

# Las lecturas graduadas en francés: instrumento de adquisición de la lengua extranjera

*Ángeles Sánchez Hernández*  
*Marcos Peñate Cabrera*

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## RESUMEN

En este artículo se parte de un breve análisis de los campos en los que se desarrolla la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras (LE) y, posteriormente, se presta especial atención al rol que juega el input escrito como uno de los factores fundamentales en la adquisición de la LE. Desde este punto de vista, se resalta la importancia de las lecturas graduadas, a la vez que se enumeran algunos problemas a los que los profesores de francés deben encontrar solución para así hacer efectiva la lectura de esos libros. Los problemas enumerados hacen referencia a la falta de estrategias lectoras en los alumnos, las dificultades para establecer los niveles de los libros y la falta de hábitos lectores.

## ABSTRACT

We begin this article by giving a brief outlook of Second Language Acquisition research, before moving on to highlight the important role played by the written input as one of the most important factors in the acquisition process. The important part played by graded readers as providers of written input is underlined as well as some of the problems to which teachers of French should find a solution. Such problems are lack of reading abilities, the difficulty involved establishing the levels of the books and a lack of interest in the students.

## Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras ha estado siempre envuelta en un halo de grandes expectativas, pero la realidad a la hora de aplicarla ha estado rodeada de éxitos y fracasos, opiniones encontradas y fundamentaciones teóricas contradictorias entre sí. Ésta ha sido, probablemente, una de las parcelas que más debate ha suscitado entre investigadores, teóricos, profesores, autoridades educativas y opinión pública. Aunque en la actualidad no se puede decir que todos los problemas se hayan resuelto, sí podemos decir que disponemos de investigaciones y experiencias realizadas, en los últimos treinta años, que nos pueden servir como punto de partida para una toma de decisiones.

Rod Ellis (1994), en su extenso análisis de las investigaciones llevadas a cabo en la adquisición de segundas lenguas, identifica cuatro áreas de trabajo que han sido y continúan siendo estudiadas:

1. La primera intenta describir las características de la lengua del aprendiz. La información aquí obtenida está relacionada con el cómo tiene lugar la adquisición de la lengua. El análisis de errores, el orden de adquisición<sup>1</sup>, la variabilidad y los rasgos pragmáticos relacionados con la forma en que se usa la lengua con propósitos comunicativos son los aspectos más importantes de esta primera área.

2. Los factores externos, como el contexto social de la adquisición y el tipo de input e interacción que el aprendiz experimenta, conforman la segunda área de trabajo.

3. La tercera, los factores internos del aprendiz, versa sobre los mecanismos mentales que intervienen en la adquisición y cómo el individuo utiliza sus recursos para comunicarse. La transferencia de la lengua materna, los procesos que intervienen en el aprendizaje y la utilización de los conocimientos innatos de universales lingüísticos constituyen los factores de esta área de trabajo que, al no ser directamente observables, deben ser inferidos estudiando la producción del aprendiz y las informaciones que ellos mismos aportan sobre cómo aprenden.

4. Los aprendices adquieren la lengua extranjera de diversas maneras, así, la cuarta área comprende las características y las causas de las diferencias individuales.

---

1 El capítulo 6 del libro de KLEIN (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, hace un resumen detallado de los trabajos de investigación que se han interesado en analizar el orden de adquisición de morfemas y de oraciones negativas.

Todas estas investigaciones permiten al profesorado analizar los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica. Si se comprenden los mecanismos que hacen posible el aprendizaje podremos encontrar posturas intermedias, aprovechando así lo bueno de los diferentes enfoques, evitando caer en una postura ecléctica mal entendida. Pero además, todos estos estudios han conseguido que en la actualidad exista un relativo acuerdo sobre los tres aspectos fundamentales a la hora de impartir docencia de una lengua extranjera: poner al alumnado en contacto con un input comprensible, darles la oportunidad de usar y experimentar con la lengua, y programar actividades que potencien la reflexión sobre la estructura lingüística.

