

## LOS LIBROS DE LECTURA PARA EL PRIMER CICLO DE LA ESCOLARIDAD BÁSICA EN MÉXICO, 1996-2015

MÓNICA ALVARADO CASTELLANOS / ALEJANDRA GARCÍA ALDECO / KAREN A. JIMÉNEZ OREGEL

### **Resumen:**

El trabajo que reportamos en este artículo tuvo como propósito evaluar algunos aspectos de cuatro ediciones de los libros de texto gratuitos de lectura, de la asignatura de Español, para primero y segundo grados de primaria. El análisis consideró la extensión, la diversidad en la tipología textual y el origen y número de textos compilados; asimismo, la densidad léxica y el uso de adjetivos adverbializados y de adverbios de manera terminados en *-mente*, para determinar la representatividad del registro escrito en estos materiales. Los resultados indican un predominio de textos ficcionales que progresivamente han presentado menor densidad léxica y extensión; adicionalmente, ha habido un incremento en la inclusión de textos de la tradición popular; reportamos que la densidad léxica de los textos literarios compilados obedece a parámetros prototípicos de este tipo textual, los no ficcionales presentaron una densidad menor; finalmente, por el uso de adjetivos adverbializados, los libros son representativos del registro oral.

### **Abstract:**

The purpose of the project presented in this article was to evaluate four free readers in Spanish, for the first and second grades of elementary school. The analysis considered the extension, textual diversity, and the origin and number of compiled texts, as well as the lexical density and the use of adverbialized adjectives and adverbs ending in *-mente*, in order to determine the representativeness of the written register in these materials. The results indicate a predominance of fictional texts that progressively have presented less lexical density and extension; in addition, there has been an increase in the inclusion of texts from folk traditions. We report that the lexical density of the compiled literary texts adheres to prototypical parameters of this textual type, and that the nonfictional texts show less density. Because of the use of adverbialized adjectives, the books are representative of the spoken register.

**Palabras clave:** libros de texto, lectura, lenguaje escrito, evaluación de textos, educación básica.

**Keywords:** textbooks, reading, written language, evaluation of texts, elementary education.

---

Mónica Alvarado Castellanos, Alejandra García Aldeco y Karen A. Jiménez Oregel: estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología. Cerro de las Campanas s/n, colonia Las Campanas, 76010, Santiago de Querétaro, Querétaro, México. CE: monicalvarado@yahoo.com / ale.aldeco@gmail.com / karenzukyj@gmail.com

### Antecedentes

Como lo señala Limón (2010), los libros de texto gratuito en México han sido el principal recurso con el que cuentan los docentes y alumnos para el cumplimiento escolar. En los últimos 20 años, estos libros han presentado diferentes modificaciones a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007).

En lo que respecta al área de enseñanza de la lengua, los materiales gratuitos nacionales han incluido un libro con actividades escolares y otro de lectura que, en términos generales, se ha caracterizado por ser una antología de textos diversos (ficcional y no ficcional), tanto de la tradición escrita como oral, seleccionados para cada grado escolar (desde primero hasta sexto año de primaria). Cabe señalar que en los ciclos escolares 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011 no hubo material de lectura que acompañara a los libros de texto de Español de actividades. A partir del correspondiente a 2011-2012 y hasta el ciclo escolar 2016-2017 se han editado cuatro versiones diferentes de libros de lectura, al menos en lo que respecta al primer ciclo de la escolaridad primaria.

El trabajo que reportamos en este artículo tuvo como propósito evaluar algunos aspectos de los libros de Lectura que integran el paquete de materiales escolares provistos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los dos primeros años de la escolaridad primaria considerando cuatro ediciones: 1996 (antes de la RIEB), 2010, 2013 y 2015. Nos interesa hacer una descripción general de estos materiales respecto de la diversidad de textos que presentan así como su procedencia y longitud. Asimismo, para evaluar su representatividad respecto del registro escrito, aplicamos técnicas lexicográficas para determinar la densidad léxica de los textos y el uso que se hace de los adjetivos adverbializados y de los adverbios de manera con terminación *-mente*.

Consideramos que nuestro trabajo resulta relevante ya que los libros de texto gratuitos forman parte de los pocos modelos de cultura letrada a la que la mayoría de los niños mexicanos tiene acceso. La Encuesta Nacional de Lectura 2012, realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura, 2012), reveló que uno de cada dos hogares en México solamente tiene entre uno y diez libros que no son escolares. El 54% de los encuestados indicaron que no leen cotidianamente y 35% aseguró no haber leído un solo libro en su vida. Por su parte, la Encuesta Nacional de

Lectura 2015, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2016), señala que 40% de los mexicanos jamás ha pisado una librería y 13% nunca ha leído un libro. En este contexto, los libros de texto gratuito pueden ser considerados como vehículos fundamentales para poner en contacto a los niños con la cultura letrada, máxime si consideramos que más de 90% de los que están edad escolar asisten a este servicio y el total de los alumnos de primaria en nuestro país reciben dichos materiales.

Atendimos solamente los libros de lectura del primer ciclo de escolaridad primaria, ya que estos materiales acompañarán a los niños cuando formalmente inician el proceso de alfabetización y, con ello, el contacto con la cultura escrita. De acuerdo con Hess (2010) y Barriga (2011), es a partir del contacto de los niños con la lengua escrita que podrá tener efecto una reorganización, lingüística y cognitiva, culturalmente trascendente. Este avance en el desarrollo lingüístico permitirá a los sujetos obtener información sobre el funcionamiento de la cultura letrada, ampliar su conocimiento del mundo, diversificar su lexicón y conceptos así como incrementar sus posibilidades comunicativas y, en consecuencia, desempeñarse como usuarios de la lengua escrita (Snow, Burns y Griffin, 1998; Lybolt y Gottfred, 2003).

