



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

**LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA LETRADA EN LOS LIBROS DE LA SEP DE
 LECTURA DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS**

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
 Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Karen Ángeles Jiménez Oregel

Dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
 Directora

Mtra. Alejandra García Aldeco
 Co-directora

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
 Presidente

Mónica Alvarado
 Firma

Mtra. Alejandra García Aldeco
 Secretario

Alejandra
 Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
 Vocal

Karina Hess
 Firma

Dra. Gloria Nélide Avecilla Ramírez
 Suplente

Gloria Nélide
 Firma

Dra. Norma Fernández Ortega
 Suplente

Norma Fernández
 Firma

Lic. Manuel Fernando Gamboa Márquez
 Director de la Facultad de Psicología

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
 Directora de Investigación y Posgrado

Guadalupe

RESUMEN

La presente tesis tuvo como propósito evaluar cuatro ediciones de Libros de Lectura de Español, para 1º y 2º años de primaria, que forman parte de los Libros de Texto Gratuitos mexicanos. Las ediciones evaluadas fueron las de 1993, 2010, 2012 y 2014.

La evaluación que hicimos estuvo dividida en tres partes: la actualización del Corpus de Textos Escritos para Niños (C-TEN), que muestra los vocablos más frecuentes (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) en los Libros de Lectura de la SEP de primero y segundo grados de varias ediciones; una evaluación de los índices de riqueza léxica y una evaluación del uso de vocabulario específico del tipo de registro (adjetivos adverbializados vs adverbios de manera terminados en *mente*), y finalmente una evaluación de las características generales de los textos compilados en los Libros de Lectura.

Con relación al vocabulario específico por tipo de registro empleado, encontramos que es mayor el uso de adjetivos adverbializados sobre el uso de los adverbios de manera terminados en *mente*, por lo que hay una tendencia a que los textos sean representativos del registro oral.

En cuanto a la evaluación de la riqueza léxica, encontramos que la densidad léxica de los textos ficcionales compilados en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura, obedecen a parámetros prototípicos de los textos literarios; en comparación con los textos no ficcionales que se encuentran por debajo del parámetro establecido (Ochs, 1979).

Encontramos que los textos compilados en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura estuvieron conformados, predominantemente, por textos ficcionales. Los no ficcionales fueron muy escasos. En cuanto a la procedencia de los textos, encontramos que los libros de segundo (a excepción de la edición de 1996) contienen mayor cantidad de textos de autor que los libros de primero y que son más extensos. Observamos también una tendencia generalizada a disminuir la extensión de los textos compilados y presentarlos de manera incompleta. Mientras que las ediciones de 1993 presentaron 10 textos por bimestre, la última edición (2014) sólo presentó 5 textos. Las ediciones de 2010 presentaron 40 textos por bimestre pero 57.71% estaban incompletos.

(Palabras clave: Libros de Lectura, evaluación de textos, registro escrito, alfabetización inicial, densidad léxica)

SUMMARY

This research had the purpose of evaluate four editions of “Libros de Lectura”, for 1st and 2nd grades of primary school, which are part of the Mexican Free Textbooks (Libros de Texto Gratuitos). The editions evaluated were those of 1993, 2010, 2012 and 2014.

The evaluation we did was divided into three parts: the updating of the C-TEN corpus, that shows the most frequent words (nouns, verbs, adjectives and adverbs) in the “Libros de Lectura” of first and second grades of several editions; an evaluation of of lexical richness indexes and an evaluation of the use of vocabulary specific to the type of registration (adverbialized adjectives vs. adverbs of manner ended in “-mente”), and finally an evaluation of the general characteristics of the texts compiled in the “Libros de Lectura”,

Regarding the specific vocabulary by type of record used, we find that the use of adverbialized adjectives over the use of adverbs of manner ended in “-mente” is higher, so there is a tendency for the texts to be representative of the oral register.

As for the evaluation of lexical richness, we find that the lexical density of literary texts obeys prototypical parameters of this textual type as opposed to non-fictional ones.

We find that the texts compiled in the different editions of the “Libros de Lectura” were composed predominantly by fictional texts. Nonfictionals were very rare. As to the origin of the texts, we find that the books for second grade (with the exception of the 1996 edition) contain more author texts than the first grade books and are more extensive. We also observe a general tendency to reduce the length of the compiled texts and to present them in a cut-away way. While the 1993 editions presented 10 texts per bimestre, the last edition (2014) only presented 5 texts. The editions of 2010, presented 40 texts per bimestre, but 57.71% were incomplete.

(Key words: Libros de Lectura, text evaluation, written discourse, initial literacy, lexical density)

A mi hermana Francis que siempre creyó en mí y que con su dolorosa partida me enseñó que siempre debo seguir adelante. Sé que en algún momento volveremos a encontrarnos.

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a mis padres por su apoyo incondicional en todos y cada uno de los proyectos de mi vida. Gracias por ser el pilar de nuestra familia y por el amor que día a día me han demostrado a lo largo de mis veintisiete años.

Gracias a mis hermanos Jesús, Diana y Moisés, por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho. A mi hermana Francis, que con su partida nos hizo una familia a prueba de fuego. A mis sobrinos que siempre me sirvieron como conejillos de indias para mis trabajos académicos, gracias Diana por prestármelos.

Miguel, muchas gracias por tu amor. Gracias por ser partícipe de este proyecto. Sin tu apoyo jamás hubiera podido lograr nada de esto. Gracias por ayudarme a secar mis lágrimas cada que pensaba que no podría lograrlo. Eres el mejor esposo del mundo.

Muchas gracias a mis amigos por su apoyo y su confianza en mí. A mis compañeras de generación, porque juntas atravesamos el mismo laberinto y nos apoyamos a lo largo del camino.

Agradezco especialmente a mi directora de tesis, la doctora Mónica Alvarado, por su arduo trabajo a lo largo de estos dos años y por guiarme durante todo el desarrollo de esta investigación. Gracias por todos y cada uno de los regañones, pues gracias a ellos esta tesis pudo volverse una realidad.

Gracias a la maestra Alejandra Aldeco, que con su noble y atinado consejo siempre supo hacerme sentir que íbamos por un buen camino.

Gracias a la doctora Karina Hess por su apoyo constante y oportuno desde el inicio de la maestría hasta el término de ella.

Agradezco a la doctora Gloria AVECILLA y a la doctora Norma Fernández por su tiempo prestado para la lectura y corrección de este documento. Gracias también a todos mis profesores que con sus enseñanzas enriquecieron esta investigación.

Finalmente agradezco a la Universidad Autónoma de Querétaro, a la Facultad de Psicología y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo que se me brindó a lo largo de esta maestría.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I ANTECEDENTES	11
<u>1.1 EL LIBRO DE LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA AMPLIA DE LA ALFABETIZACIÓN</u>	11
<u>1.2 EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO Y EL CONTACTO CON LA CULTURA LETRADA</u>	14
<u>1.3 LOS HÁBITOS LECTORES EN LA POBLACIÓN MEXICANA Y LA LABOR ESCOLAR</u>	16
<u>1.4 LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS</u>	20
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	24
<u>2.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS</u>	24
<u>2.1.1 Tipo textual</u>	25
<u>2.1.1.1 Textos ficcionales</u>	27
<u>2.1.1.2 Textos no ficcionales</u>	28
<u>2.1.2 Procedencia textual: tradición popular o tradición escrita (texto de autor)</u>	28
<u>2.1.3 Completitud del texto</u>	30
<u>2.2 ÍNDICE DE RIQUEZA LÉXICA DEL REGISTRO ESCRITO</u>	30
<u>2.2.1 Densidad léxica</u>	31
<u>2.2.2 Diversidad léxica</u>	33
<u>2.3 EMPLEO DE VOCABULARIO ESPECIALIZADO: ADJETIVOS ADVERBIALIZADOS Y ADVERBIOS DE MANERA CON SUFIJO –MENTE PARA DETERMINAR EL TIPO DE REGISTRO (ORAL/ESCRITO) DE UN TEXTO</u>	34
<u>2.3.1 Corpus de textos escritos para niños (C-TEN)</u>	38
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	40
<u>3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</u>	40
<u>3.1.1 Diseño general de la investigación</u>	42
<u>3.1.1.1 Variables del estudio</u>	43
<u>3.1.2 Diseño metodológico</u>	44
<u>3.1.2.1 Actualización del C-TEN</u>	44
<u>3.1.2.1.1 Análisis Lexicográfico</u>	45
<u>3.1.2.1.2 Análisis de la riqueza léxica</u>	46
<u>3.1.2.1.3 Vocabulario especializado: adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo – mente</u>	47
<u>3.1.2.2 Evaluación de los Libros de Lectura</u>	47

<u>CAPÍTULO IV RESULTADOS</u>	49
<u>4.1 ACTUALIZACIÓN DEL C-TEN</u>	50
<u>4.1.1 Adjetivos del C-TEN</u>	50
<u>4.1.2 Adverbios del C-TEN</u>	53
<u>4.2 ANÁLISIS LEXICOGRÁFICO</u>	55
<u>4.2.1 Longitud de los textos</u>	55
<u>4.2.2 Riqueza léxica</u>	57
<u>4.2.2.1 Densidad léxica</u>	58
<u>4.2.2.2 Diversidad Léxica</u>	61
<u>4.2.3 Empleo de vocabulario especializado: adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo –mente</u>	62
<u>4.2.3.1 Adjetivos adverbializados</u>	62
<u>4.2.3.2 Adverbios de manera con sufijo –mente</u>	64
<u>4.3 EVALUACIÓN DE LOS LIBROS DE LECTURA</u>	69
<u>4.3.1 Tipología textual</u>	69
<u>4.3.2 Procedencia textual</u>	71
<u>4.3.3 Completitud del texto</u>	72
<u>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</u>	74
<u>REFERENCIAS</u>	78
<u>APÉNDICE</u>	91

ÍNDICE DE TABLAS

<u>TABLA 1 PORCENTAJE DE TYPES DE VOCABLOS FUNDAMENTALES DEL C-TEN POR CATEGORÍA GRAMATICAL</u>	50
<u>TABLA 2 VOCABULARIO FUNDAMENTAL DE LOS ADJETIVOS DE LA EDICIÓN 2014-2015</u>	51
<u>TABLA 3 VOCABULARIO FUNDAMENTAL DE LOS ADJETIVOS DEL C-TEN ACTUALIZADO</u>	52
<u>TABLA 4 VOCABULARIO FUNDAMENTAL DE LOS ADVERBIOS DE LA EDICIÓN 2014-2015</u>	54
<u>TABLA 5 VOCABULARIO FUNDAMENTAL DE LOS ADVERBIOS DEL C-TEN ACTUALIZADO</u>	55
<u>TABLA 6 CANTIDAD DE TEXTOS COMPILADOS POR LIBRO Y EDICIÓN</u>	56
<u>TABLA 7 PROPORCIÓN DE NÚMERO DE PÁGINAS POR TEXTO POR LIBRO DE LECTURA</u>	56
<u>TABLA 8 LONGITUD DE LOS TEXTOS COMPILADOS EN LOS LIBROS DE LECTURA</u>	57
<u>TABLA 9 DENSIDAD LÉXICA EN LOS LIBROS DE LECTURA POR EDICIÓN Y GRADO</u>	58
<u>TABLA 10 FRECUENCIA (Y PORCENTAJE) DE PUNTAJES DE DENSIDAD LÉXICA POR EDICIÓN CONJUNTA (1º Y 2º)</u>	59
<u>TABLA 11 DENSIDAD LÉXICA PROMEDIO POR LIBRO (EDICIÓN Y GRADO) Y TIPO TEXTUAL (FICCIONALES Y NO FICCIONALES)</u>	60
<u>TABLA 12 DENSIDAD LÉXICA DEL CORPUS DE “ANALYZE MY WRITING” VS. CORPUS DEL C-TEN</u>	60
<u>TABLA 13 DIVERSIDAD LÉXICA POR MEDIO DEL TTR EN LOS LIBROS DE LECTURA</u>	61
<u>TABLA 14 ADJETIVOS ADVERBIALIZADOS EN EL C-TEN ACTUALIZADO Y SU FRECUENCIA</u>	63
<u>TABLA 15 FRECUENCIAS DE LOS ADVERBIOS DE MANERA CON SUFIJO –MENTE DEL C-TEN (ACTUALIZADO)</u>	64
<u>TABLA 16 ADJETIVOS ADVERBIALIZADOS Y ADVERBIOS DE MANERA CON SUFIJO –MENTE EN C-TEN</u>	66
<u>TABLA 17 GÉNEROS TEXTUALES ENCONTRADOS EN LOS LIBROS DE LECTURA</u>	70
<u>TABLA 18 PORCENTAJE DE TEXTOS FICCIONALES Y NO FICCIONALES POR GRADO ESCOLAR Y AÑO DE EDICIÓN</u>	70
<u>TABLA 19 PORCENTAJE DE TEXTOS DE AUTOR VS. DE TRADICIÓN ORAL POR GRADO ESCOLAR Y EDICIÓN</u>	71
<u>TABLA 20 CANTIDAD DE TEXTOS COMPLETOS E INCOMPLETOS POR LIBRO Y EDICIÓN</u>	72

INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca evaluar los textos escritos en los Libros de Lectura de cuatro ediciones (1993, 2010, 2012 y 2014), para 1º y 2º años de primaria, que forman parte de los Libros de Texto Gratuitos mexicanos. Es de nuestro interés evaluar dichos textos en función de su representatividad sobre el registro escrito. Este estudio pretende describir el tipo de materiales que se usan en el aula para promover el contacto de los niños con la lengua escrita, al menos en lo que se refiere a los Libros de Lectura que todos los niños reciben o han recibido al cursar Primero y Segundo grados de primaria, es decir, al iniciar formalmente el proceso de alfabetización.

El segundo capítulo de este documento tiene como propósito mostrar el contexto que rodea al Libro de Lectura, en tanto que constituye un material de gran trascendencia para el quehacer educativo dentro de las escuelas mexicanas. Nos pareció relevante indagar sobre el propósito de creación e implementación de los Libros de Texto Gratuitos en la Educación Pública ya que forman parte de los pocos materiales de lectura que los niños mexicanos tienen a su disposición. Por ello, en este segundo capítulo mostraremos también cuál es el ambiente del hábito de lectura en la sociedad mexicana, para contextualizar el impacto de los Libros de Lectura en la educación de los niños (su desarrollo lingüístico e introducción a la cultura letrada).

En el capítulo III, explicaremos cómo es el registro escrito y cuáles son las características que lo diferencian del registro oral. Identificaremos las propiedades de los textos escritos para poder evaluar los Libros de Lectura en tanto a modelos de la cultura letrada. Nos detendremos sobre los diferentes rasgos de los textos escritos, macro y micro estructura entre otros: el género textual al que pertenece (Alcántara, 2010; Colomer, 1996; Escalante y Caldera, 2008); su coherencia y completitud (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Partido, 2007; Teberosky, 2007); su autoría (Álvarez, 2012; Morote, 2008; Onieva, 2006; Suescún y Torres, 2008) y su

riqueza léxica (Blancas y Hernández, 2013). Mostraremos también que la riqueza léxica ha sido un atributo fundamental para diferenciar ambos tipos de registro. Definiremos también dicho concepto y las técnicas que se han empleado para su estudio: densidad léxica y diversidad léxica (Ávila, 1991; Bradac, 1977; Campos et al., 2014; Halliday, 1987; Hess, 2010 y 2013; Johansson, 2008; López, 2011; Ure, 1971). En la última parte de este capítulo, mostraremos que el empleo de adjetivos adverbializados sobre adverbios de manera con sufijo *-mente*, permite identificar el tipo de registro al que pertenece un texto (Alarcón, 2008; Cruz, 2015; Hummel, 2002 y 2008).

En el capítulo IV mostraremos el problema que se intenta responder con esta investigación, así como el plan metodológico que se siguió para cumplir con los objetivos que se plantearon. La metodología de esta investigación se divide en tres momentos: la primera parte consiste en presentar cómo se actualizó el corpus del C-TEN con la integración de la edición de los libros de la edición del 2014. En un segundo momento nos interesó mostrar un análisis lexicográfico, primero exponemos la longitud de los textos, después la riqueza léxica de los textos compilados y por último una comparación del uso de vocabulario específico para el tipo de registro. Finalmente describimos un análisis las propiedades generales de los textos compilados en los Libros de Lectura (tipo textual, completitud textual, autoría del texto y la longitud del texto).

