.

En primer lugar, hay que destacar la importancia de las actividades de precalentamiento, como motor para generar motivación, despertar interés y curiosidad, y, sobre todo, para activar y ampliar los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema o para desarrollarlos si no los tuviera. Estos ejercicios tienen su fundamento teórico en la teoría de los *esquemas*⁶¹ (*schemata, scripts, frames, escenarios, event chains* o *expectations*, según diferentes autores), que son categorías de conocimiento que se forman en nuestra mente a partir de la experiencia; de tal forma que cada vez que recibimos una información la desciframos en función de los esquemas que se activan al establecer una conexión con la misma. Ahí radica la importancia de esas actividades que están encaminadas a desarrollar y activar la información previa para facilitar la comprensión de una lengua extranjera.

⁵⁵ ALONSO, Rosario, «El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 28-32.

⁵⁶ ALONSO, Rosario, «El largo adiós al sueño eterno (II). Vidas privadas, lecturas públicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 44-47.

⁵⁷ COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen, *op. cit.*, pp. 16-92.

⁵⁸ CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria, *op. cit.*, pp. 210-235, 516.

⁵⁹ FERNÁNDEZ, Sonsoles, «Más allá del verdadero/falso», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 40-42.

⁶⁰ ESCH, Kees Van, *art. cit.*, pp. 202-203.

⁶¹ Más información y bibliografía sobre la teoría de los esquemas en: ALONSO, Isabel, «Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo», en *Frecuencia-L*, 4, marzo 1997, pp. 13-16.

Algunas actividades de precalentamiento son:

1. Hacer predicciones sobre lo que ocurrirá en el texto a partir de la ilustración de la portada; de la información de la contraportada; del título o subtítulo; de fotos, fragmentos de películas, documentales o diapositivas; de palabras o frases clave extraídas del texto.

2. Presentar un cuestionario sobre información que aparecerá en el texto para hacer inferencias, que luego han de ser confirmadas.

3. Escuchar una conversación entre dos personas que comentan sus impresiones sobre el texto que se va a leer, o sobre una adaptación cinematográfica o teatral del mismo; y completar una ficha, un resumen de la historia, etc. –una alternativa es ponerse por parejas y que cada miembro tenga un cuestionario diferente, de forma que, al comparar los resultados puedan ayudarse a comprobar si han hecho bien el ejercicio.

4. Una vez que se ha leído el principio del texto –pero sólo el principio– se pide a los alumnos que extraigan las palabras y expresiones clave, y que las clasifiquen de acuerdo con criterios semánticos, por ejemplo. O que estudien una serie de posibles continuaciones de la historia, que elijan la que crean que el autor ha seguido, que las ordenen según las posibilidades que tienen de haber sido elegidas. O que escriban en una tarjeta sus hipótesis, que serán recogidas y comentadas una vez que todos hayan terminado la lectura. O que escriban el capítulo cero del texto. O que hagan como si fueran miembros de una editorial, y tuvieran que enviarle una serie de sugerencias sobre el estilo, los personajes, el argumento, etc. al escritor que les ha remitido el borrador de su próxima novela –que es el comienzo del texto.

5. Hay muchas actividades sobre la vida del autor: hacer un montaje con fotos, nombres de lugares, etc. para que hagan hipótesis; escribir su biografía a partir de su foto; adivinar información suprimida; detectar datos falsos, etc.

Muchas de estas actividades se pueden hacer en casa o en clase, primero de forma individual y luego comparando los resultados con un compañero, después con otra pareja, con todo el grupo, etc.

En segundo lugar, hay muchas actividades que se pueden llevar a cabo en cualquier

momento de la lectura del texto. Aunque estemos utilizando en clase la novela como complemento, los estudiantes deben ir leyéndola en casa, y pueden realizar algunas actividades para mejorar su **comprensión lectora**, como por ejemplo:

1. Completar cuestionarios con preguntas sobre el texto o dando una interpretación; elegir la respuesta adecuada entre varias opciones; contestar verdadero o falso.

2. Elaborar varias preguntas sobre un pasaje, y en clase se las formularán al resto de sus compañeros.

3. Completar frases o un resumen del que se han eliminado algunas palabras o frases clave.

4. Comparar varios resúmenes y elegir el mejor, justificando la respuesta. Si es para un nivel elemental basta con eliminar algún hecho o idea esencial; para conseguir un nivel de dificultad mayor podemos incluir inferencias o interpretaciones erróneas; o pedir que se elija el resumen con un determinado criterio, es decir, como si fuera para un libro de texto de literatura, para una revista especializada, para un periódico, etc.

5. Ordenar una serie de frases según la secuencia correcta –se pueden añadir datos falsos para que sean detectados, o pedir que se complete algún hecho importante que no ha sido incluido.

6. Elegir la interpretación correcta o la moraleja de un pasaje entre varias dadas.

7. Poner título a un capítulo o sección.

8. Señalar los conectores discursivos del texto, sustituirlos por otros, completar huecos con conectores (se pueden dar a elegir varias opciones), etc.

9. Señalar los elementos anafóricos (pronombres, demostrativos, elementos léxicos) para comprender la coherencia textual.

Para trabajar la **expresión escrita** proponemos las siguientes actividades que se pueden realizar tanto en casa como en clase:

1. Elaborar un resumen a partir de varias palabras clave, de una serie de conectores oracionales, o con un número máximo de palabras, y en clase se puede hacer por

grupos, para que se intercambien sus resúmenes, y los reduzcan a un número menor de palabras.

2. Crear conversaciones sobre partes narrativas del texto.
3. Describir lo que un personaje está pensando o sintiendo mientras está hablando.
4. Escribir la nota que deja un personaje que desaparece sin dejar rastro para pedir ayuda.
5. Escribir un poema sobre un tema que ha aparecido en el texto.
6. Escribir un informe sobre una escena como si fuera a ser publicado en una guía de televisión; una noticia para un periódico; un informe de una compañía aseguradora, la policía, etc.; un cartel de “Se busca”; el epitafio de un personaje; la carta de un personaje al consultorio de una revista pidiendo consejo sobre algún problema—sentimental, por ejemplo—, etc.

La **expresión oral** se puede practicar con la mayor parte de las actividades anteriores, basta con que se realicen en grupos y se tengan que poner de acuerdo, o que tengan que representar la voz de un personaje, por ejemplo. Pero además hay otras actividades más específicas:

1. Preparar la lectura de un fragmento por grupos, poniendo especial cuidado en la entonación, la fonética, etc.
2. Imaginar cómo se comportaría y qué haría un personaje del texto en una situación ajena al mismo; o, al revés, qué pasaría si un personaje que no pertenece al texto — puede ser el estudiante mismo— se introdujera en él.
3. Organizar un debate a partir de un cuestionario, donde se expresa el grado de acuerdo sobre determinados temas relacionados con el texto, que se ha rellenado de forma individual previamente.
4. Representar un “trailer” o anuncio para promocionar una película de la novela.

Mientras los estudiantes van leyendo la novela, podemos realizar actividades en clase

que se vayan completando poco a poco. Por ejemplo:

1. Ir contando el hilo narrativo de forma oral.
2. Elaborar un mural donde añadir los resúmenes, la representación gráfica del

desarrollo del argumento, etc.

3. Escribir el diario de un personaje.

Finalmente, después de la lectura completa del texto se pueden realizar una serie de actividades específicas cuyo objetivo es que los estudiantes compartan sus opiniones e ideas.

1. Diseñar una portada para el libro.
2. Elaborar el texto para la contraportada.
3. Lanzar hipótesis sobre qué hubiera pasado si en un determinado momento las

circunstancias hubieran sido diferentes.

4. Formular una serie de preguntas sobre el texto, los personajes, quién dice una determinada frase, etc. cada uno de los dos grupos para que el otro las resuelva en una especie de competición.

5. Hablar sobre un tema determinado relacionado con el texto durante un minuto sin parar ni repetir ideas. Se puede presentar como un concurso, y escribir una serie de temas en tarjetas que uno de los componentes del grupo irá cogiendo cuando sea su turno.

6. Contar la historia entre todos (durante un minuto cada uno, por ejemplo) o elaborar un resumen por grupo escribiendo cada estudiante una frase, o de un número muy reducido de palabras, por ejemplo, de cuarenta.

7. Escuchar una conversación sobre el libro para detectar algún error, hacer un resumen o un esquema, tomar notas o rellenar huecos.

8. Elegir los momentos más importantes de la narración.

9. Escribir la carta que un personaje envía al final del libro a otra persona contándole todo lo que ha sucedido.

10. Escribir el párrafo siguiente al final del texto o un final alternativo.

11. Adaptar el texto para un determinado tipo de lector, por ejemplo, para niños,

estudiantes de nivel elemental, etc.

12. Dar una rueda de prensa: uno es el moderador, otros son personajes del libro, otros periodistas, etc.

13. Cada personaje es representado por un grupo de alumnos, y tiene que defender su permanencia en un globo que va perdiendo altura por momentos.

14. Elaborar un sociograma literario donde se reflejen las relaciones entre los personajes o una ficha de cada uno en la que haya que añadir información inventada como su libro favorito, su programa de televisión preferido, etc.

15. Entrevistar a un personaje.

La lectura intensiva es una forma de reforzar el **léxico** adquirido anteriormente o de ampliarlo; en este último caso, son necesarias unas actividades que ayuden a fijarlo, y aquí presentamos algunas ideas que pueden ayudar en su planteamiento:

1. Unir la definición con la entrada o buscarla en el texto.
2. Extraer del texto un determinado tipo de palabras y clasificarlas.
3. Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto gramatical o de los mecanismos de composición de palabras.
4. Buscar sinónimos, antónimos, palabras de la misma familia léxica, etc.
5. Señalar el significado literal y el metafórico.

D. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑOL

En español hay bastantes colecciones de lecturas graduadas, tanto adaptaciones como originales. Según el *Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera* del Instituto Cervantes⁶², se empezaron a publicar en 1987 y las pioneras fueron Lourdes Miquel y Neus Sans, con la colección **Para que leas**, de la editorial Edelsa. A partir de ahí, han salido al

⁶² VISEDOR ORDEN, Isabel y SANTOS GARGALLO, Isabel, *Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera (Instituto Cervantes)*, Madrid, Cyan, Proyectos y Producciones Ed., 1996, pp. 49-56.

mercado muchísimas más colecciones, cuyos títulos aparecen recogidos en el ANEXO I y sus características fundamentales en el ANEXO II. A continuación, vamos a analizar algunas de las colecciones más relevantes⁶³.

D. 1.- Análisis detallado de algunas colecciones

La colección **Para que leas** está formada por obras de creación distribuidas en cinco niveles de dificultad, numerados del 1 al 5 y sin ningún tipo de indicación sobre su equivalencia en una escala de grados de conocimiento (inicial-elemental, medio-intermedio, superior-avanzado). Las historias giran alrededor de los casos que tiene que resolver un detective, Pepe Rey; y el elemento de intriga es común a todas ellas. Algunas tienen lugar en un pueblo imaginario situado en la comunidad de Castilla-La Mancha: esta concesión a la imaginación no está en consonancia con el ideal que defienden sus autoras:

[...] A nosotras nos parece que, puestos a escribir, conviene situar la acción en un contexto auténtico, tanto espacial como temporal, para que, de paso, los estudiantes tengan acceso, casi sin darse cuenta, a una cierta información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, etc. de las sociedades hispanohablantes...⁶⁴

El mismo nombre del pueblo, Villaperdida del Monte, sugiere unas connotaciones que alimentan un estereotipo alejado de la realidad.

Estas lecturas carecen de explotación didáctica, por lo que se desaprovecha la ocasión para que el estudiante desarrolle y compruebe la evolución de su comprensión lectora, fije estructuras sintácticas a través de actividades, aprenda palabras nuevas o diferentes usos de las que ya conoce, etc. Esta carencia hace que el lector no se sienta dueño de su autoaprendizaje porque no controla su evolución.