Pese a la trascendencia de los materiales didácticos en el desarrollo lingüístico, social y académico de los niños en la escolaridad básica, no contamos con instrumentos para su evaluación, al menos en lo que respecta a los libros de lectura, de ahí que en el presente trabajo incursionemos en este campo, empleando sobre todo recursos propios de la lexicografía.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que Alvarado, García, Forzán, Cruz *et al.* (en prensa) elaboraron un estudio de *corpus* de textos escritos para niños (en adelante, C-TEN) para la identificación del léxico escrito frecuente al que están expuestos los alumnos del primer ciclo de primaria. Este *corpus* estuvo integrado por las palabras escritas presentes en los libros de lectura, publicados por la SEP, para niños de primero y segundo años, considerando las ediciones de 1996 a 2015. El trabajo de Alvarado *et al.* (en prensa) servirá de antecedente para este estudio, tanto en lo que refiere al tratamiento lexicográfico para el análisis de los libros editados como a los resultados del análisis preliminar –reportados por Cruz (2015)– sobre el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera con terminación *-mente* en las ediciones de 1996 a 2010.

El C-TEN se compone de 540 textos divididos en ocho libros correspondientes a cada grado (primero y segundo de primaria) en sus ediciones

1996, 2010, 2013 y 2015. La mayoría de los textos compilados son de tipo literarios (79.97%) y el resto son no ficcionales, lo que coincide con los que tradicionalmente se han destinado para este momento de la alfabetización (Chartier, 2005). En la tabla 1 presentamos la distribución según el género de los textos del C-TEN.

TABLA 1

*Géneros textuales que componen el C-TEN*

Tipo textual	%	Género	%
Ficcional	79.97	Cuentos	53.15
		Canciones, rimas, adivinanzas, juego de palabras, coplas	11.92
		Poemas	8.11
		Leyendas	3.31
		Fábulas	2.81
		Cuentos adaptados a obras de teatro	0.66
No ficcionales	20.1	Monografías	19.7
		Crónica	0.16
		Instructivo	0.16

Elaboración de las autoras, con base en Cruz (2015).

El conjunto de textos más numeroso es el de cuentos. Algunos de los títulos incluidos están vinculados con la tradición cultural universal y se asocian con los dos propósitos didácticos y de entretenimiento de los orígenes de los textos escritos para niños (Chartier, 2005): *Pulgarcito*, *Gulliver*, *Jack*, *el cazador de gigantes*, *Caperucita roja*, *La Cenicienta*, *La bella durmiente*, *El gato con botas*, *Robinson Crusoe*; además de algunos poemas, rondas y juegos para niños.

El C-TEN está constituido por 151 mil 33 palabras totales (*tokens*) de las que resultaron 15 mil 144 palabras diferentes o gráficas (*types*). De acuerdo con el foco que atiende el presente estudio, cabe precisar que el vocabulario fundamental del *subcorpus* de adjetivos presentó un total de 81 *types* y 4 mil 619 *tokens*. La tabla 2 presenta en orden de frecuencia de aparición esos vocablos.

TABLA 2  
*Vocabulario fundamental de adjetivos del C-TEN*

Cabeza lematizada	Frecuencia	Cabeza lematizada	Frecuencia	Cabeza lematizada	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	Frío	43	Bajo	26
Pronto	102	Amarillo	43	Enojado	26
Feliz	97	Malo	43	Cubierto	25
Nuevo	93	Último	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

Elaboración de las autoras, con base en Cruz (2015).

Cabe señalar que los 81 adjetivos del vocabulario fundamental del C-TEN se encuentran en el *corpus* del Léxico Básico del Español de México (LEBEMEX, en Lara, 1986), integrado por 500 textos de diversos géneros.

Respecto del vocabulario fundamental de adverbios, el C-TEN agrupa 36 lemas. Este *subcorpus* se encuentra 100% representado en el correspondiente de LEBEMEX (Lara, 1986). La tabla 3 presenta la frecuencia en que aparecieron.

TABLA 3  
*Vocabulario fundamental de adverbios del C-TEN*

Cabeza lematizada	Frecuencia	Cabeza lematizada	Frecuencia	Cabeza lematizada	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			

Elaboración de las autoras, con base en Cruz (2015).

El análisis preliminar de Cruz (2015) sobre el comportamiento total (no solo del vocabulario fundamental) de adjetivos adverbializados sobre adverbios de manera con terminación en *-mente* mostró que, entre los libros de lectura de español para primero y segundo años (considerando las ediciones de 1996 a 2010), se presenta un número mayor de los

primeros que de los segundos. Adicionalmente, los adjetivos referidos fueron encontrados en sustitución de dichos adverbios, lo que podría indicar la primacía del discurso oral sobre el escrito, a pesar de tratarse de fuentes escritas. Asimismo, 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.

Los resultados del trabajo de Cruz (2015) nos alertaron sobre el 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.

### **Marco teórico**

Detrás de evaluar los libros de lectura está una concepción amplia de alfabetización que supone el proceso de apropiación de una tradición cultural que involucra prácticas de lectura y escritura para satisfacer una multiplicidad de propósitos sociales y personales a través de diferentes tipos de textos escritos, de ahí que nuestro trabajo de evaluación nos haya exigido tomar decisiones sobre dos focos de evaluación: *a)* la caracterización general de los libros y la diversidad de materiales textuales y *b)* los recursos léxicos de los materiales.

#### **Caracterización general de los libros y la diversidad de materiales textuales**

En este primer foco nos preguntamos sobre los tipos textuales incluidos en los libros de lectura. Los clasificamos, como lo señala Kurland (1994), en textos ficcionales y no ficcionales. Dentro de los primeros incluimos cuentos, novelas, poesía y teatro, es decir textos literarios. En los segundos, artículos periodísticos o enciclopédicos, narraciones personales, crónicas, epístolas, ensayos filosóficos o científicos, documentos legales, entre otros que, como su nombre lo indica, surgen para comunicar, discutir o registrar eventos de la realidad.

La relevancia de contar con una diversidad de tipos textuales desde el inicio de la alfabetización estriba en que posibilita a los niños conocer las diferentes estructuras discursivas de la cultura letrada y familiarizarse con distintos macro-estructuras textuales con exigencias lectoras particulares que varían dependiendo del género que se trate (Escalante y Caldera, 2006).

