

Casi literatura: el caso de las lecturas graduadas para el nivel inicial

Kari S. Salkjelsvik¹
Universidad de Bergen, Noruega

Un libro verdadero –porque también hay libros impostores– es algo tan material y necesario como una barra de pan o un jarro de agua.

Antonio Muñoz Molina. "La disciplina de la imaginación"

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas siempre se ha hecho hincapié en la importancia de la lectura, por un lado como destreza a adquirir por el alumno y, por otro, como herramienta didáctica para la adquisición y dominio de las demás destrezas. El consenso es, además, que mientras más se lea, más aprenderá el alumno. Debido a esto, el mercado editorial rebosa actualmente de lecturas graduadas diseñadas como material de apoyo y que cubren un abanico de temas que van desde lo detectivesco hasta lo gastronómico, sin olvidar versiones resumidas y editadas de clásicos de la literatura hispana. No obstante, su uso en el aula ELE a nivel universitario no es muy extendido, incluso me atrevería a decir que es evitado. Quizás esto se deba a que son considerados textos de valor estético cuestionable, "libros impostores" que diría Muñoz Molina, y por lo tanto se prefiera utilizar "literatura verdadera"; es decir, cuentos, novelas y poemas escritos por autores reconocidos y que han sido producidos siguiendo criterios estéticos --y no de gramática y vocabulario como ocurre en el caso de las lecturas graduadas. La presente comunicación estudia el uso de estos patitos feos de la lectura en el aula ELE a nivel universitario, particularmente las lecturas graduadas para *Nivel Inicial*, con el fin de establecer si son narraciones que se puedan integrar de manera eficiente y productiva en el proyecto curricular universitario.

No hay duda de que la lectura mantiene actualmente un papel central en la instrucción de L2. Tal y como señala Alice Omaggio Hadley, se trata de un proceso en el que se reúnen al menos tres factores didácticos íntimamente relacionados. Por

¹ Cand.philol. Kari Soriano Salkjeslvik es profesora en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Bergen, donde imparte clases de lengua española, de literatura y de cultura. Tiene amplia experiencia docente como profesora de ELE en diferentes universidades de Europa y Estados Unidos. Es coautora de una gramática española en noruego (*Gyldendals Spanske lommegrammatikk*, 2004) y varios artículos de pedagogía. Sus áreas de investigación son la literatura latinoamericana decimonónica y la metodología y didáctica ELE. Correo electrónico: Kari.Salkjelsvik@roman.uib.no

un lado, el estudiante activa sus conocimientos del código lingüístico, por otro, moviliza diferentes estrategias de aprendizaje y, finalmente, el individuo trabaja con el conocimiento que tiene del mundo en general. (Omaggio Hadley 1993: 162) Es decir, se trata de un proceso activo y comunicativo de creación de significado. Además, en el aula ELE de muchas universidades, el desarrollo de la competencia lectora desde el nivel inicial es una parte vital del currículo, pues del dominio de esta destreza depende la enseñanza de la literatura a niveles más avanzados.

Como ya he señalado, aunque todo el mundo parece estar de acuerdo en que hay que leer, y mucho, las opiniones difieren en cuanto al tipo de texto que se debe utilizar para fomentar la competencia lectora a nivel inicial. En general, y desde finales de los años 70, se viene recomendando el uso de textos auténticos en aula.² Desde el primer día de clase se invita al uso de documentos reales --diferentes tipos de formularios, horarios de trenes, menús auténticos de restaurantes, artículos de periódicos y revistas, anuncios, etc.-- con el fin de familiarizar al estudiante de una manera más directa con el lenguaje real y fomentar una situación comunicativa verdadera en la instrucción. A *Nivel inicial*, la literatura también ha encontrado su nicho entre esta variedad de textos auténticos, y cuando lo hace, aparece en forma de pequeños poemas y cuentos que cierran las lecciones de los diferentes métodos de ELE, formando lo que Matilde Martínez Sallés llama "un pequeño broche estético." (Martínez Sallés 2004: pantalla 2).

