

ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS Y MEDIACIONES PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS LIBROS DE ESPAÑOL Y EN LOS LIBROS PARA EL MAESTRO DE 2º, 3º Y 4º GRADOS

JOSÉ ANTONIO RAY BAZÁN

Resumen:

Este trabajo presenta un análisis de los textos expositivos de los libros de texto de *Español, Lecturas* y de *Español, actividades*, correspondientes al programa de estudios de 1993, de 2º, 3º y 4º grados. A partir de una muestra de ellos, se considera su frecuencia, complejidad estructural y legibilidad lingüística. Complementariamente, en los libros del maestro de los tres grados, se analizaron las indicaciones para trabajar estos textos. El propósito fue examinar si se observa una progresión en las demandas y mediaciones sobre la comprensión lectora de textos expositivos que indique si, desde las instrumentaciones del programa, está intencionada una trayectoria que lleve hacia desempeños más complejos y a la formación de lectores competentes y autónomos. Los resultados muestran que tanto los libros de texto como los libros para el maestro tienen carencias importantes como instrumentaciones para promover el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos.

Abstract:

This study presents an analysis of the explanatory texts in the textbooks entitled *Español, lecturas* and *Español, actividades*, which correspond to the 1993 program of studies for the 2nd, 3rd, and 4th grades. Based on a sample of these texts, consideration is given to frequency, structural complexity, and linguistic legibility. In supplementary form, an analysis is made of the instructions for working with these texts, as presented in the teachers' books for the three grades. The purpose is to examine if a progression is seen in the demands and mediations regarding readers' comprehension of explanatory texts, and to determine if this progression indicates an intended trajectory, based on program implementation, that leads to more complex performance and the training of competent, autonomous readers. The results show that the textbooks as well as the teachers' books have important deficiencies as instruments for promoting comprehension of explanatory texts.

Palabras clave: comprensión de lectura, evaluación de textos, educación básica, libros de texto, didácticas específicas, México.

Keywords: reading comprehension, evaluation of texts, elementary education, textbooks, specific didactics, Mexico.

José Antonio Ray Bazán es coordinador de la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, del Departamento de Educación y Valores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Apartado Postal 31-175, 45051, Guadalajara, Jalisco, México. CE: aray@iteso.mx

Presentación

La lectura y la escritura son productos del desarrollo cultural y son prácticas sociales y culturales; para su adquisición y dominio requieren de un ambiente alfabetizador que apoye y medie estos procesos. En otras palabras, precisan de una socialización específica (Baquero, 1997) que ayude al aprendiz a desentrañar, conocer y practicar las complejidades de la lengua escrita, no como un fin en sí misma, sino como un instrumento o, mejor aún, como una caja de herramientas (Wertsch, 1993) que puede utilizarse para múltiples propósitos comunicativos y expresivos exigidos y aprendidos en diversos ámbitos socioculturales.

De manera diferente a la adquisición del lenguaje, en la que basta que un individuo se encuentre participando en una comunidad hablante para que logre su dominio sin ningún tipo de instrucción específica, la lectura y la escritura requieren de un conjunto de dispositivos para su aprendizaje: objetos portadores de texto; asistencia y participación en prácticas de lectura; instrucciones y prácticas intencionadas y sistemáticas; oportunidades para explorar y manipular los objetos portadores de texto; un ambiente social receptivo tanto a las primeras interpretaciones del texto escrito como a las primeras expresiones de escritura; así como un ambiente que demande, sostenga, aliente y motive este esfuerzo de aprendizaje, etcétera.

No me refiero exclusivamente a la alfabetización inicial o al aprendizaje del código, sino al concepto complejo y amplio de alfabetización que el mismo programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone: “aprender a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización” (SEP, 2000a:13).

Un ambiente alfabetizador que apoye y dinamice la adquisición y desarrollo de esta competencia debe ser un compromiso de la sociedad en su conjunto y particularmente de los entornos comunitarios y familiares más cercanos a los niños. La sociedad responde a este compromiso mediante la institución escolar y ésta, a su vez, con las propuestas y programas para la enseñanza de la lengua escrita. Como lo revela la Encuesta Nacional de Lectura (Conaculta, 2006), la escuela es la instancia que proporciona el mayor número de estos dispositivos para la mayoría de los niños y jóvenes de nuestro país.

Ante los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de la competencia de lectura de los estudiantes de educación básica en nues-

tro país, cobra importancia preguntarse por las demandas y mediaciones que plantea y ofrece el programa oficial de español respecto del desarrollo de la comprensión lectora. El propósito del plan de estudios es que los niños logren conocimientos, habilidades y disposiciones que los capaciten como lectores autónomos, capaces de utilizar la lectura de una manera significativa para el logro de diversos propósitos tanto en actividades escolares como no escolares. Sin embargo, en su formulación para los diferentes grados de primaria, no establece una gradación del desarrollo de la trayectoria de la comprensión lectora ni para los textos narrativos ni para los expositivos, al menos en los primeros cuatro grados de primaria. Vale la pena señalar que el concepto de texto expositivo no se expresa en el programa, sino que se presenta como texto informativo, junto con el descriptivo, reportes y definiciones, sin que se establezcan distinciones entre ellos. La focalización de la lectura de estos escritos, sin importar su tipo, está en extraer el tema y las ideas principales, para todos los grados de primero a cuarto, sin establecer diferenciaciones de desempeño para cada grado (SEP, 2000a).

En un trabajo reciente en el que se analizan los planes de estudio de los primeros cuatro grados de primaria se señala la “ausencia de criterios de progresión en la formación de lectores” (Carrasco, Bonilla y Peredo, 2008:41). Para saber si existe una gradación hacia desempeños más complejos es necesario analizar los materiales de trabajo más importantes en los que se concretan las orientaciones del programa: los libros de texto gratuitos (LTG) de español y los libros para el maestro. En este trabajo, la pregunta se centra en las demandas que plantean al lector los textos expositivos en los LTG de segundo, tercero y cuarto grados de primaria y las mediaciones que se ofrecen para enfrentarlas en los libros para el maestro correspondientes.¹

Preguntarse por estas demandas es hacerlo por las características de los textos propuestos para trabajar, su variedad y complejidad, su gradación respecto de su complejidad y exigencia, etc. Asimismo, si a lo largo de estos grados escolares se pueden apreciar orientaciones y mediaciones en los libros para el maestro hacia desempeños más complejos en cuanto a la comprensión de textos expositivos. Por ejemplo, si se puede observar una secuencia de actividades de comprensión que vaya desde la recuperación literal de información a la elaboración de inferencias y de relaciones entre diferentes partes del texto o entre diversos textos o entre éstos y los cono-

cimientos y experiencias de los lectores. También es importante analizar si las indicaciones y sugerencias en cada lección son consistentes en sí mismas y si son congruentes con las orientaciones generales respecto de las diversas estrategias de comprensión lectora que se proponen en los libros para el maestro. Responder estas preguntas implica mirar desde aspectos tan concretos como el tipo de textos que se proponen para leer y trabajar, hasta otros más sutiles como las indicaciones para evaluar los avances de los niños en su desempeño lector.

