

CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA INICIAL Y DEL APARTADO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LIBROS DE TEXTO

Aída Bárbara Parrales Rodríguez

Universidad de Oviedo

Introducción

Leer no es solo una mera decodificación, sino que implica la búsqueda de información en un texto. Las habilidades lectoras del alumnado condicionan la consecución de aprendizajes significativos a lo largo de su escolaridad, asimismo, los datos de las evaluaciones internacionales (PIRLS, PISA) muestran que la competencia lectora del alumnado de Educación Primaria, en España, es muy mejorable.

La mayoría de los centros escolares españoles utilizan libros de texto para impartir la asignatura de *Lengua castellana y literatura* y, por tanto, para trabajar la comprensión lectora; pero ¿Cómo podemos saber realmente que los estudiantes han entendido el texto? ¿Qué tipos de textos presentan los manuales escolares para trabajar la comprensión lectora? ¿Se programan actividades antes, durante y después de leer? ¿Las preguntas planteadas en el apartado de comprensión lectora realmente sirven para escudriñar qué dice el texto?

Para responder a estas preguntas, en este estudio se analizaron los textos y las actividades presentes en los apartados de comprensión lectora de 6 libros de texto de 5º curso de Educación Primaria, publicados por 6 editoriales de distribución nacional, en los años 2018 y 2019.

En primer lugar, se clasificaron los tipos de textos propuestos en los manuales (narrativos, expositivos, dialógicos, poéticos, etc.), en segundo lugar, se contabilizaron las actividades planteadas antes, durante y después de la lectura, para comprobar cómo implementan los libros de texto las estrategias de comprensión lectora. Por último, se analizaron las tipologías de preguntas del apartado de comprensión lectora.

Justificación teórica

Qué es leer

La lectura es una de las habilidades básicas de comunicación que se aprenden durante la escolaridad. En el primer ciclo de Educación Primaria se aprende la conversión fonema grafema, se aprende a decodificar y se trabaja la fluidez en la lectura en voz alta. A partir de tercer curso, la lectura es la base para el aprendizaje e implica una búsqueda de información para desarrollar la capacidad del alumnado para aprender leyendo. En este curso se produce una inflexión: se pasa de aprender a leer a leer para aprender.

Sin embargo, ¿qué es leer? numerosos autores coinciden en definir este concepto no solo como mera decodificación, sino como comprensión de un texto escrito:

Casany, Luna y Sanz sintetizan el concepto de leer indicando que “leer significa comprender. Leer es comprender un texto” (Casany, Luna, y Sanz, 2008, 197). Asimismo, Montserrat Correig ahonda en la idea y considera que “Leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito” (Correig, 2000, 128). Isabel Solé desarrolla esta idea y señala que “leer es comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos” (Solé, 2018, 14).

Y que implica “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que

guían su lectura” (Solé, 2018, 17). Otras autoras, como Lebrero y Fernández dan una explicación pormenorizada del proceso lector:

Leer es hacer que un texto (su contenido comunicativo) se aloje en el cerebro (del lector), para lo cual este lo asimila a través del sentido de la vista (o del tacto, en el caso del braille). A partir de aquí es posible profundizar en los procesos cognitivos que intervienen para comprenderlo. Por eso, la enseñanza (y aprendizaje) de la lectura no puede ser interpretada como una mera adquisición del mecanismo decodificador, sino que resulta de un proceso cognitivo mucho más complejo, que requiere una secuencia de pensamiento (Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, 62).

Autores como Lebrero y Fernández (2015), Ramírez, Rossel y Nazar (2015), Gutiérrez y Salmerón (2012), Sugranyes y Hernández (2008) o López y Arciniegas (2003) sostienen que, según el enfoque metacognitivo, hay tres momentos que se asocian a estrategias específicas en la comprensión de textos, antes, durante y después de leer.

Antes de leer se debe plantear una actividad inicial donde se activen los conocimientos previos, se valore el texto y se determinen las necesidades que exigirá la lectura. Peña, en su estudio, hace referencia a la importancia de las estrategias lectoras aplicadas antes de la lectura, como son “conocer el propósito de la lectura, visualizar su contenido, discutir conocimientos previos acerca del texto, tener una motivación y un objetivo claro para hacerlo [...] rescatar ideas principales, relacionar conocimientos previos, anticipar palabras o frases” (Peña García, 2019, 44).

No se debe permitir que el alumno llegue a la lectura sin que tenga ninguna información sobre esta.

En primer lugar, se debe indicar cuál es el objetivo de la lectura que se llevará a cabo (Bofarull, 2006), qué propósito se sigue para buscar significado en el texto (Correig, 2000). Se deben generar una serie de expectativas ante la lectura, en las que el lector creará hipótesis sobre su contenido, activará sus conocimientos previos para afrontar el contenido del texto (qué conoce sobre el tema, si dispone de léxico para comprenderlo, si dispone de información sobre el autor o la temática, etc.) es la base para interpretar la información del texto y relacionar la información contenida en el mismo y la interpretación que hace el lector de su contenido.