En el *Marco común de referencia europeo para las lenguas* se mantiene, con indiscutible autoridad, que una lengua extranjera se aprende "mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2" y propone diferentes maneras de llevar a cabo esta exposición. El *Marco* propone, que además de hablar y escuchar a nativos en todos los medios posibles, el alumno debe leer "textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)." (Consejo de Europa 2002: 6.4.1) Y es cierto que la expresión "textos auténticos" abunda en el documento, sugiriendo que este tipo de literatura debe dominar en la enseñanza de lo que en nuestro caso es ELE. Pero en un par de ocasiones el *Marco* también mantiene que se aprende una segunda lengua "mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (**por ejemplo, adaptados**) en L2 («material de entrada

² Ver Purves y Niles (1984), James (1986), Barnett (1989), Kramersch (1993), Lazar (1993), Mendoza (1994), entre muchos otros.

(*input*) inteligible»)." (Consejo de Europa 2002: 6.4.1, mi subrayado) En realidad, el *Marco* no le otorga una preferencia explícita a ninguno de los dos tipos de textos, aunque implícitamente se le dé más valor al texto auténtico. Al preguntarse hasta qué punto el ejercicio de lectura ha de provenir de literatura auténtica o de la graduada, el *Marco* relega la responsabilidad al profesor que ha de decidir si el documento elegido es apropiado para el tipo de estudiante que tiene (Consejo de Europa 2002: 6.4.3.2) Y el profesor va a encontrar una gran variedad de argumentos a favor y en contra del uso de estos dos tipos de literatura a nivel inicial.

Entre los que favorecen el uso de lecturas graduadas en los cursos para principiantes se argumenta que la fácil lectura de estos libros crea en el estudiante un sentimiento de realización que les inspira a seguir leyendo. Dentro esta lógica es importante la cantidad: se aprende a leer leyendo, por lo que mientras más se lea, mejor se lee. Además, para los que las apoyan, las lecturas graduadas ofrecen un tipo de texto con el que se puede trabajar de manera muy controlada desde un punto de vista lingüístico. Debido a que este tipo de narración está escrito respetando limitaciones de tipo gramatical y de vocabulario, la lectura graduada se convierte en un tipo de texto fácilmente integrable en la progresión del curso. Incluso al principio del mismo y cuando los estudiantes solo han tocado campos semánticos limitados y todavía utilizan solo el presente, no hay problema para asignarles una lectura: existen libros de *Nivel 0* que con pocas palabras y en un estilo que llamaría "telegramático" le pueden contar una historia legible y más o menos entretenida al estudiante. Además, el hecho de que desde el punto de vista de su extensión, gramática y léxico sean narraciones tan extremadamente restringidas, las hace propicias para crear ejercicios de gramática sobre temas puntuales. Todo parece indicar que las lecturas graduadas son un buen recurso didáctico a nivel inicial.

En dos conocidos experimentos realizados por Hafiz y Tudor se ha estudiado el efecto que las lecturas graduadas tiene en el aprendizaje de la L2. En uno de ellos, llevado a cabo en Pakistán, Hafiz y Tudor utilizaron lecturas graduadas con un grupo de 25 estudiantes en un curso intensivo de inglés de 90 horas de duración. El resultado de esta lectura intensiva fue que los alumnos ganaron en fluidez y corrección en la producción escrita, aunque no se encontraron mejoras notables en su registro de vocabulario. Esto quizás se deba a que las lecturas graduadas limitan demasiado el léxico que utilizan, creando un desnivel entre los contenidos de vocabulario y los gramaticales. No obstante, la conclusión de su estudio es positiva,

los autores demuestran que los alumnos asimilan los nuevos modelos lingüísticos a los que se ven expuestos en las lecturas graduadas. (Hafiz y Tudor 1990: 36-37) Es decir, las lecturas graduadas funcionan.³ La pregunta entonces es por qué no son utilizadas con más frecuencia en los cursos iniciales de la universidad.

Uno de los argumentos para no utilizar lecturas graduadas en el aula ELE es que irónicamente estos textos pueden resultar más difíciles de leer que un texto literario escrito por y para nativos. Los especialistas en lectura señalan que la a menudo extrema simplificación de la narración reduce los elementos de redundancia y repetición naturales en todo texto literario, dificultando de este modo su lectura. (Grellet 1981) Por otro lado, y como bien señala Antonio Mendoza Fillola,

...ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición. (Mendoza Fillola 2004: pantalla 1)

En otras palabras, por un lado la lectura graduada puede ser sorprendentemente difícil, mientras que la "literatura verdadera" nos puede asombrar por su sencillez. Pero lo cierto es que también puede resultar al revés, que la literatura sea más espinosa que la lectura graduada. Para ayudar al profesor de ELE a navegar en el inmenso campo de la literatura escrita en español existe todo un campo de didáctica específica para la enseñanza de la literatura en la clase de ELE y manuales con selecciones de textos literarios y actividades para su uso en clase. Hay que señalar que a menudo el criterio seguido para elegir la literatura en estas propuestas pedagógicas se basa en la legibilidad del texto desde un punto de vista lingüístico y no crítico-literario. Pero lo cierto es que en última instancia, el éxito del ejercicio de lectura a este nivel va a depender de la capacidad que el profesor tenga para elegir textos que se adecuen al nivel de competencia lingüística de los estudiantes, ya sean adaptados o no, así como de las actividades que se realicen en torno a la lectura.