Para responder estas preguntas, se analizaron los textos expositivos que aparecen en los libros de texto *Español, lecturas y Español, actividades*, correspondientes al programa de estudios de 1993 y de los tres grados escolares referidos. Se revisaron la presencia de textos expositivos así como sus estructuras retóricas y, a partir de una muestra de los mismos, se evaluó su legibilidad lingüística. Para completar esta revisión, en los libros para el maestro de los tres grados (SEP, 1998, 2000b y 2001) se analizaron las indicaciones para trabajar con este tipo de textos tanto del libro de lecturas como de actividades. El propósito fue examinar si en estos materiales se puede observar una progresión en la demandas y mediaciones respecto de la comprensión lectora de textos expositivos que nos indique que, al menos desde las instrumentaciones del programa, se observa una trayectoria de desarrollo de la competencia lectora de textos expositivos que lleve hacia desempeños más complejos y a la formación de lectores competentes y autónomos.

Antes de presentar los resultados de este análisis, en el siguiente apartado describo algunas de las funciones generales de los libros de texto, principalmente la referencial e instrumental, para después abordar el tema de los textos expositivos, sus características estructurales y los rasgos textuales que suelen dificultar su comprensión.

El libro de texto

Los estudios sobre el texto escolar son recientes. Varios autores (Choppin, 2003; Carvajal, 2001; García Herrera, 2001; Carbone, 2003) señalan la década de los setenta como el momento del despliegue de los estudios sobre el texto escolar. De acuerdo con Choppin (2003), éste tiene varias funciones:

- 1) Referencial: pone el énfasis en la presentación del objeto de comunicación; cumpliendo con esta función, el texto escolar transmite a los educandos

los conocimientos que la sociedad considera necesarios para la formación de sus generaciones jóvenes.

- 2) Instrumental: en este sentido, el texto es un auxiliar didáctico, propone actividades y tareas de aprendizaje para que los estudiantes logren la adquisición de los conocimientos y competencias esperados.
- 3) Ideológica y cultural: el libro de texto se orienta fuertemente a la construcción de una identidad cultural; se puede considerar como un símbolo de “soberanía nacional” que persigue una aculturación e incluso una indoctrinación de las nuevas generaciones.
- 4) Documental: función orientada al desarrollo del pensamiento crítico y que el autor considera que se da escasamente.

La mayoría de los estudios han abordado la función ideológica (Choppin, 2003; Carbone, 2003) la cual, sin duda, está presente en los textos escolares de tipo expositivo y no sólo en las “lecturas” o en los textos de historia pues, como lo señala Choppin, el libro de texto o manual ofrece “un universo de certezas y una visión ideal en la que no hay lugar para la controversia”. Sin embargo, en este trabajo me referiré más a las dos primeras funciones del libro de texto y, de manera particular, a la segunda.

En primer lugar, es importante señalar que el texto escolar ha sufrido una serie de transformaciones importantes en su presentación, en el uso de ilustraciones y de recursos tipográficos, en la distribución de los diversos elementos textuales e icónicos, puestas al servicio de su función referencial e instrumental y que participan, al igual que el texto, del discurso didáctico.

El texto escolar propone contenidos, así como los criterios de selección y progresión de los mismos, y junto con ello estrategias de enseñanza, actividades, ejercicios, etcétera, por lo que implica también una función prescriptiva. Como señala García Herrera (2001), el libro de texto no está solo, sino que está acompañado de otros recursos a los que el profesor puede recurrir: el avance programático, el libro para el maestro, los ficheros de actividades didácticas, los Libros del Rincón, la Biblioteca de Aula y la biblioteca escolar. Además de los recursos “oficiales”, los maestros también suelen utilizar textos comerciales.

Gimeno Sacristán (1998) expresa que los libros de texto, siguiendo esta función prescriptiva e instrumental, representan el currículo envasado, listo para ser “consumido”. Ofrecen a los profesores una visión de los contenidos a cubrir en periodos de diversa duración y también de la secuencia de

actividades de una sesión de clase. En este sentido, facilitan el trabajo docente al brindar una secuencia de contenidos, actividades prediseñadas y los materiales para realizarlas (García Herrera, 2001).

Es preciso enfatizar que los libros de texto actuales se han alejado de la estructura transmisionista y ahora presentan una problematizadora. En ella se inicia muchas veces con preguntas, con la presentación de algún problema, con actividades encaminadas a resolverlo o a obtener más información respecto del tema que se trata. Al final, pero no siempre, suele estar condensada la información más importante. Algunos de estos rasgos pueden observarse en los textos expositivos de los libros de español (de lecturas y actividades) publicados por la SEP.

El texto expositivo

Hay un amplio conjunto de textos informativos que también tienen una función explicativa. Éstos asumen que el lector tiene una carencia de conocimiento, pero no se limitan a presentar información sino que ofrecen ejemplos, casos ilustrativos, analogías, etcétera, para que el lector la comprenda e incorpore a sus conocimientos previos.

Esta función se refleja en una estructura jerárquica compleja en la que Black (citado por Álvarez Angulo, 1996) distingue las siguientes fases: presentación del tema, planteamiento de preguntas o de un problema, respuestas o solución y conclusiones. Otros rasgos de esta función explicativa son la presencia de ilustraciones diversas que acompañan al texto como fotografías, mapas, gráficos o cuadros; el uso de elementos paratextuales como la tipografía en negritas, subrayados, itálicas o diversos tamaños; así como márgenes, uso de tabuladores, comillas, etcétera. También se utilizan señalizaciones o marcas textuales como indicadores de la manera en que se organiza la información presentada, y supratextuales como títulos, subtítulos, epígrafes, pies de página, de ilustraciones o cuadros.

El conjunto de estas características sirven para transmitir y explicar la información que se presenta y ayudar a que el lector establezca conexiones entre ésta y la que ya conoce. En este sentido, también pueden aparecer referencias intratextuales e intertextuales (Álvarez Angulo, 1996).