En este artículo, nos vamos a centrar en el primero de estos aspectos y en concreto en el input escrito. Cuando se hace referencia a un input comprensible, se entiende que el alumnado escucha/lee y sigue la línea argumental de la narración. Ese input no debe ser excesivamente fácil ya que privaríamos al alumno de la posibilidad de aprender, pero debe ser comprensible al menos en su hilo argumental. En las actividades de escucha es necesario dar un apoyo al alumnado a través de actividades en las que el profesor se convierte en narrador dando así al alumno la ayuda que necesita a través de gestos, repeticiones, y preguntas (Peñate y Bazo, 1998), pero en la lectura los aspectos a tener en cuenta son otros.

## **La lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Los profesores nos sentimos a menudo perplejos ante la evidente falta de destreza de nuestros alumnos a la hora de leer y este desconcierto resulta aún mayor cuando se tiene la creencia de que la destreza lectora es una de las más fáciles para ellos por las similitudes entre la lengua española y la francesa. Comprobamos frecuentemente que nuestros alumnos insisten en leer palabra a palabra, bloqueándose cada vez que encuentran un término que no entienden.

Hasenfeld (1997) nos presenta un trabajo de campo llevado a cabo por ella con un alumno de 14 años con buenos resultados escolares en las distintas asignaturas, sobresaliendo en su lengua materna, pero con graves dificultades para aprender la lengua extranjera. Ella utiliza la técnica de pensar en voz alta<sup>2</sup> para poder comprobar cómo comprenden los alumnos la lectu-

---

2 El libro de MARCELO GARCÍA, C. (1987, *El pensamiento del profesor*, Barcelona: Ediciones CEAC), explica en la página 157 que este método de investigación consiste en la verbalización que realiza el sujeto, en este caso el alumno, de sus pensamientos, ideas y decisiones cuando lleva

ra y qué mecanismos ponen en juego para llegar a la comprensión. Tras dos sesiones de observación llega a la conclusión de que la mayor dificultad del alumno corresponde al vocabulario porque realiza, ante cada palabra desconocida, un esfuerzo por comprobar su significado yendo al glosario para conocer su equivalente en la lengua materna e intentando memorizarla antes de continuar leyendo. Es decir, la causa radica en su afán de comprender palabra a palabra y así llegar a tener una perfecta comprensión del pasaje de lectura. Aunque la autora añade que también puede haber otras causas tales como las consignas dadas para la lectura, las tareas propuestas para la explotación y verificación de la comprensión, y la falta de conocimientos previos cuando comenzó a leer en la lengua extranjera.

Una lectura de esas características evidencia una carencia de estrategias lectoras que la hace totalmente ineficaz, con lo que nos encontramos que la vía de input escrito queda totalmente cortada, poniéndose así un claro impedimento a la adquisición de la lengua extranjera. Para poder poner remedio a estas carencias del alumnado, será necesario que el profesor planifique, como parte de sus objetivos de enseñanza/aprendizaje, el conocimiento y uso, por parte de sus alumnos, de estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas (Cornaire, 1999:43) y, por supuesto, evitar cualquier tipo de actividad que obligue al alumno a leer palabra a palabra.

Este tipo de lectura fue una característica del método tradicional que tenía como base la gramática y la traducción. Posteriormente, los métodos audiovisuales relegan la lectura a un segundo plano, considerándola «un objectif marginal d'apprentissage» (Vigner, 1980:137). Aunque desde el enfoque comunicativo se considera a la lectura como una actividad comunicativa de igual rango que cualquier otra (Moirand, 1982:122), la lectura seguiría desempeñando el mismo papel secundario hasta los años noventa. Este punto de vista lo expresa con total claridad la siguiente cita de principio de dicha década (Boyer et al., 1990:144):

Comme nous l'avons déjà signalé, les manuels de français langue étrangère sont relativement déphasés au niveau de la lecture par rapport aux propositions méthodologiques précédentes. Les raisons en sont peut-être qu'ils correspondent encore à une époque méthodologique où l'oral avait la priorité sur l'écrit et où l'écrit n'avait guère d'autonomie.