En este mismo sentido, Colomer (1996) identifica al menos tres finalidades de exponer a los niños a diferentes géneros textuales: la primera es con el propósito de que tengan un acercamiento a la cultura letrada, ya sea a través de los textos científicos o ficcionales; la segunda, que conozcan un amplio repertorio de textos de diferentes géneros y la tercera función es enriquecer su conocimiento del mundo a través de la lectura.

Consideramos también la procedencia de los textos, es decir si se incluían aquellos de la tradición oral o de autor (de tradición escrita). De acuerdo con Onieva (2002) y Morote (2008), a partir de la presencia de la escritura, muchos textos que en un origen fueron generados colectivamente y transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral fueron fijados por escrito generando cuentos, mitos y leyendas que, al ser reelaborados para ello, sufrieron adaptaciones que han generado numerosas versiones. A pesar de este proceso, Onieva (2002) señala que la estructura textual entre las narraciones de origen popular (o de tradición oral) y las de autor difiere en ser más simple y lineal, con presentación de planos cronológicamente dispuestos en consecución progresiva, con acontecimientos encaminados a resolver un único problema vinculado con las características de los personajes del que se narran los acontecimientos desde un único punto de vista que, por su carácter impersonal, pareciera ser neutro o absoluto. A diferencia de este tipo de narrativa, la literatura encuentra un campo fértil para interrogar la realidad y presentarla en una complejidad de puntos de vista sobre las circunstancias que narra; puede dejar problemas sin resolver o sin solución y genera diferentes estados de ánimo en los lectores a través del uso de recursos narrativos o efectos que incluso han dado cabida a las llamadas “escuelas” de la literatura.

Cabe señalar que los textos de la tradición oral son en su mayoría considerados de carácter ficcional (cuentos, leyendas, poemas, canciones, trabalenguas o juegos de palabras, retahílas...), mientras que los de autor pueden incluir tanto a estos como a los no ficcionales.

La longitud y completitud de los textos fueron características que también consideramos para establecer parámetros de comparación general entre las ediciones de libros de lectura. La longitud la consideramos en términos de la cantidad de palabras léxicas incluidas en los textos compilados. Asimismo, consideramos si los textos compilados aparecían en una versión recortada o completa con respecto a la original.

### Recursos léxicos de los materiales

El registro escrito difiere del de la oralidad en ser planeado o reelaborado (Ochs, 1979), lo que le posibilita el empleo de recursos léxicos y morfosintácticos más específicos y eficientes frente a la descontextualización prosódica en el que surge. De ahí que podamos encontrar mayor densidad léxica en el registro escrito y, ligado a esta, estructuras sintácticas más complejas.

A partir de los trabajos de Ure (1971), algunos autores han tratado de evaluar la complejidad discursiva (en contextos orales y escritos) a partir de determinar la riqueza del vocabulario empleado. De tal suerte, Halliday (1985) demostró que los textos escritos presentan un nivel más alto de palabras léxicas que los orales (en donde aparecen mayor número de palabras gramaticales).

La densidad léxica es la relación que existe entre el número total de palabras léxicas contenidas en un texto y el de palabras dentro del mismo. Los trabajos de Ure (1971) y Halliday (1985) señalan que mientras que los textos de la oralidad tienden a emplear un léxico repetitivo y una menor complejidad sintáctica, los planeados o escritos generan una selección más exhaustiva de vocablos y un mayor control en las construcciones sintácticas empleadas.

Como lo mencionamos antes, el registro escrito puede devenir en diferentes tipos textuales (al menos de ficción y no ficcionales). Los estudios de Hewings, Coffin y Painter (2005) puntualizan que los textos no ficcionales (prioritariamente, notas enciclopédicas y ensayos) tienden a presentar mayor densidad léxica que los literarios. Coincidentemente, el proyecto para el análisis textual *Analyze My Writing* (2017) comparó un *corpus* compuesto por 30 artículos publicados en Wikipedia con 30 cuentos cortos de autores de alta divulgación (entre otros, Dickens, Wilde, Andersen). Encontraron que la densidad léxica promedio de los textos no ficcionales fue de 56.46, mientras que la de los cuentos cortos (ficcionales) fue de 49.4 en promedio.

No solo la densidad léxica ha sido la 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 terminación en *-mente* puede resultar muy provechoso para identificar el tipo de registro (oral o escrito) que se representa en un texto.

La categoría adjetival tiene prototípicamente función atributiva (Demente, 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.

Por ejemplo, en el enunciado “Irene sonrió contenta”, el complemento predicativo (contenta) le atribuye un estado y propiedad al nombre (Irene) y al predicado primario (sonrió), es decir que mientras el sujeto realiza la acción, el complemento predicativo le atribuye cierta característica. Igualmente, en la oración “Juan guardó sucia la camisa”, el adjetivo (sucia) es distinto al uso clásico del adjetivo que implica atribuir alguna característica al nombre (Juan) ya que se emplea como complemento predicativo, lo que se manifiesta en la concordancia de género y número con el nombre que modifica (la camisa).

De manera resumida podemos señalar que el uso del adjetivo tiene diversas posibilidades en nuestra lengua y su función adverbial se privilegia en el registro oral, como en el enunciado “Gabriela vino rápido”, que ejemplifica el empleo del adjetivo adverbial, en lugar del adverbio de manera terminado en *-mente*. Mientras que el uso de estos adverbios, como “Gabriela vino rápidamente”, constituye una forma usada más frecuentemente en la tradición escrita formal (Hummel, 2007).

De acuerdo con Hummel (2008), el uso de adjetivos adverbiales se presenta sobre todo en el español de Latinoamérica mientras que el del adverbio de manera con terminación *-mente* se estableció como norma en Europa, sobre todo en contextos académicos que no permearon en los países hablantes del español en América; dicho adverbio está determinado por esta marca morfológica. Al carecer de una marcación morfológica particular, el adjetivo adverbializado requiere de una marca sintáctica para no ser confundido con el adjetivo. En este sentido, el adjetivo se encuentra frecuentemente después del verbo y solo en algunos casos en posición pre-verbal.