Durante la lectura, el lector realiza un ejercicio interactivo con el texto, en el que elabora su opinión sobre el contenido de la lectura, según sus características.

En este momento, el lector debe extraer la información presente en el texto, selecciona aquella de interés y la organiza. Posteriormente debe interpretar esa información para contrastarla con sus ideas previas; para ello, el lector debe integrarla con sus conocimientos de manera que tengan sentido para él y logre reconstruir el significado de aquello que ya conocía (Sánchez Miguel, García Pérez, y Rosales Pardo, 2015). A lo largo de la lectura deberían formularse preguntas para asegurar la comprensión del texto, estas deberían favorecer la realización de inferencias de conexión textual y también estimular las inferencias extratextuales: las primeras exigen respuestas que conecten ideas, de tal manera que haya una progresión en la integración de la nueva información; las segundas implican un procesamiento más profundo de la información y es necesario activar ideas previas (Vidal-Abarca y Martínez Rico, 1998).

Después de leer, se debe evaluar la lectura, de tal manera que se valore el resultado y se confirme la efectividad del esfuerzo realizado.

Según Bofarull (2006, 137), “las estrategias implementadas después de leer permiten sintetizar, resumir, realizar esquemas, mapas conceptuales y ampliar el conocimiento inicial”.

Se debe comprobar que el alumno sea capaz de contestar distintos tipos de preguntas, se pueden presentar *grosso modo* los siguientes tipos:

-Las preguntas de respuesta literal son aquellas cuya respuesta se halla de manera explícita en el texto e implican la localización de detalles presentados en el propio texto.

-Las preguntas inferenciales son aquellas cuya respuesta solicita que el lector establezca relaciones entre la información que aparece en el texto y sus propios conocimientos.

-Las preguntas críticas o valorativas implican respuestas que exigen un alto grado de dominio lector para poder emitir juicios personales sobre el texto (Castillo López y Jiménez Fernández, 2016; González Fernández, 2020; Zarrate Pérez, 2015).

El currículo

En relación con la legislación vigente, el Currículo de Educación Primaria, del Principado de Asturias establece que, en 5º curso, el alumnado debe “Comprender, con detalle, diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y descriptivos) y textos de la vida cotidiana (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 121).

Asimismo, establece que el alumnado también debe

-Realizar deducciones e inferencias sobre elementos del contenido, que impliquen la comprensión más allá del sentido literal.

-Aplicar estrategias para la comprensión del texto como recapitular sobre lo leído, formular preguntas, identificar palabras clave o utilizar el contexto para inferir significados.

-Utilizar el subrayado, esquemas y resúmenes para determinar las ideas principales y otras informaciones explícitas del texto (personajes, circunstancias de tiempo y lugar).

-Inducir acontecimientos predecibles, captar el doble sentido o la ironía (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 123).

Así como “comprender textos periodísticos y publicitarios” (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 126). El Currículo Básico de Educación Primaria establece, en el Bloque 2. Comunicación escrita: leer, en sus contenidos: Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 29). Asimismo, se establece en los estándares de aprendizaje evaluables: 2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, 29).

El libro de texto estructura, contenidos, preguntas

Estudios internacionales, como los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) miden el nivel de comprensión lectora de estudiantes de todo el mundo, evalúan si los estudiantes han logrado las destrezas y estrategias necesarias para ser lectores en la sociedad actual. Numerosas investigaciones, que analizan los resultados de estos informes internacionales, reflejan que un elevado número de estudiantes españoles presentan problemas de comprensión lectora (Asensio Pastor, 2019; Castillo López y Jiménez Fernández, 2016; Jiménez Pérez, 2018; Ripoll, 2019; Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo, 2015).

La escuela es el principal centro de alfabetización de la población, donde se enseña a leer, a escribir y los conocimientos básicos necesarios para continuar la educación secundaria. Uno de los principales recursos alfabetizadores que emplean los docentes es el libro de texto, que está ampliamente extendido en la etapa de Educación Primaria. Parrales (2016) expone que el 93 % de los docentes que imparten la asignatura Lengua castellana y Literatura utilizan el libro de texto con frecuencia/casi siempre.

Según Rodríguez López-Vázquez (1999, 19), “la mayor parte de las editoriales ofrecen libros de texto que incurrir en errores de planteamiento didáctico, de selección de textos y de construcción metodológica”. Asimismo, este autor refiere que

falta capacidad de análisis didáctico en la selección y tratamiento de los textos, y, sobre todo, una percepción crítica rigurosa a la hora de engarzar y disponer los contenidos programáticos dentro de un plan que contemple el proceso global de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez López-Vázquez, 1999, 28)

Según Suárez Ramírez (2019), son las editoriales quienes interpretan las recomendaciones ministeriales, estableciendo qué debe aprender el alumno y qué debe enseñar el docente.