Las notas aparecen al final del libro y esto dificulta enormemente su consulta. La mayoría no son muy acertadas desde el punto de vista del objetivo que deben cumplir: no se

⁶³ Este análisis fue publicado posteriormente en: SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia, «Lecturas graduadas en español: Análisis detallado de las colecciones más relevantes y utilizadas en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 32, año VII/ 2001, pp. 32-40.

⁶⁴ MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (firmado REY, Pepe), art. cit., p. 27.

ajustan a un mismo modelo, no explican lo que tratan de definir, etc. Por ejemplo, en *Distinguidos señores*, la nota (14) no incluye lo que define –*smoking*– y sin embargo la (15) sí:

(14) Traje de hombre, normalmente negro, con las solapas forradas de raso.

(15) **Hola** es la “revista del corazón” más vendida en España.

En esta última queda sin explicar lo que es “revista del corazón”, por lo que necesitaríamos otra nota que aclarara esa expresión, no transparente desde el punto de vista del significado.

La nota (11) de *Noventa y seis horas y media en ninguna parte (un cuento chino)* se refiere a «con boina de campesino» y dice así:

(11) Es muy frecuente que los campesinos se cubran la cabeza con una boina.

Con lo cual el estudiante se queda sin saber qué es una boina, que era lo que, en principio, podría haberse pensado que iba a explicar la nota.

También encontramos algunas notas en las que se puede observar la evolución y el desplazamiento semántico ocurrido a lo largo de los más de diez años que han pasado desde que se publicaron por primera vez estas lecturas. En *Distinguidos señores* la nota (11) dice:

(11) «**tío**», «**tía**» es una manera vulgar de referirse a una mujer u hombre.

Hoy en día no diríamos que es una manera vulgar sino coloquial y muy frecuente entre jóvenes.

Con todo, hay notas que incluyen información sociocultural muy válida sobre España, por ejemplo, sobre el Rastro, la Puerta del Sol, la división de España en provincias, etc.

A esta colección hay que reconocerle su valor como pionera en el campo de las lecturas graduadas en España, y como punto de referencia para las que se publicaron posteriormente, en las que se puede ver cómo se han ido limando los fallos y perfeccionando cada vez más.

La colección **Venga a leer** distribuye sus títulos en cinco niveles y ofrece información útil sobre a qué estudiantes va destinado cada uno:

- nivel 1: principiantes en el primer año de estudios
- nivel 2: falsos principiantes, finales del primer año de estudios
- nivel 3: estudiantes intermedios
- nivel 4: estudiantes avanzados
- nivel 5: estudiantes en los cursos superiores.

Se caracteriza porque todas son obras originales que presentan situaciones de la vida cotidiana de personas que viven en ciudades españolas, y ofrecen mucha información sobre costumbres y hábitos, y sobre el espacio donde se sitúan. Esta información puede resultar muy interesante para el estudiante extranjero, y ser un aliciente más para elegir estas lecturas graduadas.

La explotación didáctica se reduce a la comprensión lectora a través de preguntas de verdadero y falso, de relacionar informaciones, de terminar frases y de preguntas directas sobre el texto organizadas por capítulos; y esto es así para todos los niveles. Además hay un tipo de actividad diferente que consiste en ofrecer un resumen y preguntar al estudiante: «¿Te parece bien este resumen cultural del capítulo?», que podría servir para realizar una explotación en clase –pero el enunciado no da ninguna indicación–, más que para que el lector responda sí/no.

Finalmente, hay notas explicativas sobre palabras y expresiones que en el texto aparecen con un número de referencia. No son solamente explicaciones léxicas del vocabulario general, sino que incluyen argot e información cultural, por ejemplo, está explicado lo que es la ONCE, el Pirulí, la M-30, el Rastro, etc. El sistema seguido para anotar no es homogéneo ni siquiera en el mismo libro: unas veces aparece lo que se está definiendo y otras veces no; véase a modo de ejemplo estas tres notas de *Poderoso caballero*:

(10) **Ligar** significa iniciar una relación amorosa.

(7) Cadena de supermercados.

(19) Por **finca** suele entenderse una parcela en la que se ha construido una casa. Concretamente en Andalucía –aquí se está hablando de Jaén, una de las ocho provincias andaluzas– a las *fincas* se les llama *cortijos*.

Si de lo que se trata es de ayudar al lector con estas notas, entonces habrá que poner especial cuidado en no introducir expresiones o vocabulario más difícil de comprender que lo que se está explicando, y graduar la lengua igual que se hace en el texto, pero esto no siempre se cumple. Véase estas dos notas de *Doce rosas para Rosa*:

(5) El **ejecutivo** suele ser un ingeniero o economista que tiene un puesto importante en una empresa y que lleva un tren de vida de cierto nivel.

Seguramente el estudiante necesitará otra nota que le aclare lo que significa “llevar un tren de vida” a pesar de poder leer una novela del nivel 5. Otras veces es el exceso de tecnicismos lo que dificulta la comprensión:

(40) **Cuartelillo** (*Cuartel de la Guardia Civil*): En todas las pequeñas aglomeraciones urbanas de España donde no tiene sede la Policía Nacional, es la Guardia Civil quien ostenta la autoridad en caso de litigio o delincuencia, remitiendo posteriormente los casos a otras instancias regionales o nacionales.

Es posible encontrar en las notas incluidas algunas incoherencias, como notas repetidas y expresiones dudosas. Por ejemplo, en *Poderoso caballero* hay dos notas para el “Telediario”:

(36) **Telediario** es el nombre que reciben los programas informativos de la televisión estatal, que son los de mayor audiencia.

(40) Es el nombre que reciben los informativos de la primera cadena de Televisión Española –“TVE 1”–, que son los que tienen en España una mayor audiencia.

En *El cartero no siempre llama dos veces* se explica así lo que es el “bingo”:

(19) El **bingo** es un juego de azar. [...] De un bombo se van extrayendo los números a medida que salen [sic].

En la nota (30) de *Doce rosas para Rosa* se confunde “hacer de canguro” con “hacer un canguro”. El peligro de estos lapsus es que el lector puede que no los reconozca como tales y los tome por expresiones válidas.

La colección **Leer en español** se compone de adaptaciones de obras literarias, así

como de creaciones originales, graduadas por la dificultad léxica y gramatical en seis niveles, según se menciona en la cubierta de los libros. La información sobre esta graduación se reduce al aspecto léxico:

- nivel 1: menos de 400 palabras
- nivel 2: menos de 700 palabras
- nivel 3: menos de 1000 palabras
- nivel 4: menos de 1500 palabras
- nivel 5: menos de 2000 palabras
- nivel 6: menos de 2500 palabras.

Habría que ver cómo se ha hecho esa selección de vocabulario, y qué se entiende por “palabra” o “vocabulario básico”. Ésta es una de las pocas colecciones que hemos encontrado que proporciona este tipo de información y que gradúa la lectura a partir del nivel léxico; la mayoría hace alusión a los aspectos gramaticales. Este método es todavía muy común y utilizado en las adaptaciones inglesas de obras literarias para estudiantes de inglés como lengua extranjera y para lectores nativos principiantes⁶⁵.

La explotación didáctica está reducida a preguntas de comprensión lectora y la variedad es nula pues ni siquiera recurren a los diferentes tipos de actividades a través de los que se puede comprobar la comprensión de un texto, como ejercicios de verdadero/falso o de opción múltiple; aquí solamente hay preguntas muy concretas sobre el texto que exigen una lectura intensiva del mismo. Por ejemplo, la pregunta del capítulo VI de *Don Juan Tenorio* es «¿A quién lleva la guardia a la cárcel?».

Esta colección añade una idea nueva para la explotación didáctica: unas preguntas «para hablar en clase» que pueden servir para iniciar un intercambio de opiniones e ideas entre los estudiantes. La idea es buena y se ha traducido en colecciones posteriores en apartados

⁶⁵ Por ejemplo la Editorial Collins tiene una colección con lecturas de seis niveles de dificultad, en las que se controla la «structure, vocabulary, idiom and sentence length», y la información que da al lector sobre la graduación se refiere al número de palabras básicas utilizadas en cada nivel: 1, 300 palabras; 2, 600; 3, 1000; 4, 1500; 5, 2000 y 6, 2500.

completos de actividades para que el estudiante desarrolle su expresión oral con el resto de sus compañeros en clase; sin embargo, muchas de las preguntas son demasiado generales o tan concretas que se podrían contestar con un sí o un no, es decir, que no se dan las condiciones necesarias para que el lector desarrolle su creatividad y se exprese libremente en la lengua meta. Por ejemplo, en *La ciudad de los dioses* un tema para hablar en clase es:

«1. ¿Le gustan las novelas con fondo histórico?»

Hay otras preguntas más acertadas, como, por ejemplo, en *El hombre del bar*:

«1. ¿Cuáles son los temas centrales de esta historia?»

Las notas que ayudan a la comprensión del texto se incluyen al final y la lengua utilizada en ellas está graduada igual que el texto. Aparece el género de los sustantivos, o el infinitivo del verbo si se trata de una forma conjugada. Véase estos ejemplos extraídos de *Don Juan Tenorio*:

(3) **antifaces** *m.* (*sing.*: **antifaz**): piezas de tela con las que las personas se cubren parte de la cara para no ser reconocidas.

(35) **se desmaya** (*inf.*: **desmayarse**): pierde el sentido, la consciencia.

Las notas no son sólo de vocabulario sino que también explican otros aspectos más culturales.

Por ejemplo, en *El hombre del bar* aparece «Alaska y Dinarama» en una nota:

«grupo español de música pop famoso a finales de los años setenta y durante los ochenta».

Además hay un glosario multilingüe con todas las notas que facilita el autoaprendizaje; y generalmente incluyen mapas, planos, biografías y retratos de los autores, etc. que aportan información adicional sobre el texto, el autor o el momento en que las versiones originales fueron escritas.

Esta colección engloba tanto obras adaptadas, como, por ejemplo, *La corza blanca* de Bécquer o *Los santos inocentes* de Delibes, como obras de nueva creación, por ejemplo, *Soñar un crimen* de Rosana Acquaroni o *Pánico en la discoteca* de Fernando Uría. En el primer nivel

abundan más éstas últimas, y las adaptaciones predominan en el resto de los niveles. Hay dos títulos que no encajan bien en una colección de obras de ficción narrativa: *En piragua por el Sella* de Victoria Ortiz González y *Pamplona en fiestas* de J. Vidal.

La colección **Estilo propio** tiene cuatro niveles de dificultad y cada uno de los libros ofrece información sobre el tipo de estudiantes al que va destinado. Por ejemplo, una lectura de nivel 2, como *Valencia y su comunidad*, es «para alumnos que han sobrepasado el nivel básico y que ya son capaces de comprender textos con conceptos algo más complejos y con vocabulario y estructuras más amplias». *Si vas para Chile*, de nivel 4, está recomendada para «alumnos que han sobrepasado el nivel medio y que quieren ampliar, sobre todo, su vocabulario y su bagaje cultural». Esta información incluida en la contraportada de los libros sirve de ayuda para elegir una u otra lectura.