Estudios como los de Hummel (2001, 2007, 2008), 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 otro lado, Hess (2010) realizó un estudio sobre narraciones escritas producidas en estudiantes de primaria, divididos en tres grupos, el

primero de seis años, el segundo de nueve y el último de doce. 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 seis años encontró adverbios de manera con terminación *-mente*, pero sí adjetivos adverbializados como “rápido, horrible y rico”. Solo hasta los nueve años apareció uno de estos adverbios y a los doce años cuatro.

Alarcón (2013) señala que el uso de adjetivos adverbializados y adverbios de manera con terminación *-mente* se presenta en el desarrollo tardío del lenguaje, ya que los niños logran experiencia lingüística a través de estar en contacto con la lengua escrita, lo que resulta evidente al comparar narraciones orales y escritas, en las que el uso de los adverbios que analizamos aparecen sobre todo en contextos escritos. Esta misma explicación está presente en los trabajos de Hummel (2002) y Kofler (2007) en donde concluye que la presencia de estos adverbios, en lugar de adjetivos adverbializados, es un rasgo característico al discurso escrito. Esto explica que los sujetos con mayores niveles de educación presenten un mayor uso de adverbios y que aquellos con menor escolaridad empleen prioritariamente adjetivos adverbializados.

### **Descripción del problema de investigación**

El propósito central del presente trabajo fue evaluar cuatro ediciones de los libros de lectura de Español (1996, 2010, 2013 y 2015), para primero y segundo años de primaria, que forman parte de los libros de texto gratuito mexicanos. Con la finalidad de establecer cómo son, nos preguntamos: ¿cuántos textos están previstos para ser leídos en un ciclo escolar?, ¿qué tan largos son estos textos y libros?, ¿cuánta variedad textual presentan?, ¿en qué proporción incluyen textos de autor y de tradición oral?, ¿incluyen versiones completas de textos escritos?, por su densidad léxica y uso de adverbios de manera, ¿son representativos del registro escrito?

Las primeras preguntas las responderemos de manera directa a fin de llegar a una descripción general de los libros de lectura y poder establecer comparaciones entre las diferentes ediciones. Cabe señalar que el impacto de estos resultados no es menor si se considera la alfabetización en sentido amplio, ya que la experiencia que los niños de primero y segundo años puedan tener con una diversidad de tipos textuales podría explicar, even-

tualmente, las condiciones de alfabetización formal que viven. Asimismo, a partir de estas variables (longitud, completitud, diversidad y origen textual) trataremos de inferir los criterios mediante los cuales se han editado los libros de lectura.

La última pregunta, relacionada con la densidad léxica y el uso de adverbios de manera, tiene implicaciones teórico-metodológicas importantes. Como lo hemos expuesto con anterioridad, no contamos con parámetros para evaluar los textos escolares y recurrir al análisis lexicográfico podría ser un recurso para el campo educativo que permita considerar la representatividad de los materiales escolares respecto de la cultura letrada. De acuerdo con Hummel (2002), el uso de adverbios de manera en la tradición oral se da mediante la conversión directa del adjetivo en adverbio, fenómeno al que denomina adjetivo adverbializado como en la oración “María corre rápido”. Mientras que la formación de adverbios con sufijo *-mente*, que se añade al adjetivo en forma femenina, pertenece a la tradición escrita, fijado por la norma, sobre todo escolar. Por ello se espera el uso de adjetivos adverbializados en registros menos formales, cercanos a la oralidad, así como el uso de adverbios de manera con terminación *-mente*, en los de la tradición escrita.

Adicionalmente, los trabajos de Ure (1971) y Halliday (1985) son claros en mostrar que el registro escrito posee una mayor densidad léxica que el registro oral. De tal manera que los libros de texto que analizaremos nos permitirán también evaluar su condición respecto de esta variable.

### Metodología

Este proyecto estuvo integrado por tres momentos metodológicos. En el primero corroboramos el C-TEN, para lo que empleamos un procesador electrónico para el análisis lexicográfico (*Word Smith Tools*), lo que demandó, en un primer momento, la actualización del C-TEN ya que en su versión inicial incluía hasta la edición 2013 de los libros de lectura para primero y segundo años de primaria. Dicha actualización implicó la integración de los editados en 2015, para ello hicimos:

- 1) La traducción en formato .txt de todos los textos integrados en los libros de lectura de primero y segundo para las ediciones 2013 y 2015;
- 2) la lematización de términos incluidos en las bases resultantes (separadas por año de edición y grado escolar);

- 3) la clasificación por tipo de palabra de los vocablos para poder analizar el uso de adjetivos adverbializados *versus* adverbios de manera con terminación en *-mente*; y
- 4) comparaciones entre el vocabulario fundamental de adjetivos y adverbios del C-TEN actualizado y el LEBEMEX (Lara, 1986).

La segunda parte del análisis partió de la versión actualizada del C-TEN, en ella realizamos:

- 1) el establecimiento de la longitud de los textos uno a uno y de los libros considerando el número de palabras gráficas plenas;
- 2) la identificación de la densidad léxica en cada uno de los libros de lectura y los análisis comparativos entre las ediciones de los mismos y con los resultados del proyecto *Analyze My Writing* (2017); y
- 3) el análisis lexicográfico del uso de adjetivos adverbializados *versus* 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 sustituirse por el adverbio de manera *-mente*.

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

- 1) el tipo al que pertenecen (ficcional y no ficcional) y género textuales;
- 2) el origen de los textos, distinguiendo los de tradición oral y los de autor; y
- 3) 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 estos.

### **Análisis y discusión de resultados**

#### **Descripción general de los libros y su diversidad textual**

Para el presente estudio evaluamos ocho libros de lectura, cuatro correspondientes al primer año de primaria y el resto para segundo (ediciones de 1996, 2010, 2013 y 2015) con un total de 592 textos o lecturas.

Para caracterizar los textos compilados en estos libros, realizamos el análisis del origen, completitud y tipología textual que presentamos a continuación.

*Número de textos por libro de lectura*

En términos generales observamos que la cantidad de textos compilados no ha sido equivalente entre las diferentes ediciones. Como se muestra en la tabla 4, los libros editados en 1996 prácticamente duplicaban la cantidad de textos compilados con respecto a los de 2013 y 2015. Por su parte, los de 2010 presentan un incremento de alrededor de 500% con respecto a los de 1996.