---

a cabo la tarea encomendada. Posteriormente, en la página 177, resume brevemente las características del paradigma «El pensamiento del alumno» en el que se enmarca la investigación de Hasenfeld.

En la actualidad, la tendencia a considerar la lectura como una destreza secundaria parece que, poco a poco, va perdiendo vigencia. Así, muchos de los libros de textos actuales incluyen múltiples textos cortos en cada unidad didáctica, aunque en la mayoría de los casos, por las propias limitaciones de espacio y por la necesidad de sacar el mayor partido posible al espacio del que se dispone, nos encontramos que se favorece la lectura de textos informativos o de instrucciones, en detrimento de textos humorísticos o literarios. Es decir, la lectura por placer requiere una amplitud y grado de opcionalidad que no podremos encontrar en un libro de texto convencional. Tampoco las novelas pueden dar respuesta a las necesidades de alumnos principiantes o intermedios ya que su nivel lingüístico está aún muy alejado del de los libros en versión original. Parece, por tanto, necesario acudir a los libros de lectura graduados por niveles para poder disponer de la opcionalidad y del nivel lingüístico adecuado que permita una lectura relajada que implique, además del disfrute, la posibilidad de estar en contacto con la lengua extranjera (input).

### **Selección de los libros**

Para poder seleccionar el libro de lectura que le apetezca, el alumno, además de saber cuál es el grado de dificultad de los diferentes libros, deberá también conocer cuál es su nivel de competencia lectora. En ambos casos, el profesor juega un papel fundamental puesto que deberá ser quien informe al alumno.

Los profesores habitualmente hacen uso de las gradaciones establecidas por las editoriales para saber el nivel de dificultad de un libro determinado. Esas gradaciones se basan sobre todo en el nivel de vocabulario, o sea, en el número de palabras base utilizadas. Según este criterio las colecciones disponibles en el mercado quedan agrupadas de la siguiente manera:

Sin embargo, el nivel de vocabulario no es el único factor que los profe-

Editorial: CLE International		Colección: Lectures CLE en français facile	
Niveau 1: 400 à 700 mots	Niveau 2: 700 à 1200 mots	Niveau 3: 1200 à 1700 mots	Niveau 4: plus de 1700 mots

Editorial: Hachette		Colección: Lecture facile	
Niveau 1: 500 à 900 mots	Niveau 2: 900 à 1500 mots	Niveau 3: plus de 1500 mots	

Editorial: Editions Bordas		Colección: Facile à lire	
Niveau 1: 600 mots	Niveau 2: 1200 mots	Niveau 3: 1800 mots	Niveau 4: 2500 mots

sores debemos considerar al determinar el nivel de dificultad de un libro en particular. Si comparamos los fragmentos correspondientes a dos niveles de lectura, en este caso *La mare au diable* (nivel 1: 600 palabras) y *Eugénie Grandet* (nivel 2: 1100 palabras), de la misma editorial, CLE International, nos damos cuenta de que las dificultades de comprensión no dependen exclusivamente del vocabulario<sup>3</sup>.

#### Extracto nº 1

Le lendemain, en début d'après-midi, Germain va chercher Marie pour l'emmenner aux Ormeaux. Marie, après avoir embrassé vingt fois sa mère et ses amis qui sont venus lui dire au revoir, monte en pleurant sur la jument, derrière Germain. Et ils se mettent en route.

La Grise est une jument jeune, belle et forte et elle peut facilement porter deux personnes. En passant devant un champ, elle voit sa mère, qu'on appelle la vieille Grise, et elle hennit en signe d'adieu.