En ningún lugar se explica cómo se ha hecho la graduación lingüística, gramatical o de vocabulario de las lecturas, y en algunos párrafos se puede comprobar que no se ha hecho. Por ejemplo, en *Valencia y su comunidad*, hay frases como éstas:

«El antiguo cauce del río Turia, en la ciudad de Valencia, se ha convertido hoy en una **frondosa** zona verde [...] entre ramas de bambú y plantas exóticas crecen árboles **centenarios**.» (p. 4)

«La ciudad se convierte en llama, humo y explosiones ensordecedoras. [...] son siete días **catárticos** de ruidos y **detonaciones**.» (p. 10)

«Para **rendir culto** al fuego, trabajan también los mejores **pirotécnicos**, artesanos de la **pólvora**, especialistas en ese arte. Su gran reto, las **mascletás**, se disparan en pleno día. El culto al fuego es una tradición pagana con **raíces ancestrales** muy **arraigadas** en la cultura valenciana.» (p. 11)

En estos ejemplos comprobamos que el vocabulario utilizado (ver las palabras resaltadas en negrita) está muy por encima de los conocimientos que puede tener un estudiante de nivel intermedio (nivel 2, según la división de la colección), e incluso más, adjetivos como *frondoso*, *catártico* o *pirotécnicos* ni siquiera aparecen en el vocabulario activo de un hablante nativo de un nivel cultural medio.

Los textos son de carácter informativo y no de ficción –en esto se diferencian del resto de las colecciones. El estilo en casi todos es periodístico, y suelen incluir fotos, dibujos, planos, reproducciones de impresos, cuadros en blanco y negro, pero de no muy buena calidad y no faltan los elementos surrealistas, como, por ejemplo, el dibujo de Frankenstein de una de las últimas páginas de *Valencia y su comunidad*.

Ofrecen información sobre ciudades, comunidades, países, costumbres, personajes famosos, etc. que puede ser de interés para el extranjero que va a visitar esos lugares; sin embargo, muchas veces caen en los tópicos o la información parece sacada de una enciclopedia especializada, como ocurre en *Tarde de toros*.

En general, no hay notas de vocabulario. En *Tarde de toros* de Javier Maldonado, por ejemplo, hay dos en todo el libro, no son de vocabulario, y aparecen a pie de página:

«En las plazas en las que ésta [barrera] no existe, esta función la realizan los muros que sostienen el tendido».

Otra de las pocas lecturas que trae notas es *Barcelona insólita* de Jordi Sierra i Fabra, y no aclaran mucho las dificultades de vocabulario:

Drassanes: astilleros.

Golondrina: Barco descubierto que realiza el paseo turístico por el puerto de Barcelona.

Sólo algunas tienen un glosario final, como *Si vas para Chile* de Cecilia Belmar, *El Camino de Santiago* de M^a Enriqueta Soriano o *Sobre Iberoamérica* de Mercedes Suárez y Mercedes Pico de Coaña que recoge las palabras que a lo largo del texto han ido apareciendo en cursiva. Las explicaciones de las palabras en el glosario son iguales que las que aparecen en otros textos como notas a pie de página: o muy técnicas o demasiado escuetas. Por ejemplo, en *Si vas para Chile*:

a cielo abierto: técnica que consiste en extraer mineral mediante la explotación por niveles o gradas en el exterior de la mina.

avanzada: vanguardia.

En *Así es Madrid* se da el caso curioso de que a lo largo del texto hay muchas palabras en

cursiva, por ejemplo, *paisano*, *pichi* (p. 9), *nos den un corte*, *mili* (p. 11), *vestirse de domingo*, *moro Muza* (p. 12), *mirón* (p. 29), pero luego ni hay notas a pie de página ni un glosario final; con lo cual todas esas palabras quedan sin explicar: el estudiante percibirá que tienen un significado especial y que por ello están en cursiva, pero no sabrá cuál es.

En general, tampoco hay actividades, por lo que, desde el punto de vista didáctico están muy desaprovechadas y no tienen mucha utilidad. Sólo en *El Camino de Santiago* y *Sobre Iberoamérica* hay alguna actividad: pasatiempos al final del texto o preguntas de opinión, anotadas a pie de página, sobre la propia realidad del lector en relación con las cuestiones que se van tratando.

Desde el punto de vista educativo y didáctico de la enseñanza de una segunda lengua, esta colección no tiene mucho que ofrecer pues los textos son meramente informativos y el estudiante no se ve implicado como lo haría en una obra de ficción, en la que se dan una serie de funciones comunicativas concretas utilizando unos exponentes gramaticales determinados y un léxico adecuado.

La colección **Lecturas en español fácil** consta de cinco niveles de dificultad graduados por la gramática y el léxico empleado, las lecturas van numeradas del 1 al 5, y no hay referencias a otra escala que no sea la numérica.

Todas son obras originales, exceptuando *Cuatro relatos del siglo XIX* y *El celoso extremeño* que son adaptaciones. Los temas que se tratan en las novelas son bastante “ligeros”, y algunos rozan el infantilismo (*Playa dorada*, *Las vacaciones de Chomín*); las historias son entretenidas y algunas, incluso, consiguen captar la atención del lector, como el relato policíaco *El delfín* de M^a Rosa Gutiérrez Benítez; o pueden resultar más o menos interesantes por la información sociocultural y sobre los hábitos y costumbres de los españoles en determinadas épocas del año, como *Escenas de la ciudad* de la misma autora, donde se describen, entre otras, muchas de las costumbres navideñas de España. Más allá de esto, creemos que deberían advertir en la cubierta la edad del lector a la que van dirigidos estos relatos, pues la historia de un perro que

tiene conciencia, piensa y habla como narrador y nos cuenta las vacaciones de sus dueños, o la historia de la pobre *huerfanita* que tiene que irse a vivir con sus tías no son recomendables a partir de una determinada edad.

La explotación didáctica es muy variada y está dividida en actividades de comprensión lectora: fundamentalmente preguntas sobre el texto; ordenar hechos; relacionar palabras; completar tablas con información ofrecida en el texto; formular las preguntas adecuadas para unas respuestas dadas que ya han aparecido en el texto, etc.; de gramática: transformaciones de tiempos verbales, voz, número, etc.; rellenar huecos; completar cuadros con adjetivos/sustantivos/verbos; formar el diminutivo o el aumentativo; sustituir palabras por pronombres; distinguir entre pronombre y adjetivo demostrativo, etc.; y de léxico: sustituir palabras por sus sinónimos; buscar antónimos; agrupar por campos semánticos; buscar en el texto determinadas palabras para completar un texto; resolver crucigramas a partir de definiciones; eliminar la palabra que no pertenece al grupo; completar un diálogo eligiendo la opción correcta; describir un dibujo; transformar en lenguaje coloquial unas frases; definir palabras, etc.

Desde el punto de vista didáctico los textos están muy bien aprovechados: la formulación de las actividades es la adecuada, y la tipología de las mismas en el apartado de gramática y léxico varía según el nivel de dificultad de la lectura.

Las notas explicativas aparecen a pie de página, lo que facilita bastante su consulta y supone una innovación con respecto a las colecciones anteriores en las que las notas aparecían al final del relato. Hay notas de vocabulario y otras en las que se explican expresiones hechas o dan información sociocultural. Por ejemplo, en *El celoso extremeño*:

«**Ducado**: moneda antigua española».

En *Cuatro relatos del siglo XX*:

«**La Misa del Gallo**: es la misa que se celebra el día 24 de diciembre a las 12 de la noche para celebrar el nacimiento de Jesús».

En *Playa dorada*:

«**Morir en accidente de tráfico**: dicese cuando la causa de la muerte es un accidente de circulación».

Todas las notas mantienen la misma estructura: aparece lo que se va a explicar, dos puntos y luego la definición.

Al final del libro hay un glosario en el que se recogen traducidas a varios idiomas (alemán, francés e inglés) las palabras señaladas en el texto con un asterisco, para que así el estudiante no tenga que buscarlas en el diccionario y tenga la equivalencia en su lengua de una forma más accesible. El sistema del asterisco no es muy útil a la hora de buscar la palabra, sería mejor una referencia numérica, por ejemplo.

Además de la novedad anteriormente mencionada (notas a pie de página), esta colección incluye al final de cada lectura un espacio en blanco para que el lector pueda añadir sus propias notas, apuntar dudas, palabras nuevas, etc.

La colección **Lecturas de español** está compuesta por historias originales de seis niveles de dificultad: inicial I y II, intermedio I y II y superior I y II, según una progresión gramático-funcional basada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, y dividida en:

- Contenidos sistematizados por el lector.
- Contenidos todavía no sistematizados pero que le resultan familiares al lector.
- Contenidos nuevos para el lector, cuyo conocimiento activo no es imprescindible para la comprensión global del texto.

Todas las lecturas recogen el léxico general utilizado en las diversas funciones comunicativas que son propias de cada nivel, y que aparecen sistematizadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en el *Nivel Umbral* del Consejo de Europa. Además incorporan léxico específico perteneciente a los ámbitos en los que se sitúa la acción. Por ejemplo, en *Una música tan triste* aparece recogida buena parte de la jerga del mundo de la delincuencia, en definitiva, una lengua bastante vulgar, pero muy utilizada y no sólo entre delincuentes:

[...] **Que te jodan. Me importa un carajo** lo que hagas y que seas tan **gilipollas** como para andar vendiendo **mierda** en este **antro**, ¿sabes? Puedes hacer lo que te dé la gana, por mí como si te mueres.

Las historias que cuentan son amenas y el ingrediente de intriga, que casi todas poseen, invita a continuar la lectura. La mayoría de los personajes son gente joven que vive en alguna ciudad española, y esto proporciona amplia información sociocultural de gran utilidad para los estudiantes.

La explotación didáctica es muy rica y amplia en todas ellas: está dividida en comprensión lectora: ejercicios de verdadero y falso, elegir la frase que tenga el significado dado; gramática y léxico: huecos, relacionar palabras con campos léxicos, preguntas sobre la cultura y el léxico de las notas; expresión escrita: escribir una carta, un diálogo, un resumen, una descripción, un final alternativo; y expresión oral: material para opinar sobre un tema determinado y relacionado con el texto; y además incluye soluciones, para que el lector pueda comprobar el desarrollo de su autoaprendizaje. Algunas de las actividades están destinadas a ser explotadas en clase por el profesor, pudiendo así pasar a ser un material complementario más que pueda ser llevado al aula. La última novedad recientemente incorporada es la inclusión de actividades de prelectura y para ser realizadas durante la lectura del texto.

Las notas aparecen en el margen del texto, para que su consulta pueda ser rápida inmediata; e incluyen definiciones de palabras y expresiones, así como información sociocultural y de uso o registro. En *Amnesia* de nivel elemental I:

Estar hecho polvo: estar muy cansado.

una mesa libre: en general, en España, no es costumbre sentarse en una mesa donde hay otras personas que no conoces. Si lo haces, siempre hay que pedir permiso.

En *La biblioteca* de nivel intermedio II:

Agarrar un catarro: coloquialmente, resfriarse.

En *Memorias de Septiembre* de nivel intermedio II:

Del Eusebio: en castellano, los nombres de persona no deben ir precedidos de artículo, pero es un uso bastante frecuente.

En *Una música tan triste* de nivel superior II:

Juanito: futbolista español en los años 80.

La lengua utilizada en las notas está en concordancia con el nivel de la novela; son claras y no aparece metalenguaje que dificulte su comprensión: las indicaciones al registro en el que se utiliza una determinada palabra o expresión son sencillas, por ejemplo, «coloquial», «vulgar», etc. Como se puede ver en estos ejemplos, todas las notas mantienen la misma tipología y ésta no varía de un libro a otro: son homogéneas, en todas se repite lo definido para evitar ambigüedades y, a pesar, de que muchas veces en el margen no hay espacio suficiente para que la definición esté justamente al lado de la palabra definida, los caracteres tipográficos son muy claros y la letra en negrita agiliza la búsqueda sin que haya ningún problema.

Finalmente, la colección **Mis primeros cuentos** es la única que hemos encontrado destinada a niños que aprenden español. Tiene publicados seis cuentos tradicionales adaptados, y guardan un orden en el que, a medida que avanzamos, el siguiente cuento es más difícil. Las historias son las de Caperucita, el Patito feo, Pinocho, etc. y seguro que muchos lectores ya las conocen en su lengua materna.