TABLA 4

*Textos compilados por libro y edición*

Edición	Libros de 1°	Libros de 2°
1996	40	45
2010	204	200
2013	25	26
2015	26	26

Elaboración de las autoras.

Los datos de la tabla 4 sugieren a simple vista que los libros de 2010 resultan ser volúmenes más copiosos que el resto. La cantidad de textos incluidos en cada libro de lectura es importante en el contexto de uso a lo largo del ciclo escolar. Si consideramos que la planeación de un año escolar tiene cinco bimestres de trabajo, los libros editados en 1996 proporcionaron ocho lecturas por bimestre a los niños de primero de primaria y 11.25 a los de segundo. A diferencia de estos, los editados en 2010 incluyeron alrededor de 40 lecturas por bimestre (entre 8 y 10 textos por semana), para los dos primeros grados de primaria. Desafortunadamente, el número de textos a disposición de los alumnos por bimestre decreció considerablemente en las ediciones de 2013 y 2015 incluyendo, en promedio, solo cinco textos

por bimestre. Es decir, que con estos materiales apenas y se podría leer uno por semana.

Para apreciar mejor la cantidad de texto a la que los niños han estado expuestos a través de los libros de lectura, consideramos también la proporción de páginas por texto y libro. Obtuvimos los resultados que aparecen en la tabla 5.

TABLA 5  
*Número de páginas por Libro de lectura, textos compilados por libro y proporción de páginas por texto*

Edición, grado escolar	Total de páginas por libro	Total de textos compilados	Proporción de págs. por texto
1996	255	40	6.37
1er año	256	45	5.68
2° año			
2010	201	204	.98
1er año	233	200	1.16
2° año			
2013	80	25	3.2
1er año	104	26	4
2° año			
2015	159	26	6.11
1er año	159	26	6.11
2° año			

Elaboración de las autoras.

Por los resultados que se observan en la tabla 5 podemos apreciar cierto cuidado en homogeneizar el número de páginas entre los libros de primero y segundo para cada edición. Sin embargo, la extensión de los textos indica que, en el mejor de los casos, los niños leerán aquellos de seis páginas. Las ediciones que dedican el mayor número de páginas por lectura son las de 1993 y 2013. La de 2010 es la que, pese a su gran extensión, dedica el menor número por lectura, tan solo 1.07 páginas por texto en promedio.

*Completitud de los textos*

Determinamos la completitud de un texto rastreando su edición original y atendimos a señalamientos explícitos que en los mismos libros se hacían del tipo “si quieres seguir leyendo esta historia, pide a tu maestra que solicite en préstamo el libro a la biblioteca escolar...”

TABLA 6

*Cantidad de textos completos e incompletos por libro y edición*

Edición	Libros de 1°		Libros de 2°	
	Textos completos	Textos incompletos (%)	Textos completos	Textos incompletos (%)
1996	38	2 (5.00)	44	1 (2.20)
2010	123	81(65.85)	103	97 (48.50)
2013	23	2 (8.00)	25	1 (3.84)
2015	25	1 (3.84)	22	4 (15.38)

Elaboración de las autoras.

La tabla 6 evidencia que ninguno de los libros de lectura incluye los textos completos que compila. El rango mínimo (2.20%) se presentó en la edición de 1996 para segundo año y el rango máximo (65.85%) en la de 2010 para primero de primaria.

*El origen de los textos*

Al revisar los diferentes libros de lectura 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 7).

Los libros para primer año tienen menor presencia de textos de autor que los de segundo. Asimismo, la tendencia a disminuir estos textos en las ediciones más recientes se presenta sobre todo en los libros de primero.

Es relevante señalar que los libros de 1996 para primero de primaria presentaron el porcentaje más alto de textos de autor de todos los analizados, mientras que los de 2015, las proporciones más bajas, para ambos grados de primaria.

TABLA 7  
*Porcentaje de textos de autor versus de tradición oral por grado escolar y edición*

Edición	Libros de 1°		Libros de 2°	
	<i>Textos de autor</i>	<i>Textos de tradición oral</i>	<i>Textos de autor</i>	<i>Textos de tradición oral</i>
1996	90.00	10.00	77.78	22.22
2010	70.59	29.41	81.00	19.00
2013	72.00	28.00	84.62	15.38
2015	57.69	42.31	65.38	34.62
Promedio	72.57	27.43	77.19	22.80

Elaboración de las autoras.

Respecto de la variedad textual de los libros de lectura que nos ocupan, podemos decir que en su mayoría son de tipo ficcional (más de 70%). Si reunimos las cuatro ediciones de los libros de primero y las comparamos con las correspondientes para segundo, encontraremos que la escasez de textos no ficcionales es todavía mayor en los libros de primer año, la tabla 8 resume esta información.

La tabla 8 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 notar que de la edición de 1996 a la 2010 aumentó el número de este tipo de textos para primer año. Sin embargo, en la última edición perdió la ganancia máxima lograda en 2013; pasó de reunir siete a solo tres textos no ficcionales.

TABLA 8  
*Frecuencia y porcentaje de textos ficcionales y no ficcionales  
 por grado escolar y año de edición*

Edición	Libros de 1°		Libros de 2°	
	Ficcionales	No ficcionales	Ficcionales	No ficcionales
1996	38	2	34	11
%	95	5	75.6	24.4
2010	150	54	156	44
%	73.5	26.5	78.0	22.0
2013	18	7	13	13
%	72	28	50.0	50.0
2015	23	3	24	2
%	88.5	11.5	92.3	7.7
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>66</b>	<b>227</b>	<b>70</b>
%	77.6	22.4	76.4	23.6

Elaboración de las autoras.

Los libros de lectura para segundo año, desde la edición de 1996 habían incluido al menos 22% de textos no ficcionales. Lamentablemente, en su última edición (2015) solamente se incluyeron dos de este tipo (7.7%).

#### Los recursos léxicos de los materiales

Determinamos la densidad léxica de los libros de lecturas siguiendo el modelo de Halliday (1985). La tabla 9 resume esta información.