Debido a esta intención y función explicativa que trasciende el contenido, Giglio de Magallanes (2005) les llama textos expositivos que, en contraposición a los narrativos que tienen una estructura más uniforme, se presentan con diferentes formas de organización del discurso en función de su

intencionalidad comunicativa. A estos principios organizadores, Van Dijk (1980) les llama superestructuras, también conocidas como estructuras retóricas descritas por varios autores (Kintsch, 1985; Meyer, 1985; Álvarez Angulo, 1996). En seguida se describen las más comunes siguiendo la interpretación que hacen de ellas Giglio de Magallanes (2005) y Sánchez (1993):

- Organización descriptiva: en esta estructura se refieren las características, funciones, propiedades, etcétera, de una entidad. Comprende:
 - La descripción estática, llamada también *listado simple*, que se caracteriza por la presentación más o menos detallada de diversos aspectos de entidades inanimadas en la que el orden en que se presentan los diversos descriptores no es muy importante.
 - La descripción procesual o *listado ordenado*, que se refiere a fenómenos de tipo cíclico y regular; este tipo de textos también indican la serie de pasos ordenados para llevar a cabo una tarea.
- Organización comparativa: en este tipo de estructura se presenta una *comparación* entre entidades en forma de relaciones de semejanza, diferencia o gradación.
- Organización narrativa: por regla general se trata de textos de historia que presentan acontecimientos vinculados por orden o causalidad y que implican una transformación; pueden ser de ordenamiento *cronológico* o *témporo-causal*.
- Organización causal: presenta una relación *causa-efecto* entre fenómenos; se describe, por tanto, un antecedente que posibilita un determinado consecuente.
- Organización *problema-solución*: presentan una situación o caso problemático seguido de la descripción de acciones o medidas para corregir dicha circunstancia y obtener un resultado satisfactorio.

Por regla general, los diversos autores advierten que las tipologías son ideales y que en la realidad los textos expositivos presentan una hibridación de estructuras que obedecen a determinaciones lingüísticas, estilos de los autores y, a veces, a deficiencias en su concepción y redacción. El lector emergente, situado ante la lectura de textos expositivos, tiene la necesidad de aprender a descubrir y utilizar los recursos explicativos que incorporan, anticipar sus estructuras organizativas y superar las dificultades que ofrecen en el nivel microdiscursivo.

Las dificultades del texto expositivo

El texto expositivo, sobre todo aquel que conforma los libros de texto –a pesar de ser el más frecuente en el currículo y el más importante desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos, pues tiene como objetivo explicar las relaciones lógicas y estructurales entre diferentes conceptos y fenómenos– presenta dificultades serias para su comprensión.

Una explicación de estas dificultades está en factores imputables al lector, que van desde deficiencias generales en lectura hasta aspectos muy específicos como el desconocimiento del vocabulario o la terminología especializada del texto. Entre otros factores se pueden nombrar la poca experiencia de lectura de textos expositivos, y por tanto el desconocimiento de sus características macro y microestructurales, la carencia de información previa sobre lo que se lee o incluso el conflicto entre la información que se lee y los conocimientos previos y la carencia de estrategias para resolver estas dificultades (Fernández y Carvajal, 1999; Carlino, 2006).

Sin embargo, en una perspectiva transaccional de la comprensión lectora, es importante analizar el texto como un factor que contribuye a las dificultades en su comprensión (García Madruga, 2006; Garner, 1992; Kintsch, 1990). ¿Cuáles son las características propias de este tipo de textos relacionadas con las dificultades de su comprensión? Los textos expositivos ofrecen dificultades en el plano léxico, en el de los enunciados y en el de las articulaciones proposicionales (Álvarez, 1996), lo que implica que su comprensión es más ardua para aquellos lectores que no están familiarizados con esta manera de utilizar el lenguaje, como es el caso de los alumnos de los primeros grados de educación primaria.

De acuerdo con Carretero (1997), la dificultad para la comprensión lectora tiene que ver con los siguientes factores: densidad informativa, léxico especializado, nivel de abstracción, carencia de referentes espacio-temporales y desagentivación. Estos factores se ven reflejados en diversos aspectos microdiscursivos característicos de los textos expositivo-explicativos que ofrecen dificultades para los lectores inexpertos. Marín y Hall (2003), los identifican como “puntos críticos de incompreensión” que, aunque son muy comunes en los textos académicos de niveles superiores, también se deslizan en los textos expositivos del nivel básico de educación.

Los textos expositivos en los libros de español de la SEP

El programa para la enseñanza del español (SEP, 2000a) enfatiza la importancia y necesidad de que los niños entren en contacto con una gran variedad de textos y los LTG presentan una gama más o menos amplia de este tipo de textos.

Para los fines de este trabajo, se revisaron los textos expositivos de los libros de español, tanto de lecturas como de actividades, de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1) Disponibilidad: es decir, cuántos textos expositivos contiene cada uno de estos libros y cuál es su proporción respecto de otros tipos de textos; este criterio de disponibilidad se contrasta con la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que indica que los acervos de las bibliotecas escolares estén constituidos con 60% de textos no literarios relacionados con el currículo (IFLA/UNESCO, 2002).
- 2) Variedad estructural de los textos expositivos: tal como expusimos anteriormente, éstos tienen diferentes estructuras retóricas y es importante que los niños entren en contacto con estas formas de organización. Para ello, se analizaron todos los textos expositivos en función de su organización estructural y se cuantificaron las estructuras retóricas presentes en ellos.
- 3) Complejidad estructural: las diversas estructuras retóricas no tienen el mismo nivel de complejidad; por ejemplo, las de listado (simple u ordenado), suelen ser más sencillas que las comparativas o de causa efecto; por otra parte, los textos suelen presentar hibridación de estructuras lo que implica una mayor complejidad de los mismos. Este criterio se examinó considerando si a medida en que se avanza en los grados escolares la complejidad estructural de los textos expositivos también va aumentando gradualmente.
- 4) Legibilidad lingüística: este criterio se refiere al grado de dificultad que puede tener un texto para su lectura y comprensión, para ello se utilizan fórmulas matemáticas que parten de la idea de que un texto es más fácil de leer mientras más cortas son las palabras y las frases que utiliza. Es decir, para obtener la medida de legibilidad lingüística de un texto, se analizan las palabras que lo componen, su cantidad,

tipo y manera en que se combinan para formar las frases y los párrafos. En este estudio se eligieron nueve textos de los libros de *Español, Lecturas* considerando que por lo menos hubiera un tercio del total de textos expositivos de cada libro y que estuvieran al inicio, a la mitad y al final de cada uno, para ver si el comportamiento de este criterio podría reflejar un incremento en las demandas de lectura de estos textos, al interior de cada grado y entre los tres grados analizados. Este criterio se examinó mediante el programa INFLESZ, que considera que la legibilidad lingüística se ubica en una escala que va desde los textos más difíciles hasta los más fáciles de la siguiente manera: muy difícil cuando la puntuación es <40; algo difícil cuando está entre 40 y 55; normal, entre 55 y 65; bastante fácil entre 65 y 80; y muy fácil si la puntuación es >80 (Barrio *et al.*, 2008).