En lo que se refiere a las lecturas graduadas, se puede observar que uno de los rasgos comunes de casi todas las sugerencias didácticas que trabajan con ellas es que por lo general se concentran en el uso del lenguaje. Además, las actividades

³ Para más información, sobre todo sobre el efecto de las lecturas graduadas en la producción escrita, véase también Hafiz y Tudor (1989) y Tsang (1996).

que se ocupan de la temática o narrativa de estos textos no son muy variadas y se repiten hasta la eternidad. Un ejemplo de ello son ejercicios clásicos como escribir un final alternativo a la historia, ordenar los eventos cronológicamente, dibujar uno de los escenarios de la acción, etc. Me gustaría detenerme un momento en este punto. Esta monotonía y falta de fantasía en el tipo de actividades creo que es sintomática de la noción generalizada de que todas las lecturas graduadas son similares, incluso *en todos los idiomas*, y que la manera en que están escritas hacen de ellas un corpus homogéneo, incluso alarmantemente homogéneo. Solo presuponiendo esta homogeneidad se puede decir que si las técnicas aplicadas para el trabajo con estos libros son correctas, cualquier lectura graduada resultará productiva y un potencial éxito pedagógico. En otras palabras, si el ejercicio es bueno, se puede aplicar a cualquier lectura graduada con las mínimas variaciones. Me pregunto por tanto qué es lo que les lleva a tantos autores a mantener que estos textos son tan similares que incluso borran las fronteras culturales y de idioma entre ellos. ¿De verdad que puedo cambiar un texto en inglés por uno en español y poner en práctica la misma actividad con otro idioma, en otro país, en otra clase?

La respuesta a esta pregunta es que en principio sí, sobre todo si se miran las actividades que proponen la mayoría de los libros de lecturas graduadas que hay en el mercado. Para hacer los ejercicios sugeridos normalmente se requiere que el estudiante haga una lectura intensiva de los textos, lo que implica un estudio detallado de pasajes concretos que incluyen análisis sintácticos, semánticos y de léxico. Por ejemplo, se le pide al estudiante que busque nuevos adjetivos para describir a los personajes, que completen frases, que hagan listas y otros ejercicios por el estilo. Pero tal y como Alderson y Urquhart (1974) han señalado, este tipo de actividad no forma parte de un ejercicio de lectura sino de lengua:

Such a pedagogic practice --of focusing on the language of a text-- may be justified as a language lesson, but it may very well be counterproductive as a *reading* lesson. Often what is known as "intensive reading" (as traditionally opposed to "extensive reading") is actually not reading at all: the lesson consists of a series of language points, using texts as points of departure. Reading texts, in other words, are sources of language

exercises, rather than reading exercises. (Alderson y Urquhart 1984: 246-247)⁴

Por supuesto que no se puede negar que el conocimiento específico de las estructuras gramaticales de la segunda lengua juega un papel esencial en el proceso de lectura, lo que ocurre es que los ejercicios en los que hay que resumir, parafrasear y rellenar huecos no son ejercicios de lectura en el sentido más estricto, sino ejercicios de lengua.

Lo que generalmente suele faltar en las propuestas señaladas, son actividades que trabajen con el aspecto literario de esta "casi literatura". La ausencia de una crítica literaria rigurosa de las narraciones que componen las lecturas graduadas es destacable en el ámbito pedagógico. Si bien se ha discutido su aplicación en el aula, las historias que nos cuentan las lecturas graduadas parecen caer entre dos aguas: ni son material de estudio para el pedagogo, ni lo son para el crítico literario. Esto se debe a que estos textos ponen en desequilibrio la ya tradicional distinción señalada por Alan Maley entre el *estudio* de la literatura y el *uso* de la misma (Alan Maley 1989: 10-24): la lectura graduada no encaja en esta distinción, ya que se trata de un **texto literario** creado para su **uso** en el aula. Para los críticos literarios las lecturas graduadas no ofrecen atractivos aparentes, no solo porque se encuentran fuera de lo que se considera el canon literario --por muy postmoderno y de cultura pop que sea-- , sino también porque se entiende que se trata de textos predecibles y de una simpleza no meritoria de tal estudio. Por otro lado, y como ya he señalado, para el pedagogo el texto graduado es mero punto de partida para la puesta en práctica de tareas y proyectos relacionados con la lengua. Lo importante en este caso son los conceptos lingüísticos que se movilizan en las actividades, no el texto en sí.