Cabe señalar que no encontramos diferencias significativas en cuanto a la densidad léxica entre los libros de lectura destinados para primer año con respecto a los de segundo. La media entre todos los textos fue de 47.57 con una dispersión muy grande de datos, ya que encontramos textos con

una densidad desde 24.64 (valor mínimo) hasta 75.00 (máximo). En la tabla 10 resumimos la frecuencia y porcentaje (con respecto a la propia edición) en la que se presentaron los diferentes puntajes de densidad léxica para lo que los reagrupamos en intervalos con variación de cinco puntos a partir del puntaje mínimo.

TABLA 9  
*Densidad léxica en los libros de lectura por edición y grado*

Edición	1°	2°
1996	49.28	50.61
2010	48.50	48.58
2013	51.28	48.80
2015	46.78	49.45
Promedio	48.96	49.36

Elaboración de las autoras.

Salvo en los libros de 1996 –que recae en el rango de 50 a 54.99 puntos–, la moda de la densidad léxica recae en el rango que va de 45 a 49.99 puntos. Es decir, las ediciones de 1996 y 2013 presentaron ligeramente una mayor densidad que el resto.

Como lo hemos mencionado, los textos ficcionales fueron la 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), presentaron mayor densidad léxica, en general cuando se trataba de textos no ficcionales que literarios. La tabla 10 resume la densidad (reagrupada en 4 diferentes rangos) de ambos tipos de textos para cada edición y grado.

A pesar de que los textos ficcionales se caracterizan, en general por presentar una mayor densidad léxica que los literarios, en nuestros datos esto fue al revés. Los no ficcionales referidos por el proyecto *Analyze My*

*Writing* (2017) obtuvieron 56.46, mientras que los incluidos en los libros de lectura apenas 48.77. La densidad promedio de los textos literarios de nuestro *corpus* coincide casi exactamente (49.22/49.4) con el de dicho proyecto.

TABLA 10

*Densidad léxica promedio por libro (edición y grado) y tipo textual (literarios y no ficcionales)*

Edición	Grado	Ficcional	No ficcional
1996	1o	49.26	51.11
	2o	50.84	49.90
2010	1o	48.27	49.06
	2o	48.61	48.61
2013	1o	51.33	51.25
	2o	48.99	49.36
2015	1o	47.01	40.00
	2o	49.43	50.93
Promedio		49.22	48.77

Elaboración de las autoras.

### El contraste entre el uso de adjetivos y adverbios de manera con terminación *-mente*

Dado el número tan bajo de adverbios identificados en el vocabulario fundamental del C-TEN, decidimos incluir para nuestro estudio todos los adverbios del *corpus* que incluyeran el sufijo *-mente*. Posteriormente, revisamos el contexto de aparición de cada uno de ellos para distinguir sus funciones. Retomamos los adverbios que modifican verbos para compararlos con la lista de los adjetivos adverbializados y excluimos de la lista de adjetivos los que no tenían la posibilidad de presentarse como adverbializados.

Corroboramos que los adjetivos adverbializados de nuestro listado tuvieran la posible flexión a adverbio de manera con terminación *-mente*. Identificamos 454 *types* de adjetivos (con ocurrencia de mil 630 *tokens*) que posiblemente podrían encontrarse como adverbializados, así como la lista de los adverbios que tuvieran el sufijo *-mente*.

Al realizar el análisis contextual de los 1 719 *tokens* encontramos que 876 (53.20%) eran adjetivos atributivos y 843 (47.77%), predicativos. Estos datos coinciden con los de Alarcón (2008), quien describe un *corpus* con 50.71% de adjetivos atributivos y 49.28% de predicativos dentro de una gran cantidad de libros de texto de español para la educación básica mexicana.

Posteriormente realizamos el análisis contextual de los adjetivos predicativos para determinar qué adjetivos se encontraban como copulativos, cuáles como predicativos (complementos o adjuntos) y cuáles como adverbializados. Los resultados de dicho análisis se presentan en la tabla 11.

TABLA 11

*Clasificación funcional de los adjetivos predicativos del C-TEN*

Adjetivos predicativos	Frecuencias	Porcentajes
Adjetivos predicativos copulativos	473	56.11
Adjetivos predicativos adjuntos y complementos	272	32.27
Adjetivos adverbializados modificando un verbo	98	11.63
<b>Totales</b>	<b>843</b>	<b>100.00</b>

Elaboración de las autoras.

Respecto de la clasificación sintáctica de los adverbios terminados en *-mente*, encontramos que los que modifican verbos constituyen 51.59% de los del corpus. En la tabla 12 se resume esta información.

TABLA 12  
*Clasificación funcional de los adverbios de manera con terminación  
 -mente del C-TEN*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Adverbios oracionales	50	39.68
Adverbios de verbos	65	51.59
Adverbios de adjetivos	11	8.73
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100.00</b>

Elaboración de las autoras.

De acuerdo con nuestros datos, los adjetivos adverbializados constituyen 61.08% de los vocablos estudiados, mientras que 38.92% los adverbios con terminación *-mente* (tabla 13). 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 los primeros que los segundos.

TABLA 13  
*Adjetivos adverbializados y adverbios de manera con terminación  
 -mente en C-TEN*

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
Adjetivos adverbializados	102	61.08
Adverbios de manera con terminación <i>-mente</i>	65	38.92
<b>Total</b>	<b>167</b>	<b>100.00</b>

Elaboración de las autoras.

A partir de estos resultados y de acuerdo con los estudios de De Mello (1992), Hummel (2001, 2007) y Alarcón y Medina (2013), encontramos que los textos que conforman el C-TEN tienden hacia 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 *-mente*. En la mayoría de casos esto habría sido posible como se muestra en los fragmentos del 1-5, expuestos a continuación. 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.

1. *¡La avioneta se sacudía muy fuerte!*

1a. ¡La avioneta se sacudía muy fuertemente!  
("Rescate en el desierto", 2º año, 1996).

2. *Iba diario al monte.*

2a. Iba diariamente al monte.  
("El carbonerito y sus animales", 2º año, 2010).

3. *Juegan sucio los traviesos.*

3a. Juegan suciamente los traviesos.  
("El libro apestoso", 2º año, 2010).