A continuación presentamos los resultados del análisis realizado para examinar si en su conjunto estos textos cumplen y satisfacen el propósito y la necesidad que el programa señala.

Disponibilidad

Como condición para el análisis se identificaron en primer lugar los textos expositivos en los libros de lecturas y de actividades de segundo, tercer y cuarto grados. Los datos obtenidos en esta revisión se presentan en el cuadro 1.

CUADRO 1

Número de textos expositivos en los libros de lecturas y actividades

2° grado		3er grado		4° grado	
Lecturas	Actividades	Lecturas	Actividades	Lecturas	Actividades
9 (23%)	4 (2 mapas)	8 (40%) + 4 complementarias	14 (2 mapas y una gráfica)	4 (20%)	15 (1 texto con una tabla)

Como se puede apreciar en el cuadro 1, la presencia del texto expositivo en el libro de lecturas corresponde a sólo una quinta parte de los textos ofrecidos en segundo y cuarto grados, duplicando esta proporción en tercero. En cuanto a los libros de actividades, hay un salto importante en la presencia de estos textos entre segundo y tercer grados: de cuatro (incluidos

dos mapas) se pasa a 14 (incluidos dos mapas y una gráfica); cantidad que se mantiene prácticamente igual en cuarto grado.

Una primera conclusión respecto de la demanda de lectura de textos expositivos en los LTG de español en estos tres grados, considerando el criterio de disponibilidad, es que se leen menos que los narrativos. Los datos señalan que es en el tercer grado en donde hay más textos de este tipo y por ello mayor oportunidad de lectura. La UNESCO recomienda que los acervos de las bibliotecas de aula se conformen con 40% de textos narrativos y un 60% de no narrativos relacionados con el currículo (IFLA/UNESCO, 2002). Esta indicación bien puede extenderse a las antologías que suelen constituir los libros de lecturas de los diferentes grados escolares. En lo que respecta a los libros que nos ocupan, los de segundo y cuarto grados quedan muy lejos de esta recomendación y sólo el de tercero la cumple contando las lecturas complementarias.

Variedad y complejidad de las estructuras retóricas

La cantidad es sólo un criterio para considerar si hay progresión en las demandas de lectura de este tipo de textos. Por ello, un segundo es examinar si los que se proponen para su lectura representan la variedad de estructuras retóricas de los expositivos y un tercer criterio es considerar su complejidad estructural.

El cuadro 2 presenta un concentrado de este análisis. De 58 textos expositivos, 35 (60%) tienen una estructura de listado simple; les siguen los de descripción procesual que son 10 (17%) y luego el resto cuya presencia es mínima tanto en los libros de lectura como en los de actividades. Este desequilibrio en la variedad de estructuras de los textos expositivos implica que los niños tengan menos oportunidades de leer y analizar estructuras retóricas más complejas, como las de causa-efecto, problema-solución o comparación.

Se puede pensar que el programa pretende privilegiar la experiencia lectora de textos expositivos con estructuras retóricas más sencillas al inicio de la formación lectora, antes de proponer más complejas. Sin embargo, cuando se comparan los tipos de estructuras para cada grado, se observa que las lecturas de segundo son las que tienen más variedad además de que presentan mayor hibridación. Por ejemplo, el texto “Las ballenas” tiene segmentos con estructura de listado simple, de comparación y de problema-solución. En cambio, los de cuarto grado son, en su mayoría, de listado

simple y no hay textos con estructuras retóricas de comparación, de causa-efecto ni de problema-solución.

CUADRO 2

Estructuras retóricas de los textos expositivos en los libros de lecturas y de actividades

Grado	Texto	Estructura retórica	Frecuencia
2°	Lecturas: Nota: En cinco de los textos hay hibridación de estructuras retóricas. Tres de ellos tienen dos tipos de estructura y dos tienen tres	Listado simple	6
		Descripción procesual	3
		Ordenamiento cronológico	1
		Comparación	2
		Problema-solución	2
		Causa-efecto	1
	Actividades Nota: Una de las lecturas no tiene marcado un texto específico	Listado simple	1
		Mapas	2
3°	Lecturas Nota: En cuatro de los textos la estructura retórica es híbrida	Listado simple	6
		Descripción procesual	5
		Ordenamiento cronológico	2
		Causa-efecto	2
	Actividades Nota: Uno de los textos tiene dos tipos de estructura retórica	Listado simple	7
		Descripción procesual	1
		Causa-efecto	1
		Problema-solución	1
		Comparación	1
		Ordenamiento cronológico	1
		Mapas	2
		Tablas y gráficas	1
4o	Lecturas Nota: En dos de los textos la estructura retórica es híbrida	Listado simple	3
		Descripción procesual	1
		Ordenamiento cronológico	2
	Actividades Nota: Hay un texto con hibridación de estructuras retóricas. De dos lecturas no se indican las estructuras porque no se especifican los textos. La tabla forma parte de un texto de listado simple; las dos notas enciclopédicas y el "resumen de una noticia" se consideran textos de listado simple	Listado simple	12
		Ordenamiento cronológico	2
		Tablas	1

De esta forma, los niños de segundo grado tienen que trabajar con textos expositivos que, en términos de sus estructuras retóricas, son más variados y complejos que los de tercero y cuarto. Lo mismo se puede decir de los libros de actividades: entre tercero y cuarto grados hay una disminución notable en la variedad de las estructuras retóricas de los textos.

Volviendo a la pregunta que orienta este análisis, sobre la existencia de una progresión en la complejidad de las estructuras de los textos a los que se enfrentan los niños, estos resultados muestran que en la selección y adaptación de los incluidos en el programa no hay una progresión cuidadosa en las demandas y, por tanto en las mediaciones, que favorezca una trayectoria acumulativa del desarrollo de la comprensión lectora de los textos expositivos. De nuevo, si el criterio es la cantidad de textos, el acento de las demandas estaría puesto en el tercer grado; si es la variedad y complejidad estructural, estaría en segundo, evidenciando la inconsistencia en el uso de estos criterios para la selección de los textos.

Legibilidad lingüística

El cuadro 3 indica cuáles textos se examinaron con este criterio y muestra los resultados del análisis. Como se puede apreciar, no hay diferencias en la escala de legibilidad lingüística. En los tres grados hay textos cuya lectura y comprensión se considera como “bastante fácil”, lo cual es de esperar considerando que son para niños que inician su formación lectora; pero también hay textos en los tres grados que se ubican en el nivel “normal”.