Finalmente en el capítulo V explicamos los resultados que obtuvimos después del análisis de los datos; así como las conclusiones y consideraciones finales en torno al tema.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

1.1 El Libro de Lectura desde una perspectiva amplia de la alfabetización

De acuerdo con Álvarez y Hasbun (2014) el proceso de alfabetización es el comienzo del aprendizaje y familiarización con la lengua escrita. Desde una perspectiva amplia, la alfabetización es comprender lo que se lee y escribir con significado. En este proceso, la lectura y la escritura se trabajan paralelamente. Por lo tanto, el niño tiene una interacción real con el objeto de conocimiento (la lengua escrita), no solamente para conocerlo, sino, como lo señalan Ferreiro y Teberosky (1979), para crear sus propios conocimientos por medio de re-interpretaciones sucesivas que paulatinamente devienen en la comprensión convencional del sistema de escritura, de los diferentes contextos de uso y de los recursos (lingüísticos y extralingüísticos) que emplea.

El proceso de la alfabetización inicial no podría darse en ausencia de representantes reales de la cultura letrada para acercar a los niños al verdadero objeto de conocimiento: textos escritos de circulación social que satisfagan necesidades comunicativas específicas. Sin embargo, dentro de las escuelas, no siempre se trabaja bajo esta premisa. Existen al menos dos maneras de mirar la alfabetización. La primera (restringida) y la más común es vista como un aprendizaje del código de la escritura. La segunda (amplia), y la que concierne a esta investigación, es la que entiende a la alfabetización como un proceso de construcción de significado de la cultura letrada que se logra a través de que los aprendices comiencen a ser usuarios de dicha cultura.

La alfabetización restringida vista como un aprendizaje del principio alfabético se centra en el aprendizaje del código alfabético del sistema de escritura para que el niño lo relacione con un sonido de la lengua oral (Añorve y Rendón, 2012; Ortiz y Parra, 2006). Braslavsky (2003) y Cassany (1994)

concuerdan con que el papel del maestro en este proceso es el de transmisor de conocimientos. El niño debe repetir y memorizar la relación entre sonido y grafía para que después pueda utilizarlo. La alfabetización desde una perspectiva restringida utiliza manuales como material didáctico y emplea actividades como: la práctica de copia y ejercicios basados en la repetición de sonidos relacionados con formas gráficas (Manosalva, Andrea y Tapia, 2014).

Por otro lado, la perspectiva amplia de la alfabetización vista como construcción de significado, pretende favorecer la comprensión del funcionamiento de escritura en contextos comunicativos y socialmente relevantes (Braslavsky, 2003; Cassany, 1994). El maestro promueve la lectura de textos reales que el niño debe explorar para generar hipótesis sobre el texto y reconocer sus características. Para lograr su propósito, desde esta perspectiva se ve a la lengua escrita como un sistema de significación interna que el niño va construyendo a través de la interacción con su cultura por medio de una amplia diversidad de textos (Manosalva, Andrea y Tapia, 2014).

Desde esta perspectiva amplia de la alfabetización se cree que la escritura y la lectura se aprenden por medio de la interacción con ellas. A lo largo del proceso de adquisición el niño es capaz de plantear hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura, probar sus hipótesis y solucionar conflictos a los que se enfrenta conforme va incrementando y coordinando las variables que descubre alrededor del funcionamiento de dicho sistema (Añorve y Rendón, 2012; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Desde esta perspectiva, la adquisición de la lectura y de la escritura, al estar relacionadas entre sí, se trabajan de forma paralela (Álvarez y Hasbun, 2014). El alumno interactúa con el texto escrito ya que necesita del contacto directo con la lengua escrita, de manera que a partir de una diversidad de tipos textuales, los niños puedan llegar a establecer para qué y cómo se lee y se escribe.

Cuando se provee al niño de una amplia diversidad de textos durante el proceso de la alfabetización, se desarrolla su capacidad de diferenciar los distintos tipos textuales, así como de distinguir sus estructuras lingüísticas prototípicas y el vocabulario que emplean. Con esto, el niño será capaz de anticiparse al funcionamiento de la lengua escrita, para que cuando juegue el papel de escritor sea capaz de reproducir diferentes macro-estructuras textuales y, al desarrollar la práctica de la lectura, contar con antecedentes que le permitan comprender mejor el contenido y propósito de los textos escritos (Teberosky, 1979).

La comprensión lectora durante el proceso de alfabetización inicial se ve favorecida cuando los niños se encuentran en ambientes donde tienen un contacto cercano con la cultura escrita. De acuerdo con Teberosky (1989), los niños reconocen propiedades generales y específicas de la lengua escrita desde edades tempranas. Dada la magnitud de la cultura letrada, podemos decir que el acercamiento temprano a la cultura letrada dota a los niños de capacidades para “comprender e interpretar la realidad, de valorarla, tomar opciones e intervenir en ella” (Ribera, 1999, p.1).

Por su parte, Olson (1998) menciona que dentro de la primera función de la educación escolar está ubicada la enseñanza de la lectura y de la escritura y que es de suma importancia que se adquieran estos conocimientos para que después el niño pueda enfrentarse a conocimientos más especializados. Clemente (2008) apoya la idea de que la escuela tiene la responsabilidad de otorgarle esa funcionalidad a la lectura y a la escritura y que esto sólo se logrará si se pone en contacto a los niños con textos de uso social desde edades muy tempranas.

Desafortunadamente, no todos los niños mexicanos viven en condiciones sociales y económicas que les permitan el contacto con la cultura letrada. Dado que esta es la condición para que se dé una alfabetización real, a partir de la democratización de la educación ha sido un reto para nuestro país dotar a las

escuelas de condiciones para poder cumplir con su principal labor: enseñar a leer y a escribir, junto con esto garantizar su derecho a la educación (Infante y Letelier, 2013).

En México, el primer contacto de los niños con la cultura letrada (de acuerdo con los programas de la SEP) se da en el contexto escolar con el ingreso a la Escuela Primaria. Los Libros de Texto Gratuitos y, en particular, los Libros de Lectura son el principal recurso didáctico durante el proceso de la alfabetización (Partido, 2007). Es por ello que resulta relevante averiguar cómo son estos materiales en tanto que son para una gran parte de los niños mexicanos el primer punto de contacto con la cultura letrada.

1.2 El desarrollo lingüístico tardío y el contacto con la cultura letrada

De acuerdo con Hess (2013), el desarrollo lingüístico tardío es un periodo que comienza en los años escolares y termina hasta la adultez temprana. A partir de los seis años los niños adquieren la capacidad de razonar sobre la lengua y comienzan a implementar estructuras lingüísticas más complejas (Barriga, 2002; Ravid, 2011; Tolchinsky, 2004). Por lo tanto, la inmersión del niño a la cultura escrita a través del proceso de la alfabetización marca el inicio de la etapa del desarrollo lingüístico tardío. La escuela, por ende, juega un rol importante en este proceso, ya que es la institución encargada de proporcionar a los niños las herramientas necesarias para usar funcionalmente la lengua, así como para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje, logrando que los niños puedan hacer uso del lenguaje en diversos contextos (Díaz, 2011; Hess, 2010b y 2014; Hess y González, 2012; Pellicer, 2004).

Conocer el funcionamiento de la lengua escrita le permitirá al niño desempeñarse como un usuario de la misma, lo que repercutirá también en su vida académica: al tomar el papel de escritor, el niño contará con el bagaje lingüístico y metalingüístico para escribir un texto con las particularidades que lo

caracterizan (Snow, 1998). El contacto con la cultura letrada ayuda al niño a adquirir habilidades que le permiten comprender y utilizar diferentes tipos de discursos, así como su planificación (Alvarado, Calderón, Hess & Vernon, 2011). Hess (2011) menciona que este contacto ayuda también a los niños a pensar de manera abstracta cuando se enfrentan al lenguaje no literal (por ejemplo, comprender el lenguaje metafórico). Asimismo, el contacto con la cultura letrada ayuda a los nuevos “hablantes competentes” a pensar de manera abstracta cuando se enfrentan al lenguaje no literal. La autora afirma además que el entorno en el que los hablantes se desarrollan repercute en su capacidad de reflexión sobre el lenguaje.

La enseñanza formal de la lengua escrita proporciona a los niños los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los diferentes usos de la lengua con diferentes grados de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Otro de los impactos que tiene el contacto con la cultura letrada es el de formar lectores, es decir, personas que puedan apoyar la toma de decisiones, personales, laborales y sociales, a partir de la experiencia de una cultura heredada, y no solamente en términos personales o bajo la presión social de los medios masivos de comunicación. Es por esto que la trascendencia de la labor escolar abarca las posibilidades de influir sobre la formación ciudadana: los hábitos de consumo, las posibilidades para aprender y la conciencia personal y social están condicionados a las posibilidades de los sujetos para leer (Infante y Letelier, 2013).

Pese a los beneficios que tiene exponer a los niños a la cultura letrada, como lo desarrollaremos más adelante, en nuestro país el número de niños que tiene acceso a textos escritos desde casa es muy escaso; generalmente el único contacto que tienen con textos escritos es con los Libros de Texto Gratuito que se les otorgan en la escuela y, por lo tanto, se toma como el primer modelo de texto escrito al que tienen acceso (ENLE, 2015; Ferreiro, 1999).

Por todo esto, entendemos que la responsabilidad que tiene la escuela en torno al proceso de la alfabetización y en la tarea de formar usuarios competentes de la lengua, es gigantesca.

1.3 Los hábitos lectores en la población mexicana y la labor escolar

Vigotsky (1931) consideraba que el acceso a la cultura letrada comenzaba mucho antes de ingresar a la escuela, es decir, en el entorno familiar del niño. Álvarez y Hasbun (2014) apoyan esta idea y mencionan que los niños son capaces de generar su propio conocimiento sobre la lengua mucho antes de entrar a la escuela. Teale y Sulzby (1989), por su parte, mencionan que los niños que tienen contacto con textos escritos durante los primeros años de vida serán capaces de leer y escribir muy tempranamente.

Dado que el contexto familiar es muy importante para poder desarrollar el hábito de la lectura, y dados los pobres hábitos lectores detectados en la población nacional, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) ha desarrollado una guía para los padres de familia donde los incita a practicar de forma cotidiana la lectura con los niños menores de seis años para así propiciar en ellos el gusto por esta. El manual señala que:

Los padres de familia son quienes tienen en sus manos la grata responsabilidad de motivar y alimentar los deseos de leer de sus hijos y, en la medida en que se comprometan en explorar y orientar al niño en el disfrute de la palabra, aumentan las posibilidades de que éste llegue a ser un lector y se adueñe de su propia lengua en toda su riqueza. Asimismo, un niño que encuentra el gusto por leer amplía sus posibilidades de comprender mejor el mundo, a los demás y a sí mismo (CONACULTA, 2003, p. 8).

El niño que ha crecido en un hogar donde se estimula el contacto con la lengua escrita encontrará más sencillas las tareas en torno a la interpretación de textos, ya que ha estado en constante contacto con ellos y su experiencia le permitirá hacer hipótesis sobre los mismos; esto, gracias a los esquemas de anticipación que ha forjado sobre el funcionamiento de la lengua escrita. La escuela tiene en sus manos la obligación de proporcionar a los niños textos interesantes, capaces de atraer su atención y, sobre todo, lograr la reflexión sobre textos bien escritos (Añorve y Rendón, 2012; Braslavsky, 2000; Escalante y Caldera, 2008; Rivera, 1999).

En México, son escasos los materiales escritos que se encuentran al alcance de los niños, más del 60% de la población mexicana tiene sólo entre 1 y 25 libros no escolares en casa (INEGI, 2016). Estos datos sugieren que en México el hábito de la lectura no forma parte de la cultura (Camacho-Quiroz, 2013), y que la lengua escrita no es vista como una actividad primaria y necesaria para la vida cotidiana.

La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018 (ENLE, 2015), tuvo como propósito conocer si la lectura ocupaba un lugar destacado en la población mexicana. Los resultados que arrojó esta encuesta señalan que la actividad principal en la que la población mexicana utiliza su tiempo libre es en ver televisión (52.9%). Por otro lado, leer libros se encontró en la quinta posición (21.1%) de la lista de actividades y leer revistas u otros materiales de lectura se encontró en la décima posición (5.9%). En esta misma encuesta, encontraron que el 42.7% de los mexicanos no acostumbra la lectura de libros. Aún más alarmante es que el 18% aseguró no haber leído un solo libro en su vida (ENLE, 2015). Otro dato que se obtuvo de esta encuesta fue el promedio de libros leídos por persona, que resultó ser de 3.5 libros al año, esto tomando en consideración únicamente a aquellos que indicaron leer por gusto.

En otra encuesta, llamada “Hábitos de Lectura”, elaborado por la OCDE y la UNESCO (2000), México ocupó el penúltimo puesto (el número 107) de la lista

con tan sólo el 2% de la población como lectores frecuentes (Cardoso, 2013; UNESCO, 2000). Irónicamente, el 84.3% de los lectores entrevistados mencionó que el lugar donde acostumbra leer es en su casa, seguido de en la escuela con un 8.1% (ENLE, 2015). El tipo de libro más presente en los hogares mexicanos es el Libro de Texto con un 45.3% del menciones (seguido del libro de religión: misales y catecismos, que obtuvo un 41.4%).

Los resultados que arrojaron estas dos encuestas nos indican que las prácticas de lectura son muy escasas entre la población mexicana, tanto en casa como en el ámbito académico. Asimismo, muestra que los Libros de Texto Gratuitos pueden ser considerados como vehículos fundamentales para poner en contacto a los niños con la cultura letrada, máxime si consideramos que más del 90% de los niños en edad escolar tiene acceso a ellos. De ahí se desprende que la intervención de la escuela en el proceso de alfabetización sea fundamental, ya que es durante este primer periodo que el niño tendrá contacto con textos reales. Independientemente de que el contexto familiar de un niño haya favorecido el contacto con la cultura letrada, este será su primer acercamiento a la enseñanza formal de la lectura y de la escritura.

De acuerdo con los datos anteriores, la escuela realizará su labor de alfabetizadora prácticamente en solitario en el caso de los niños en cuyos hogares la lengua escrita no juega un papel fundamental, ya que las posibilidades de las familias de influir en este proceso es mínima: la vida familiar transcurre al margen de las prácticas de lectura o de reducción de textos escritos. La trascendencia y responsabilidad de la labor escolar es, por ende, mayor a la que se pudiera presentar en sociedades en las que existe el hábito lector.

La escuela tiene el propósito de formar alumnos capaces de usar la lengua apropiadamente en las diferentes situaciones que se le presenten para poder comunicarse eficazmente (Pellicer, 2004), tanto de manera oral como de manera escrita, para así asegurar su buen funcionamiento en la sociedad (Villarroel y Segura, 2002). Partiendo de la idea de que la escuela es la encargada de facilitar

la entrada de los niños a la sociedad, Colomer (2005) menciona que una de las tareas principales de las instituciones educativas es la de formar ciudadanos de la cultura escrita para posibilitarles llegar a ejercer su ciudadanía con mayor consciencia y disfrutar de los avances de la ciencia, la tecnología y el arte.

Es por eso que el propósito principal de la escuela es alfabetizar a la población. La escuela es la encargada de facilitar a los niños las herramientas necesarias para comprender la lengua escrita, su planificación y su uso (Pellicer, 2004; Vernon, 2008). Durante el primer ciclo de la Educación Básica, el propósito principal es alfabetizar a los niños; con esto, se pretende acercar al niño a la cultura letrada.

La responsabilidad que tiene la escuela en la promoción de la lectura es decisiva porque de ella dependerá no sólo que los niños adquieran el gusto por la lectura y se vuelvan lectores en el futuro, sino además que conozcan el contexto real de la lengua escrita. El proceso de alfabetización, por tanto, debe estar acompañado de textos reales, así como de profesores que proporcionen un ambiente estimulante que ayude a los niños a hacer uso de la lengua escrita de una manera precisa y pertinente (Braslavsky, 2000; Escalante y Caldera, 2008).

En nuestro país la educación es un derecho y una obligación para todos los niños. Dicho servicio es gratuito e incluye un paquete de Libros de Texto para cada niño. En este sentido, una preocupación gubernamental ha sido la de unificar la educación: que tanto los niños urbanos como los niños de las comunidades rurales tengan acceso al mismo material didáctico. Con el fin de cumplir este propósito, en 1959 se crearon los Libros de Texto Gratuitos para así controlar y normalizar los contenidos de la escuela (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003).

Los Libros de Texto Gratuitos han logrado lo que ningún otro libro: han sido entregados a más de 87 millones de estudiantes mexicanos, desde 1960 hasta el año 2010, (Limón, 2010), y se puede decir que el propósito inicial de estos

libros se ha cumplido ya que más del 90% de la población escolar los recibe año con año (Zebadúa, 2010).

Después de medio siglo desde su creación, el Libro de Texto Gratuito sigue estando presente en el aula de clases, por lo que no es azaroso el centrar este estudio en su análisis. Para ello, es necesario hacer un recuento histórico sobre su creación, propósitos y los cambios que han sufrido a lo largo de los años, de los diferentes gobiernos y de las Reformas Educativas que han sido implementadas.