4. *Bolita comía justo lo que debía comer*

4a. Bolita comía justamente lo que debía comer.  
("Bolita", 2º año, 2010).

5. *Respira hondo de nuevo.*

5a. Respira hondamente de nuevo.  
("¿De qué tienes miedo?", 2º año, 2010).

En los ejemplos anteriores, al agregar el sufijo *-mente* a los adjetivos de los enunciados 1-5, no se compromete el significado de las oraciones. Incluso parece hacerlas más específicas y claras. Como lo menciona Hummel (2008), el uso de estos adverbios 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 la oración

6, o porque cambia el significado como en el enunciado 7 (fenómeno anticipado por Rodríguez, 1997).

6. *En la escuela se la pasa uno rico.*

6a. En la escuela se la pasa uno ricamente.  
("Pisotón va al colegio", 1er. año, 2010).

7. *Cada vez más alto, suspiró.*

7a. Cada vez más altamente, suspiró.  
("El papalote y el nopal", 1er. año, 2010).

Para saber si los adjetivos adverbializados hallados en nuestro *corpus* aparecen en otros de lengua escrita, identificamos los 20 del C-TEN en el LEBEMEX (Lara, 1986). Estos adjetivos debían presentar la función de adverbios. Únicamente encontramos "pronto". Asimismo, en este léxico, se revisó si se encontraba la forma en adverbio de manera con terminación *-mente* de estos 20 adjetivos adverbializados. Se encontraron 14 de ellos, es decir, 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 LEBEMEX (Lara, 1986), además de que es posible intercambiarlos por, al menos, 70% de los adverbios de manera con terminación *-mente* que sí se encuentran en el Léxico Básico.

Con el fin de obtener información sobre la frecuencia de uso, también se realizó una búsqueda de los adverbios de manera con terminación *-mente* en el LEBEMEX (Lara, 1986). En ella se encontraron 8 de los 32 adverbios, es decir 25%. Por lo anterior, es posible afirmar que el tipo de adverbios de manera con terminación *-mente* encontrados en el C-TEN no son tan usuales en el español escrito de acuerdo con los datos del LEBEMEX (Lara, 1986).

### Conclusiones

Después de haber analizado los libros de lectura para primero y segundo de primaria que ha publicado la SEP en sus últimas cuatro ediciones observamos algunas constantes en los criterios para la elaboración de estos materiales: la homogeneización en el tamaño 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 para los no ficcionales; y el predominio en el uso de adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con terminación en *-mente*, lo que sugiere mayor representatividad del registro oral en los textos provistos.

Declaramos en un inicio la escasez de recursos para evaluar los libros de lectura, nuestros análisis muestran que esta atañe también a los criterios para la edición de dichos materiales. Al parecer, el número de páginas por edición fue la variable rectora en este proceso. No dudamos que los textos incluidos en cada compendio pudieran ser del interés de los lectores a los que van dirigidos; sin embargo, al ser la cantidad de páginas el criterio de edición, se optó por textos escuetos, muchas veces incompletos y precarios en el uso de los adverbios de manera con terminación en *-mente*. Es decir, textos poco representativos de la cultura letrada.

La trascendencia de estos materiales en la educación de los niños mexicanos es muy grande, ya que, como lo mostramos al inicio de nuestra exposición, es a través de estos libros que entran en contacto con dicha cultura. Nos parece que con materiales tan escasos en extensión y diversidad textual, muy difícilmente los niños podrán comenzar a familiarizarse con la lengua escrita, beneficiar su desarrollo lingüístico, incrementar su conocimiento sobre el mundo y diversificar sus recursos de expresión y recreación personal.

Queremos remarcar, una vez más, la escasez de textos no ficcionales que presentan los libros de lectura. No tenemos evidencia de qué motivó este sesgo; sin embargo, nos aventuramos a pensar que detrás de este tipo de decisiones pudiera encontrarse la intención de promover “el placer por la lectura” que, desde el sentido común, se prioriza a edades tempranas, lo que en ocasiones conlleva a aplazar el encuentro de los niños pequeños con los textos no ficcionales. Sin embargo, un sesgo de esta naturaleza empobrece las oportunidades para acceder al conocimiento y entender a la lengua escrita como parte del mismo. Como señala Ferreiro (1991), una de las funciones de la lectura es obtener información y cuando la escuela disocia la lectura no ficcional de la asignatura para la enseñanza de la lengua, los estudiantes no logran aprender cómo enfrentar los textos

expositivos y, eventualmente, convertirse en lectores críticos. Asimismo, a través de los textos no ficcionales, los niños pueden verse expuestos a una amplitud léxica que les posibilite incrementar su vocabulario y junto con este el conocimiento que tienen del mundo. Esta tarea resulta prioritaria a edades tempranas por los beneficios lingüístico y cognitivos que ofrece a los niños como lo señalan Lybolt y Gottfred (2003).

Respecto del predominio en el uso de los adjetivos adverbializados sobre los adverbios de manera con terminación en *-mente* nos queda pendiente establecer un análisis de correlación entre la preponderancia de dichos adjetivos y la procedencia de los textos, probablemente exista un incremento en su uso en los textos de tradición oral que explique los resultados.

Finalmente, sobre el incremento de los textos de la tradición oral que se manifiesta en las últimas ediciones de los libros de lectura nos gustaría plantear una posible hipótesis explicativa respecto del presupuesto económico destinado a su elaboración. Emplear textos de autor involucra el pago de derechos de autor o de edición de materiales que probablemente lleve a los responsables a inclinarse por compilar más textos de la tradición oral. De ser este el caso, sería muy importante considerar el costo cultural y/o educativo que estos libros tienen y ponerlo en la balanza de las decisiones de la SEP.

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 que nos ocupan en este trabajo son los que efectivamente están a disposición de todos los niños y niñas de nuestro país, los que finalmente se usan en la vida escolar diaria.

## Referencias

- Alarcón, Luisa J. (2008). *Adjetivos en predicación dentro de textos narrativos utilizados en la escuela*, tesis doctoral, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40810> (consultado: 30 de febrero de 2017).
- Alarcón, Luisa J. (2010). "Funciones del adjetivo en español desde una perspectiva tipológica", *Hechos y proyecciones del Lenguaje*, núm. 19, pp. 95-124.
- Alarcón, Luisa J. (2011). "Construcciones descriptivas y evaluativas en textos narrativos de escolares mexicanos", en N. F. Delbecque (coord.), *Du signifiant minimal aux textes*, Ciudad de México: Collection Libéro, pp. 183-207.