— Cette mère et cette fille se connaissent et s'aiment toujours, dit Germain pour faire oublier un peu son chagrin à Marie.

*La mare au diable* (George Sand). Chapitre II, pag.15. Ed. Clé International.

#### Extracto nº 2

Le lendemain matin, Eugénie, comme toutes les jeunes filles de province, se lève de bonne heure, fait sa prière et sa toilette. Elle se lave les mains à l'eau froide et, en les voyant si rouges et si rugueuses, elle se demande ce que fait son cousin pour les avoir si blanches et si douces. Sa toilette terminée, elle entend sonner l'horloge de l'église et compte sept heures. Il est très tôt et elle s'assoit devant la fenêtre. Elle pense à son cousin, se lève brusquement pour regarder dans son miroir ... Eugénie a une tête énorme et ronde, le front masculin, les yeux gris et un nez un peu gros.

*Eugénie Grandet* (H. de Balzac), pag. 15. Ed. Clé International.

Y así, por ejemplo, encontramos en el texto que ofrece menor dificultad teóricamente, una mayor complejidad de tiempos verbales. Vemos en el primer nivel: el presente de indicativo, el pretérito perfecto, el futuro próximo;

<sup>3</sup> Optamos por elegir dos extractos pertenecientes a la misma editorial y colección, pero además se optó por tomarlos de la misma página (15) de ambos libros para, en la medida de lo posible, conseguir que la elección fuese imparcial. También se eligieron dos extractos con parecidos números de palabras (108 y 113) para poder hacer las comparaciones tanto de tipo léxico como morfosintáctico.

mientras que el texto que corresponde a mayor número de vocablos incluye exclusivamente el presente de indicativo. Si revisamos las formas nominales del verbo (infinitivo, gerundio, y *gérondif*) comprobamos que aparecen en ambas e, incluso, podemos señalar una mayor incidencia en la de menor contenido léxico. Debemos añadir que la frecuencia de uso de los verbos del nivel superior es mucho mayor que la de los verbos del nivel inferior.

La complejidad sintáctica, en el nivel más elemental, incluye mayores dificultades; por ejemplo, existe un número superior de oraciones subordinadas de relativo que completan significados de otros elementos de la frase. De la misma manera las formas nominales del verbo, más abundantes en el nivel inferior, llevan consigo matices temporales o finales simultáneos a la acción de la oración principal que complican la comprensión. Por el contrario, el nivel superior presenta frases de construcción más sencilla, uniendo los elementos por yuxtaposición o coordinación. Todo esto para demostrar que las dificultades que entrañan los textos no se justifican sólo por el número de palabras.

Otro factor utilizado para determinar el nivel de dificultad es el relacionado con el número de palabras que se repiten en un mismo texto. Así en los dos extractos anteriores nos encontramos los siguientes datos al hacer el cálculo de palabras diferentes utilizadas. El extracto del nivel 1 (*La mare au diable*) tiene un total de 108 vocablos de los cuales 79 son diferentes, lo que nos da un porcentaje de términos diferentes del 73%, y el 2º extracto del nivel 2 (*Eugénie Grandet*) tiene 113 palabras, siendo 76 diferentes, lo que equivale a un 67%. Consecuentemente, comprobamos también cómo este indicador nos muestra un nivel de dificultad ligeramente superior en el texto de la lectura teóricamente más fácil. Otro indicador utilizado para determinar los niveles de dificultad de algunos textos es el que calcula el número de voces que hay entre punto y punto. Según este indicador, el primer texto tiene una media de 21 palabras, y el segundo 19; lo que viene a indicar también una ligera mayor dificultad del primero de los textos.