1.4 Los Libros de Texto Gratuitos

Los Libros de Texto Gratuitos fueron instituidos durante el sexenio presidencial de Adolfo López Mateos, con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959 (Ixba, 2013; Vargas, 2011). Estos libros fueron instaurados con el propósito de dar respuesta a la creciente demanda y necesidad de educar a la población, sobre todo a la más desfavorecida. Se buscaba que los libros de Texto se volvieran una vía “efectiva” para transmitir las normas y los valores que el gobierno creía pertinentes para que los niños pudieran integrarse a la sociedad (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003). La entrega del paquete de Libros de Texto Gratuitos se convirtió en una obligación constitucional, por lo que todo niño que curse la Educación Primaria debe ser provisto de estos materiales (Vargas, 2011)

El Libro de Texto ha sufrido varias transformaciones a lo largo de los años, lo que se traduce en las diferentes ediciones que hasta el momento se tienen. Estos cambios se deben a las diferentes reformas educativas que se han instaurado a lo largo de la historia de México (Margarito, s/f).

Las ediciones de estas reformas son:

- La primera edición de 1960 a 1971
- La segunda edición de 1972 a 1992

- La tercera edición de 1993 a 2009
- La cuarta edición de 2010 a 2011
- La quinta edición de 2012 a 2013
- La sexta edición de 2014 a la fecha

En las primeras dos ediciones, fue la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos la encargada de seleccionar el contenido que se utilizaba para los libros.

La generación de 1993 fue una de las más polémicas porque se lanzó, por primera ocasión, una convocatoria para concursar en la “Renovación de los Libros de Texto Gratuitos”. Después de varios conflictos en los resultados del concurso, la CONALITEG decidió realizar la edición de los libros con los ganadores. No obstante, en 1996 se realizó una re-edición de éstos, que incluyó una serie de adaptaciones a los textos anteriores (Margarito, s/f). Los libros de esta edición (1993) marcaron una diferencia importante puesto que fueron los primeros libros elaborados por expertos en las diferentes áreas de enseñanza de la Educación Primaria.

La cuarta generación nació con la “Reforma Integral de la Educación Básica” (RIEB) que dio origen a nuevos programas y planes escolares para la educación primaria. Esta reforma tenía como objetivo lograr un enfoque centrado en competencias que, en el caso de la educación primaria (en los seis grados), se implementó hasta el ciclo escolar 2011-2012 (Margarito, s/f). Por lo tanto, una vez concluidas las modificaciones curriculares a los Planes y Programas de la escuela primaria, se prosiguió con la edición y distribución de materiales que posibilitaran instrumentar en las aulas dichos programas ya que dentro de la tradición de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los libros de texto gratuito han sido el principal recurso nacional con el que cuentan los docentes y alumnos para el cumplimiento del quehacer escolar (Arista, Bonilla y Lima, 2011).

Las modificaciones curriculares generadas en la última década y los Libros de Texto Gratuito, en particular, han sido foco de crítica por parte de diferentes actores sociales. Por ejemplo, López (2014) señala:

Los expertos en educación informaron, desde hace cinco años, que los contenidos de los libros de texto gratuitos eran involutivos y regresivos y una mala copia de los anteriores, profundizando los defectos de una reforma “improvisada y regresiva que se traduciría en una formación básica defectuosa para millones de alumnos [...] Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/18/opinion/015a2pol>

Hoy en día en las aulas se utiliza la sexta edición de los Libros de Texto Gratuito y, en la mayoría de las escuelas, se implementa como primer recurso para el contacto con la cultura escrita.

Por ello, desde el origen del Libro de Texto Gratuito se han dedicado dos ejemplares para el área de español: el libro de ejercicios y el libro de lectura. El Libro de Lectura se ha caracterizado por ser una antología de textos seleccionados para cada grado escolar, desde 1º hasta 6º año de primaria (Margarito, s/f). Los Libros de Lectura para el primer ciclo de la escuela primaria (Primero y Segundo grados) son el material empleado en las aulas cuando se inicia formalmente el proceso de alfabetización.

Para este estudio, nos enfocamos solo en los Libros de Lectura del primer ciclo de escolaridad primaria pues es el momento en que inicia formalmente la alfabetización infantil y, con ello, el contacto con la lengua escrita. El presente trabajo se realizó con el propósito de evaluar los llamados “Libros de Lectura” que integran el paquete de materiales escolares provistos por la SEP para los dos primeros años de la escolaridad primaria considerando cuatro ediciones: 1993 (antes de la RIEB), 2010, 2012 y 2014.

Tras indagar sobre las diferentes ediciones de los Libros de Lectura, encontramos que no hay parámetros objetivos que nos permitan evaluar los

materiales escolares; por lo que el presente trabajo pretende incursionar en este campo haciendo una descripción detallada del tipo textual, completitud, y origen de los textos compilados en los Libros de Lectura en cuestión; así como emplear recursos propios de la lexicografía para poder determinar la densidad léxica de los textos y el uso que en ellos se hace de adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo *-mente* y el establecimiento de la densidad léxica de los textos, A partir de este análisis describimos los textos a los que exponen escolarmente a niños en el proceso de alfabetización inicial.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Para evaluar los textos compilados en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura fue necesario encontrar puntos de comparación entre ellos que nos permitieran conocer si se trataba de textos representantes de la cultura escrita, ya que es necesario contar con estos textos en el proceso de alfabetización inicial. Es por ello que tomáramos tres parámetros generales para poder hacer dicha caracterización: una caracterización general de los textos, una medición de la riqueza léxica de los textos y una distinción del empleo del vocabulario.

2.1 Caracterización de los textos escritos

Para caracterizar los textos representantes de la cultura escrita, es primordial definir qué es el registro escrito. Sampson (1997) define al registro escrito como una forma del lenguaje, en el sentido de ser una variante dialectal de una lengua en la que las estructuras gramaticales y el vocabulario especializado y más eficiente difiere de la variante oral. Para él, la escritura es una herramienta que utilizamos para comunicar las ideas de una forma convencional, y los individuos serán capaces de interpretarla si han adquirido esas convencionalidades.

Camps (1992) menciona que la lengua escrita constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que se puede hacer una reflexión sobre la misma lengua gracias al conocimiento que se tiene de la lengua. De acuerdo con Santos (2012), es por medio del registro escrito de la lengua como podemos acceder al conocimiento, ya que su capacidad de permanecer fiel a sí mismo permite la difusión del conocimiento a lo largo de varios años.

El registro escrito tiene una estructura sinóptica, planeada y organizada en comparación con el registro oral que tiene una estructura dinámica, espontánea y no planeada. Debido a su planificación, la lengua escrita emplea estructuras gramaticales convencionales (Ghadessy, 1989; Hedge, 1988; Ochs, 1979). La planificación del discurso debe estar lógicamente organizada, contener sólo la información necesaria para que el mensaje se comprenda por sí solo sin la necesidad de contextos ajenos a la escritura. Durante la planificación de un texto escrito, se pretende que el lector comprenda el mensaje únicamente con la información dada; en contraposición, en el registro oral de la lengua el emisor y el receptor se encuentran en el mismo contexto físico y pueden utilizar contextos visuales, entonaciones y acento, así como la repetición del mensaje (Alcón, 2002; Avila, 1998; Harmer, 1991; Nunan, 1991; Tribble, 1996). Los textos que se emplean durante el proceso de alfabetización requieren contar con ciertas características para ser significativos para los niños; un texto dirigido a niños debe ser planeado y estructurado tomando en cuenta al lector, es decir, debe ser más cercano a la lengua escrita.

Al hablar sobre la planeación de un texto escrito se puede dividir en, al menos, dos sub planificaciones. La primera de ellas está relacionada con el contenido del texto, es decir, con el tema del que se quiere comunicar. La segunda está relacionada con la forma del texto, lo que implica seguir un tipo textual y atender a la coherencia oracional, la estructura morfológica de las palabras y a la cohesión sintáctica y semántica (Bolaños, 1996).

Conforme a esta segunda planificación, encontramos el primer punto a evaluar de los textos compilados en los Libros de Lectura: el tipo textual al que pertenece cada texto, es decir si se trata de un cuento, un poema, una noticia, entre otros.

2.1.1 Tipo textual.

En los Libros de Lectura se encuentran textos de diversos tipos, ya que el lenguaje escrito se presenta en diferentes géneros textuales y no solamente en uno. El lenguaje escrito se encuentra en la vida cotidiana en diferentes géneros textuales, usados en diferentes contextos y con propósitos diversos entre sí (Ribera, 1999), por lo que es necesario que en el salón de clases se utilicen textos representativos del entorno y que tengan usos reales en la sociedad. Además, es necesario que los niños se familiaricen con el mundo literario “real”, por ello que Alcántara (2010) sugiera que sean expuestos a diversos tipos de textos (ya sean de tradición popular o escrita), incluso antes de comenzar el proceso de alfabetización.

De acuerdo con Colomer (1996), un texto dirigido a niños, debe desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas. Es decir, es necesario que los niños conozcan un amplio repertorio de textos de diferentes géneros textuales. Asimismo, menciona que un texto dirigido al público infantil debe cumplir con tres funciones: iniciar el acceso a la representación de la realidad y al imaginario humano, desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas, y ofrecer una representación articulada del mundo (que sirve como instrumento de socialización).

La primera función de la que habla Colomer (1996) es con el propósito de que el niño tenga un acercamiento a la cultura letrada, ya sea a través de los textos científicos o ficcionales. La segunda función tiene el propósito de que los niños conozcan un amplio repertorio de textos de diferentes géneros textuales. Finalmente, la tercera función busca que el niño conozca el mundo a través de la literatura.

De acuerdo con la segunda función que menciona Colomer (1996), Escalante y Caldera (2008), dicen al respecto que:

[...] conocer la estructura discursiva de los textos (cuento, poema, carta, ensayos, canciones) permite al niño comprender que la estructura

(formato o patrón) varía según los géneros discursivos, lo que se hace evidente al comparar por ejemplo la arquitectura de un texto literario (cuento) con la de un texto académico (monografía)” (p. 250).

Los niños muestran un mayor interés cuando trabajan con con diferentes materiales de lectura y escritura; ya que por medio de ellos pueden manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas (Escalante y Caldera, 2008). Es por ello que sea necesario que los niños sean expuestos tanto a textos ficcionales como textos no ficcionales.

2.1.1.1 Textos ficcionales.

Los textos ficcionales son aquellos que simulan la realidad de una forma verosímil o que presentan un mundo posible no existente (incluso si se nombran acontecimientos similares a la realidad) y tienen un propósito estético (Ruiz, 2008; Pozuelo, 1993). Albaladejo (1986) menciona que un texto ficcional es un mundo posible alternativo del modelo del mundo real o de la realidad. Este texto, en palabras del autor puede incluso hablar sobre una posible y diferente versión de la realidad como la conocemos.

El lenguaje empleado en los textos ficcionales (o literarios) tiene varias características: utiliza figuras retóricas, emplea la rítmica y utiliza la disposición del papel a su conveniencia, es decir: “la literatura es el arte por el cual uno expresa, por medio de la palabra escrita o hablada, su pensamiento y su imaginación en un estilo artístico” (Saganogo, 2007, p. 57).

Hay varios géneros que pertenecen a este tipo de textos: cuento, novela, mito, leyenda, fábula, poema, canción, etc.

2.1.1.2 Textos no ficcionales.

Los textos no ficcionales tienen varios propósitos comunicativos: informar, convencer, persuadir. Carecen de una función estética y, por lo contrario, utilizan un lenguaje claro y preciso para evitar ambigüedades y obtener la óptima comprensión por parte del lector. Aun así, este tipo de textos puede emplear un lenguaje literario sin perder de vista el comunicar un hecho real y con el afán de impactar al lector, como lo menciona Plantinga (2014) en su obra: “Tomo la palabra en el sentido más amplio, como el estudio de la riqueza, complejidad y expresividad del discurso de la no ficción, y los medios por los cuales se estructura para tener influencia sobre los espectadores” (p. 24).

Otra característica que poseen es que lo que comunican obedece a la realidad, es decir, no es algo que se haya creado desde el imaginario de algún escritor (Ruiz, 2008). Hay varios géneros textuales que se encuentran dentro de éste: memoria, autobiografía, ensayo, noticia, crónica, informe, monografía (nota enciclopédica), receta e instructivo, etc.

La lectura de textos no ficcionales es primordial, ya que promueve la relación y apropiación de conocimientos nuevos, la localización de información o cotejo de datos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007).

2.1.2 Procedencia textual: tradición popular o tradición escrita (texto de autor).

Una de las tareas de esta investigación es diferenciar entre los textos provenientes de la tradición oral y, sobre todo, identificar aquéllos que provienen de una tradición escrita. Para ello, es necesario establecer criterios que diferencien los unos de los otros y, por lo tanto, determinar de qué tradición surge el texto que se entrega a los niños, ya que de eso dependerá su encuentro real con la literatura escrita.

Álvarez (2012), Morote (2008), Onieva (2006) y Suescún y Torres (2008), convergen en que la autoría de un texto hace la distinción entre un texto proveniente de la tradición popular y la tradición escrita. Si bien es cierto que los textos populares fueron “creados” por alguien en su origen; estos textos sufren transformaciones a lo largo de su transmisión por no estar plasmados de forma escrita. En la tradición escrita, el autor es importante, ya que su texto permanecerá intacto en el papel en el que se registró y se puede volver a leer lo que el autor quiso decir una y otra vez (Morote, 2008; Onieva, 2006).

Autores como Álvarez (2012) y Suescún y Torres (2008) coinciden en que la literatura oral es una memoria colectiva y dinámica cuyos relatos no necesitan de la escritura para transmitirse debido a que estos textos están relacionados con la colectividad y se transmiten de generación a generación y van modificándose y regenerándose con el paso del tiempo.

De acuerdo con Suescún y Torres (2008), la cultura oral informa sobre los acontecimientos históricos de algún grupo social en específico. Ellas mencionan que la oralidad obedece a tres leyes: la ley de la acumulación (que los conocimientos se acumulan a través del tiempo y por generaciones), la ley de la transmisión (que siempre es posible transmitir los conocimientos anteriores a nuevas generaciones); y la ley de la modificación (que hay un constante cambio y recreación del mensaje original).

En el contexto educativo, se le da un mayor peso a la tradición escrita, ya que la lengua escrita conlleva el desarrollo de habilidades del manejo del lenguaje y, sobre todo, que la escritura es una herramienta esencial para extender el lenguaje (Ong, 1987). Asimismo, los niños aprenden a distinguir entre expresiones propias de la oralidad y expresiones del registro escrito (Tolchinsky, 2004) como, por ejemplo, al inicio de un cuento identifican que prototípicamente comienzan con “Había una vez...”, “Érase una vez...” y saben que de ninguna forma una receta va a tener ese comienzo.

2.1.3 Completitud del texto.

La completitud de un texto, como su nombre lo dice, refiere a la totalidad de un texto, es decir, que se presente sin alteraciones y sin recortes. En el proceso de la alfabetización inicial es de suma importancia que el niño tenga contacto con textos completos. Teberosky (2007) menciona que para que el niño sea capaz de descubrir las propiedades del lenguaje escrito es necesario que conviva con textos amplios –completos- y no sólo con palabras o frases. Por lo tanto, es necesario que en el aula se recreen situaciones reales de comunicación; y se trabaje con unidades lingüísticas de comunicación, esto es, con textos completos y no únicamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados (Partido, 2007). Por lo tanto, mostrar un pedazo de un texto a un niño en pleno proceso de alfabetización, afectará en la caracterización cognitiva que el niño haga de este.

Aunado a esto, en el proceso de alfabetización, donde el niño está conociendo la lengua escrita, es necesario que se le presenten textos completos, ya que durante el contacto con ellos conocerá cómo están estructurados y organizados los textos, es decir las partes que tiene el texto (Ortiz y Parra, 2006). Por lo que al mostrársele un texto incompleto, afectaría el esquema que el niño forma sobre ese tipo de texto. Por lo que es necesario que para aprender a leer y escribir se empleen textos alterados o modificados, sino textos reales que se muestren una situación comunicativa verdadera.

2.2 Índice de riqueza léxica del registro escrito

Otra característica del registro escrito es que tiene una riqueza léxica más amplia, emplea un léxico más específico, diverso y complejo que el registro oral (Halliday, 1989; Hess, 2013; Nunan, 1991; Ure, 1971). Esto está ligado con la planificación del texto, ya que se emplean términos más atinados y pertinentes para lograr una mejor comunicación del mensaje escrito.

La riqueza léxica de un texto nos muestra la diversidad de léxicos que se emplean en él. La riqueza léxica comprende varios tipos de medidas, entre ellas la densidad léxica y la diversidad léxica (Johansson, 2008; Read, 2004).

Es necesario hacer un paréntesis antes de explicar ambas medidas, ya que para obtenerlas, es necesario conocer su extensión. La extensión del texto es importante porque uno de los propósitos de este estudio es realizar un análisis lexicográfico de los textos que se compilan en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados. Para realizar pruebas de medición de la riqueza léxica de los textos es necesario conocer la longitud del texto (Blancas y Hernández, 2013; Johansson, 2008).