En uno de los escasos libros publicados hasta ahora que se dedica exclusivamente al estudio de las lecturas graduadas y que propone algunas actividades de tipo crítico-literario, Jean Greenwood mantiene que el escaso uso de este tipo de textos en el aula es sintomático de tres nociones sobre la lectura generalizadas entre los profesores de L2. En primer lugar, Greenwood hace referencia a la extendida idea de que las lecturas graduadas robarían tiempo a la clase, tiempo que por otra parte no sobra y debería ser dedicado a aprender destrezas lingüísticas consideradas más importantes. En segundo lugar, se

⁴ Son de la misma opinión Brumfit (1984), Hyland (1990), Johns y Davies (1983) y Yorio (1985).

mantiene que utilizar una lectura graduada como parte del temario de la clase podría truncar el placer de lectura de los alumnos. Y por último, la autora argumenta que este tipo de texto se evita porque los profesores de L2 no saben cómo utilizarlo en clase (Greenwood 1988: 5) Su libro se propone corregir especialmente este último problema y presenta una serie de excelentes actividades a realizar en clase con lecturas graduadas de diferentes niveles.

Muchas de las actividades de este libro van precisamente enfocadas hacia la naturaleza literaria de estos libros: trabajan con el desarrollo de los personajes, el espacio en el que se desarrolla la acción, la estructura cronológica de la narración, etc. Este tipo de ejercicios puede resultar un buen punto de partida para desarrollar lo que se podría llamar la *competencia literaria* del estudiante de ELE. Una competencia, que como ya he señalado, es esencial para el seguimiento de los cursos de literatura en los niveles más avanzados de la universidad. Cuando utilizo el término *competencia literaria*, me refiero a la capacidad del estudiante de interpretar y criticar el texto utilizando la terminología específica del campo de la crítica literaria. Las lecturas graduadas pueden resultar ciertamente predecibles y simples en cuanto a la historia que narran, ya que normalmente son simples historias detectivescas o de misterio que tienen lugar en un país hispanohablante y con un final feliz. Pero por otro lado, la auto-impuesta limitación de léxico y vocabulario con que se escriben estas historias hace que los autores se vean obligados a recurrir a técnicas literarias a veces admirables para llevar la historia adelante. En estas ocasiones se deja al descubierto la manera en que la textura del lenguaje se supedita a la narración. Por ejemplo encontramos una escena en *El sueño de Otto*, una simple historia de misterio, en la que el protagonista del cuento va a hablar del pasado. La cuestión es delicada, pues esta lectura es de *Nivel 1* y se supone que los estudiantes todavía no han aprendido a utilizar las formas verbales del pasado. La autora soluciona el problema poniendo al personaje una especie de trance mientras se toma su chocolate: "Otto bebe un poco de chocolate. Se queda sin hablar un momento. No mira a Sylvie, tiene los ojos perdidos. Parece estar en otro sitio, lejos. Por fin dice:..." (Acquaroni Muñoz 1997: 22) De esta manera, el relato puede continuar presentando los eventos en diálogos y trayendo la narración al presente. El pasaje resalta porque que nos recuerda más a la literatura vanguardista y su uso de monólogos interiores que a las simples historias de misterio. Y precisamente esos momentos narrativos se pueden explotar en clase para despertar en los alumnos

una conciencia sobre el aspecto literario de las lecturas graduadas. Porque aunque cómicos, estos momentos son importantes ya que revelan la frágil naturaleza del proceso narrativo. Un fragmento como el citado sirve para subrayar la manera en que se va construyendo la narración y abre la oportunidad para introducir términos en la clase como punto de vista, estilo directo, monólogo interior, etc., y para llamar la atención sobre la artificialidad de la literatura.