Aunque esta forma de medir la legibilidad lingüística de los textos es, por decir lo menos, controversial (Hierbert, 2002), y calificar un texto como de fácil o difícil lectura de acuerdo con esas relaciones cuantitativas va a contracorriente de los modelos conceptuales de la lectura que orientan la formulación del programa de estudios de español (SEP, 2000a), aquí simplemente se presenta como un dato más sobre los textos expositivos de los libros de lecturas. Prescindiendo de su calificación en el continuo fácil-difícil, las mediciones cuantitativas que ofrece el programa INFLESZ indican que los textos de cada grado no difieren notablemente ni en la longitud de las palabras ni en la de las frases y que, con excepción del texto “Los dinosaurios”, los demás tienen una extensión muy similar. En síntesis, este indicador muestra la poca diferenciación que tienen los textos expositivos de los libros de lecturas en cuanto a legibilidad y pone de

manifiesto la inexistencia de criterios de elección y producción de textos que le planteen al estudiante mayores exigencias cognitivas de lectura a medida que avanza en el currículo escolar.

CUADRO 3

Legibilidad de los textos expositivos del LTG (muestra) (libros de lecturas)

Variable	2° grado			3er grado				4° grado	
	<i>El mar</i>	<i>El sueño de volar</i>	<i>Nos comuncamos</i>	<i>Rayos y centellas</i>	<i>Papel maché</i>	<i>El chocolate</i>	<i>Cristóbal Colón</i>	<i>Las abejas</i>	<i>Los dinosaurios</i>
Sílabas	755	989	1021	870	791	803	942	862	2 031
Palabras	400	477	490	458	386	375	453	451	952
Frases	35	34	46	37	33	25	42	26	79
Promedio silab/palab.	1.89	2.07	2.08	1.90	2.05	2.14	2.08	1.91	2.13
Promedio palab/frase	11.43	14.03	10.65	12.38	11.70	15.00	10.79	17.35	12.05
Í. Flesch-Szigriszt	77.82	63.63	66.37	76.11	67.47	58.43	66.50	70.41	61.87
Escala INFLESZ	Bastante fácil	Normal	Bastante fácil	Bastante fácil	Bastante fácil	Normal	Bastante fácil	Bastante fácil	Normal

Los cuatro criterios de análisis presentados han considerado los textos en sí mismos como objetos estáticos, independientes de las indicaciones de trabajo que los acompañan. Sin embargo, al estar incluidos en los LTG es de suponer que no son ajenos a una intencionalidad didáctica, de ahí que tenga sentido efectuar este análisis, tratando de develar si su inclusión en los libros de lecturas obedece a una planeación que considere como importante el criterio de una progresión en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos. Los resultados de este análisis indican que este criterio no es evidente en la selección de los materiales: la presencia de textos expositivos disminuye en los libros de lecturas y, en conjunto, quedan bastante lejos de cumplir la recomendación de la UNESCO sobre la proporción de este tipo de textos, la variedad y complejidad de sus estructuras retóricas también disminuye tanto en los libros de lecturas como en los de actividades y la legibilidad lingüística de los textos expositivos del de lecturas se mantiene sin cambios en los tres grados. Lo que más bien

parece indicar este análisis es el aparente criterio de especialización en los textos expositivos de menor complejidad estructural, es decir en los de listado simple, cuya presencia se sostiene en los materiales escolares a lo largo de estos tres grados de educación primaria.

Indicaciones de los libros para el maestro

Los materiales textuales en sí mismos no son los mejores indicadores para analizar las demandas del programa de estudios de español. En torno a los textos se despliega una serie de actividades orientadas a actualizar al máximo su potencial como objetos de intercambio y aprendizaje (Molina, 1997), diseñados para coadyuvar al proceso de la formación lectora de los alumnos de estos grados de primaria. No son los textos en sí mismos, sino lo que se hace con ellos, lo que nos puede mostrar con mayor claridad y certeza lo que se espera desde el programa sobre el desarrollo de la comprensión de textos expositivos en términos de sus indicadores más específicos.

Por ello, los criterios más importantes para analizar las demandas del programa, y por tanto las mediaciones que éste propone para el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, están en las orientaciones didácticas generales y en las indicaciones específicas que se señalan en los libros para el maestro, para trabajar la comprensión de estos textos, para su producción por parte de los alumnos y para evaluar el desarrollo de su competencia de lectura y escritura. En los puntos siguientes se presentan los resultados de este análisis referido únicamente a las actividades de comprensión.

En su parte introductoria, los libros para el maestro proponen un conjunto de estrategias de comprensión para trabajarlas intencionadamente en las actividades de lectura; son congruentes con una perspectiva constructivista y transaccional del proceso de comprensión lectora y con el enfoque comunicativo funcional del programa oficial. Estas estrategias se nombran, se describen y se agrupan en función de su momento de aplicación: antes de leer, al leer o después de leer, como es el caso del libro para el maestro de tercer grado (p. 13) o sólo se nombran y agrupan como sucede en el de segundo (p. 12). Éstas son las siguientes: muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia, monitoreo, conocer el vocabulario, establecer propósitos para la lectura, activar conocimientos y experiencias previas, establecer relaciones entre

el texto y la experiencia personal y reconstruir el contenido con base en la estructura del texto.

Para el análisis del libro del maestro se revisaron las indicaciones específicas para todos los textos expositivos y se extrajeron las que se refieren a la aplicación de estrategias de comprensión lectora. Aparte, dada la variedad de estructuras retóricas, se presentan las orientaciones relacionadas a trabajar con la estructura del texto. Unas y otras se agruparon por grado y por libro (lecturas y actividades) y se hicieron comparaciones descriptivas en función de su presencia y ausencia a lo largo de los tres grados escolares.

En seguida se presentan los resultados de este análisis, en primer término, los que se refieren a las estrategias de comprensión y en segundo los correspondientes a la estructura retórica de los textos (cuadro 4).