Las notas explicativas han sido sustituidas por ilustraciones con etiquetas al lado en las que pone el nombre de lo que representan, y no hay ningún glosario final. Las actividades están presentadas de una forma muy atractiva con colores y dibujos, y son preguntas de comprensión lectora, crucigramas y ejercicios de completar palabras para practicar el vocabulario.

Esta colección de lecturas infantiles es muy diferente del resto: las lecturas son muchísimo más breves, y tratan de captar el interés y la atención del joven lector a través de elementos extratextuales como pueden ser las ilustraciones, un tipo de letra grande, etc.

Estas son algunas de las colecciones de lecturas graduadas en español más representativas y utilizadas y con una presencia importante en un mercado editorial cada vez mayor. Como hemos ido viendo en este análisis las lecturas graduadas han mejorado considerablemente, y cada vez se cuida más la graduación lingüística del texto, el metalenguaje de las notas de vocabulario y la información sociocultural recogida en las mismas, la explotación didáctica, etc. En los textos más recientes se opta por incluir las notas a pie de página o en el margen por su mayor accesibilidad, y por plantear explotaciones didácticas variadas que incluyen actividades destinadas a ser llevadas al aula (antes de empezar a leer y durante la lectura) y que intentan desarrollar todas las destrezas de un modo creativo, y no reducidas a preguntas de comprensión lectora.

III. MÉTODO

El objetivo principal de la creación de esta novela graduada es la ejercitación de la lectura intensiva y extensiva en los estudiantes de español como lengua extranjera, es decir, crear o fomentar el hábito de la lectura, junto con el desarrollo de la comprensión lectora y la práctica de variados contenidos gramaticales, y la posibilidad de entrar en contacto con la realidad actual española.

La acción transcurre en el centro de Madrid, y los protagonistas son jóvenes de veintitantos o treinta años que trabajan, estudian o han estudiado, y se ven envueltos en una intriga policial y un secuestro sin saber por qué muchos de ellos. El mismo entorno físico ancla la historia en un lugar real concreto, con sus plazas, calles, establecimientos, gentes y costumbres y, por tanto, proporciona información sobre una realidad concreta y actual.

Parte del argumento central está tomado de una serie de acontecimientos que han tenido lugar en el centro de Madrid en los últimos tres años, y nuestras fuentes directas han sido las noticias publicadas en la sección de Madrid de los periódicos *EL MUNDO* y *EL PAÍS* a lo largo de todo este tiempo (el *ABC* también lo hemos consultado, pero no aparece recogido ninguno de los incidentes):

«Caza del mimo», en *EL MUNDO*, 24 diciembre 1999, Sección Madrid, p. 2.

FRANCÉS, Juan, «Un mimo en la calle», en *EL PAÍS*, 9 enero 2000, Sección Madrid, p. 16.

— «Un mimo denuncia a la policía local por amenazarle para que dejara de actuar», en *EL PAÍS*, 26 diciembre 1999, Sección Madrid, p. 6.

MUÑOZ-ROJAS, Ritama, «Vigilancia anti mimo», en *EL PAÍS*, 2 octubre 1998, Sección Madrid, p. 32.

«Poco mimo con el mimo», en *EL MUNDO*, 9 enero 2000, Sección Madrid, p. 1.

Además hemos utilizado la información y las fotos procedentes de un pequeño reportaje sobre los artistas callejeros que exhiben su arte en el parque del Retiro que apareció en un periódico universitario:

«Los artistas del Retiro», en *Menos 25*, 27 marzo 2000, p. 11.

La narración está destinada a estudiantes de español de **nivel avanzado**, que hayan recibido entre 350 y 400 horas de clase al menos. La graduación de la dificultad es básicamente gramatical y está hecha de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁶⁶ y con la *Guía para las lecturas de español*⁶⁷. El *Plan Curricular* expresa los fines y objetivos de la enseñanza en términos de capacidades y divididos por destrezas (expresión oral y escrita, y comprensión auditiva y de lectura) y niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior)⁶⁸. Lo que a nosotros nos interesa es la comprensión lectora, por una parte, y la expresión oral y escrita, por otra. En primer lugar, si fuera posible trazar un espectro que midiera exactamente el estado de comprensión lectora en que está un estudiante de nivel avanzado, es ahí donde se tendría que situar nuestra lectura graduada, por tener que haber sido escrita según esos criterios. Lo más parecido que tenemos es el *Plan curricular*, donde la habilidad de **comprensión lectora** de un estudiante de nivel avanzado se define en estos términos:

1°. - El alumno deberá ser capaz de entender informaciones, opiniones y valoraciones subjetivas formuladas explícitamente, así como reconocer elementos implícitos del mensaje: alusiones, humor, ironía, etc.

2°. - Entenderá con detalle la información, las opiniones y los juicios de valor que se hayan formulado explícitamente en textos de prensa que traten de temas generales o familiares al alumno, así como distinguir la parte informativa del texto, las opiniones y las valoraciones.

3°. - Seguirá sin esfuerzo la lectura de textos literarios accesibles, cuya comprensión sólo requiera unos conocimientos generales de la realidad sociocultural y aunque haya desconocimiento de elementos gramaticales o léxicos⁶⁹.

La concreción de unos objetivos de enseñanza tan abstractos como éstos que, al mismo tiempo, sirven tanto para crear material como para evaluar, es muy complicada y, por ello, hemos situado nuestra lectura graduada en la franja intermedia entre el nivel avanzado y el superior del *Plan Curricular*. Los objetivos de **comprensión lectora** del nivel superior—que es el que está inmediateamente por encima del avanzado— son los siguientes:

⁶⁶ *Op. cit.*

⁶⁷ OCASAR ARIZA, José Luis y MURCIA SORIANO, Abel A., *op. cit.*

⁶⁸ *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera, op. cit.*, pp. 41-86.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 40-41.

1º. - En textos de prensa que traten temas generales o familiares al alumno, entenderá con detalle y distinguirá la información, las opiniones y los juicios de valor. Reconocerá referencias y alusiones no explícitas en el texto, siempre que puedan ser comprendidas a partir de los conocimientos culturales previos del alumno.

2º. - Entenderá la relación entre los diversos elementos de la estructura del texto.

3º. - Comprenderá textos literarios de autores contemporáneos, cuando para ello sólo se requiera tener unos conocimientos generales de la realidad sociocultural y aunque pueda encontrarse con determinadas carencias en el dominio del vocabulario⁷⁰.

Por otra parte, y en cuanto a la creación de las actividades que acompañan a la lectura graduada, ha sido necesario tener presente el nivel de expresión oral y escrita de los estudiantes a quienes va destinado el texto. Siguiendo el *Plan Curricular* la capacidad de **expresión oral** en un nivel avanzado deberá ser suficiente para que el alumno sea capaz de lo siguiente:

1º. - En relación directa con uno o varios interlocutores, el alumno podrá participar en una conversación sobre temas de carácter general. El alumno será capaz de:

- proporcionar información detallada;
- expresar y razonar las propias opiniones sobre el tema de la conversación y sobre las opiniones de otros participantes;
- transmitir la propia actitud hacia el tema y el desarrollo de la conversación.

2º. - Realizar una exposición oral durante un breve periodo de tiempo sobre un tema de los recogidos en la lista de contenidos de este nivel, o bien sobre un tema de su interés particular.

3º. - Por teléfono, deberá ser capaz de mantener conversaciones de tipo general.

4º. - Hacer uso consciente de las *estrategias* propias de los distintos tipos de discurso para conseguir una comunicación eficaz.

En la intervención oral del alumno, los distintos contenidos estarán organizados de manera lógica y coherente, aunque a veces aparezcan algunos errores de gramática o de vocabulario y la pronunciación contenga ciertos rasgos de la lengua materna⁷¹.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 41.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 38.

El nivel de **expresión oral** de un alumno de nivel superior le debe permitir lo siguiente:

1º. - El alumno será capaz de participar plenamente en una conversación con uno o varios interlocutores sobre temas de carácter general o de su interés, con un dominio suficiente de los recursos de la lengua española, expresando la propia actitud y opiniones personales, razonando sus puntos de vista y rebatiendo los contrarios.

2º. - Realizará una exposición oral durante un breve período de tiempo sobre un tema de los incluidos en la lista de contenidos de este nivel o sobre un tema preparado con anterioridad.

3º. - Utilizará los recursos y fórmulas sociales que facilitan la interacción oral.

El alumno organizará su exposición de forma lógica y coherente, sus intervenciones adoptarán un ritmo normal y el uso de la gramática y del vocabulario tendrá una forma correcta y adecuada a la situación de comunicación; además, será capaz de corregirse a sí mismo⁷².

Y por lo que se refiere a la **expresión escrita** en un nivel avanzado, el *Plan Curricular* dice:

1º. - El alumno deberá ser capaz de elaborar textos de cierta longitud, empleando las estructuras sintácticas habituales de la lengua española y con un dominio general de los recursos estilísticos más frecuentes.

Estos textos consistirán en cartas formales e informales, resúmenes e informes.

El contenido de los textos se referirá a los temas del currículo y a temas generales o del interés particular del alumno.

Los textos presentarán una adecuada corrección formal. Cuando el tema sea alguno de los del currículo, el texto presentará también una notable riqueza léxica⁷³.

La **expresión escrita** en un nivel superior debe ser tal que:

1º. - El alumno deberá ser capaz de escribir con soltura textos utilizando los giros, expresiones y recursos estilísticos propios de la lengua, poniendo de manifiesto un uso creativo de ella y desarrollando al máximo su potencial comunicativo.

Estos textos consistirán en cartas, resúmenes e informes, en los cuales el alumno relatará con precisión los datos objetivos y expondrá su opinión con los

⁷² *Ibid.*, p. 39.

⁷³ *Ibid.*, p. 43.

matices oportunos.

Los temas sobre los que versarán estos textos no requerirán una especialización ni conocimientos específicos⁷⁴.

Estos son básicamente los aspectos que desarrollamos por medio de las actividades complementarias de la lectura sobre destrezas, y al mismo tiempo son los objetivos que se deberían conseguir por medio de las mismas, que podríamos situar entre un nivel avanzado y superior de dominio de la lengua.

Por otra parte, los contenidos lingüísticos que forman parte del texto y que se han practicado en las actividades se corresponden con una serie de **exponentes funcionales**⁷⁵ que el alumno debe reconocer y poder utilizar:

1. Hablar de cambios, y asumir y quitar responsabilidad.
2. Valorar experiencias, y añadir matizaciones.
3. Garantizar la veracidad de algo, formular hipótesis sobre el pasado y expresar probabilidad.
4. Comprometerse a hacer algo.
5. Expresar fastidio, desilusión, alivio, indignación, comprensión, incomprensión, rechazo, nostalgia, reproches e impaciencia.
6. Pedir favores y socorro; expresar resignación y arrepentimiento; ofrecerse para hacer algo; recriminar y amenazar.
7. Saludar a alguien a quien hace tiempo que no se ha visto y expresar condolencia.
8. Expresar relaciones textuales mediante la cohesión léxica y gramatical; y presentar argumentaciones e informes.
9. Controlar el turno de palabra; pedir que se cambie de tema o la opinión sobre algo; indicar que ha habido una malinterpretación.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 43.

⁷⁵ El *Plan Curricular* sistematiza estos aspectos, y aquí los hemos resumido. *Ibid.*, pp. 63-64.