Todo lo expresado en los párrafos anteriores nos ha permitido ver la dificultad que entraña determinar el grado de complejidad que un libro puede tener en el nivel lingüístico. Pero existen otros factores, tales como el tipo de narración utilizada, la naturaleza de ésta y el número de personajes, que influyen de manera directa en la comprensión de un libro de lectura graduada. Por tanto, en la mayoría de los casos es conveniente que solicitemos al alumnado que nos indique si encuentra un libro determinado fácil o difícil, pues con ello obtendremos no sólo información sobre el libro, sino que además sabremos qué nivel de capacidad lectora va, paulatinamente, alcan-

zando cada uno de nuestros alumnos. Esta toma de información la podemos hacer con fichas como la que se muestra a continuación:

Otro sistema también empleado con asiduidad, especialmente cuando se

FICHE D'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS	
Nom de l'étudiant:	Classe:
Titre de la lecture:	
Dans la liste suivante vous allez trouver certaines difficultés possibles dans votre lecture. Entourez les reponses que vous trouvez justes pour vous:	
Le vocabulaire est trop difficile?	Oui - Non
La grammaire est trop difficile?	Oui - Non
J'ai trouvé l'histoire intéressante.	Oui - Non
J'ai trouvé l'histoire trop compliquée.	Oui - Non
Il y a trop de personnages.	Oui - Non

da la oportunidad de que cada alumno decida el libro que desea leer, es el de rellenar huecos en un texto con la palabra correcta (exercice à trous). Para hacer este tipo de actividad resulta útil disponer de una serie de extractos sacados de las lecturas graduadas y escritos en soporte informático a través de programas tales como el *A Demi Mot*<sup>4</sup> (Jones, C., 1988), que permiten al alumno hacer el ejercicio de manera individualizada y obtener información inmediata sobre su nivel de destreza para ejecutar la tarea.

Todos los sistemas de evaluación del nivel de dificultad que hemos presentado nos deben servir para hacer una selección de libros de lectura para una clase en particular; selección que deberá atender a la diversidad de niveles que invariablemente nos encontramos en las aulas. Las lecturas graduadas son uno de los pocos materiales de aula que se prestan de manera sencilla a resolver uno de los mayores problemas que tienen los profesores de lenguas extranjeras: la atención a la diversidad (Meirieu, 1995:149). Pero sólo cumplirán esa función si damos libertad al alumnado para que elija y lea los libros que desee según su capacidad, a través de sistemas tales como la biblioteca de aula o listados amplios de libros para que tenga la posibilidad de elegir e intercambiar las lecturas graduadas (Fernández y Peñate, 1992:40). Precisamente, uno de los aspectos que ha sido estudiado por algunas de las investigaciones que se han centrado en la lectura es los diversos gustos mostrados por alumnos de diferentes edades y sexos (Davies, 1995:3)<sup>5</sup>.

4 *A Demi Mot* es un programa del tipo autor para la enseñanza asistida por ordenador. Otros programas de iguales características para trabajar con otros tipos de actividades son: *Mot pour mot*, *Terme à terme*, *Autrement dit*, *A votre avis*.

## Seguimiento de la lectura

Una vez que ya hemos seleccionado y establecido los niveles de dificultad de todos los libros elegidos para una clase en particular, ha llegado el momento de animar a los alumnos a que elijan y lean libros adecuados a su nivel. Pero para que la lectura se convierta en hábito, el profesor deberá hacer un seguimiento de los libros leídos por cada uno de sus alumnos, para solventar posibles dificultades, animar a los que se sientan menos atraídos por la lectura y elogiar los logros alcanzados por cada uno de ellos.

Este seguimiento podrá ser más o menos preciso dependiendo de factores tales como el número de alumnos, disponibilidad de tiempo e interés del alumnado. Es precisamente ese el motivo por el que proponemos a continuación dos fichas de seguimiento de las lecturas del alumnado; la primera de ellas es más detallada y será realizada por cada alumno con una frecuencia mensual o tras haber leído un libro, mientras que la segunda, de carácter anual, tan sólo recoge los periodos de tiempo en que se realizaron las lecturas.