CUADRO 4

*Porcentajes (con respecto al número de textos) de estrategias de comprensión lectora indicadas en los libros para el maestro para los textos expositivos de los libros de lectura y de actividades de 2º, 3º y 4º grados.
Porcentaje de indicaciones que hacen referencia a la estructura retórica*

Estrategias demandadas	2º grado (9 textos)	3º grado (8 textos)*	4º grado (4 textos)	Los tres grados (21 textos)
LIBROS DE LECTURA				
Activar conocimientos previos	100	100	100	100
Predecir	33	25	0	24
Revisar predicciones	11	25	0	14
Establecer propósito	89	100	100	95
Revisar propósito	56	25	0	33
Preguntas previas	78	50	50	62
Revisar preguntas previas	56	12.5	25	33
Preguntas finales	67	75	100	76
Vocabulario	56	87.5	50	67
Recuento	0	50	0	19
Referencia a la estructura retórica	67	50	75	62

Estrategias demandadas	2º grado (4 textos)	3º grado (15 textos)	4º grado (12 textos)	Los tres grados (33 textos)
LIBROS DE ACTIVIDADES				
Activar conocimientos previos	50	71	60	64
Predecir	0	14	0	6
Revisar predicciones	0	7	0	3
Establecer propósito	25	21	87	52
Revisar propósito	25	7	67	36
Preguntas previas	50	21	13	21
Revisar preguntas previas	50	7	7	12
Preguntas finales	0	86	93	79
Vocabulario	0	7	7	6
Recuento	0	7	7	6
Referencia a la estructura retórica	50	14	67	42

* En este libro hay cuatro textos complementarios para los cuales no hay indicaciones en el libro del maestro correspondiente, por lo que se excluyeron en el cálculo de porcentajes.

Estrategias de comprensión

En el conjunto de actividades que se proponen para trabajar con la lectura de los diversos textos, la *activación de conocimientos previos* siempre está presente. Entre los ejercicios que se sugieren con este propósito está la conversación sobre el tema que se aborda en la lectura, la creación de contextos utilizando diversos materiales, las preguntas dirigidas y, en ocasiones, la revisión del significado de palabras que se van a encontrar en el texto.

Hay algunas lecturas en los libros de actividades donde la *activación de conocimientos previos* no se sugiere de manera explícita, posiblemente por ser complementarias del tema principal o porque el propósito de la lectura está más dirigido a analizar la organización de la información que la información en sí misma. Esto último se puede ver únicamente en las lecturas del libro de actividades de cuarto grado. Por regla general, esta demanda es abierta, es decir, simplemente plantea una activación libre de los conocimientos previos sin un propósito más específico de comprensión o de uso de los textos.

Otra de las actividades a realizar antes de la lectura es *establecer su propósito*. Es una acción fundamental para la comprensión y un rasgo que distingue a un lector independiente, puesto que guía el despliegue de recursos cognoscitivos, de estrategias y operaciones de comprensión de modo que se satisfaga el objetivo planteado con la mayor eficiencia posible. *Establecer el propósito* de la lectura es una actividad que está presente en prácticamente todos los textos expositivos de los libros de segundo y cuarto grados, con un par excepciones en este último. Llama la atención que para las lecturas de estos textos del libro de actividades de tercero no se establezcan propósitos, exceptuando tres de ellas.

Para el desarrollo de un lector autónomo, elaborar propósitos de la lectura no sirve de mucho si no se *revisa* qué tanto se cumplieron y qué factores contribuyeron o no a su logro. Este aspecto de la estrategia representa una carencia del libro para el maestro pues en lo que respecta a los libros de lecturas, sólo para la tercera parte de los textos se señala la indicación de revisar los propósitos que se plantean; para los de actividades, la proporción es similar, aunque destaca su presencia en el libro de cuarto grado.

Con mayor frecuencia, los propósitos se establecen mediante preguntas tipo “qué quiero saber”; a veces están marcados en el libro de actividades y otras es el profesor quien los señala. El recurso a las preguntas se observa sobre todo en las indicaciones del libro para el maestro de segundo grado. Este tipo de interrogantes guían un tipo de actividad: buscar información explícita que alimente “nuevos saberes”, pero no existen propósitos de comparación, confrontación o interrogación a lo expuesto en el texto o a la forma en la que se expone. También hay que destacar que la revisión de propósitos es una indicación que disminuye para los textos de los libros de lecturas y que tiene altibajos para los de actividades.

La *predicción* es una estrategia muy importante para la comprensión lectora, sin embargo, no aparece en las indicaciones para el trabajo con los textos expositivos; las sugerencias se revisaron para 54 textos expositivos y sólo para siete se señala explícitamente que se elaboren predicciones. Además sólo para cuatro de estos textos se indica de manera explícita la revisión de las predicciones. No deja de llamar la atención esta falta de congruencia entre las orientaciones generales que aparecen en el programa de estudio de español (SEP, 2000a), en la introducción de los tres libros para el maestro

y las orientaciones específicas para trabajar la lectura de los textos expositivos respecto de la estrategia de predecir.

Plantear preguntas al texto antes de leerlo también es una estrategia importante para hacer una lectura activa y más propositiva. Es frecuente que se señale en los libros para el maestro que los niños hagan preguntas previas al texto que van a leer, sobre todo del tipo “qué quiero saber”. Esta estrategia está indicada para 62% de los textos de los libros de lecturas y sólo para 21% de los de actividades. Estos porcentajes son aún menores para *revisión de preguntas*. Por otra parte, en estas dos estrategias se observa la misma tendencia decreciente conforme se avanza en los grados escolares: hay más sugerencias de emplearlas para segundo que para cuarto grado.

Preguntas al final se refiere a que una vez efectuada la lectura sigue una actividad para comentarla, se plantean preguntas, se hace alguna aplicación o alguna tarea relacionada con la información revisada, como un cuadro comparativo. Lo más común es que se indiquen preguntas o comentarios. Entre las primeras, se plantean preguntas literales, de inferencia, de opinión y de evaluación; también hay específicas, que piden la localización de algún fragmento de información, hay preguntas globales y otras en las que se busca que los niños establezcan relaciones entre lo leído y sus conocimientos previos y experiencias. Esta estrategia está señalada explícitamente en todas las lecciones y para todas las lecturas que se analizaron con pocas excepciones en cada uno de los grados. En ocasiones, incluso, están indicadas las preguntas.

También se plantea otro tipo de preguntas que tienen que ver con la organización del texto y con su estructura retórica. Éstas se empiezan a indicar en el libro para el maestro de tercero y son un poco más frecuentes en el de cuarto. Se podría afirmar que a partir de este ciclo, en las actividades en torno a la lectura aparece más claramente la intención de que los niños tomen conciencia de las diversas maneras en que se organizan los textos expositivos. De hecho, como se verá más adelante, las actividades y referencias relacionadas con la estructura retórica tienen mayor frecuencia en el libro para el maestro de cuarto grado.

El *recuento* es un indicador del modelo situacional (Kintsch, 2004) construido por el lector pues hace patente la recuperación y construcción de significados, ayuda a explicitar las relaciones que los lectores establecieron

entre el texto y sus conocimientos previos, permite mostrar el nivel de comprensión alcanzado y si los propósitos planteados se alcanzaron o no. Sin embargo, es la estrategia que se indica con menos frecuencia en los libros para el maestro: sólo para 19% de los textos de los libros de lecturas y para 6% de los de actividades.