En un nivel avanzado ya son muchos los contenidos lingüísticos que se dan por sistematizados y que el estudiante ya debe ser capaz de manejar sin ningún problema y reconocer inmediatamente. Este conjunto de exponentes gramaticales es muy amplio y supone la inclusión de toda la gramática que se ha ido aprendiendo desde que se empezó a estudiar la lengua. En el nivel avanzado el alumno debería empezar a estudiar y familiarizarse con otra serie de contenidos gramaticales nuevos:

1. Sustantivos: composición por medio de prefijos y sufijos, y casos especiales de expresión del número; de ambos géneros.
2. Indefinidos: agrupaciones (*muchos otros, otros muchos*); *uno, una* y *cualquiera* con valor genérico.
3. Construcciones comparativas: *más / menos de; más / menos que* y *cuanto más / menos*, etc.
4. *Se* para expresar involuntariedad.
5. Pronombres y adverbios relativos: morfología y uso.
6. Pretérito imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo: morfología y uso.
7. Condicional: morfología y uso.
8. Futuro y condicional simples y compuestos para expresar duda, probabilidad, hipótesis.
9. Construcciones pasivas.
10. Oraciones subordinadas:
 - sustantivas con verbo en indicativo, subjuntivo o infinitivo;
 - condicionales, causales, finales, modales, concesivas y consecutivas con verbo en indicativo o subjuntivo, e introducidas por conjunciones y locuciones conjuntivas de uso más frecuente;
 - adjetivas con verbo en indicativo y subjuntivo, e introducidas por pronombres o adverbios relativos;

– adverbiales con gerundio.

11. Siglas más frecuentes: reconocimiento.

Hay otros contenidos gramaticales que serían totalmente nuevos para el estudiante y, por ello, si aparecen en una lectura graduada de este nivel, deberá ser de forma controlada y con un contexto suficiente que le permita deducir lo que se quiere decir. Entre éstos están:

1. Demostrativos con sentido despectivo y de distanciamiento: uso.
2. Implicaciones semánticas y estilísticas de la posición del adjetivo calificativo.
3. Pronombres personales como morfemas constitutivos de verbos pronominales.
4. Pronombre como dativo ético o de interés: usos especiales.
5. Intensificadores de cualidad, tales como *apenas, casi, extraordinariamente*.
6. Construcciones absolutas con infinitivo, gerundio o participio.
7. Futuro imperfecto de subjuntivo.
8. Construcciones con el verbo *ser* para destacar un elemento concreto, como en “Fui yo el que lo dije”.
9. Correlación de tiempos en el estilo indirecto referido al pasado, presente y futuro; y la combinación del estilo directo e indirecto en el mismo texto.
10. Siglas más frecuentes: reconocimiento y utilización.

Todos estos puntos gramaticales han sido tenidos en cuenta a la hora de crear la lectura graduada, y para plantear las diferentes actividades. Para sistematizarlos y ordenarlos de alguna forma hemos dividido la explotación didáctica en tres apartados:

1. actividades de comprensión lectora,
2. actividades de gramática y léxico, y
3. actividades para realizar en clase.

En el primero se trabaja la destreza de la comprensión lectora de un texto con preguntas generales y específicas sobre el mismo; en el segundo contenidos lingüísticos y léxicos a través de diversas actividades en las que se practican puntos gramaticales que corresponden al nivel

avanzado, y cuestiones sobre el vocabulario que ha ido apareciendo en el texto y en las notas; y en el tercero la expresión oral y escrita con propuestas donde el estudiante puede desarrollar su creatividad. Hay actividades tanto para ejercitar el autoaprendizaje del estudiante, como para compartir y realizar con el resto de los compañeros en clase. Todas las actividades dirigidas con una única solución incluyen las respuestas correctas en un solucionario al final del apartado de explotación didáctica, para que así el estudiante pueda comprobar sus aciertos y aprender de sus errores. Finalmente, planteamos una serie de ejercicios de precalentamiento que el profesor puede llevar a clase para presentar el libro, y así despertar el interés y motivar a los estudiantes.

El argumento y la tipología de personajes revelan el tipo de **léxico** empleado: en su mayor parte, pertenece al vocabulario que podemos llamar general, con algo de jerga juvenil actual, pero sin demasiados modismos. Por lo tanto no es nuestra pretensión fundamental hacer que el estudiante adquiera un léxico nuevo específico, sino que repase el que ya conoce y que lo amplíe con palabras y expresiones hechas que le serán útiles en cualquier circunstancia de la vida cotidiana. Hay bastante vocabulario coloquial, al igual que muchas expresiones hechas que utilizamos con frecuencia en el día a día; pero también aparece un léxico culto y un tono formal en varios textos periodísticos. En resumen, el grueso del vocabulario lo constituye el léxico básico, con algo de léxico coloquial y formal.

La **anotación** existente va encaminada a facilitar la comprensión del texto y a explicar aspectos socioculturales; por ello, hemos incluido tanto información gramatical como sociolingüística y de uso («coloquial», «vulgar», «formal») en las notas. Éstas aparecen en el margen, justo al lado del término al que se refieren, que aparece en negrita tanto en el texto como en la nota, para que consultarlas sea algo fácil, rápido e inmediato, sin tener que ir al final del libro, buscar el apartado de notas y luego el número concreto, o a pie de página. Para la elaboración de las notas hemos utilizado varios diccionarios, para elegir o formular la definición más clara, sencilla y acorde con el nivel del resto del texto; y no hemos incluido el resto de significados que pueda tener la palabra definida en otros contextos diferentes a los

que aparecen en la lectura.

La **maquetación y diseño** del libro es otro de los trabajos que nos hemos propuesto, y aunque en esta memoria no es posible ni útil presentar la lectura como un libro aparte, así es como fue diseñada, y por ello, conservamos el tamaño de la página y toda la restante tipología de letras e imágenes. El objetivo final ha sido crear con esta lectura graduada el efecto de un libro real, pues la apariencia física externa es tan importante como el contenido —no hay que olvidar que la portada, la contraportada o una simple ojeada del interior de un libro es lo que nos hace muchas veces leerlo o rechazarlo. Para conseguir que el texto pareciera una lectura más de una colección de lecturas graduadas hemos diseñado una página de unos once centímetros de ancho por diecisiete y medio de largo, incluyendo un espacio al margen para las notas explicativas; la numeración alterna a derecha e izquierda según sea la posición que ocuparía la página dentro del libro, y dos encabezados: para las páginas de la izquierda el nombre del autor, y para las de la derecha, el título.

También, como en la mayoría de los libros, se han incluido fotografías que guardan relación con el texto y que hacen más agradable la lectura, al tiempo que pueden servir para ayudar a comprender el texto o determinadas palabras de vocabulario. Además de fotos, y a pesar de que no es muy común ver esto en las novelas que leemos los hablantes nativos de una lengua, se pueden encontrar documentos más o menos reales, tales como artículos de periódico formando parte integrante del texto, pero que, al tiempo, suponen una ruptura de la lógica narrativa, e invitan al lector a entrar en otro tipo de texto, en este caso de estilo periodístico, al mismo tiempo que lo hace el personaje del libro. El objetivo de estas variaciones textuales es romper la monotonía de la página y, claro, que el lector sienta que se está acercando a un texto periodístico y que así se acostumbre a leer este tipo de textos y aumente su motivación.

Hemos insertado materiales que hacen que se desprenda del texto un aire de autenticidad muy palpable: las noticias de los periódicos de las que hemos hablado anteriormente, la típica ficha que hay que rellenar en una hemeroteca para solicitar una

publicación, las notas escritas por los personajes en un taco de tarjetas autoadhesivas en la puerta del frigorífico, la firma de la protagonista al final de su diario. Se han cuidado todos los detalles posibles para darle esa imagen de veracidad: el fondo de las noticias del periódico es grisáceo; cada personaje tiene su propio tipo de letra, e incluso una firma.

Con el fin de hacer la lectura más asequible y motivadora para todos los estudiantes, tanto para los que están más acostumbrados a leer textos complicados estructuralmente hablando, como, sobre todo, para los que no lo están –y para que éstos no encuentren dificultades formales que los pudieran desanimar–, hemos elegido la letra cursiva para toda la parte correspondiente al diario de la protagonista y la normal para el resto del texto, con el objeto de que así queden bien diferenciadas y claras las dos partes y, con ello, las dos voces narrativas, y no haya posibilidad de malentendidos.

La división del texto que hemos elegido no es por capítulos numerados, sino que, la lógica del desarrollo de la narración, nos ha proporcionado para toda la primera parte otro mecanismo tipográfico de separación: la fecha del día del diario que la protagonista va escribiendo; para la segunda parte, hemos preferido la separación de los capítulos por medio de un espacio en blanco y tres asteriscos.

IV. RESULTADO

El resultado de toda esta investigación y trabajo de compilación y revisión de todas las colecciones de lecturas graduadas en español que están disponibles en bibliotecas y librerías especializadas, catálogos de editoriales, artículos de revistas y libros de bibliografía crítica y páginas de Internet es una lectura graduada narrativa para nivel avanzado y su explotación didáctica que ha sido publicada por la Editorial Edinumen⁷⁶.

⁷⁶ SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia, *Mimos en Madrid*, Lectura graduada de Nivel Superior I, de la colección «Lecturas de español», Madrid, Ed. Edinumen, 2003.

V. CONCLUSIÓN

Los argumentos más comunes contra la utilización de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras han sido la escasa utilidad que puede tener un texto estructuralmente complejo; su falta de contribución a la consecución de las metas académicas de los estudiantes, y la dificultad que supone enfrentarse a una cultura diferente por medio de la literatura. Aquí ha quedado demostrado que los textos literarios sí que son útiles si llevamos a cabo una explotación adecuada de los mismos, tanto para desarrollar un conocimiento lingüístico y una habilidad lectora, como para potenciar la creatividad del estudiante.

Lo ideal sería que el texto literario sirviera, al mismo tiempo, para mejorar el nivel lingüístico del estudiante y para despertar su interés por la cultura y el placer por leer; es decir, que el objetivo de la explotación fuera la integración de destrezas (comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita –donde el efecto esperado sería una mayor creatividad) y contenidos socioculturales⁷⁷. Para que estos objetivos se cumplan antes debe haber habido una minuciosa y cuidada selección de los textos. El criterio fundamental es que el texto sea adecuado al nivel de conocimiento lingüístico del alumno y a su madurez lectora en su propia lengua, y que el tema sea atractivo para él; así que el prestigio no puede primar sobre la rentabilidad⁷⁸: no hay por qué escoger obras y autores consagrados y clásicos, o representativos de una determinada época.

Las **lecturas graduadas** son una opción en el amplio espectro que ofrece la literatura, y estimulan la práctica de la lectura por simple placer similar al que uno puede sentir en su propia lengua, porque la lengua empleada está graduada por niveles de dificultad y además incluyen notas que explican aspectos gramaticales complejos y culturales. La necesidad de cumplir el principio pedagógico de adecuación explica que se creen textos originales en forma de novela, graduados para diferentes niveles de aprendizaje, a pesar de no tener el prestigio de un autor consagrado ni de una obra maestra –claro que también se hacen adaptaciones de

⁷⁷ JUÁREZ MORENA, Pablo, art. cit., p. 278.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 279.

obras clásicas, pero en éstas queda muy poco del original, pues, simplemente desde el punto de vista físico, comprobamos que obras de más de doscientas páginas se reducen a cincuenta.

Ante la necesidad de **graduar** los textos han aparecido diversas propuestas, que se han ido perfeccionando a lo largo del tiempo. Actualmente se prefieren los contenidos gramaticales y funcionales al volumen de léxico básico. Todas las propuestas son difíciles de llevar a cabo: el control de todos y cada uno de los aspectos gramaticales que se suponen sistematizados en un nivel de aprendizaje, a la hora de escribir un texto más o menos extenso, con una coherencia narrativa y desarrollo natural de una historia es una tarea muy complicada y que puede alterar considerablemente, en sentido negativo, el producto resultante. Es decir, que tomar estos contenidos gramaticales como barreras infranqueables que no se pueden sobrepasar bajo ningún concepto puede hacer que, al final, en vez de una obra narrativa tengamos una lista de frases en las que aparecen ejemplificados los exponentes gramaticales y funcionales que queremos que el estudiante aprenda o repase; éste es uno de los riesgos que hemos de asumir.