2.2.1 Densidad léxica.

La densidad léxica de un texto muestra la proporción que un texto tiene de palabras de contenido (que son: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, aunque no todos los adjetivos y adverbios entran en esta clasificación) en relación con el total de palabras. Con el índice de densidad léxica de un texto podemos conocer el número de palabras diferentes (con contenido semántico) que aparecen (Ávila, 1991; Johansson, 2009; López, 2011). Halliday (1987), define densidad léxica como la proporción de ítems léxicos (palabras de contenido) que se encuentran dentro de un texto.

La densidad léxica de un texto es una de las características que nos permite identificar su calidad y el origen (entendemos calidad como la planificación pensada de un texto, y origen como la procedencia del texto, ya sea de autor o de tradición popular). Varios autores (Ávila, 1991; Halliday, 1987; Johansson, 2008; Ure, 1971) distinguen el registro escrito del registro oral por medio de la densidad léxica que tiene un texto. Mencionan que una elevada densidad léxica es un rasgo que diferencia la escritura de la oralidad. De acuerdo con Ochs (1979), los textos escritos tienen una elevada densidad léxica. Según

Halliday (1987), la lengua oral y la lengua escrita están organizadas de diferentes formas, ya que son usadas en diferentes contextos y tienen distintos propósitos.

La densidad léxica, permite conocer la complejidad y la carga informativa de un texto. Esto repercute en la comprensión lectora; si un texto tiene una alta proporción de palabras léxicas, mayor información contendrá en comparación con un texto que tenga una mayor proporción de palabras gramaticales (Campos *et al.*, 2014). Es decir, un texto con una mayor proporción de palabras léxicas facilita la comprensión del mismo.

Los trabajos de Ure (1971) y Halliday (1985) iniciaron con el análisis comparativo de textos provenientes del registro oral y los de origen escrito, y establecieron que la densidad léxica textual en contextos de oralidad es menor que la que se observa de los textos planeados, producidos en contextos de escritura (40% es el límite entre el registro escrito y el registro de la oralidad; donde 40% o más pertenece al registro escrito y 39% o menos pertenece al registro de la oralidad).

Mientras que los textos de la oralidad tienden a emplear un léxico repetitivo y una menor complejidad sintáctica, los textos planeados generan una selección más exhaustiva de vocablos y un mayor control en las construcciones sintácticas empleadas (Ávila, 1991; Barriga, 2002; Hess, 2010 y 2013). Los estudios de Hewings y otros. (2005) puntualizan que los textos no ficcionales (prioritariamente, notas enciclopédicas y ensayos) tienden a presentar mayor densidad léxica que los textos escritos de ficción.

Estudios como “Analyze My Writing” (2017) han comprobado la diferencia de la densidad léxica empleada en diferentes tipos textuales. En dicho estudio se compararon 30 artículos publicados en “Wikipedia” con 30 cuentos cortos de autores de alta divulgación (de Dickens, Wilde, Andersen, entre otros). Encontraron que la densidad léxica promedio de los textos no ficcionales fue de 56.46, mientras que de los cuentos cortos (ficcionales) fue de 49.4 en promedio.

Las consecuencias de poder determinar la densidad léxica de los materiales escritos han trascendido también al ámbito educativo. Autores como Bradac (1977) sostienen que la densidad léxica puede llegar a condicionar las posibilidades para la comprensión lectora, lo que educativamente llevó a diferentes editores a proponer la elaboración de textos con vocabulario controlado que facilitaran a los niños enfrentar los textos escolares y llevarlos progresivamente a incrementar su léxico.

2.2.2 Diversidad léxica.

La diversidad léxica es una medida que entrega información con respecto a cuántas palabras diferentes son usadas en un texto. Es así como un texto con una alta diversidad léxica debe incluir una gran variedad de vocabulario, el hablante o escritor deben utilizar muchas palabras diferentes, con pequeña repetición de las palabras ya usadas (Johansson, 2008).

Entre mayor sea la diversidad léxica de un texto, menor será el número de palabras no repetidas; lo que implica el uso de más palabras. Por otro lado, cuando la diversidad léxica es baja, el número de palabras repetidas es mayor puesto que se emplean las mismas palabras varias veces, y habla de una menor complejidad semántica (Campos *et al.*, 2014).

La medida tradicional de la diversidad léxica es la denominada *Type-Token Ratio* (TTR), es decir, la proporción de palabras diferentes, types, al número total de palabras, tokens (Johansson, 2008).

$$TTR = \frac{\text{Número de diferentes palabras léxicas}}{\text{Número total de palabras léxicas}} \times 100$$

Una dificultad con la que nos enfrentamos al utilizar la medida TTR, es que es dependiente de la extensión del texto. Los textos que contengan mayor cantidad de tokens darán valores menores que aquéllas que contengan menos (Johansson, 2008; Pérez, 2002). Debido a esto, la medida de TTR, será posible de usarse sólo si se comparan textos de igual longitud; por lo que el resultado obtenido por esta prueba, será válido sólo cuando los corpora comparados tengan equivalencia entre sí (longitud).

2.3 Empleo de vocabulario especializado: adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo *-mente* para determinar el tipo de registro (oral/escrito) de un texto

La densidad y diversidad léxica no han sido la única vía para determinar diferencias entre el registro oral y el escrito. Los trabajos de Hummel (2008) han mostrado que analizar el comportamiento de los adjetivos adverbializados y de los adverbios de manera con sufijo *-mente* puede resultar muy provechoso para identificar el tipo de registro (oral o escrito) que se representa en un texto.

Una característica que difiere la oralidad de la escritura es la proporción del uso de adjetivos adverbializados sobre el uso de los adverbios de manera con sufijo *-mente*. Hummel (2008) menciona que en un discurso oral los adjetivos adverbializados se usan con mayor frecuencia como atributos de un verbo que los adverbios de manera con sufijo *-mente*. De acuerdo con Hummel (2002 y 2008) esto es un indicador del tipo de registro al que discurso pertenece. Encontró que en el discurso oral los adjetivos adverbializados se usan con mayor frecuencia, su uso es ocho veces superior a la de los adverbios de manera con sufijo *-mente* (Hummel, 2001).

Varios autores (Alarcón, 2008 y 2013; Alarcón y Medina, 2013; Cruz, 2015; Hummel, 2002) afirman que la diferencia del uso entre los adjetivos y los adverbios. En la lengua escrita hay un mayor uso de adverbios de manera largos

(-mente); mientras que en la lengua oral hay un mayor uso de adverbios cortos (adjetivos adverbializados).

La categoría adjetival tiene la función atributiva como prototípica (Demonte, 1999). Sin embargo, en idiomas como el español es posible encontrarlo en función predicativa (Alarcón, 2010). De tal manera que, en nuestra lengua es posible el uso de adjetivos como complementos predicativos que modifican simultáneamente a un sintagma nominal y al predicado verbal en una misma oración y que concuerdan en género y número con el núcleo.

Podemos señalar que el uso del adjetivo tiene diversas posibilidades en nuestra lengua. Algunas de ellas son las siguientes:

1. Atribuir características al sustantivo, como en las frases:

(1) “Paloma *blanca*, piquito de oro” o

(2) “*Blanca* es la espuma del mar”, en donde se presenta una construcción copulativa, en la que claramente *blanca* describe una característica de *paloma*.

En el ejemplo (2), el adjetivo (*blanca*) esté acompañado de un verbo auxiliar (es) que le permite atribuir características también a un sustantivo (*la espuma*).

2. Describir una característica de una situación en general (Alarcón, 2010 y Demonte, 1999). Por ejemplo:

(3) “...ésta puede moverse más *rápido* que un auto”.

En los ejemplos (1) y (2) el adjetivo se encuentra en la función clásica indicada en el español: atribuir características a los nombres o sustantivos. Sin embargo, en el ejemplo (1) el adjetivo se encuentra en posición adnominal, lo cual constituye una mayor transparencia en el uso atributivo del adjetivo. Mientras que, en ejemplo (2), el adjetivo se encuentra antes de un verbo copulativo también con función atributiva.

En la frase (3) “*rápido*”, se refiere al movimiento de una libélula (ésta), lo cual indica una acción de la libélula, está predicando sobre la acción (*moverse*), lo cual implica una función adverbial, más que adjetival.

Anticipamos que el uso de los adjetivos que cumplen con una función adverbial, se privilegia en el registro oral, como lo hemos mostrado en los ejemplos anteriores a los que sumamos uno más:

(4) *Gabriela vino rápido*”.

Éste ejemplifica el uso del adjetivo adverbial, en lugar del adverbio con sufijo *-mente*. Mientras que el uso de adverbios de manera con sufijo *-mente*, como “*Gabriela vino rápidamente*”, constituyen una forma usada más frecuentemente en la tradición escrita formal (Hummel, 2007).

Estudios como los de Hummel (2000, 2001, 2007, 2008, 2010), Alarcón (2010, 2011, 2013) y De Mello (1992) sobre el uso de adjetivos y adverbios en narraciones orales y escritas, coinciden en señalar que mientras más informal es el registro oral u escrito, mayor es el uso de adjetivos adverbiales. Por ejemplo, el estudio de Hummel (2007), realizado en Chile con hablantes de una clase social popular, muestra que los participantes prefieren el uso de los adjetivos adverbializados a los adverbios de manera con sufijo *-mente* en la función del atributo directo del verbo. En este sentido, el uso de “*rápido*” como adjetivo adverbializado se presentó con una frecuencia de 24 ocurrencias, a diferencia de “*rápidamente*”, que se presentó una única vez.

Por otro lado, Hess (2010), realizó un estudio sobre narraciones escritas producidas en estudiantes de primaria, divididos en 3 grupos, el primero de seis años, el segundo de nueve y el último de 12. Descubrió que el uso de unidades léxicas evaluativas como los adjetivos, adverbios y verbos, constituye una tarea que se presenta alrededor de los seis años y se va complejizando a través de la edad. Sin embargo, en ninguna de las narraciones de los chicos de 6 años encontró adverbios de manera con sufijo *-mente*, pero sí adjetivos adverbializados

como “*rápido, horrible y rico*”. Entre los niños mayores siguió estando presente el uso de adjetivos adverbializados; sólo hasta los 9 años apareció un adverbio de manera con sufijo *–mente* y a los doce años 4 adverbios de este tipo.

Asimismo, Alarcón (2013) señala que el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo *–mente*, se presenta en el desarrollo tardío del lenguaje. La autora explica este fenómeno por la experiencia lingüística que los niños ganan a través de estar en contacto con la lengua escrita, lo que resulta evidente al comparar narraciones orales y escritas, en las que Alarcón (2013) muestra que los niños desde el tercer grado de primaria usan más adjetivos en los registros orales y que el uso de adverbios de manera con sufijo *–mente* aparecen sobre todo en contextos escritos.

Esta misma explicación está presente en los trabajos de Hummel (2000) y Kofler (2007) a propósito del análisis de textos escritos de tradición formal de España, Francia, Italia y Portugal entre los que encuentran un uso mayor de adverbios de manera con sufijo *–mente* sobre el uso de adjetivos adverbializados. De tal manera que llegan a establecer que la presencia de adverbios de manera con sufijo *–mente*, en lugar de adjetivos adverbializados, es un rasgo característico del discurso escrito. Esto explica que los sujetos con mayores niveles de educación presenten un mayor uso de adverbios que aquellos con menores niveles de educación, quienes emplearán sobre todo adjetivos adverbializados.

En relación con el uso de los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera con sufijo *–mente*, a continuación, hablaremos sobre el Corpus de Textos Escritos para Niños (C-TEN), que si bien al principio sólo tuvo el afán de describir el vocabulario fundamental empleado, ha impulsado el desarrollo de esta investigación, ya que en el estudio previo a éste en torno al C-TEN se encontró un mayor empleo de adjetivos adverbializados; lo que rompe con el comportamiento típico del registro escrito (Hummel, 2004).

2.3.1 Corpus de textos escritos para niños (C-TEN).

El planteamiento original del proyecto del C-TEN, pretendía identificar el vocabulario fundamental de palabras gráficas a la vista de los niños que cursaran el primer ciclo de la educación básica en el país. Por ello, se tomaron como base para su formación los Libros de Lectura de primer y segundo grado, ya que se entregan de forma gratuita a todos los niños que cursan la educación primaria y es un material asequible para todos (Forzán, 2014; García, 2013).

Actualmente el C-TEN se compone por un conjunto de 592 textos divididos en ocho libros correspondientes a cada grado (Primero y Segundo grados de primaria) en sus ediciones 1993, 2010, 2012 y 2014 (resultado que se obtuvo después de esta investigación). Está constituido por 151,033 palabras totales (tokens) de los que resultaron 15,144 palabras diferentes o gráficas (types).

Al tratarse de textos de amplia difusión, el corpus resultante puede ser considerado como una referencia de exposición homogénea entre los niños de nuestro país. En este sentido, se ha justificado su creación y utilidad como herramienta metodológica para posibles estudios alrededor del proceso de alfabetización.

El C-TEN nació con la investigación realizada por García (2013) donde se analizó el tipo de sustantivos más comunes incluidos en estos textos (los Libros de Lectura). La autora estableció cuáles y cómo son los sustantivos más frecuentes en los libros de Primero y Segundo grados de lectura de la SEP. Encontró que las estructuras silábicas predominantes fueron palabras con consonante, vocal, consonante, vocal; así como que las letras iniciales más frecuentes fueron P, C, M y S en combinación con las vocales A y O.

En una segunda investigación, Forzán (2014) analizó los verbos más frecuentes en los textos. Estableció cuáles y cómo son los verbos más frecuentes en los libros de Primero y Segundo grados de lectura de la SEP. Encontró que los verbos más frecuentes son bisilábicos, con vocal temática “-er”, en presente del

modo indicativo, 3ª persona del singular, así como que la mayoría de los verbos son de procesos materiales y mentales (clasificación semántica).

Finalmente, en el trabajo más reciente sobre el C-TEN, Cruz (2015) analizó los tipos de adjetivos y adverbios que se encontraban en los textos dirigidos a niños. Asimismo, analizó la variable de registro entre los adjetivos adverbializados y los adverbios de manera con sufijo “-mente”. Estableció cuáles y cómo son los adjetivos y adverbios más frecuentes en los libros de Primero y Segundo grados de lectura de la SEP. De igual modo, encontró que entre los Libros de Lectura de español para Primero y Segundo grados (considerando las ediciones de 1993 al 2010), se presenta un número mayor de adjetivos adverbializados que de adverbios de manera con sufijo *-mente*. Adicionalmente, estos adjetivos fueron encontrados en sustitución de adverbios de manera, lo que podría indicar la primacía del discurso oral sobre el escrito, a pesar de tratarse de fuentes escritas. De la misma manera, el comportamiento de aparición de los adverbios sobre los adjetivos fue más complejo tanto en términos de la dispersión en la aparición de estas palabras como en la frecuencia.

Más allá de sólo contabilizar vocablos y frecuencias, los estudios anteriores con el C-TEN han abierto discusiones interesantes sobre el tipo de textos a los que los niños son expuestos en el primer ciclo de su escolaridad. En este sentido, la presente tesis responde tanto a la necesidad de actualizar e incrementar el corpus del C-TEN, así como de abordar el peso que tiene el registro oral (aunque es presentado por escrito) en los textos que se les dan a leer a los niños.

Los resultados del trabajo de Cruz (2015) nos alertaron respecto al efecto educativo de contar con estos materiales en las aulas ya que, al tratarse de los principales recursos para la introducción de los niños a la cultura letrada, nos cuestionamos sobre su validez en tanto modelos de dicha cultura. De ahí que demos continuidad al análisis de estos materiales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Planteamiento del problema de investigación

El estudio de Cruz (2015) enfatiza en que el comportamiento de los adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con sufijo *-mente* dentro de un texto tiende a ser coincidente con un registro prototípico de la oralidad. Este dato es de suma relevancia si consideramos que los Libros de Lectura de la SEP son, para la mayoría de los niños mexicanos, el único acceso a la cultura letrada. De tal suerte que la pregunta central de nuestro estudio es: ¿qué relación guardan los textos compilados en los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados con el registro de la oralidad?

Detrás de esta pregunta subyace la idea de que la presencia de los adverbios de manera podrían ser considerados como indicadores del registro escrito (Alarcón y Medina, 2013; Hummel, 2002). Si bien es cierto que el trabajo de Cruz (2015) inauguró esta mirada de análisis, es importante contar con más elementos que permitan descubrir cómo son estos libros (considerando las últimas versiones) para poder apreciar su utilidad en tanto modelos del registro escrito o cultura letrada.

Por lo tanto, nos vimos en la tarea de clasificar los textos compilados en los Libros de Lectura según su tipo de registro (oral o escrito). Para ello, fue necesario analizarlos con base en las propiedades de los textos descritas anteriormente: tipo textual, completitud, autoría, longitud, densidad léxica, diversidad léxica y tipo de adverbios.