El dominio del *vocabulario* es un factor muy importante para lograr una buena comprensión de la lectura. Las actividades relacionadas a establecer el significado de las palabras desconocidas son relativamente frecuentes y se señalan casi exclusivamente para el libro de lecturas de los grados que aquí se analizan: en conjunto, para 67% de los textos. Es interesante precisar que en las indicaciones para estas actividades, el diccionario aparece como último recurso. Antes de utilizarlo, se apela a los conocimientos compartidos por el grupo y a revisar el contexto en el que aparece la palabra, lo cual es congruente con la perspectiva comunicativa y funcional con la que se aborda la enseñanza del español en el programa oficial.

Considerando en su conjunto las indicaciones de los libros para el maestro respecto de las estrategias de lectura, se pueden establecer dos grupos: las que tienen una presencia constante y consistente y las que muestran altibajos e inconsistencias.

Entre las primeras, se encuentran la activación de conocimientos previos, las preguntas después de leer y el vocabulario. La primera y la segunda se indican para casi todas las lecturas con actividades de diverso tipo y en el caso de preguntas al final, éstas atienden de manera equilibrada la base textual, la elaboración de inferencias, la relación con los conocimientos y experiencias previas y, a partir de cuarto grado, la organización textual. Revisar el significado de las palabras desconocidas no es una actividad tan frecuente como las anteriores pero se mantiene a lo largo de los tres grados con un repunte notable en tercero. Se puede afirmar que respecto de estas estrategias de comprensión lectora hay una clara trayectoria acumulativa señalada en las indicaciones de los libros para el maestro y que es razonable esperar que los niños adquieran estas estrategias y las empiecen a utilizar, de manera intencional y voluntaria.

Sin embargo, hay estrategias que no tienen indicaciones consistentes. Establecer propósitos es una de las recomendadas para casi todas las lecturas, sin embargo, se encuentra con mucho menos frecuencia, aun considerando las lecturas del libro de actividades de cuarto grado. Revisar

los propósitos planteados es importante porque cierra y completa la estrategia, promueve el monitoreo de la actividad lectora, le da sentido a leer con un propósito y enfatiza su relevancia. No hacerlo, da el mensaje de que se puede prescindir del mismo, puesto que no se revisa. Para un lector en formación este es un mensaje que promueve la lectura pasiva y sin sentido.

Esta inconsistencia es todavía más notable en el caso de las estrategias de predecir y de revisar las predicciones. La primera se propone únicamente para 11% de los textos expositivos y en cuarto grado no hay ninguna indicación en este sentido. Revisar las predicciones tiene aún menos presencia; es similar lo que sucede con preguntas previas y la revisión de preguntas: es una estrategia cuya recomendación se ve cada vez menos conforme se avanza en los grados escolares.

Establecer propósitos de la lectura, plantear preguntas previas así como elaborar predicciones con sus correspondientes revisiones son estrategias fundamentales para la construcción de significado en la actividad de lectura. Las dos primeras son indicativas del desarrollo de la autonomía como lector y requieren de procesos de mediación intencionados, variados y sistemáticos para lograr la interiorización y el dominio voluntario sobre ellas. No obstante, en las indicaciones que proporcionan los libros para el maestro no se aprecia esta intencionalidad, más bien, hay una omisión grave del programa en la mediación de estas estrategias. Plantear preguntas al texto se propone casi siempre con el formato “qué quiero saber”, que si bien es recomendable puesto que obliga a una lectura más proactiva, es una estrategia limitada a la búsqueda de información literal. Faltan sugerencias en los libros para el maestro de preguntas que impliquen profundizar en las relaciones intratextuales e intertextuales y que promuevan el “leer como escritor” (Smith, 1994), por ejemplo, ¿qué recursos utiliza el autor para comunicar la información?, ¿cómo está organizada la información?, ¿cuál es el propósito del autor?, ¿cómo podría mejorarse este texto?

Contrariamente a lo que se espera en una progresión didáctica, las indicaciones de estos recursos se van haciendo menos frecuentes conforme se avanza en el grado escolar. Puesto que se trata de estrategias fundamentales para el desarrollo de la autonomía como lector, no se explican estas omisiones en los libros para el maestro, cuestión que es necesaria corregir.

Renglón aparte merece la estrategia de predecir y “comprobar la pertinencia de las predicciones” que, señalada explícitamente en el programa de estudio de español como una actividad constante de comprensión lectora para todos los grados, en el libro para el maestro prácticamente no aparece en lo que respecta a las lecturas de textos expositivos. Lo mismo se puede afirmar de la estrategia de recuento, claramente explicada en las orientaciones generales de los libros para el maestro, pero que prácticamente no aparece para los textos que nos ocupan.

Referencia a la estructura retórica de los textos

Conocer las estructuras retóricas de los textos y saber cómo identificarlas durante la actividad de la lectura representan ventajas importantes para hacer un proceso más eficiente, pues facilita el despliegue de estrategias como la anticipación y la predicción de la forma en que están organizados los contenidos. Por lo mismo, ayudan a la construcción de significado, al monitoreo de la comprensión al detectar y anticipar dificultades en este proceso y a evaluar críticamente el texto leído.

En este aspecto las indicaciones de los libros para el maestro muestran una progresión en las demandas, como se puede observar en el cuadro 4. Se pueden encontrar indicaciones referentes a la estructura retórica para 62% de los textos de los libros de lecturas y para 42% de los de actividades. Las tareas que se sugieren en este rubro son la elaboración de esquemas u organizadores gráficos, por regla general de descripción procesual y de listado simple; en ocasiones se deslizan explicaciones sobre los textos informativos y se hacen cuadros comparativos respecto de cómo está organizado el contenido en diversos tipos de texto; por ejemplo, se pide que se elaboren distinciones entre noticia y cuento, entre texto expositivo y leyenda o entre éste y noticia.

Otra de las actividades que está indicada casi exclusivamente en el libro de cuarto grado es el análisis de la organización temática de los textos; por ejemplo, se revisa la función del título y los subtítulos, se distingue entre tema y subtemas, se aborda la relación entre subtítulos y subtemas, se diferencia entre ideas principales y secundarias, se explica la función de estas últimas y se discute sobre la manera en que se identifican unas y otras; se revisa cómo están organizados distintos textos de consulta y se reflexiona igualmente sobre la función de las ilustraciones, de las tablas y de las gráficas.

En esta categoría se puede apreciar que las indicaciones de los libros para el maestro ofrecen una clara progresión en el conocimiento de las formas de organización de los textos y en la identificación de sus características distintivas. La objeción que hay que plantear a estas orientaciones es que en el caso de los textos expositivos se privilegia el análisis de aquéllos cuya estructura retórica es de listado simple. La idea de que el programa parece especializarse en este tipo de textos, que ya se anotaba anteriormente, cobra fuerza al revisar estas indicaciones. Conocer la estructura retórica de este tipo de textos expositivos está muy bien, pero no se debe descuidar el conocimiento de otros con otras estructuras más complejas o, al menos, distintas al listado simple.