En un nivel avanzado, el estudiante puede comprender más de lo que ha estudiado simplemente porque ya habla una lengua materna y quizá otras lenguas extranjeras, lo que le proporciona un conocimiento pasivo del funcionamiento de diferentes sistemas lingüísticos. Además, si ya es un lector habitual en su propia lengua, habrá adquirido estrategias de forma inconsciente que utilizará cuando lea en esta otra lengua extranjera. A la hora de escribir una lectura graduada el conocimiento pasivo de la lengua meta que tiene un estudiante y la transferencia de estrategias lectoras justifican la utilización de los contenidos gramaticales como guías de referencia que no están por encima del propio proceso de creación.

No hay que olvidar que todo escritor tiene en mente a un supuesto lector ideal y, dependiendo de éste, escribe literatura juvenil, femenina, infantil, etc. –si bien, por una parte, estos rótulos de tipos de literatura no están claramente limitados y, por otra, no son exclusivos ni excluyentes en un mismo lector. Asimismo, el creador de lecturas graduadas destinadas a la enseñanza del español como lengua extranjera tiene a su lector ideal, de un nivel de

aprendizaje determinado y con unos conocimientos concretos de la lengua meta, siempre presente.

Por otra parte, y además de que el estudiante pueda sentir la satisfacción de leer una novela en la lengua que estudia, ya desde los primeros niveles, también puede controlar la evolución de su comprensión lectora por medio de actividades de autoaprendizaje; y no sólo eso, porque las últimas corrientes proponen que se utilicen estas lecturas como material didáctico complementario en el aula e incluso como sustitutos del programa de todo un curso. Es decir, que con un planteamiento adecuado de la explotación didáctica de estos textos se pueden practicar todas las destrezas (comprensión escrita y oral, y expresión escrita y oral), e incluso enriquecer la competencia cultural, gracias a la temática que presentan.

La **explotación didáctica** de cualquier texto literario en general y, en concreto, la que incluyen los textos de las colecciones de lecturas graduadas, debería estar encaminada a ayudar al lector a comprender mejor el texto y ser parte del proceso en que construye el sentido del mismo, es decir, deben ser actividades centradas en el alumno. Por ello, las actividades más importantes son las que desarrollan su creatividad. La variedad de las mismas es uno de los secretos del éxito; y otro el que consigan ayudar al estudiante a desarrollar, expresar y valorar sus respuestas personales provocadas por la lectura del texto literario. También es muy productivo que los lectores puedan compartir sus ideas o ayudarse en la comprensión de un texto, a pesar de que la lectura es un acto individual.

Con esta lectura graduada y su explotación didáctica hemos tratado de aunar todos los planteamientos metodológicos y didácticos que defienden la utilización de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera, junto con sus propuestas concretas por medio de actividades. La literatura crítica sobre las lecturas graduadas no es muy extensa, pero sí que hay muchas colecciones de este tipo de textos. Desde nuestra experiencia como lectores y el análisis minucioso de todas estas obras proponemos una lectura que trata de recoger lo mejor de cada una de las editadas anteriormente.

VI. ANEXO I: COLECCIONES: LECTURAS GRADUADAS EN ESPAÑOL

1. – EDITORIAL ALHAMBRA-LONGMAN, S.A. (Madrid)

- Colección "Primeras letras"

MÉIX, T. y HERNÁNDEZ, M.,

- NIVEL 1: — *Una inglesa en Salamanca.*
 — *El pianista y el ladrón.*
 — *Misterio en Altamira.*

2. – EDITORIAL ARCO/LIBROS S.L. (Madrid)

- Colección "Lecturas graduadas"

- NIVEL 1-INICIAL: FERRARI, Mario, *El escritor que resuelve misterios.*
 NIVEL 2-INTERMEDIO: LÓPEZ GARCÍA, Ángel, *El caso del teléfono móvil.*
 NIVEL 3-AVANZADO: LÓPEZ GARCÍA, Ángel, *El asesino de internet.*
 NIVEL 4-SUPERIOR: FERRARI, Mario, *Vacaciones en Siberia.*
 GARBI, Teresa, *Una pequeña historia.*
 REYES, Graciela, *Dos historias de mujeres.*
 SIN NIVEL ESPECIFICADO: LÓPEZ GARCÍA, Ángel, *El caso del inspector filólogo.*

3. – EDITORIAL DIFUSIÓN (Barcelona)

- Colección "Venga a leer"

- Serie «Almacenes La Española»: GARCÉS, Charo y NAUTA, Jan Peter,
 NIVEL 4: — *Una etiqueta olvidada.*
 — *Transporte interno.*
 Serie «Lola Lago, detective»: MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus,
 NIVEL 0: — *Vacaciones al sol.*
 NIVEL 1: — *Poderoso caballero.*
 — *Por amor al arte.*

	— <i>Una nota falsa.</i>
NIVEL 2:	— <i>La llamada de la Habana.</i>
	— <i>Lejos de casa.</i>
NIVEL 3:	— <i>¿Eres tú, María?</i>
Serie «Plaza Mayor, 1»:	MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus,
NIVEL 0:	— <i>Los Reyes Magos.</i>
NIVEL 1:	— <i>El vecino del quinto.</i>
	— <i>Reunión de vecinos.</i>
NIVEL 2:	— <i>El cartero no siempre llama dos veces.</i>
Serie «Primera Plana»:	MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus,
NIVEL 2:	— <i>Vuelo 505 con destino a Caracas.</i>
Serie «América Latina»:	SOLER-ESPIAUBA, Dolores,
NIVEL 2:	— <i>Guantanameras.</i>
NIVEL 3:	— <i>Taxi a Coyoacán.</i>
	— <i>Más conchas que un galápagos.</i>
	— <i>Mirta y el viejo señor.</i>
	— <i>La vida es un tango.</i>
Serie «Hotel Veramar»:	SOLER-ESPIAUBA, Dolores,
NIVEL 1:	— <i>...Pero se casan con las morenas.</i>
NIVEL 2:	— <i>Moros y cristianos.</i>
	— <i>Más se perdió en Cuba.</i>
NIVEL 4:	— <i>Ladrón de guante negro.</i>
NIVEL 5:	— <i>Doce rosas para Rosa.</i>
Serie «El Mediterráneo»:	SURÍS, Jordi,
NIVEL 0:	— <i>La chica del tren.</i>
NIVEL 1:	— <i>El secreto de las flores.</i>
	— <i>¿Dónde está Sonia?</i>

NIVEL 2: — *Trajos sucios.*

Serie «Aires de fiesta»: VILLANUEVA, Clara y FERNÁNDEZ, Josefina,

NIVEL 3: — *De fiesta en invierno.*

— *De fiesta en primavera.*

— *De fiesta en verano.*

— *De fiesta en otoño.*

- Otras lecturas

NIVEL 1: HERNÁNDEZ, M. J., *Lo que hay que leer 1.*

NIVEL 2: HERNÁNDEZ, M. J., *Lo que hay que leer 2.*

4. – EDITORIAL EDELSA (Madrid)

- Colección "Lecturas clásicas graduadas"

NIVEL 1 (hasta 600 entradas): ALARCÓN, Pedro Antonio de, *El sombrero de tres picos.*

ANÓNIMO, *El Cantar de Mío Cid.*

ANÓNIMO, *El Lazarillo de Tormes.*

ERCILLA, Alonso de, *La Araucana.*

FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Leandro, *El sí de las niñas.*

GÜIRALDES, Ricardo, *Don Segundo Sombra.*

HERNÁNDEZ, José, *Martín Fierro.*

PALMA, Ricardo, *Tradiciones peruanas.*

VALERA, Juan, *Juanita la Larga.*

NIVEL 2 (hasta 1000 entradas): AZORÍN, *Doña Inés.*

BÉCQUER, Gustavo Adolfo, *El beso.*

BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, *Sangre y arena.*

CERVANTES, Miguel de, *La Gitanilla.*

PÉREZ GALDÓS, Benito, *Trafalgar.*

QUIROGA, Horacio, *Anaconda*.

NIVEL 3 (hasta 1500 entradas): CLARÍN, Leopoldo Alas, *La Regenta*.

CERVANTES, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*
(I).

— *Don Quijote de la Mancha* (II).

— *El casamiento engañoso y El coloquio de los*
perros.

QUEVEDO, Francisco de, *La vida del Buscón*.

ROJAS, Fernando de, *La Celestina*.

- Colección "Leer es fiesta"

URIZ, Francisco J.,

NIVEL INTERMEDIO:

— *¡A escena!* (Teatro).

— *América Latina cuenta* (Cuentos).

— *Cosas que pasan* (Relatos breves).

— *España cuenta* (Cuentos).

— *Historia abierta sobre América Latina* (Historia
y sociedad).

— *Poemas y canciones* (América Latina).

— *Ventana abierta sobre España*. (Historia y
sociedad).

- Colección "Para que leas": "Otro caso del detective Pepe Rey"

DE MIGUEL, Lourdes y SANTOS, Alba,

NIVEL 1:

— *El hombre que veía demasiado*.

— *Muerte en Venecia*.

NIVEL 2:

— *Doce a las doce*.

- *¿Dónde está la marquesa?*
- NIVEL 3: — *Lola.*
- *Una morena y una rubia.*
- NIVEL 4: — *Distinguidos señores.*
- *96 horas y media en ninguna parte (Un cuento chino).*
- NIVEL 5: — *Do de pecho.*
- *Congreso en Granada.*

5. – EDITORIAL EDINUMEN (Madrid)

- Colección "Lecturas de español"

- NIVEL ELEMENTAL I: GONZÁLEZ-CREMONA, Pablo Daniel, *Historia de una distancia.*
- OCASAR ARIZA, José Luis, *Amnesia.*
- NIVEL ELEMENTAL II: BLANCO PICADO, Ana Isabel, *El ascensor.*
- CARRETERO GIMÉNEZ, Ana María, *Paisaje de otoño.*
- NIVEL INTERMEDIO I: GIRONÉS MORCILLO, Jorge, *Azabar.*
- RUIZ MELERO, Julio, *Muerte entre muñecos.*
- NIVEL INTERMEDIO II: GRANDE AGUADO, Susana, *Memorias de septiembre.*
- MARIJUÁN ADRIÁN, Isabel, *La biblioteca.*
- NIVEL SUPERIOR I: CARRIÓN SÁNCHEZ, David, *Los labios de Bárbara.*
- TARRÉS CHAMORRO, Iñaqui, *El encuentro.*
- NIVEL SUPERIOR II: OCASAR ARIZA, José Luis, *Una música tan triste.*
- ROMERO GUILLEMAS, Raquel, *La cucaracha.*

6. – EDITORIAL GRAFISK FORLAG (Dinamarca)**- Colección "Easy Readers-Lecturas fáciles"**

- NIVEL 1 (600 palabras): BUÑUEL, Miguel, *Las tres de la madrugada*.
GARCÍA PAVÓN, Francisco, *Los carros vacíos*.
DE RUEDA, Lope, *Las aceitunas y otros pasos*.
SÁNCHEZ-SILVA, José María, *Muy lejos de Madrid*
/El primo Rafael.
- NIVEL 2 (1200 palabras): ANÓNIMO, *Lazarillo de Tormes*.
BAROJA, Pío, *Las inquietudes de Shanti Andía*.
DELIBES, Miguel, *El príncipe destronado*.
GARCÍA PAVÓN, Francisco, *El carnaval*.
MARTÍN GAITE, Carmen, *Las ataduras*.
PÉREZ GALDÓS, Benito, *Tristana*.
- NIVEL 3 (2000 palabras): ALDECOA, Ignacio, *Cuentos*.
ASTURIAS, Miguel Ángel, *Leyendas de Guatemala*.
JUAN MANUEL, don, *El Conde Lucanor*.
MATUTE, Ana María, *Historias de la Artámila*.
MILLÁS, Juan José, *Papel mojado*.
GARCÍA PAVÓN, Francisco, *Las hermanas coloradas*.
SENDER, Ramón J., *Réquiem por un campesino español*.
- NIVEL 4 (2500 palabras): CERVANTES, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*
(1ª parte).
— *Don Quijote de la Mancha (2ª parte)*.
- TEXTOS ORIGINALES COMPLETOS:
MARTÍN GAITE, Carmen, *Lo que queda enterrado*.