## Actividades de animación a la lectura

RAPPORT MENSUEL DE LECTURE		
Nom:	Prénom:	Classe:
Titre de la lecture:		Auteur:
Quels personnages vous ont intéressé?		
Faites des commentaires sur le déroulement de l'histoire:		
Vous avez aimé? Oui? Non? Pourquoi?		
Quels commentaires aimeriez-vous faire sur les lectures à venir?		

5 Uno de los estudios de investigación presentados, en el que se analiza las preferencias a la hora de leer en jóvenes de 13 a 15 años, es el de HEATHER, P. (1981), «Young people's reading: A study of the leisure reading of 13-15-year-olds», *Occasional Paper 6* (London British Library Board).

FICHE DE LECTURE ANNUELLE			
Nom de l'étudiant:			Classe:
<i>Titre du livre</i>	<i>Auteur</i>	<i>Commencé</i>	<i>Fini</i>

Además de hacer el seguimiento de la lectura, los profesores debemos también diseñar actividades que sirvan de presentación de diferentes libros que sean de niveles adecuados. Con ello se pretende despertar la curiosidad de los alumnos e intentar animarles a que los lean. Ejemplos de tales actividades son las que proponemos a continuación:

**Materiales:** Fotocopia de la portada del libro  
**Actividad 1:** Escribe todas las preguntas que se te ocurran a partir de la ilustración y el título del libro.  
**Actividad 2:** En grupos. Imagínate un posible argumento.

**Materiales:** Fotocopia o transparencia con el título del libro y los títulos de los capítulos en orden correcto.  
**Actividad 3:** Sugiere a qué género pertenece (dar lista de géneros en la pizarra).  
**Actividad 4:** Predice el argumento o trama.  
**Actividad 5:** Escucha las siguientes frases o párrafos y di en qué capítulo crees que aparece.  
**Actividad 6:** Mira esta ilustración (transparencia) y di en que capítulo opinas que aparece.

**Materiales:** Fotocopia con los párrafos del libro que describen uno de los lugares donde transcurre la acción.  
**Actividad 7:** Lee toda la información y dibuja un plano/croquis del lugar donde se desarrolla la historia...

**Materiales:** Fotocopias de las dos o tres primeras páginas del libro.  
**Actividad 8:** Lee las páginas y, en pequeños grupos, predice lo que va a suceder en las cinco páginas siguientes.

Materiales: Fotocopias con ilustraciones que aparezcan a lo largo del libro.  
Actividad 9: Mira las ilustraciones y, en parejas, piensa en un posible argumento.  
En grupos de cuatro (dos parejas) intercambian oralmente los argumentos que han preparado.

Materiales: Transparencia con tres títulos de libros. Resumen de uno de los libros.  
Actividad 10: Escucha la historia que te narra el profesor y decide cuál de los tres títulos es el correcto.

## Relación bibliográfica

- BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. París: CLE International.
- CORNAIRE, C. (1999): *Le point sur la lecture*. París: CLE International.
- DAVIES, F. (1995): *Introducing reading*. Londres: Penguin English.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, F., PEÑATE, M. (1992): «Book gallery», *Cuadernos de Pedagogía* 209, 40-41.
- HOSENFELD, C. (1997): «Aspects psycholinguistiques: Lire dans une langue étrangère» in Blanche-Benveniste, C. y Valli, A., eds. *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. París: EDICEF, 129-139.
- JONES, C. (1988): *A Demi Mot*. Zurich: Eurocentres et Wida Software Ltd.
- KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. París: Armand Colin.
- MEIRIEU, P. (1995): *L'école mode d'emploi*. París: ESF éditeur.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- PEÑATE, M., BAZO, P. (1998). «Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de inglés», *Lenguaje y Textos* 11, 27-39.
- VIGNER, G. (1980): *Didactique fonctionnelle du français*. París: Hachette