Para poder exponer con claridad el diseño de nuestro trabajo, identificamos las siguientes preguntas de investigación específicas:

1. ¿Cuál es el registro de la lengua que se favorece en los textos compilados en los Libros de Lectura?
2. ¿Existen diferencias entre los textos incluidos para las diferentes ediciones de los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados?
3. ¿Cuál es la proporción de adjetivos adverbializados sobre adverbios de manera con sufijo *-mente* en el corpus del C-TEN?

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio fue completar la caracterización de los Libros de Lectura de la SEP de Primero y Segundo grados.

Los propósitos específicos que nos planteamos para esta investigación fueron:

1. Identificar el tipo de registro al que pertenecen los textos compilados en los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados de primaria, es decir, si se trata de textos que corresponden más al registro escrito o al registro oral.
2. Describir las diferencias que existen en los Libros de Lectura por el grado y por edición.
3. Completar la base de vocablos del C-TEN a través de la incorporación de los textos editados en la publicación de los Libros de Lectura de Primero y Segundo grado del 2014 para analizar el comportamiento de los adjetivos y adverbios considerando el corpus completo de vocablos incluidos en los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados de primaria desde la edición 1993 hasta la del 2014.

La hipótesis que guio nuestro estudio se desprende del trabajo de Cruz (2015). Nos planteamos que por el comportamiento predominante del uso de adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con sufijo *-mente* en el corpus del C-TEN habría una tendencia a ser representativos del registro de la oralidad. Si esto fuera así, la presencia de textos representativos del registro oral tendría que ser mayor a aquellos representativos del registro escrito.

3.1.1 Diseño general de la investigación.

Este proyecto de investigación estuvo integrado por tres momentos metodológicos. En el primero se actualizó el corpus del C-TEN con los Libros de Lectura editados en el 2015. Para ello, empleamos un procesador electrónico para el análisis lexicográfico, Word Smith Tools (Scott, 2012), lo que demandó en un primer momento la actualización del C-TEN, ya que hasta el trabajo de Cruz (2015) sólo se habían contemplado tres ediciones de los Libros de Lectura de primero y segundo grados de primaria. Esta actualización implicó la integración de los libros editados en el 2015. Para ello llevamos a cabo lo siguiente:

- a) La traducción en formato .txt de todos los textos integrados en los Libros de Lectura de 1º y 2º para las ediciones 2013 y 2015;
- b) la lematización de términos incluidos en las bases resultantes (separadas por año de edición y grado escolar); y
- c) la clasificación por tipo de palabra de los vocablos para poder realizar el análisis de uso de adjetivos adverbializados vs. adverbios de manera con terminación en *-mente*;

La segunda parte del análisis partió de la versión actualizada del C-TEN. En ella realizamos lo siguiente:

- a) El establecimiento de la longitud de los textos uno a uno, por lectura y por libro considerando en número de palabras gráficas plenas;
- b) la identificación de la densidad léxica en cada uno de los Libros de Lectura y análisis comparativos entre las ediciones de los libros de lectura y con los resultados del proyecto *“Analyze My Writing”* (2017);
- c) el análisis lexicográfico del uso de adjetivos adverbializados vs. el de adverbios de manera. Además del análisis estadístico de este fenómeno, revisamos cada uno de los adjetivos adverbializados en su

contexto para determinar si era posible su sustitución por un adverbio de manera *–mente*;

La tercera parte del análisis consistió en la descripción de los libros de lectura en cuanto a:

- a) el tipo textual al que pertenecen (ficcional y no ficcional) y género textual;
- b) el origen de los textos, distinguiendo los de tradición oral y los de autor;
- c) la completitud de los textos compilados, averiguando si correspondían con la versión más completa publicada. Sobre estos datos establecimos también comparaciones entre las ediciones de los libros analizados, tanto por grado (Primero y Segundo) como entre grados.

3.1.1.1 Variables del estudio.

Para darle respuesta a nuestras preguntas de investigación consideramos las siguientes variables:

- i. **Registro de la lengua.** Por su procedencia, los textos pueden ser de dos tipos: textos del registro oral o textos del registro escrito, se diferencian uno de otro por su complejidad y uso de recursos narrativos (Álvarez, 2012; Blancas y Hernández, 2013; Colomer, 1996; Escalante y Caldera, 2008; Johansson, 2008; Onieva, 2006; Pozuelo, 1993; Ribera, 1999; Teberosky, 2007).
- ii. **Riqueza léxica de los textos.** A partir de determinar la riqueza en el vocabulario empleado en los textos, presencia de palabras de contenido en un texto (densidad léxica), o diversidad de vocabulario (diversidad léxica) es posible determinar si un texto es representativo de la cultura letrada o de la cultura oral (*“Analyze My Writing”*, 2017; Ávila, 1991; Bradac, 1977; Halliday,

1987; Hess, 2013; Hewings et al., 2005; Johansson, 2008; López, 2011; Ure, 1971).

- iii. **El comportamiento de los adjetivos / adverbios.** Analizar el comportamiento de los adjetivos adverbializados y de los adverbios de manera con terminación en *-mente* a partir de considerar la frecuencia absoluta de los adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera, puede ser de utilidad para identificar el tipo de registro (oral o escrito) que se representa en un texto (Alarcón, 2008 y 2013; Alarcón y Medina, 2013; Hummel, 2004, 2007, 2008 y 2010).

3.1.2 Diseño metodológico.

Para el presente estudio evaluamos ocho Libros de Lectura, cuatro correspondientes al Primer año de primaria y el resto para Segundo año (ediciones de 1996, 2010, 2013 y 2015) con un total de 592 textos o lecturas. Fueron eliminadas las instrucciones escritas para algunas actividades complementarias sugeridas, ya que son ajenas a los textos originales

3.1.2.1 Actualización del C-TEN.

Para comenzar, retomamos el vocabulario fundamental de adjetivos y adverbios que se obtuvo en el trabajo de Cruz (2015). El siguiente paso fue cargar los vocablos de los dos Libros de Lectura de la edición del 2015 en el programa Word Smith Tools. Estos textos se cargaron en formato .txt al igual que las listas de exclusión de vocabulario. Para actualizar la variante de registro entre los adjetivos adverbializados se actualizó la lista de adverbios de manera con sufijo *-mente*. Se retomaron los criterios que se emplearon en el estudio de Cruz (2015). Para los adverbios de manera con sufijo *-mente*, se tomaron en cuenta tres contextos como en el trabajo de Cruz (2015): modifica un enunciado u oración, modifica adverbios y modifica verbos. Para los adjetivos adverbializados se analizaron únicamente aquéllos que puedan ser sustituidos por un

adverbio de manera con sufijo *-mente*, y se retomaron los mismos criterios de exclusión (Cruz, 2015).

Finalmente se analizó la proporcionalidad que hay entre la variable de registro de adjetivos adverbializados sobre adverbios de manera con sufijo *-mente* (Alarcón y Medina, 2013; Hummel, 2002), para así corroborar si hay más rasgos lingüísticos de la oralidad en estos textos compilados en los Libros de Lectura.

3.1.2.1 Análisis Lexicográfico.

Para poder conocer el tipo de registro de la lengua que se emplea en cada uno de los textos compilados en los Libros de Lectura de la SEP, realizamos un análisis lexicográfico que dividimos en tres partes: i) Establecimiento de la longitud de los textos compilados, ii) Análisis de la riqueza léxica y iii) Identificación de vocabulario específico por tipo de registro.

El análisis de la extensión de cada texto se realizó a partir de la cantidad de palabras léxicas incluidas en cada uno. Este dato permite saber si la selección de las lecturas compiladas en los Libros de Lectura sigue algún tipo de parámetro de extensión o si es aleatoria. Asimismo, nos permite conocer, como ya se ha mencionado, la riqueza léxica de los textos.

Para conocer el número de lecturas que conforman cada libro se realizó un conteo. Este dato permitió comparar ediciones y establecer equivalencias. Asimismo, permitió reflexionar en torno al tiempo que se planea exponer a los niños a la lectura del material.

Para conocer la distribución de lecturas por página fue necesario hacer un conteo del número de páginas de cada uno de los ocho Libros de Lectura que fueron analizados en esta investigación. En un segundo momento, se dividió este número por el total de lecturas compiladas en cada uno de los libros, con el

propósito de obtener un promedio de la cantidad de páginas que corresponden a cada una de las lecturas compiladas.

La cantidad de palabras por libro se calculó a través del programa Word Office a partir de las transcripciones de cada texto.

3.1.2.1.2 *Análisis de la riqueza léxica.*

Para conocer la riqueza léxica de los textos se incluyó el cálculo de la densidad y la diversidad léxicas. Por lo tanto, fue necesario realizar una contabilización de los vocablos totales (las palabras totales) dentro de cada uno de los Libros de Lectura.

Para obtener la Densidad Léxica de los textos evaluados utilizamos el modelo de Ure (1971): tomamos el número de palabras léxicas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) sobre el número total de las palabras del texto (tokens) por 100.

Al obtener los índices de Densidad Léxica de los Libros de Lectura hicimos un análisis comparativo entre las ediciones de los libros de lectura con los resultados del proyecto “*Analyze My Writing*” (2017); ya que nos proporciona el promedio de la Densidad Léxica de los textos de tradición oral y de tradición escrita.

Para conocer la diversidad léxica de los textos, fue necesario conocer el número de diferentes elementos léxicos empleados en un mismo texto y el número total de palabras léxicas (Johansson, 2008).

Para realizar el cálculo de la densidad léxica, por otro lado, fue necesario lematizar los ocho Libros de Lectura por medio del programa Word Smith Tools (Scott, 2012). Se utilizó una lista de exclusión de palabras gramaticales. Después de obtener la lista que generó el programa, se depuró para eliminar las no-

palabras que pudieran haberse filtrado. Se hizo la sumatoria de types y tokens por libro y finalmente se aplicó la fórmula por cada libro.

3.1.2.1.3 Vocabulario especializado: adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo –mente.

Esta parte consistió en un re-análisis de los adjetivos y adverbios más frecuentes del C-TEN. A los datos ya existentes se les agregó la última edición (2015) de los Libros de Lectura de la SEP, para así actualizar la base de datos y verificar si los datos obtenidos en el trabajo de Cruz (2015) siguen presentes en esta última edición.

Para el re-análisis de los adjetivos y adverbios más frecuentes dentro del C-TEN, se retomó el diseño metodológico empleado en la tesis de Cruz (2015), porque uno de los propósitos de este estudio era anexar y actualizar los datos que se obtuvieron en dicha investigación.

3.1.2.2 Evaluación de los Libros de Lectura.

Para poder caracterizar los textos compilados en los Libros de Lecturas de la SEP, realizamos el análisis de la tipología textual a la que pertenecen, así como su origen y completitud, misma que presentamos a continuación.

Para conocer la tipología textual clasificamos los 592 textos en 8 bases de datos (una por libro) de acuerdo con el género literario al que pertenecen: i) Textos ficcionales y ii) Textos no ficcionales.

El registro de procedencia de un texto podía ser escrito (texto de autor) u oral (texto popular). Para identificar la procedencia de cada texto primero, se

buscó el nombre del autor. En caso de ser de autoría anónima se rastreó el texto en su versión original.

Para conocer la completitud de los textos, rastreamos la edición original de cada uno y atendimos a señalamientos explícitos que, en los mismos libros, se hacían. Por ejemplo, “si quieres seguir leyendo esta historia, pide a tu maestra que solicite en préstamo el libro a la biblioteca escolar...”. Con esta información, elaboramos una base de datos en el programa Excel de Office con las etiquetas “completo” o “incompleto”.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo contestaremos la pregunta central de nuestra investigación que fue: ¿qué relación guardan los textos compilados (en los Libros de Lectura de Primero y Segundo grados) con el registro de la oralidad?

Para lograr la organización deseada de los resultados encontrados, este capítulo está dividido en tres apartados.

a) En el primer apartado damos a conocer la actualización del C-TEN con la inclusión de la edición del 2015.

b) En el segundo apartado damos a conocer los resultados que encontramos en el análisis lexicográfico que hicimos. Mostramos la longitud de los textos (número de lecturas por libros, número de páginas por lectura y número de palabras por libro), la riqueza léxica que encontramos en los diferentes textos revisados (densidad y diversidad léxica) para conocer el tipo de registro. Después mostramos una comparación del empleo del vocabulario especializado por tipo de registro: adjetivos adverbializados y adverbios de manera *-mente*; para conocer si se trata de un registro oral o escrito.

c) En el tercer apartado mostramos los resultados que encontramos al realizar la descripción general de los materiales incluidos en cada una de las ediciones de los Libros de Lectura que se revisaron a lo largo de esta investigación. Mostramos por lo tanto los tipos textuales que se encontraron, si los textos compilados se muestran completos o no y, para finalizar, a qué tradición (oral o escrita) pertenecen los textos (de acuerdo con su autoría).

4.1 Actualización del C-TEN

Dentro del vocabulario fundamental del C-TEN (ya actualizado) encontramos que tanto los adjetivos como los adverbios ocupan un bajo número de types en comparación con los sustantivos y los verbos (Tabla 1):

Tabla 1

Porcentaje de types de vocablos fundamentales del C-TEN por categoría gramatical

Categoría gramatical	Types
Sustantivos	54.30% (360)
Verbos	28.05% (186)
Adjetivos	12.22% (81)
Adverbios	5.43% (36)
Total	100% (663)

Como se observa en la tabla, al sumar el porcentaje de adjetivos y de adverbios, da un total de 17.65%, lo que indica que los adjetivos y adverbios se encuentran por debajo del porcentaje de los verbos que ocupan el segundo lugar del listado.

4.1.1 Adjetivos del C-TEN.

Se actualizó la base de datos del vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN, incorporando los datos encontrados en la edición del 2014. En la Tabla 2 se puede ver el resultado que obtuvimos al buscar los 81 vocablos que se del C-TEN en esta edición. Es importante mencionar que únicamente se tomaron los lemas ya existentes en el vocabulario fundamental del C-TEN (que eran 81 vocablos), porque siendo tan solo una edición de libros podrían los lemas no alcanzar la mínima de 20 para pertenecer a dicha base.

Tabla 2

Vocabulario fundamental de los adjetivos de la edición 2014-2015

Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia
Negro	30	Lleno	4	Especial	1
Bonito	22	Rico	4	Vestido	1
Gran	19	Amarillo	4	Distinto	1
Blanco	16	Querido	4	Sucio	1
Grande	14	Cierto	4	Bastante	1
Cochino	13	Hecho	4	Valiente	1
Primero	11	Mismo	3	Gordo	1
Bueno	10	Pronto	3	Frío	0
Largo	10	Nuevo	3	Último	0
Rojo	9	Solo	3	Caliente	0
Enorme	8	Fuerte	3	Cuidadoso	0
Igual	8	Contento	3	Difícil	0
Junto	7	Vivo	3	Único	0
Dulce	7	Seco	3	Desierto	0
Oscuro	6	Divertido	3	Rápido	0
Malo	6	Brillante	3	Bajo	0
Muerto	6	Tranquilo	3	Cubierto	0
Feliz	5	Poco	2	Mágico	0
Siguiente	5	Segundo	2	Bello	0
Visto	5	Cansado	2	Corto	0
Azul	5	Listo	2	Precioso	0
Viejo	5	Duro	2	Delgado	0
Chiquito	5	Enojado	2	Encantado	0
Pequeño	4	Raro	2	Maravilloso	0
Hermoso	4	Pobre	1	Lento	0
Buen	4	Alto	1	Incluso	0
Triste	4	Demasiado	1	Limpio	0
Total de types: 81			Total de tokens: 329		

Como se puede observar, solamente dos de los lemas cumplen con la frecuencia mínima: “negro” y “bonito”. La diferencia entre el lema más alto y el más bajo es de 30 ocurrencias. Asimismo se puede observar que hay 20 lemas cuya frecuencia es de 0.