ZAMORA VICENTE, Alonso, *Un balcón en la plaza.*

7. – EDITORIAL MINISTERIO DE CULTURA (Madrid)

NIVEL 2: MORENO DE LOS RÍOS, B., *Buscando España.*

8. – EDITORIAL RECANATI (Italia)-EUROPEAN LANGUAGES INSTITUTE (ELI)

- Colección "Mis primeros cuentos"

El ratón de ciudad y el ratón de campo.

El patito feo.

El soldadito de plomo.

Capercita Roja.

Los tres cerditos.

Pinocho.

9. – EDITORIAL RÚA (Salamanca)

- Colección "Leer español ¡es fácil!"

NIVEL 6: DE PABLO, Alfredo Miguel, *Historias de mi barrio.*

10. – EDITORIAL SANTILLANA (Madrid)

- Colección "Leer en español"

NIVEL 1 (hasta 400 palabras): ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, *El sueño de Otto.*

— *Soñar un crimen.*

— *La sombra de un fotógrafo.*

GONZÁLEZ MORENO, Elena, *El misterio de la llave.*

OREJUDO, Antonio y GONZÁLEZ VELA, Helena, *Mala suerte.*

TOSAL, Óscar, *¡Adiós, papá!*

URÍA, Fernando, *Una mano en la arena.*

- NIVEL 2 (hasta 700 palabras): ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, *El libro secreto de Daniel Torres*.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo, *La corza blanca*.
- *El beso*.
- BUITRAGO, Alberto, *De viaje*.
- CARRERO, Luis M^a, *La ciudad de los dioses*.
- CERVANTES, Miguel de, *Rinconete y Cortadillo*.
- ORTIZ GONZÁLEZ, Victoria, *En piragua por el Sella*.
- RODRÍGUEZ SORDO, M^a Luisa, *El señor de Alfoz*.
- SURÍS, Jordi, *La chica de los zapatos verdes*.
- SURÍS, Jordi y RIALP, Rosa M^a, *El hombre del bar*.
- TOSAL, Óscar, *Asesinato en el Barrio Gótico*.
- NIVEL 3 (hasta 1000 palabras): ANÓNIMO, *Lazarillo de Tormes*.
- ANÓNIMO, *Poema de Mío Cid*.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo, *La cruz del diablo*.
- CARRERO, Luis M^a, *El secreto de Cristóbal Colón*.
- MILLÁS, Juan José, *El desorden de tu nombre*.
- PÉREZ GALDÓS, Benito, *Marianela*.
- PÉREZ LUGÍN, Alejandro, *La casa de la Troya*.
- URÍA, Fernando, *Pánico en la discoteca*.
- ZORRILLA, José, *Don Juan Tenorio*.
- NIVEL 4 (hasta 1500 palabras): BENEDETTI, Mario, *La muerte y otras sorpresas*.
- BLASCO IBÁÑEZ, Vicente, *Sangre y arena*.
- MERINO, José María, *El oro de los sueños*.
- *La tierra del tiempo perdido*.

— *Las lágrimas del sol.*

MILLÁS, Juan José, *Letra muerta.*

SORELA, Pedro, *Aire de mar en Gádor.*

URÍA, Fernando, *Carnaval en Canarias.*

VIDAL, J., *Pamplona en fiestas.*

NIVEL 5 (hasta 2000 palabras): BENET, Juan, *El aire de un crimen.*

DELIBES, Miguel, *Los santos inocentes.*

VALERA, Juan, *Pepita Jiménez.*

NIVEL 6 (hasta 2500 palabras): ASTURIAS, Miguel Ángel, *El Señor Presidente.*

PARDO BAZÁN, Emilia, *Los Pazos de Ulloa.*

PÉREZ GALDÓS, Benito, *Fortunata y Jacinta.*

ROJAS, Fernando de, *La Celestina.*

11. – EDITORIAL SGEL (Madrid)⁷⁹

- Colección "Lecturas en español fácil"

NIVEL 1: GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M^a Rosa, *Playa dorada.*

NIVEL 2: GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M^a Rosa, *Cuatro relatos del siglo XX (Espronceda, Bécquer, Larra, Clarín).*

— *El delfín.*

MOLINERO GETE, Pelayo, *Las vacaciones de Chomín.*

NIVEL 3: *Ejercicio final.*

NIVEL 4: GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M^a Rosa, *Escenas de la ciudad.*

NIVEL 5: BORDALLO HUIDOBRO, Eliezer, *El celoso extremeño.*

⁷⁹ El catálogo de la editorial SGEL no proporciona los nombres de todos los autores de las lecturas graduadas que publica.

	GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M ^a Rosa, <i>El retrato de Elsa.</i>
NIVEL MEDIO:	<i>Un sueño muy extraño.</i>
	BORDALLO HUIDOBRO, Eliezer, <i>Una mujer en apuros.</i>
	GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M ^a Rosa, <i>Una chica muy formal.</i>
NIVEL SUPERIOR:	<i>Encuentro en Barcelona.</i>
	GUTIÉRREZ BENÍTEZ, M ^a Rosa, <i>Goya.</i>

- Colección "Lecturas graduadas en español"

	TORRENTE BALLESTER, Gonzalo,
NIVEL ELEMENTAL:	— <i>Los gozos y las sombras 1: El señor llega.</i>
NIVEL MEDIO:	— <i>Los gozos y las sombras 2: Donde da la vuelta el aire.</i>
NIVEL SUPERIOR:	— <i>Los gozos y las sombras 3: La Pascua triste.</i>

- Colección "Lee y disfruta"

NIVEL ELEMENTAL:	MORENO, Concha, MONTILLA, Ángel Luis y GARCÍA, Josefa, <i>Fuera de juego.</i>
NIVEL BÁSICO:	<i>El enigma de Monterrubio.</i>
NIVEL MEDIO:	<i>La banda de París.</i>
NIVEL SUPERIOR:	<i>La mar en medio.</i>

- Colección "Textos en español fácil"

NIVEL ELEMENTAL:	ANÓNIMO, <i>Las mil y una noches.</i>
	WASHINGTON, Irving, <i>Cuentos de la Alhambra.</i>

NIVEL MEDIO:	ANÓNIMO, <i>Lazarillo de Tormes</i> . VV.AA., <i>La cocina española</i> .
NIVEL SUPERIOR:	BÉCQUER, Gustavo Adolfo, <i>Leyendas</i> . VV.AA., <i>La otra gente</i> .

- Otras lecturas

MASOLIVER, Joaquín, *Historias breves para leer*.
Cuentos, cuentos, cuentos.

NIVEL ELEMENTAL (790 palabras):	<i>Narraciones españolas</i> .
NIVEL SUPERIOR (1250 palabras):	<i>Narraciones españolas</i> .

12. – EDITORIAL SM (Madrid)

- Colección "Estilo propio"

NIVEL 1:	AGUILERA, Carmen, <i>A simple vista</i> . GRUPO ALCE, <i>Un poco de todo</i> .
NIVEL 2:	INMAN, Nick y VILLANUEVA, Clara, <i>Valencia y su comunidad</i> . PEREYRA, Liliana, <i>Cuando miro a mi Argentina</i> . VILLANUEVA, Clara, <i>La España misteriosa</i> .
NIVEL 3:	DE LOS REYES, José Luis, <i>Así es Madrid</i> . MALDONADO, Javier, <i>Tarde de toros</i> . SIERRA I FABRA, Jordi, <i>Barcelona insólita</i> . SORIANO, M ^a Enriqueta, <i>El Camino de Santiago</i> . TERZI, Marinella, <i>Protagonistas</i> .
NIVEL 4:	BELMAR, Cecilia, <i>Si vas para Chile</i> . SUÁREZ, Mercedes y PICO DE COAÑA, Mercedes, <i>Sobre Iberoamérica</i> .

- Otras lecturas

España escribe sobre Europa.

13. – EDITORIAL STANLEY (Irún)

- Colección "Narrativa breve"

VV.AA., *El perro infiel.*

VV.AA., *Cómo comportarse.*

VV.AA., *Historias verídicas.*

VV.AA., *Error trágico.*

VII. ANEXO II: TABLA 1: ANÁLISIS DE LAS COLECCIONES

Colección	Editorial	Niveles	Adaptación	Original	Ilustraciones	Notas	Glosario	Actividades
Lecturas graduadas	Arco/Libros	4	no	sí	no	de vocabulario a pie de página	no	comprensión lectora, gramática, léxico, cuestiones de discurso; soluciones
Venga a leer	Difusión	5	no	sí	casi todos dibujos o fotos b/n	significados de palabras y expresiones al final	no	comprensión lectora fundamentalmente
Lecturas clásicas graduadas	Edelsa	3	sí	no	no	de vocabulario al margen	no	comprensión lectora
Leer es fiesta	Edelsa	—	no	sí	no	no	multilingüe al final	expresión oral y escrita
Para que leas	Edelsa	5	no	sí	dibujos b/n	de vocabulario al final y traducidas a varios idiomas	no	no
Lecturas de español	Edinumen	3 con subniveles I y II	no	sí	dibujos b/n	de vocabulario al margen	no	comprensión lectora, gramática y léxico, expresión escrita y oral; soluciones
Easy Readers-Lecturas fáciles	Grafisk Forlag	4	sí	sí	dibujos b/n	de vocabulario a pie de página	no	comprensión lectora
Mis primeros cuentos	Recanati	—	sí	no	dibujos color	no	no	comprensión lectora y léxico
Leer español ¡es fácil!	Rúa	6	no	sí	dibujos b/n	no	no	comprensión lectora, gramática y léxico
Leer en español	Santillana	6	sí	sí	dibujos b/n	de vocabulario y culturales al final	multilingüe de palabras de las notas	comprensión lectora y temas para hablar en clase
Lecturas en español fácil	SGEL	5	sí	sí	dibujos b/n	de vocabulario a pie de página	multilingüe al final	comprensión lectora, gramática y léxico; soluciones
Lecturas graduadas en español	SGEL	3	sí	no	dibujos b/n	de vocabulario a pie de página	no	—
Lee y disfruta	SGEL	4	no	sí	—	de vocabulario y culturales a pie de página	multilingüe al final	gramática, vocabulario; soluciones
Textos en español fácil	SGEL	3	sí	sí	dibujos y fotos b/n	de vocabulario a pie de página	al final	comprensión lectora
Estilo propio	SM	4	no	sí	fotos, dibujos b/n, mapas, planos, impresos	en general, no	algunas obras incluyen glosario final	en general, no

Tabla 1: Análisis de las colecciones de lecturas graduadas en español

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, «Lecturas graduadas: Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», en *Frecuencia-L*, 1, marzo 1996, pp. 18-20.
- «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12, enero-febrero 1997, pp. 42-44.
- ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999.
- ALONSO, Isabel, «Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: Las teorías del conocimiento previo», en *Frecuencia-L*, 4, marzo 1997, pp. 13-16.
- ALONSO, Rosario, «El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 28-32.
- «El largo adiós al sueño eterno (II). Vidas privadas, lecturas públicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 44-47.
- ARGÜELLES ÁLVAREZ, Irina, «La lectura en L2 ¿un medio o un fin?», en *Frecuencia-L*, 8, julio 1998, pp. 34-37.
- «Taller de lectura en L2», en *Actas del IX Congreso internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, ASELE, 1998, pp. 791-796.
- BLOOM, Harold, «¿Por qué leer?», en *Letra internacional*, 67, verano 2000, pp. 4-8.
- BRUMFIT, Christopher J., *Language and literature teaching: from practice to principle*, Oxford, Pergamon Institute of English, 1985.
- BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- CARRILLO MATEO, Evaristo, *Dinamizar textos*, Madrid, Alhambra, 1987.
- CARTER, Ronald, «Simple text and reading text. Part 2: some categories of difficulty», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language*

- teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 216-222.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria, *Enseñar lengua* (trad. Susanna Esquerdo), Barcelona, Ed. Graó, 1998.
- Catálogo de Lengua Española y Español para Extranjeros*, Madrid, Edinumen, 2000.
- Catálogo Español Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa, 2000.
- Catálogo Español Lengua Extranjera*, Madrid, Santillana, 1996.
- Catálogo Español Lengua Extranjera*, Madrid, SGEL, 2000.
- Catálogo Español Lengua Extranjera*, Madrid, SM, 2000.
- «Caza del mimo», en *EL MUNDO*, 24 diciembre 1999, Sección Madrid, p. 2.
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, Pedro José, «"Tú eres la miel de mi vida". (Aproximación pragmática al significado de preferencias metafóricas e irónicas)», en *Cable*, 1, abril 1988, pp. 23-24.
- COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen, *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- DE LA PEÑA, Alicia, «Una propuesta para integrar nuestra literatura en la clase de E/LE», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 22-24.
- DÍAZ, Lourdes y REDÓ, Juan A., «Reseña y comentario de: BELLO, P., FERIA, A., FERRÁN, J. M^a (et al.), *Didáctica y enseñanza de segundas lenguas*, Santillana, Madrid, 1990», en *Cable*, 10, noviembre 1992, pp. 18-22.
- DÍAZ NOGUERA, Eloína, «En busca de "la continuidad"», en *Cable*, 3, abril 1989, pp. 3-4.
- Diccionario abreviado de la lengua española*, Barcelona, VOX, 1983.
- Diccionario Anaya de la lengua*, Madrid, Anaya, 1979.
- Diccionario avanzado lengua española*, Barcelona, VOX, 1997.
- Diccionario de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española, 1992.
- Diccionario de sinónimos y antónimos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992.
- Diccionario enciclopédico básico*, Barcelona, Plaza & Janés, 1982.
- Diccionario escolar de la lengua española*, Barcelona, VOX, 1983.

- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- ESCH, Kees Van, «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje», en *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, pp. 195-222.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, «Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 14-20.
- «Más allá del verdadero/falso», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 40-42.
- «Muchos lugares para la cultura», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 36-39.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen, «Materiales para la comprensión lectora (I)», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 2, mayo 1995, pp. 36-40.
- «Materiales para la comprensión lectora (II)», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 3, junio 1995, pp. 24-28.
- «Selección de manuales y materiales didácticos», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 27, 2000, pp. 17-43.
- FRANCÉS, Juan, «Un mimo en la calle», en *EL PAÍS*, 9 enero 2000, Sección Madrid, p. 16.
- «Un mimo denuncia a la policía local por amenazarle para que dejara de actuar», en *EL PAÍS*, 26 diciembre 1999, Sección Madrid, p. 6.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, T., «La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica», en BELLO, P., FERIA, A., FERRÁN, J. M^a (et al.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana Aula XXI, 1990, pp. 84-106.
- GARCÍA HOZ, Víctor, *Diccionario escolar etimológico*, Madrid, Magisterio Español, 1977.
- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J. y MOYA CORRAL, Juan Antonio, «Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia», en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, ASELE, 1990, pp. 137-144.
- GARRIDO, Antonio y MONTESA, Salvador, «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en

- III Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, pp. 73-84.
- «El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 22-28.
- «Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación», en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, 1993, pp. 93-101.
- «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, pp. 449-457.
- GARRIDO GALLARDO, Miguel A., «Enseñar deleitando. El lenguaje de la literatura», en *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español (27-31 enero 1992, Madrid)*, Madrid, CEMIP, 1993, pp. 23-40.
- GÓMEZ REDONDO, Fernando, *El lenguaje literario*, Madrid, EDAF, 1994.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM, 1999.
- *Manual de español correcto II: Morfología y sintaxis*, Madrid, Arco/Libros, 1999.
- HERNÁNDEZ, M. Rosario, «Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 437-443.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José, «Leer: ¿para qué y cómo?», en *I Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, pp. 117-125.
- «Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 9-13.
- HILL, J., *Using literature in language teaching*, Londres, Macmillan, 1986.
- JUÁREZ MORENA, Pablo, «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en*

la enseñanza del español a extranjeros, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 277-283.

LABRADOR GUTIÉRREZ, Tomás, «Análisis e interpretación de textos en la enseñanza/aprendizaje del E/LE», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, 1994, pp. 499-512.

LAÍN ENTRALGO, Pedro, *La aventura de leer*, Madrid, Austral, 1956.

LITTLEWOOD, William T., «Literature in the School foreign-language course», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 177-183.

«Los artistas del Retiro», *Menos 25*, 27 marzo 2000, p. 11.

LOSADA ALDREY, M^a Carmen, «Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español lengua extranjera (E/LE)», en *REALE*, 4, 1995, pp. 87-130.

MALEY, Alan, «A comeback for literature?», en *Practical English Teaching*, 10/1, 1989.

MARCHESE, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1994.

MARTÍN, Ana Belén, «El micro-relato literario, más allá de la comprensión lectora», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 12-14.

MARTÍN PERIS, Ernesto, «Contar una historia (Nivel intermedio alto)», en *Cable*, 2, noviembre 1988, pp. 6-7.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José, *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, VOX, 1996.

MARTOS ELICHE, Fermín y QUINTANA PAREJA, Emilio, «El apoyo visual en el marco de la explotación de textos escritos: dos experiencias», en *I Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 127-131.

MCKAY, Sandra, «Literature in the ESL classroom», en BRUMFIT, Christopher J. y

- CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 191-198.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio, «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera», en *Lenguaje y textos*, 3, 1991, pp. 19-42.
- «Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, 1994, pp. 313-324.
- «El proceso de recepción lectora», en MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Edit. Horsori, Barcelona, 1998, pp. 169-189.
- MERRILL VALDES, J., «Culture in literature», en MERRILL VALDES, J. (eds.), *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 137-147.
- MILLARES MARTÍN, Selena, «El texto literario y la enseñanza de la fonética», en *Frecuencia-L*, 1, marzo 1996, pp. 44-47.
- MIÑANO LÓPEZ, Julia, «Enredos de familia y estrategias de lectura», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 33-35.
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus, «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 15-21.
- (firmado REY, Pepe), «Entrevista: "Personaje en busca de autoras"», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 25-27.
- MOLINA, M^a José y GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, «La lectura extensiva como apoyo del programa del curso en la clase de ELE», en *Frecuencia-L*, 7, marzo 1998, pp. 32-33.
- MONTOUSSÉ, Juan Luis, «El uso de la novela como principio organizativo del curso de ELE en niveles avanzados», en *Frecuencia-L*, 5, julio 1997, pp. 27-31.

- MORGAN, John y RINVOLUCRI, Mario, *Once upon a time: using stories in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- MUÑOZ-ROJAS, Ritama, «Vigilancia anti mimo», en *EL PAÍS*, 2 octubre 1998, Sección Madrid, p. 32.
- OCASAR ARIZA, José Luis y MURCIA SORIANO, Abel A., *Guía para las lecturas de español*, Madrid, Edinumen, 2000.
- ORTEGA RUIZ, Ana y TORRES GONZÁLEZ, Salomé, «La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de la comprensión escrita», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, 1994, pp. 325-333.
- PAREDES NÚÑEZ, Juan, «El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera experiencia», en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, ASELE, 1990, pp. 211-216.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B., «La literatura en la clase de español para extranjeros», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 59-66.
- PÉREZ BASANTA, Carmen, «Teorías sobre las destrezas lectoras y sus repercusiones en la enseñanza de la segunda lengua», en *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. El español como lengua extranjera*, Granada, Método Ediciones, 1995, pp. 439-447.
- PERONNARD THIERRY, Marianne, «¿Qué significa comprender un texto escrito?», en *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español (27-31 enero 1992, Madrid)*, Madrid, CEMIP, 1993, pp. 41-65.
- PETER NAUTA, Jan, «¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», en *Cable*, 10, noviembre 1992, pp. 10-14.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Instituto Cervantes, 1994.

- PLAZA, Nuria, «Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinaria», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 555-561.
- «Poco mimo con el mimo», en *EL MUNDO*, 9 enero 2000, Sección Madrid, p. 1.
- QUINTANA, Emilio, «Literatura y enseñanza de E/LE», en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, 1993, pp. 89-92.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999.
- RODRIGUES, Denis, «Presencia y función de la literatura en la enseñanza de E/LE en Francia», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 31-37.
- ROLDÁN, Magdalena y VÁZQUEZ, M^a Victoria, «Crímenes imaginarios», en *Cable*, 6, noviembre 1990, pp. 9-11.
- ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga, «El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 379-387.
- RUIZ, Jesús, «Al español por la imaginación. Explotación de textos en la clase de E/LE», en *Frecuencia-L*, 12, noviembre 1999, pp. 29-39.
- SALAZAR, Ventura, «De quiromancia y primeros auxilios. Algunas experiencias para la integración de destrezas a partir de la comprensión lectora», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 36-39.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia, «Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE», en *Frecuencia-L*, 17, julio 2001, pp. 17-22.
- «Lecturas graduadas en español: Análisis detallado de las colecciones más relevantes y utilizadas en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 32, año VII/ 2001, pp. 32-40.

- *Mimos en Madrid*, Lectura graduada de Nivel Superior I, de la colección «Lecturas de español», Madrid, Ed. Edinumen, 2003.
- SÁNCHEZ MENDIETA, Nieves, «Utilización de fragmentos de *El Quijote* en la clase de composición/conversación», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20, 1998, pp. 60-64.
- SANT 'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque y DAHER, María del Carmen F. González, «Tipología de textos y enseñanza de lengua extranjera: articulación posible», en *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León, Universidad de León-ASELE, 1996, pp. 359-365.
- SERRANO DE NOVA, Manuel, «Introducción a la comprensión textual», en *Cable*, 6, noviembre 1990, pp. 12-16.
- SILES ARTES, José, «Ejercicios de léxico a partir del texto», en *Actas de las I Jornadas Pedagógicas. ASELE*, Madrid, ASELE, 1988, pp. 113-120.
- SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne, «Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 1996, pp. 227-233.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores, «Lengua y cultura española en el extranjero», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 93-101.
- SWEENEY, Gerry, «La lengua materna en la lectura en grupos monolingües», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 21-24.
- UBACH MEDINA, Antonio, «La literatura contemporánea en la clase de español», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 823-831.
- VINCENT, Monica, «Simple text and reading text. Part 1: Some general issues», en BRUMFIT, Christopher J. y CARTER, Ronald A. (eds.), *Literature and language*

teaching, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 208-215.

VISEDO ORDEN, Isabel y SANTOS GARGALLO, Isabel, *Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera (Instituto Cervantes)*, Madrid, Cyan, Proyectos y Producciones Ed., 1996.

VV.AA., «Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)», en *Carabela*, Anexo al nº 43, Madrid, 1998, pp. 3-79.

WIDDOWSON, H. G., *Stylistics and the teaching of literature*, Londres, Longman, 1975.

— *Explorations in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

— «Sobre la interpretación de la escritura poética», en CULLER, DERRIDA, FISH, JAMERSON, *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 247-257.