- Alarcón, Luisa 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*, Ciudad de México: Editorial Universitaria UAQ/Hospital General Dr. Manuel Gea González/Ediciones De Laurel, pp. 213-260.
- Alarcón, Luisa. J. y Medina, Lorena (2013). "El adverbio de manera corto en el español formal de México", *Revista Verba Hispánica*, núm. XXI, pp. 55-74. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/230456040/verba-hispanica-xxi-final> (consultado: 30 de febrero, 2017).
- Alvarado, M.; García, A., Forzán, A., Cruz, S., y Jiménez, K. (en prensa). *Las palabras escritas al alcance de los niños mexicanos*, Ciudad de México: Esfinge.
- Analyze My Writing (2017). "A tale of two densities: Wikipedia vs. The short story", *Analyze My Writing* (página web). Disponible en: [http://www.analyzemywriting.com/Ideas/lexical\\_density\\_comparison.html](http://www.analyzemywriting.com/Ideas/lexical_density_comparison.html) (consultado: 10 de mayo, 2017).
- Barriga, Rebeca (2011). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Colomer, Teresa (1996). "La evolución de la enseñanza literaria", *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, núm. 8, pp.127-171.
- Conaculta (2016). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Dirección General de Publicaciones. Disponible en: [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf) (consultado: 6 junio de 2016).
- Cruz, Sonia (2015). *Variable de registro en textos escritos para niños. Adjetivos adverbializados y adverbios de manera con terminación –mente*, tesis de maestría, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Chartier, Anne-Marie (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Mello, George (1992). "Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades", *Lingüística del Español Actual*, vol. 14, núm. 2, pp. 225-242.
- Demonte, Violeta (1999) "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Escalante, Dilia y Caldera, Reina (2006). "Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer", *Educare*, año 12, núm. 43, pp. 669-678.
- Ferreiro, Emilia (1991). *El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*, Documento DIE núm. 19, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
- FunLectura (2013). *Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer Informe, de la penumbra a la obscuridad...*, Ciudad de México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. Disponible en: <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf> (consultado: 21 noviembre de 2016)
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Ciudad de México: Presidencia de la República. Disponible en: <http://pnd>.

- calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\_2007-2012.pdf (consultado: 21 de mayo de 2016).
- Halliday, Michael (1985). *Spoken and written language*, Oxford: Oxford University Press.
- Hess, Karina (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalinguaje en los años escolares*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hewings, Ann; Coffin, Caroline y Painter, Claire (2005). "Patterns of debate in tertiary level asynchronous text-based conferencing", *International Journal of Educational Research*, vol. 43, núms. 7-8, pp. 464-480. Disponible en: [http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido\\_libros\\_escuela.html](http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/partido_libros_escuela.html) (consultado: 21 noviembre de 2016).
- Hummel, Martin (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 de la Universidad Mayor de San Andrés*, núm. 12, pp. 9-52.
- Hummel, M. (2002). "Sincronía y diacronía del sistema atributivo de las lenguas románicas", *Revista Especializada en Lingüística y Ciencias del Lenguaje*, núm. 13, pp. 28-47.
- Hummel, Martin (2007). "Adjetivos adverbializados y otros atributos directos del verbo en el habla informal de Chile", en J. Cuartero, *Vernetzungen. Bedeutung in Wort, Satz und Text. Festschrift für Wótyak zum*, Fráncfort del Meno: Peter Lang, pp. 65-98.
- Hummel, Martin (2008). "La predicación secundaria en el habla oral informal de Chile", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, núm. 22, pp. 129-149. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13487/1/ELUA\\_22\\_07.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13487/1/ELUA_22_07.pdf)
- Kofler, M. (2007). *Der Gebrauch der Modaladverbien in drei französischsprachigen Romanen von Andrei Makine, Philippe Djian und Alphonse Boudard*, tesina, Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Kurland, Daniel (1994). *I know what it says... What does it mean? Critical skills for critical reading*, Belmont: Wadsworth.
- Lara, Luis (dir.) (1986). *Diccionario básico del español de México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Limón, Miguel (2010). "¿Ahora qué sigue?". *Az, Revista de Educación y Cultura*, núm. 30, pp. 12-13. Disponible en: <http://www.educacionyculturaaz.com/030/30-AZFEBRERO2010.pdf> (consultado: 10 abril de 2016).
- Lybolt, John y Gottfred, Catherine (2003). *Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar*, serie Prácticas Educativas, núm. 13, Ciudad de México: Oficina Internacional de Educación, Academia Internacional de Educación/Ceneval/COMIE/DIE-Cinvestav/INEE/UPN. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149391s.pdf> (consultado: 13 de agosto de 2016).
- Morote, Pascuala (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc8w3w0> (consultado: 22 de agosto de 2016).

- Ochs, Elinor (1979). "Planned and unplanned discourse", en T. Givón (ed.), *Syntax and semantics*, vol. 12: Discourse and syntax, vol. 12, Nueva York: Academic Press.
- Onieva, Juan (2002). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*, Madrid: Editorial Plaza Mayor.
- Rodríguez, Bonifacio (1997). "Neutralización del 'adjetivo- atributo'/'adverbios-aditamento'", en B. Rodríguez Díez, *El recurso de la neutralización en lingüística*, León, España: Universidad de León-Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios, pp. 95-123.
- Snow, Catherine; Burns, Susan y Griffin, Peg (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC: National Academy Press. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>
- Ure, Jean (1971). "Lexical density and register differentiation", en G. E. Perren y J. L. M. Trimm (eds.), *Applications of linguistics: selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguists*, Londres: Cambridge University Press, pp. 443-452.

**Artículo recibido:** 25 de abril de 2017

**Dictaminado:** 3 de julio de 2017

**Segunda versión:** 31 de julio de 2017

**Aceptado:** 4 de septiembre de 2017