Con estos primeros datos que obtuvimos de la edición del 2014, se actualizó la base de datos del vocabulario fundamental del C-TEN, como puede observarse en la Tabla 3

Tabla 3

Vocabulario fundamental de los adjetivos del C-TEN actualizado

Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia
Grande	415	Viejo	60	Vestido	30
Pequeño	190	Lleno	57	Cierto	30
Gran	161	Rico	49	Dulce	30
Poco	157	Vivo	48	Distinto	29
Primero	153	Pobre	47	Muerto	29
Bueno	133	Rojo	45	Duro	28
Mismo	110	Igual	44	Brillante	28
Largo	109	Frio	43	Bajo	26
Pronto	102	Amarillo	43	Enojado	26
Feliz	97	Malo	43	Cubierto	25
Nuevo	93	Ultimo	40	Mágico	25
Bonito	91	Caliente	37	Sucio	25
Siguiente	89	Cuidadoso	37	Bello	24
Junto	88	Alto	36	Corto	24
Blanco	83	Segundo	36	Precioso	24
Solo	79	Difícil	35	Bastante	24
Enorme	79	Demasiado	35	Valiente	24
Fuerte	76	Especial	35	Raro	24
Contento	73	Chiquito	34	Hecho	24
Hermoso	70	Cansado	33	Delgado	23
Cochino	69	Seco	32	Encantado	23
Visto	66	Único	31	Maravilloso	23
Negro	66	Listo	31	Tranquilo	23
Azul	61	Divertido	31	Lento	22
Oscuro	61	Querido	31	Gordo	22
Buen	60	Desierto	30	Incluso	20
Triste	60	Rápido	30	Limpio	20
Total de types: 81			Total de tokens: 4.619		

Algunos lemas cambiaron de posición en comparación con la tabla que muestra Cruz (2015) con el vocabulario fundamental de adjetivos, manteniéndose el adjetivo más frecuente “grande” con 415 apariciones con una discrepancia de

395 ocurrencias en comparación con el menos frecuente que aparece con 20 ocurrencias. Es evidente que hay un pequeño número de adjetivos que tiene una frecuencia alta. Se puede observar que 1 lema tiene 415 ocurrencias, después 8 están entre las 200 y 100 ocurrencias.

4.1.2 Adverbios del C-TEN.

De la misma forma que en la descripción de los adjetivos del C-TEN, aquí se partirá primeramente mostrando la frecuencia de los adverbios de la última edición para después agregarlos a la base total de vocabulario fundamental para su enriquecimiento.

Es importante volver a mencionar se tomaron los lemas ya existentes en el vocabulario fundamental del C-TEN, con la mínima de 20 para pertenecer a dicha base.

En la Tabla 4 se puede observar el vocabulario fundamental extraído de la última edición de los Libros de Lectura de la SEP de 1º y 2º años.

Tabla 4

Vocabulario fundamental de los adverbios de la edición 2014-2015

Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia
Tanto	46	Apenas	4	Allá	0
Cuando	45	Alrededor	2	Allí	0
Como	29	Dentro	2	Aquí	0
Mucho	28	Encima	2	Aún	0
Siempre	15	Hoy	2	Debajo	0
Entonces	14	Tampoco	2	Demás	0
Donde	10	Abajo	1	Después	0
Luego	9	Arriba	1	Jamás	0
Ahora	8	Finalmente	1	Siquiera	0
Casi	8	Menos	1	Sólo	0
Mientras	8	Además	0	También	0
Nunca	7	Ahí	0	Todavía	0
Total de types: 36			Total de tokens: 245		

Como se puede observar en la Tabla 4, sólo 4 lemas cumplen con la mínima de 20. Por otro lado, sólo 3 lemas tienen entre 15 y 10 ocurrencias; 14 lemas tienen entre 9 y 1 ocurrencias y finalmente 14 lemas tienen una ocurrencia de 0 en esta última edición. El total de la muestra es de 245 ocurrencias.

A continuación se anexaron estos datos a la tabla original del C-TEN dando como resultado lo que se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Vocabulario fundamental de los adverbios del C-TEN actualizado

Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia	Cabeza Lemática	Frecuencia
Como	571	Mientras	118	Hoy	36
Cuando	522	Luego	117	Aún	35
Mucho	283	Allí	105	Abajo	32
Entonces	266	Aquí	103	Apenas	32
Donde	224	Ahí	75	Allá	28
Siempre	213	Dentro	74	Demás	28
Después	200	Casi	72	Encima	26
También	194	Además	53	Debajo	25
Sólo	153	Menos	51	Tampoco	25
Nunca	145	Arriba	45	Finalmente	23
Ahora	132	Alrededor	45	Siquiera	22
Tanto	130	Todavía	44	Jamás	21
Total de types: 36			Total de tokens: 4.268		

Como se puede observar, la discrepancia entre el lema más alto que es “como” con 571 ocurrencias y el más bajo que es “jamás” con 21 ocurrencias es de 550 ocurrencias.

4.2 Análisis lexicográfico

En este apartado presentaremos los datos que obtuvimos al analizar la longitud de los textos, la riqueza léxica de los mismos (densidad y diversidad léxica), así como el empleo de vocabulario especializado del registro escrito.

4.2.1 Longitud de los textos.

En términos generales observamos que la cantidad de textos compilados en los libros de las diferentes ediciones no han sido equivalentes entre las diferentes ediciones. Como se muestra en la Tabla 6, los libros editados en 1993 prácticamente duplicaban la cantidad de textos compilados con respecto a las ediciones del 2012 y 2014. Por su parte, los libros editados en 2010 presentan un incremento de alrededor del 500% con respecto a lo editados en 1993.

Tabla 6
Cantidad de textos compilados por libro y edición

Edición	Libros de 1º	Libros de 2º
1993	40	45
2010	204	200
2012	25	26
2014	26	26

Los datos anteriores requirieron de una mirada más minuciosa, porque si bien pareciera que los libros del 2010 resultan ser volúmenes que compendian una cantidad sorprendente de textos, es importante destacar que no se incluyeron las versiones completas de los mismos, dato que retomaremos más adelante.

Tabla 7
Proporción de número de páginas por texto por Libro de Lectura

Edición	Libros de 1º	Libros de 2º	Promedio
1993	255 (40) 6.37	256 (45) 5.68	6.025
2010	201 (204) 0.98	233 (200) 1.16	1.07
2012	80 (25) 3.2	104 (26) 4	3.6
2014	159 (26) 6.11	159 (26) 6.11	6.11

En la Tabla 7 podemos observar la gran diferencia de cantidad de páginas que se tienen dedicadas para cada texto en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura. Las ediciones que dedican el mayor número de páginas por lectura son las de 2012 con un promedio de 6.11 y la edición de 1993 con una promedio de 6.025 páginas por lectura. La edición del 2010 es la edición que pese a su gran número de páginas dedica el menor número de páginas por lectura, con tan sólo 1.07 páginas por texto.

Realizamos también la contabilización de los vocablos totales (las palabras totales) dentro de cada uno de los Libros de Lectura. La Tabla 8 resume esta información.

Tabla 8

Longitud de los textos compilados en los Libros de Lectura

Edición	Primero	Segundo
1993	8526	19602
2010	41233	59803
2012	3736	7855
2014	4685	5913
Total	58180	93173

En la Tabla 8 se puede observar que los libros de segundo grado son más extensos que los libros de primer grado en todas las ediciones.

4.2.2 Riqueza léxica.

En este apartado se muestran los resultados de dos modelos que sirven para medir la riqueza léxica, cada uno de ellos muestra un elemento distinto respecto de la riqueza léxica de un texto.

4.2.2.1 Densidad léxica.

Como lo mencionamos en la sección del marco teórico de nuestro estudio es esperable que la densidad léxica de los textos no ficcionales sea mayor a la de los textos ficcionales. Para poder dar cuenta de este fenómeno en los materiales de lectura que nos ocupan, quisimos determinar la densidad léxica de todos los textos incluidos en las diferentes ediciones de los Libros de Lectura. En la Tabla 9 mostramos la Densidad Léxica encontrada en los Libros de Lectura:

Tabla 9

Densidad léxica en los Libros de Lectura por edición y grado

Edición	Primero	Segundo
1993	49.28	50.61
2010	48.50	48.58
2012	51.28	48.80
2014	46.78	49.45
Promedio	48.96	49.36

Cabe señalar que no encontramos diferencias significativas, en cuanto a la Densidad Léxica (DI) entre los Libros de Lectura destinados para primer año con respecto a los de segundo.

Encontramos que la DI media entre todos los textos fue de 47.57 con una dispersión muy grande de datos, ya que encontramos textos con una DI= 24.64 (valor mínimo) hasta 75.00 (valor máximo). En la tabla siguiente, resumimos la frecuencia y porcentaje (con respecto a la propia edición) en la que se presentaron los diferentes puntajes de DI para lo que los reagrupamos en intervalos con variación de cinco puntos a partir del puntaje mínimo.

Tabla 10

Frecuencia (y porcentaje) de puntajes de Densidad Léxica por edición conjunta (1º y 2º)

Puntaje de DI agrupado	1993	2010	2012	2014	Total
29-29,99	0 (0.00)	2 (0.34)	0 (0.00)	1 (0.17)	3 (0.51)
30-34,99	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	1 (0.17)	1 (0.17)
35-39,00	1 (0.17)	4 (0.68)	0 (0.00)	3 (0.51)	8 (1.35)
40-44,99	3 (0.51)	49 (8.28)	4 (0.68)	8 (1.35)	64 (10.81)
45-49,99	37 (6.25)	203 (32.29)	19 (3.21)	15 (2.53)	274 (46.28)
50-54,99	38 (6.42)	102 (17.23)	18 (3.04)	12 (2.03)	170 (28.72)
55-59,99	6 (1.01)	33 (5.57)	8 (1.35)	4 (0.68)	51 (8.61)
60-64,99	0 (0.00)	5 (0.84)	1 (0.17)	2 (0.34)	8 (1.35)
65-69,99	0 (0.00)	6 (1.01)	1 (0.17)	3 (0.51)	10 (1.69)
70-74,99	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	2 (0.34)	2 (0.34)
75-79,99	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	1 (0.17)	1 (0.17)

Salvo en los libros editados en 1993, la moda de la DI recae en el rango que va de 45 a 49.99 puntos. La moda de la edición de 1993 recae en el rango de 50 a 54.99 puntos de DI. Es decir, los libros editados en 1993 y 2012 presentaron ligeramente mayor densidad léxica que el resto.

Como lo hemos mencionado con anterioridad, los textos ficcionales fueron mayoría en todas las ediciones de libros y grados. Como era de esperar, y en concordancia con los trabajos de Ure (1971), Halliday (1985) y del proyecto *Analyze my Writing* (2017), los Libros de Lectura presentaron mayor densidad léxica, en general cuando se trataba de textos no ficcionales que ficcionales. Presentamos a continuación una tabla que resume la DI (reagrupada en 4 diferentes rangos) de los textos, ficcionales y no ficcionales, para cada edición y grado.

Tabla 11

Densidad léxica promedio por libro (edición y grado) y tipo textual (Ficcionales y No ficcionales)

Edición	Grado	Ficcional	No ficcional
1993	Primero	49.26	51.11
	Segundo	50.84	49.90
2010	Primero	48.27	49.06
	Segundo	48.61	48.61
2012	Primero	51.33	51.25
	Segundo	48.99	49.36
2014	Primero	47.01	0.00
	Segundo	49.43	50.93
Promedio		49.22	50.03

Sin llegar a una diferencia significativa, entre los textos que analizamos encontramos una mayor densidad léxica al analizar los textos no ficcionales. Sin embargo, este tipo de textos resultaron, además de ser los más escasos, los que presentaron una menor densidad léxica comparativamente con la base referida por el proyecto “*Analyze my Writing*” (2017), antes referido.

Tabla 12

Densidad Léxica del Corpus de “Analyze my Writing” vs. Corpus del C-TEN

Corpus	DL Textos Ficcionales	DL Textos no ficcionales
Analyze my Writing	49.4	56.46
C-TEN	49.22	50.03

En la Tabla 12 podemos observar que la densidad léxica de los materiales ficcionales incluidos en nuestro corpus coinciden casi exactamente (49.22 /49.4), mientras que los textos no ficcionales de nuestro corpus difieren en más de 6

puntos con los de aquella base (50.03/ 56.46). Esto nos hace pensar que los textos no ficcionales que se encuentran dentro de los Libros de Lectura no son representante reales de la cultura letrada, y que pudieran ser textos “creados” sin seguir las características de un texto no ficcional.

4.2.2.2 Diversidad Léxica.

Como mencionamos anteriormente, la diversidad léxica es una medida que nos indica cuántas palabras diferentes son usadas en un texto. La medida que se emplea para obtener este dato es denominada *Type-Token Ratio* (TTR), Un alto TTR indica una gran cantidad de diversidad léxica y un TTR bajo indica una diversidad léxica relativamente pequeña.

Calculamos la diversidad léxica de los ocho Libros de Lectura y obtuvimos los datos que se muestran en la Tabla 13:

Tabla 13

Diversidad léxica por medio del TTR en los Libros de Lectura

Edición	Primero	Segundo	Promedio
1993	36.08	34.02	35.05
2010	30.14	26.17	28.15
2012	60.87	54.15	57.51
2014	46.08	49.64	47.86
Promedio	43.30	41.00	42.15

Se puede observar que el Libro de Lectura de primer grado del 2012, es el que presenta una mayor Diversidad Léxica (de 60.87%) y el libro que muestra una diversidad léxica más baja es el Libro de Lectura de segundo del 2010 (26.17%), donde hay un rango de diferencia de 34.7%.

De acuerdo con la edición (tomando en cuenta ambos grados), es la edición del 2012 la que tiene la mayor Diversidad Léxica con un 57.51 de promedio. También podemos ver que los libros de la edición del 2010 son los libros que tienen una Diversidad Léxica menor con un 28.15.

4.2.3 Empleo de vocabulario especializado: adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo –mente.

Para este apartado se retomaron los resultados que arrojó el trabajo de Cruz (2015), anexando al C-TEN la última edición de los libros de texto gratuito (2014-2015), para así realizar el mismo análisis pero en esta ocasión de la totalidad del corpus. Esto se hizo con dos propósitos: 1) actualizar el C-TEN y 2) conocer si el uso de vocabulario o estructuras pertenecientes a la oralidad (el uso de adjetivos adverbializados sobre adverbios de manera con sufijo –mente) sigue presente en el corpus.

4.2.3.1 Adjetivos adverbializados.

Para obtener el número de adjetivos adverbializados, se rastrearon los adjetivos con uso predicativo (modificando un verbo), que son los que tienen función adverbial; por lo que no necesariamente pertenecen al vocabulario fundamental del C-TEN.

A continuación se muestra en la Tabla 14 los adjetivos adverbializados que se encuentran en el C-TEN actualizado.

Tabla 14***Adjetivos adverbializados en el C-TEN actualizado y su frecuencia***

Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje
Fuerte	25	24.51%
Rápido	12	11.76%
Justo	10	9.80%
Primero	10	9.80%
Alto	8	7.84%
Hondo	6	5.88%
Igual	5	4.90%
Pronto	5	4.90%
Seguro	5	4.90%
Tranquilo	3	2.94%
Feo	2	1.97%
Veloz	2	1.97%
Difícil	2	1.97%
Lento	1	0.98%
Chistoso	1	0.98%
Diario	1	0.98%
Lento	1	0.98%
Profundo	1	0.98%
Rico	1	0.98%
Sucio	1	0.98%
Total	102	100%

Se observa que solamente uno de los adjetivos que se muestran en la Tabla 14, pertenece al vocabulario fundamental del C-TEN. Es notorio que hay muy pocos types (20), y que el mayor número de tokens se encuentra en los primero cuatro de ellos. Estos datos nos sugieren que si bien hay 102 ocurrencias de adjetivos empleados como adverbios, dentro de las funciones de los adjetivos es la menos usada.

4.2.3.2 Adverbios de manera con sufijo –mente.

Para obtener estos datos se rastrearon todos los adverbios con terminación –mente; independientemente de si se encontraba dentro del vocabulario fundamental del C-TEN.

A continuación se muestra en la Tabla 15 las frecuencias que se obtuvieron al actualizar la base de datos de los adjetivos de manera con sufijo –mente que se encuentran en el C-TEN.

Tabla 15

Frecuencias de los adverbios de manera con sufijo –mente del C-TEN (actualizado)

Adverbio	Frecuencia	Porcentaje
Alegrementemente	7	10.93%
Atentamente	4	6.25%
Actualmente	3	4.68%
Amargamente	2	3.13%
Bruscamente	2	3.13%
Ciertamente	2	3.13%
Cómodamente	2	3.13%
Comúnmente	2	3.13%
Constantemente	2	3.13%
Continuamente	2	3.13%
Cuidadosamente	2	3.13%
Desesperadamente	2	3.13%
Directamente	2	3.13%
Dulcemente	2	3.13%
Educadamente	2	3.13%
Enteramente	2	3.13%
Solamente	2	3.13%
Accidentalmente	1	1.56%
Adecuadamente	1	1.56%
Amistosamente	1	1.56%
Aproximadamente	1	1.56%
Arduamente	1	1.56%
Certeramente	1	1.56%
Cómicamente	1	1.56%

Completamente	1	1.56%
Considerablemente	1	1.56%
Correctamente	1	1.56%
Cruelmente	1	1.56%
Desconsoladamente	1	1.56%
Diabólicamente	1	1.56%
Diariamente	1	1.56%
Duramente	1	1.56%
Efusivamente	1	1.56%
Felizmente	1	1.56%
Locamente	1	1.56%
Simplemente	1	1.56%
Simplemente	1	1.56%
Trabajosamente	1	1.56%
Tranquilamente	1	1.56%
Total	64	100.00%

En esta tabla se puede observar que hay un gran número de adverbios de manera *-mente* que sólo tienen una ocurrencia (22 types), otro grupo de adverbios de 14 types que sólo tienen dos ocurrencias, 1 type con 3 ocurrencias, 1 type con 4 ocurrencias y encabezando la lista un type con 7 ocurrencias. Esto nos indica que el uso de adverbios con sufijo *-mente* es muy escaso en los Libros de Lectura.