Conclusiones

Los resultados de este análisis de los libros de lecturas y actividades y para el maestro nos indican que:

- Los textos expositivos en los libros de lecturas son pocos y tienen poca variedad en sus estructuras retóricas. Se advierte una tendencia a especializarse en el texto expositivo de listado simple que son los que predominan en los libros de tercero y cuarto grados.
- El análisis de legibilidad lingüística muestra que no hay una gradación de los textos asociada con el grado escolar que los niños están cursando. En otras palabras a los alumnos de cuarto se les pide leer textos que son similares a los que leyeron en segundo en los rasgos de legibilidad lingüística.
- Algunas estrategias de comprensión están indicadas de manera consistente en todos los grados, lo que va de acuerdo con un enfoque transaccional de la lectura, pues se trata de estrategias básicas que todo lector competente utiliza y son constitutivas de las operaciones fundamentales de la comprensión: activación de conocimientos previos, preguntas al final, vocabulario. De ahí la importancia de trabajar con ellas desde los momentos iniciales de la lectura para lograr su interiorización y dominio voluntario e intencionado. Sin embargo, respecto de otras estrategias que están más orientadas a la formación de lectores autónomos, hay inconsistencias y un claro descuido en las indicaciones de los libros para el maestro: plantear propósitos y preguntas, elaborar predicciones con

sus correspondientes revisiones y evaluaciones así como elaborar recuentos de la lectura.

- Las referencias a las estructuras retóricas de los textos expositivos, a su organización y sus marcadores supratextuales muestran una progresión muy clara de segundo a cuarto grado. En el libro para el maestro de este grado se indican y sugieren actividades diversas en este rubro. La observación que hay que hacer aquí, es que la gran mayoría de estas indicaciones están enfocadas en los textos de listado simple.

La conclusión general de este trabajo es que los LTG y los libros para el maestro analizados muestran carencias importantes como instrumentaciones para promover el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos, pues ni en los primeros y sólo parcialmente en algunas indicaciones de los segundos, se establece una progresión didáctica que medie y proponga desempeños cada vez más complejos de esta competencia. Ambos materiales tienen una escasa diferenciación y muestran en rubros importantes un empobrecimiento de las mediaciones e indicaciones conforme avanza el programa, tampoco tienen especificidad ni dispositivos suficientes respecto de los textos expositivos como objeto de aprendizaje, a pesar de que éstos constituyen la gran mayoría de los textos a los que se va enfrentar un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

Si bien mejores materiales no garantizan mejores desempeños, sí son una condición que ayuda a lograrlos. El programa actual de español es más demandante para el docente. En este sentido, los nuevos LTG y libros para el maestro deberán remontar las carencias y deficiencias que se han señalado en este trabajo, para colocar mejores condiciones que coadyuven a cumplir con el propósito de formar usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita en general y, de manera particular, en lo que respecta a la comprensión lectora de textos expositivos.

Nota

¹ El estudio se restringe a estos textos que fueron las últimas ediciones de los libros de texto gratuitos correspondientes a modificaciones al programa de 1993. Junto con estas ediciones, se publicaron los correspondientes libros para

el maestro, lo que no sucedió para los LTG de quinto y sexto grados. Los libros de español de primer grado no se incluyeron en este trabajo por la escasa presencia de textos expositivos en los mismos.

Referencias

- Álvarez Angulo, T. (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica (lengua y literatura)* (España), núm. 8, pp. 29-44.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique.
- Barrio Cantalejo, I. M.; Lorda, P.; Melguizo Jiménez, S. M.; Escalona Labella, I.; Marijuán Angulo, M. I. y Hernando, P. (2008). "Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes", *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (España), vol. 31, núm. 2, pp. 135-152.
- Carbonne, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Altamirano, Alma; López Bonilla, Guadalupe y Peredo Merlo, Alicia (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular en Colombia, California y Finlandia*, Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*, Ciudad de México: Progreso.
- Carvajal Juárez, A. L. (2001). "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 223-247.
- Dijk, T. A. van (1980b). *Macrostructures*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Choppin, A. (2003). "El libro de texto", en COMIE (ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 357-379.
- Conaculta (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*, Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Fernández Lomelín, M. T y Carvajal Ciprés, M. (1999). "Niveles de alfabetización en la UAA", *Revista de Ciencias y Humanidades* (México), año 3, núm. 3.
- García Herrera, A. P. (2001). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Garner, R. (1992). "Learning from school texts", *Educational Psychologist*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-63.
- Giglio de Magallanes, S. (2005). "Hacia la comprensión del texto expositivo", *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* (Argentina), vol. 26, núm. 2, pp. 54-63.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Hiebert, E. H. (2002). "Standards, assessment, and text difficulty", en A. E. Farstrup y S. J. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction*, 3ª ed., Newark: IRA, pp. 337-369.
- INFLESZ (s/f). *Legibilidad.com*. Disponible en: <http://www.legibilidad.com> (consultado: 18 de junio de 2009).
- IFLA/UNESCO (2002). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. Disponible en <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf> (consultado: 16 de junio de 2006).

- Kintsch, E. (1985). "Text processing: a psychological model", en T. van Dijk, *Handbook of discourse análisis*, Londres: Academic Press.
- Kintsch, E. (1990). "Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill", *Cognition and Instruction*, vol. 7, núm. 3, pp. 161- 195.
- Kintsch, W. (2004). "The construction-Integration Model of text comprehension and its implication for instruction", en Robert R. Ruddell y Norman J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: IRA, pp. 1270-1328.
- Marín, M. y Hall, B. (2003). "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculos para lectores inexpertos", en *Actas del Congreso Internacional "La Argumentación, Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía"*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 780-787. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/6.pdf> (consultado 27 de diciembre de 2006).
- Meyer, B. J. F. (1985). "Signaling the structure of text", en D. H. Jonassen (ed.), *The technology of text*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, pp. 64-89.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo: bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*, Barcelona: Paidós.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- SEP (1998). *Libro para el maestro. Español, segundo grado*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2000a). *Programas de estudio de español. Educación primaria*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP.
- SEP (2000b). *Libro para el maestro. Español, tercer grado*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2001). *Libro para el maestro. Español, cuarto grado*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*, Madrid: Visor.

Artículo recibido: 26 de octubre de 2010

Dictaminado: 18 de enero de 2011

Segunda versión: 31 de enero de 2011

Aceptado: 31 de enero de 2011