Lo que propongo es que las actividades que giran alrededor de las lecturas graduadas se deben preparar desde el nivel inicial con un enfoque crítico tanto literario como didáctico. Los estudiantes deben ser también estimulados a trabajar con el aspecto narrativo de las lecturas graduadas y no solamente con la lengua. Es importante despertar en el estudiante un placer de la lectura que lo acompañe a los niveles superiores donde se comienza el estudio de textos literarios “verdaderos”. En los niveles iniciales se puede aprovechar la fácil comprensión y accesibilidad de las lecturas graduadas para crear ejercicios que vayan más allá de la simple comprensión del texto y de la práctica con aspectos gramaticales del español. Es esencial crear actividades que ayuden al estudiante a percibir las estrategias utilizadas por el autor, así como los elementos culturales e ideológicos que bañan todo tipo de narración.

Como vimos en el ejemplo de “El sueño de Otto”, en las lecturas graduadas también se pone de manifiesto la habilidad del autor para bregar con las exigencias que le imponen el desarrollo coherente de la narración. Además, hay que recordar que el placer de la lectura llega en el momento en el que el lector entra a formar parte activa en la creación del texto. Es decir, cuando se le permite al estudiante expresar sus ideas y percepciones sobre lo que está escrito y la manera en que se ha escrito. Para ayudar al estudiante a hablar sobre literatura se deben comenzar a movilizar en clase conceptos básicos como tema, motivo, historia, trama, espacio y caracterización. La meta no es crear un análisis literario exhaustivo del texto, sino aprovechar para enclavar algunas de las herramientas de este tipo de análisis en la enseñanza. Por otro lado, y no de menos importancia, las lecturas graduadas ofrecen un amplio espacio para discutir tópicos y clichés de la cultura de los países hispanohablantes, ya que, como he dicho, prácticamente todos estos libros se desarrollan en un país de habla española y en situaciones que a menudo se consideran típicas de la cultura específica de estos países. En este aspecto, será importante crear un marco comparativo con la experiencia del estudiante y llamar la atención sobre las diferencias y puntos en común que tienen ambas culturas.

En conclusión, se puede decir que las lecturas graduadas, a pesar de ser textos creados con criterios adaptados al nivel de competencia lingüística del estudiante, ofrecen un punto de partida productivo para desarrollar la *competencia literaria* del estudiante de ELE.

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, S. (1997): *El sueño de Otto*. Madrid: Santillana.
- Barnett, M. A. (1989): *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Brumfit, C.J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge UP.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común de referencia europeo para las lenguas*. Trad.: Dirección Académica del Instituto Cervantes. 13 de marzo de 2005. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>>
- Grellet, F. (1981): *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge UP.
- Greenwood, J. (1988): *Class Readers*. Resource Books for Teachers Series. Oxford: Oxford UP.
- Hafiz, F.M. y Tudor, I. (1989): "Extensive Reading as a Means of input to L2 Learning." En: *Journal of Research in Reading*, 12, pp. 164-178.
- , (1990) "Graded Readers as an Input Medium in L2 Learning." En: *System*, 18, pp. 31-42.
- Hyland, I.C. (1990): "Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills." *English Teaching Forum*, 28, 2, pp. 14-23.
- James, C. (ed.) (1985): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. The ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Johns, T. y Davies, F. (1983): "Text as a Vehicle for Information: The Classroom use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language." En: *Reading in a Foreign Language*, 1, pp. 1-19.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge UP.

- Maley, A. (1989): "Down from the Pedestal: Literature as a Resource." En: Carter, Walter y Brumfit (eds.): *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. London: The British Council.
- Martínez Sallés, M. (2004): "‘Líbro, déjame libre’. Acercarse a la literatura con todos los sentidos." En: *RedELE*, 0. 20 de enero de 2005. <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.htm>>
- Mendoza Filloa, A. (1994): "La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica." En: *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense/SGEL. pp. 313-324.
- , (2004) "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa." En: *RedELE*, 1. 20 de enero de 2005. <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.htm>>
- Omaggio Hadley, A. (1993): *Teaching Language in Context*. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Purves, A. y O. Niles (eds.) (1984): *Becoming a Reader in a Complex Society*. Chicago: Chicago UP.
- Tsang, W. (1996): "Comparing the Effects of Reading and Writing on Reading Performance." En: *Applied Linguistics*, 17, 2, pp. 210-233.
- Dorio, C.A. (1985): "The ESL Reading Class: Reality or unreality?" En: Hedley, C.N./Baratta, A.N.: *Contexts of reading*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 151-164.