En la Tabla 16, se puede observar cómo quedó la distribución del uso de adjetivos adverbializados y el uso de adverbios de manera con sufijo *-mente* con el anexo de la última edición de textos.

Tabla 16

Adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo –mente en C-TEN

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Adjetivos adverbializados	102	61.45%
Adverbios de manera (–mente)	65	38.55%
Total	166	100.00%

De acuerdo con nuestros datos, los adjetivos adverbializados constituyen el 61.45% de los vocablos estudiados, mientras que el 38.55% corresponden con los adverbios de manera con sufijo –mente (Tabla 16). Al realizar la *Prueba de Chi Cuadrada* ($\chi^2 = 8.448$, g.l.=1, $p=0.003$) observamos que existe una tendencia a usar con mayor frecuencia adjetivos adverbializados que adverbios de manera con sufijo –mente para describir verbos.

A partir de estos resultados y de acuerdo con los estudios de De Mello (1999), Hummel (2000, 2001, 2007) y Medina & Alarcón (2013), encontramos que los textos que conforman el C-TEN tienen una tendencia a un registro de tradición oral.

Adicionalmente, revisamos cada uno de los adjetivos adverbializados en su contexto para determinar si era posible sustituirse por el adverbio de manera con sufijo -mente. En la mayoría de casos esto habría sido posible como se muestra en los fragmentos del 5-9 (abajo expuestos). Para cada ejemplo marcamos con itálicas el texto tal como aparece en el libro, en la línea siguiente mostramos la misma frase, pero intercambiando el adjetivo predicativo por un adverbio de manera.

(5) ¡*La avioneta se sacudía muy fuerte!*

(5a) ¡La avioneta se sacudía muy fuertemente!

(“Rescate en el desierto”. Lecturas. 2º año. 1993)

(6). *Iba diario al monte.*

(6a) Iba diariamente al monte.

(“El carbonerito y sus animales” Lecturas 2° año, 2010)

(7) *Juegan sucio los traviesos.*

(7a) Juegan suciamente los traviesos.

(“El libro apestoso”. Lecturas. 2° año, 2010)

(8) *Bolita comía justo lo que debía comer*

(8a) Bolita comía justamente lo que debía comer.

(“Bolita”. Lecturas 2° año, 2010)

(9) *Respira hondo de nuevo.*

(9a) Respira hondamente de nuevo.

(¿De qué tienes miedo? Lecturas 2°, 2010)

En los ejemplos anteriores es posible observar que al agregar el sufijo *-mente* a los adjetivos de los ejemplos 5-9, no se compromete el significado de las oraciones. Incluso parece hacerlas más específicas y claras. Como lo menciona Hummel (2010), el uso del adverbio de manera con sufijo *-mente* tiene implicaciones en la especificidad de la escritura.

Encontramos también sustituciones que no podríamos realizar, ya sea por la falta de costumbre en la forma de enunciación, como en el fragmento 10, o

porque cambia el significado de la oración como en el fragmento 11 (fenómeno anticipado por Rodríguez, 1997).

(10) *En la escuela se la pasa uno rico.*

(10a) En la escuela se la pasa uno ricamente.

(“Pisotón va al colegio”. Lecturas 1º, 2010)

(11) *Cada vez más alto, suspiró.*

(11a) Cada vez más altamente, suspiró.

(“El papalote y el nopal”. Lecturas 1º, 2010)

Para saber si los adjetivos adverbializados hallados en nuestro corpus son utilizados en otros corpora de lengua escrita, se buscaron en el El Léxico Básico del Español en México (LEBEMEX) (Lara, 1986). Los 20 adjetivos adverbializados que encontramos en el C-TEN éstos debían presentar la función de adverbios. Únicamente se encontró “pronto”.

Asimismo, en este Léxico, se revisó si se encontraba la forma en adverbio de manera con sufijo *-mente* de estos 20 adjetivos adverbializados. Se encontraron 14 adverbios con el sufijo *-mente* en él, es decir el 70%. Con lo anterior, se puede señalar que en esta pequeña muestra del C-TEN se utilizan términos que no son usuales en la lengua escrita, de acuerdo con los datos del corpus, además de que es posible intercambiarlos por al menos el 70% de los adverbios de manera con sufijo *-mente* que sí se encuentran en el Léxico Básico. Esto nos lleva a pensar que los textos compilados en los Libros de Lectura no pertenecen al registro escrito, sino al oral; puesto que no se ha tomado en consideración el vocabulario usual de la lengua escrita.

Con el fin de obtener información sobre la el uso de los adverbios, también se realizó una búsqueda en el LEBEMEX de los adverbios de manera con sufijo –

mente que encontramos en el C-TEN. En esta búsqueda se encontraron 8 de los 32 adverbios, es decir un 25%. Por lo anterior, es posible afirmar que el tipo de adverbios de manera con sufijo *-mente* encontrados en el C-TEN no son tan usuales en el español escrito de acuerdo con los datos del este corpus.

4.3 Evaluación de los Libros de Lectura

Para complementar el análisis de los Libros de Lectura, decidimos hacer descripción de sus características con el fin de buscar más argumentos para contestar a nuestra pregunta de investigación.

Comenzamos por indicar cuáles son los tipos textuales más presentes en los Libros de Lectura. Después indagamos si se trataba de un texto del registro oral o escrito. Finalmente rastreamos cada texto para conocer si en estos libros eran presentados en su totalidad o sólo una parte.

4.3.1 Tipología textual.

En este apartado se muestra la distribución que se obtuvo de la clasificación de los textos por género textual. Para ello se clasificaron los textos en dieciocho diferentes géneros textuales (géneros que se encontraron dentro de los textos clasificados). En la siguiente tabla se puede observar los géneros que encontramos.

Tabla 17**Géneros textuales encontrados en los Libros de Lectura**

Ficcionales	No ficcionales
Adivinanza / Refrán / Chiste	Cuento
Canción	Biografía / Autobiografía
Fábula	Carta
Guion teatral	Crónica /Memoria
Historieta / Secuencia de imágenes	Diario
Leyenda/Mito	Entrevista
Poesía	Instructivo / Receta
Rima / Copla / Retahíla / Conjuro /Pregón	Nota enciclopédica
Trabalenguas / Juegos	Noticia

En la Tabla 18 podemos observar que más del 70% de los textos son ficcionales. Asimismo, si reunimos las cuatro ediciones de los libros de 1º y las comparamos con las cuatro ediciones de libros para 2º encontramos que la escasez de textos no ficcionales es mayor en los libros de primer año.

Tabla 18**Porcentaje de textos ficcionales y no ficcionales por grado escolar y año de edición**

Edición	Primer grado		Segundo grado	
	Ficcional	No ficcional	Ficcional	No ficcional
1993	95% (38)	5% (2)	75.6% (34)	24.4% (11)
2010	73.50% (150)	26.5% (54)	78% (156)	22.0% (44)
2012	72 (18)	28% (7)	50% (13)	50% (13)
2014	88.5 (23)	11.5% (3)	92.3% (24)	7.7.% (2)
Total	77.6 (229)	22.4% (66)	76.4% (227)	23.6% (70)

La Tabla 18 nos permite observar la inconsistencia en la proporción de textos no ficcionales incluidos en los Libros de Lectura, independientemente del grado escolar al que fueron dirigidos. Queremos hacer énfasis en que de la

edición de 1993 a la de 2010 el número de textos no ficcionales aumentó en los libros de primer año. Sin embargo, en las últimas ediciones (2012 y 2014) disminuyeron nuevamente la cantidad de textos literarios.

Los Libros de Lectura para segundo año, desde la edición de 1993 habían incluido al menos 22% de textos no ficcionales. Lamentablemente, en su última edición (2015) solamente se incluyeron 2 textos de este tipo (7.7%).

Estos datos nos muestran algo muy preocupante: la disminución de textos no ficcionales. Los niños no están siendo expuestos a este tipo de textos, que son indispensables en el proceso de alfabetización para conozcan que sus estructuras textuales y puedan reconocer las diferencias entre los textos ficcionales y no ficcionales.

4.3.2 Procedencia textual

Al revisar los diferentes Libros de Lectura para el primer ciclo de la educación básica de nuestro país nos encontramos que, si bien la mayoría de los textos compilados son de autor, existe una tendencia a incrementar los de tradición popular hacia las ediciones más recientes (Tabla 19).

Tabla 19

Porcentaje de textos de autor vs. de tradición oral por grado escolar y edición

Edición	Primer grado		Segundo grado	
	Textos de autor	Textos de tradición oral	Textos de autor	Textos de tradición oral
1993	90.00%	10.00%	77.78%	22.22%
2010	70.59%	29.41%	81.00%	19.00%
2012	72.00%	28.00%	84.62%	15.38%
2014	57.69%	42.31%	65.38%	34.62%
Total	72.57%	27.43%	77.19%	22.80%

Siguiendo el resumen de datos de la Tabla 19, podemos observar que los libros para primer año tienen menor presencia de textos de autor que los de 2º. Así mismo, la tendencia a disminuir los textos de autor en las ediciones más recientes se presenta sobre todo en los libros de 1º. Es relevante señalar que los libros editados en 1993 para 1º de primaria presentaron el porcentaje más alto de textos de autor de todos los libros analizados, mientras que los de 2014 presentan los porcentajes más bajos, tanto para el libro de 1º como para el de 2º año.

Contrario a lo que pensábamos, la cantidad de textos de autor es mayor a la cantidad de textos populares. Sin embargo, es importante notar que existe una depreciación en la cantidad de textos de autor en las últimas tres ediciones respecto de la primera (de 1993).

4.3.3 Completitud del texto

Para obtener esta información rastreamos cada uno de los textos recopilados en su versión original. Como mencionamos en capítulos anteriores, el contacto con textos completos es de suma importancia en el proceso de alfabetización, ya que permiten conocer la lengua escrita en su contexto real. Una vez rastreados los textos encontramos que existen muchos textos incompletos en los Libros de Lectura. A continuación mostramos la información en la Tabla 20.

Tabla 20

Cantidad de textos completos e incompletos por libro y edición

Edición	Primer grado		Segundo grado	
	Textos completos	Textos incompletos	Textos completos	Textos incompletos
1993	38	2 (5.00%)	44	1 (2.20%)
2010	123	81(65.85%)	103	97 (48.50%)
2012	23	2 (8.00%)	25	1 (3.84%)
2014	25	1 (3.84%)	22	4 (15.38%)

La tabla anterior, hace evidente que ninguno de los Libros de Lectura incluye todos los textos completos que compila. El rango mínimo (2.20%) se presentó en la edición de 1993 para el Libro de Lectura de 2º y el rango máximo (65.85%) fue para la edición 2010 del libro de 1º de primaria. Cabe remarcar que las ediciones de libros destinados a alumnos de 1º de primaria, presentan en total un mayor porcentaje de textos incompletos.

En estos resultados se puede observar que la edición del 2010 (que es la que contiene un mayor número de textos compilados), tanto el libro de primero como el de segundo, muestran un porcentaje muy alto de textos incompletos, en comparación con las otras ediciones. Esto, podemos pensar, que se debe a dos factores: 1) son los libros más extensos y con menos ilustraciones, y 2) puede deberse a que probablemente son los libros menos planificados.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta investigación implementamos diferentes estrategias para evaluar Libros de Lectura: análisis lexicográficos y descripción de los Libros de Lectura para conocer si en éstos hay una verdadera promoción de la cultura letrada.

Si bien no encontramos parámetros de creación de los Libros de Lectura, sí observamos algunas constantes: la igualación de la extensión de los libros de Primero y Segundo para una misma edición en cuanto al número de páginas y textos incluidos; el predominio de textos ficcionales en todos los libros y ediciones; la presencia de una densidad léxica estándar respecto de los textos ficcionales y una densidad léxica inferior a la estándar para textos no ficcionales; el predominio en el uso de adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con sufijo *-mente*, lo que sugiere mayor representatividad del registro oral en los textos provistos.

Al complementar el C-TEN y analizar el uso de la variable de registro entre adjetivos adverbializados y adverbios de manera con sufijo *-mente*, encontramos que, como Cruz (2015) sugería en su investigación, los Libros de Lectura para el primer ciclo de la escolaridad básica privilegian el uso de los adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con sufijo *-mente*, y por lo tanto no son modelos de la lengua escrita, sino más bien representativos del registro de la oralidad.

Por medio de la segunda estrategia que utilizamos de medir la densidad léxica de los textos, encontramos que en los materiales que analizamos existe una gran dispersión, aunque en términos generales los textos ficcionales (literarios) parece ser que obedecen a parámetros prototípicos de este tipo de materiales escritos. Respecto a los textos no ficcionales, la densidad léxica de estos escasos materiales es inferior a los estándares de tipos textuales similares de alta

divulgación. Habría que ampliar esta investigación y comparar nuestro corpus con otras investigaciones o con otros Libros que recopilen textos para niños, para encontrar si los datos nos siguen sugiriendo que estos Libros no representan a la cultura letrada.

En cuanto a la última estrategia que utilizamos para conocer las características generales de los Libros de Lectura, encontramos que las diferentes ediciones analizadas en esta investigación no se han realizado con los mismos parámetros de selección. Los libros de 1993 y 2012 incluyen una mayor cantidad de textos completos. Asimismo, la proporción de textos provistos por cada Libro de Lectura no es la misma. En 1993 se calculó la presentación de al menos 10 diferentes textos por bimestre escolar (considerando que un año escolar se organiza en 5 bimestres), mientras que las ediciones de 2012 y 2010 sólo presentaron 5 textos por bimestre, en promedio. Bajo una lógica diferente las ediciones de 2010 presentaron una cantidad abrumadora de textos aunque, en una cantidad muy grande fueron incompletos (57.71% en promedio). Para estas ediciones se proveyeron 40 textos por bimestre.

Al considerar el origen de los textos analizados encontramos que los Libros de Lectura de segundo grado (a excepción de la edición de 1996) contienen mayor cantidad de textos de autor que los libros de primero; así mismo, que los Libros de Lectura de segundo grado son más extensos que los de primero. Esto es contrario a lo que pensábamos en un inicio, ya que teníamos el dato de que el lenguaje empleado era más parecido al registro de la oralidad.

Es importante mencionar que los Libros de Lectura representan el inicio de la exposición a la cultura letrada para todo un país. Pero, parece ser que para la creación de estos materiales, hay otro tipo de intereses de por medio, puesto que no encontramos parámetros que nos indique lo contrario. Además, los textos que se han elegido para su compilación son textos muy escuetos, muchas veces incompletos y precarios en el uso de los adverbios de manera con sufijo *-mente*, es decir, son textos poco representativos de la cultura letrada. Aunado a esto, se

puede prever que estos materiales con una diversidad textual muy limitada, si se emplean como único recurso en el proceso de alfabetización inicial, difícilmente benefician el desarrollo lingüístico de los niños durante su alfabetización inicial, ya que estaríamos limitando a los niños a conocer únicamente ciertos tipos textuales.

De acuerdo con el tipo textual de los textos, encontramos una gran carencia en los materiales que analizamos y nos resulta alarmante que incluso encontráramos libros sin textos no ficcionales; por lo que se está dejando de lado la importancia de contar con una diversidad de tipos textuales que garantice la estimulación de habilidades lectoras así como el contacto con la lengua escrita real en sus diferentes tipos textuales

El incremento que encontramos respecto a los textos de la tradición oral en los Libros de Lectura, pareciera deberse al presupuesto económico destinado a la elaboración de estos libros; ya que emplear textos de autor involucra el pago de derechos de autor o edición de materiales que probablemente lleve a los responsables a inclinarse por compilar más textos de la tradición oral.

En conclusión, llama nuestra atención que conforme avanza la edición de los Libros de Lectura, el número de palabras gráficas decrece, lo que hace que los volúmenes sean cada vez más escuetos y menos representativos de un tipo textual y de un registro de la lengua.

Sabemos que los Libros de Lectura no son los únicos materiales que la SEP allega a las escuelas. Existen también acervos para el aula y las escuelas. Sin embargo, los libros que en este trabajo nos preocuparon son los que efectivamente están a disposición de todos los niños y niñas de nuestro país porque son los que finalmente se usan en la vida escolar diaria, y aún más importante, son los libros que, sin titubear, se encuentran en la gran parte de los hogares mexicanos.

Pensamos que en un futuro esta investigación puede abrir la puerta a la elaboración de compilaciones de lecturas; aportando parámetros de selección de

textos para garantizar que en el proceso de alfabetización inicial los niños realmente se vean expuestos al registro escrito, puedan aprehenderlo y puedan reflexionar en torno a él.

I. REFERENCIAS

- Alarcón, L. J. (2010). Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica. *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, 19, pp. 95-124. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/556/618>
- Alarcón, L. J. (2008). *Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Alarcón, L. J. (2011). Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos. En N. Delbecque, M.-F. Delpont, y D. Michaud Maturana (Eds.), *Du signifiant minimal aux textes. Études de linguistique ibéro-romane* (pp. 183-207). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- Alarcón, L. J. (2013). Adjuntos adjetivales y adverbiales en el discurso narrativo de niños y jóvenes escolares. En K. Hess y A. Auza Benavides (Eds.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 213-260). México: Editorial Universitaria UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones De Laurel.
- Alarcón, L. J. y Medina, L. Y. (2013). *El adverbio de manera corto en el español formal de México*. *Revista Verba Hispánica* (XXI), pp. 55-74. Recuperado de <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ECIQUZPC/8f1a58d6-2362.../PDF>
- Albaladejo, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macro estructura narrativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Alcántara, M. D. (2010). *Importancia de los textos literarios en la educación: el cuento y la narración*. *Innovación y experiencias educativas*, Vol. 45.

[https://archivos.csif.es/...30/MARIA DOLORES ALCANTARA TRAPERO_02.pdf](https://archivos.csif.es/...30/MARIA_DOLORES_ALCANTARA_TRAPERO_02.pdf)

Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K., y Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En M. Alvarado, G. Calderón, K. Hess, & S. Vernon (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pp. 5-26). México, D.F.: Porrúa.

Álvarez, D. y Hasbun, V. (2014). *Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético*. Escuela de Pedagogías para la Infancia y Educación Especial. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2913/TPDIF%2051.pdf?sequence=1>

Álvarez, G. F. (2012). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21946>

Analyze My Writing (10, 05, 2017). A Tale of Two Densities: Wikipedia vs. The Short Story. Recuperado de http://www.analyzemywriting.com/Ideas/lexical_density_comparison.html

Añorve, G. y Rendón, J. (2012). Enseñar a enseñar a leer y escribir más allá de las letras. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. Recuperado de www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/Añorve_Gabriel_a.pdf

Arista, V., Bonilla, F. y Lima, L. (2010). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México. *Proyecto Clío 36*. Recuperado en <http://clio.rediris.es/n36/didactica/aristaclio36210.pdf>

- Blancas, S. y Hernández, C. (2013). *Identificación de problemas que existen al calcular las medidas de complejidad léxica en el idioma español*. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Bolaños, B. (1996). *Comunicación escrita*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bradac, J. L., et al. (1977). The role of prior message context in evaluative judgments of high- and low-diversity messages. *Language and Speech*, 20 (4), pp. 295-307.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Argentina: F.C.E.
- Camacho-Quiroz, R. (2013). La lectura en México, un problema multifactorial. *Contribuciones desde Coatepec*, Julio-Diciembre, 153-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28128741003>
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13 (3), pp. 1135-1146. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a27.pdf>
- Cardoso, J., Daniel (2013). Hábitos de lectura en estudiantes de México, 2000-2012. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/656>
- Cassany, D., et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, M. (2008). *Enseñar a leer: Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid, España: Pirámide.

- Colomer, T. (1996). Cómo enseñar a leer los libros infantiles. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Congreso Internacional* (4).
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). La evolución de la literatura infantil y juvenil en España, Artículo en castellano. *Bookbird: Un Diario de Literatura Infantil Internacional* (1), pp. 1-5. Recuperado de http://www.ibby.org/fileadmin/template/main/bookbird_specialissue/BB_Spanish_July_Art2_Castellano_Rev.7-07.pdf
- Consejo Nacional para la Cultura y las Arte, CONACULTA (2003). *Leer con los más pequeños Sugerencias y estrategias para propiciar el acercamiento de los niños menores de seis años a la lectura*. México: CONACULTA. Recuperado de <http://dgb.conaculta.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/ApoyoCapacitacionBibliotecaria/SerieFomentoLectura/LeerConLosMasPequenos/LeerConLosMasPequenos.pdf>
- Cruz G., S. M. (2015). *Variable de registro en textos escritos para niños. Adjetivos adverbializados y adverbios de manera –mente* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.
- De Mello, G. (1992). Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades. *Lingüística del español actual*, XIV, pp.225-242.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. I* (pp. 129-215). Madrid: Espasa.

- Díaz, A. C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje. En D. R. Barriga, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (págs. 287-303). México: El Colegio México.
- ENLE (2015). Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. Recuperado en 26 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es.
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Vol. 32, Santiago: Chile*.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Forzán, De Lachica, A. L. (2014), *Los verbos más frecuentes en textos escritos para niños* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.
- Franz R., J. (2004). Literatura infantil y la escuela: una pareja conflictiva. Recuperado de <http://studylib.es/doc/170965/literatura-infantil-y-la-escuela--una-pareja-conflictiva>
- García A., A. (2013). *Corpus de sustantivos más frecuentes en textos escritos para niños mexicanos, en momentos iniciales de alfabetización* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, Qro.
- Ghadessy M. (1988). *Registros de Inglés escrito: factores de la situación y la lingüística Características*. Londres: Pinter.

- Gómez, L., N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: algunas proyecciones didácticas. *Lenguaje y textos*, 18 (pp. 175-181). Recuperado en <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8159>
- González, J. (2015). Problemas que enfrenta el sistema educativo mexicano. *Universidad Abierta*. Recuperado en <http://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/017.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hess, K. (2010a). Desarrollo lingüístico y cultura escrita: Análisis de narraciones infantiles. En G. & Calderón, *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 85-114). México: Funda.
- Hess, K. (2010b). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. (2011), El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En: K. Hess, et al. (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). México: Porrúa-UAQ.
- Hess, K. (2014). Pensar sobre la narración: el desarrollo metalingüístico en la adolescencia. En R. Barriga (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 229-252). México: Colegio de México.
- Hewings, A., Coffin, C., y Painter, C. (2005). Patterns of debate in tertiary level asynchronous text-based conferencing. *International Journal of Educational Research*, 43 (7-8) pp. 464–480. Recuperado en <https://www.sciencedirect.com/science/.../S0883035506000644>

- Hummel, M. (2000). *Adverbale and adverbialiesierte. Adjektive im spanischen. Konstruktionen des typs Los niños duermen tranquilos und María corre rápido*. Tübingen: Gunten-Narr.
- Hummel, M. (2001). Adjetivos adverbiales flexionados y adjetivos adverbializados invariables en castellano contemporáneo. Construcciones del tipo: los niños duermen tranquilos y María corre rápido. *Revista de la carrera de lingüística e idiomas* (No. 12), pp.9-52 .Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.
- Hummel, M. (2002). Sincronía y diacronía del sistema atributivo de las lenguas románicas. *Revista especializada en lingüística y ciencias del lenguaje* (No. 13), pp 28-47. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.
- Hummel, M. (2007). Adjetivos adverbializados y otros atributos directos del verbo en el habla informal de Chile. En J. Cuartera y M. Emsel (Eds.), *Vernetzungen. Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*, (pp. 221-233) Frankfurt am Main, etc., Peter Lang.
- Hummel, M. (2008), La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile. *ELUA*, 22, pp. 129-149.
- INEGI (2016). Módulo sobre lectura. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales_2016_04_02.pdf
- Infante, M. y Letelier, M. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Ixba, E. (2013). La creación del libro de texto Gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de

- ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), pp. 1189-1211.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers*, 53 (pp.61–79).
- Kofler, M. (2007). *Der Gebrauch der Modaladverbien in drei französischsprachigen Romanen von André Makine, Philippe Djian und Alphonse Boudard*. (Tesina). Graz, Karl-Franzens-Universität.
- La Jornada (2002). México ocupa el penúltimo lugar en el hábito de leer en una muestra de 108 países: UNESCO. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2002/04/23/04an1cul.php?origen=index.html>
- Lara, L. F. (2006). *Curso de Lexicografía*. México: El Colegio México.
- Limón, M. (2010). ¿Ahora qué sigue? En *Revalorando el Libro de Texto Gratuito. Az, Revista de Educación y Cultura* (N. 30), pp. 12-30. Recuperado en <http://www.educacionyculturaaz.com/030/30-AZFEBRERO2010.pdf>
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de lenguas. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 1 (pp. 15-28).
- López, M. (2014). Libros de texto gratuitos, desastre educativo. En *La Jornada*. Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/18/opinion/015a2pol>
- Margarito (s/f). *La historia de los libros de texto de educación primaria en los primeros cincuenta años de la CONALITEG*. Universidad de Guadalajara.
- Matesanz, S., M. (2012). *La lectura en la educación primaria: Marco teórico y propuesta de intervención* (Tesis de pregrado). España: Segovia,

Universidad de Valladolid. Recuperado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>

MECT, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). *La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003649.pdf>

MECT, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Leer y escribir textos no literarios. Inventores y viajeros. Docentes, Cuadernos para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Moreno, C. (2010). Niños, los principales lectores en el mercado mexicano. En: *El Economista* Recuperado en <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2010/04/29/ninos-principales-lectores-mercado-mexicano>

Morote M., P. (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, España.

Observatorio Ciudadano de la Educación, OCE (2003). *Los Libros de Texto Gratuitos*. Comunicados OCE sobre Políticas y programas.

Observatorio de la Lectura y el Libro (2016). *Los libros Infantiles y juveniles en España*. Comunicados OCE sobre Políticas y programas. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/InformeLIJ-marzo2016/InformeLIJ-marzo2016.pdf>

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En Givón, T. (Ed.) *Syntax and Semantics, 12: Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa editorial.
- Ong, W (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onieva M., J. L. (2002). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*. Ed. 6. España: Editorial Plaza Mayor.
- Ortiz, M., y Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7 (17), pp. 39-64.
- Partido C., M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121712003.pdf>
- Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. En A. Pellicer & S. Vernon (Eds.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 125-160). México: Ediciones sm.
- Pérez, CH. (2002). *Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. Universidad de Málaga Recuperado en <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>
- Plantinga, Carl (2014). *Retórica y representación en el cine de no ficción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pozo, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Ramos V., A. (2007). Algunos protagonistas de la pedagogía; vida y obras de grandes maestros. Antología básica. *Colección historia, ciudadanía y magisterio* (N. 4). Universidad Pedagógica Nacional, México.

- Reyes Díaz, M. J. (2007). Riqueza léxica de textos redactados por alumnos de bachillerato de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Lingüística hispánica*, Vol. 23 (24), pp. 147-163.
- Ribera, P. (1999). Cuando los niños entran en el mundo del lenguaje escrito. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez (Eds.) *Ensenyament de llengües i plurilingüisme. España: Universitat de València*. Recuperado en <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/cuando los nios entran en el mundo del lenguaje escrito.pdf>
- Ruiz, L. (2008). Diferencia entre textos literarios y no literarios. *Chile: Liceo Cervantes, Departamento de Lenguaje*. Recuperado en <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iJk7dGFpxlqJ:https://dlenguaje.wikispaces.com/file/view/Textos%2Bliterarios%2By%2Bno%2Bliterarios..doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Saganogo, B. (2007). Realidad y ficción: literatura y sociedad. Sección temática: *Semiótica y análisis de textos*. Recuperado en http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_07/estso_c07_53-70.pdf
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Santos, D. (2012). *Comunicación oral y escrita*. México: Red Tercer Milenio. Recuperada en: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Comunicacion_oral_y_escrita.pdf
- Scott, M., 2012, *WordSmith Tools version 6*. Stroud: Lexical Analysis Software.
- Snow, C., Burns M. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Suescún C., Y. y Torres, G. (2008). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (núm. 12), pp. 31-38. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227542003
- Teberosky, A. (1989). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 46, pp. 17-35. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Buenos Aires. S: Siglo XXI.
- The New York State Association for the Education of Young Children (NYSAEYC) (2003), Assessing Children's Literature. *Additional Early Childhood Anti-Bias Resources*. Source: *Anti-Defamation League, the fall 2003 issue of Reporter*. Recuperado en <http://www.adl.org/education/assessing.asp>
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Unicef. Educación en México. Recuperado en <https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In G.E. Perren y J.L.M. Trimm (Eds). *Applications of Linguistics: selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguists* (pp. 443-452). London: Cambridge University Press.
- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), pp. 489-523. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533008>

- Vernon, S. (2010). El papel del desarrollo en la adquisición de la escritura. En K. Hess (Ed.), *El reto de la lengua escrita en la escuela* (pp. 17-44). México: Fundap.
- Villarreal R., G. y Sánchez S., X. (2002). La relación entre la familia y la escuela: un estudio comparativo en las zonas rurales. *Estudios pedagógicos* (28), pp. 123-141. Recuperado en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de palabras. En S. Vernon (Ed.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en la escuela* (pp. 71-95). México: Colección Aula Nueva.
- Zebadúa, E. (2010). ¿Son perfectibles los Libros de Texto? *Revalorando el Libro de Texto Gratuito. Az, Revista de Educación y Cultura* (N. 30), pp. 18-21. Recuperado en <http://www.educacionyculturaaz.com/030/30-AZFEBRERO2010.pdf>

APÉNDICE

Apéndice 1. Clasificación de palabras de función en español (Blancas y Hernández, 2013)

<p><i>Adverbios</i></p>	<p><i>abajo acá acaso acerca adelante además adentro adonde adónde adrede afuera ahí ahora allá allí anoche antaño anteayer antes apenas aprisa aquí arriba así atrás aun aún ayer bastante bien casi cerca como cómo cual cuál cuan cuán cuándo cuando cuánto debajo delante dentro deprisa despacio después detrás donde dónde dondequiera encima enfrente entonces fuera hasta hogaño hoy jamás lejos luego mañana más menos mientras muy nada no nunca qué quizá quizás sí siempre siquiera sólo tal también tampoco tan tarde todavía ya</i></p>
<p><i>Verbos auxiliares</i></p>	<p><i>está estaba estáis estábamos estabais estaban estabas estado estamos están estará estarán estarás estaré estaréis estaremos estaría estarías estarían estaríais estás estoy estuve estuvieron estuvimos estuviste estuvisteis estuvo esté estén estemos estéis estén estuviera estuviese estuvieras estuvieses estuviéramos estuviésemos estuvierais estuvieseis estuvieran estuviesen estuviere estuvieres estuviéremos estuviereis estuvieren</i></p> <p><i>era erais éramos eran eras eres es fue fuera fuéramos fuerais fueran fueras fuere fuereis fuéremos fueren fueres fueron fuese fueseis fuésemos fuesen fueses fui fuimos fuiste fuisteis sea seamos seáis sean seas ser será serán serás seré seremos seréis sería seríais seríamos serían serías sido sois somos son sos soy</i></p> <p><i>ha haber habéis había habíamos habíais habían habías habrá habrán habrás habré habremos habréis habría habríamos habríais habrían habrías han has haya hayamos hayan hayas hayáis he hemos hube hubiera hubiéramos hubieran hubieras hubiere hubiereis hubiéremos hubieren hubieres hubieron hubiese hubieseis hubiésemos hubiesen hubieses hubimos hubiste hubisteis hubo</i></p>
<p><i>Preposiciones</i></p>	<p><i>a ante aunque bajo cabe con conque contra de desde</i></p>

<p><i>y</i> <i>conjunciones</i></p>	<p><i>durante e empero en entre hacia hasta mas ni o para pero por porque pro pues que según si sin sino siquiera sobre tras u y</i></p>
<p><i>Artículos</i> <i>y</i> <i>pronombres</i></p>	<p><i>al algo alguien aquel aquella aquellas aquello aquellos conmigo consigo contigo cuál cual cuáles cuales cuánta cuanta cuántas cuantas cuánto cuanto cuántos cuantos cuya cuyas cuyo cuyos del el él ella ellas ello ellos ésa esas ése eso esos</i> <i>ésta éstas éste esto éstos la las le les lo los me mí mía mías mío míos mis nada nadie nos nosotras nosotros nuestra nuestras nuestro nuestros que quien quién quienes quiénes quienquiera se su sus suya suyas suyo suyos te ti tú tus tuya tuyas tuyo tuyos un una unas uno unos usted ustedes vosotros vuestro vuestra vuestras vuestros yo</i></p>
<p><i>Números</i></p>	<p><i>catorce centésimo cien cinco cincuenta cuadragésimo cuarenta cuarto cuatro cuatrocientas cuatrocientos décimo decimoctavo decimocuarto decimonoveno decimoquinto decimoséptimo decimosexto decimotercero diecinueve dieciocho dieciséis diecisiete diez doce dos doscientas doscientos duodécimo mil milésimo millar millón millonésimo nonagésimo novecientas novecientos noveno noventa nueve ochenta ocho ochocientos ochocientos octavo octogésimo once primero quince quincuagésimo quinto quinientos quinientas segundo seis seiscientas seiscientos séptimo septuagésimo setecientas setecientos sesenta setenta sexagésimo sexto siete tercero trece treinta tres trescientas trescientos trigésimo undécimo uno veinte vigésimo</i></p>