Parcerisa Arán señala que los libros de texto llegan a condicionar en gran medida “el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Parcerisa Aran, 1999, 35).

Autores como Fernández y Caballero destacan “el hecho de que los libros de texto [...] presenten deficiencias o errores puede suponer un obstáculo para el aprendizaje” (Fernández Palop y Caballero García, 2017, 209).

En los libros de texto ¿Se programan actividades antes, durante y después de leer? ¿se realizan preguntas de comprensión literal o son preguntas de comprensión inferencial o valorativa? ¿con las actividades presentes en los manuales escolares se enseñan realmente estrategias para comprender los textos?

En este estudio se analizan las tipologías de textos y las tipologías de preguntas que aparecen en sus apartados de comprensión lectora a fin de comprobar si realmente ayudan a guiar al alumno en la comprensión de lo que lee.

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Identificar las tipologías textuales presentes en las lecturas iniciales de cada unidad.
2. Cuantificar las actividades planteadas en cada uno de los momentos que enmarcan la lectura: antes, durante y después de leer.
3. Cuantificar las actividades según su tipología, a través del instrumento de recogida de datos.
4. Comparar, por editoriales, los datos obtenidos.

Metodología

En este estudio se ha aplicado una metodología cualitativa descriptiva de datos procedentes del análisis de libros de texto. Se realizó un análisis descriptivo de:

- 1) Géneros literarios presentes en las lecturas iniciales de cada unidad
- 2) Momento en el que se presentan las actividades: antes, durante y después de leer.
- 3) Clasificación de las tipologías de actividades presentes en los apartados de comprensión lectora.

Se analizaron 6 libros de texto de 5º curso de Educación Primaria, utilizados en centros educativos del Principado de Asturias en el curso 2021-2022, y publicados por las editoriales (de ámbito nacional) Anaya, Edebé, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives. La Tabla 1 recoge la editorial, el proyecto y el año de publicación de los libros objeto de estudio.

TABLA 1. Libros de texto analizados

Editorial	Proyecto	Año
Anaya	Proyecto <i>Pieza a Pieza</i>	2018
Edebé	Proyecto <i>On</i>	2019
Edelvives	Proyecto <i>La Leyenda del Legado</i>	2018

Santillana	Proyecto <i>Saber Hacer Contigo</i>	2019
SM	Proyecto <i>Más Savia</i>	2019
Vicens Vives	proyecto <i>Zoom</i>	2019

Los libros de texto analizados están segmentados en unidades, que a su vez se dividen en apartados o secciones. En estas secciones, se suele encontrar un apartado de comprensión lectora, relacionado con la lectura que se halla al comienzo de cada unidad. Son estos apartados de comprensión lectora el objeto de análisis de este estudio.

El sistema seguido para analizar los libros se expone a continuación:

1. Se contabilizaron y se clasificaron los tipos de textos que aparecen como lectura principal de cada unidad, con el fin de comprobar la variedad de tipologías textuales presentes en los libros analizados (texto narrativo, argumentativo, periodístico, poético...).

2. Se contabilizaron las actividades relacionadas con la lectura inicial de cada unidad. Asimismo, se comprobó en qué momento de la lectura se planteaban estas actividades, con el fin de comprobar qué estrategias lectoras plantean los libros de texto: Cuántas actividades se plantean antes de leer, cuántas se plantean durante la lectura y cuántas actividades se encuentran después de la lectura.

3. Se empleó el instrumento elaborado por Vicentelli (2003) para la recogida de los datos. Las 10 tipologías de preguntas recogidas en este instrumento son las siguientes:

1. Activación de los conocimientos/experiencias previas.
2. Análisis. Encarar problemas según los elementos constituyentes y las relaciones que los integran.
3. Formulación de hipótesis, inferencias, analogías.
4. Preguntas de respuesta literal.
5. Parafraseo del texto (resúmenes, estructura...).
6. Estimulación de la observación e interpretación de lo observado.
7. Pensamiento crítico: Preguntas que solicitan una opinión razonada.
8. Promoción de la investigación: Preguntas que estimulan la indagación independiente, en diversas fuentes.
9. Estimulación de respuestas creativas: Demanda respuestas en las cuales se manifieste un aporte personal.
10. Solución de problemas: Invita a resolver problemas o situaciones aplicando conocimientos previos / experiencias o imaginación.

Resultados

Tipologías textuales

Cada uno de los libros de texto analizados constaban de 12 unidades, por lo que se analizaron un total de 72 lecturas y se trabajó con un corpus de 862 actividades.

Se hallaron ocho tipologías textuales: texto narrativo, texto expositivo y/o informativo, texto periodístico, texto argumentativo, texto publicitario, texto poético, texto dramático y cómic.

Asimismo, la Tabla 2 muestra la distribución de tipologías textuales por editorial. Todas las editoriales presentan textos narrativos, expositivos y textos teatrales, sin embargo, solamente la editorial Santillana presenta la tipología de textos argumentativos. La única editorial que presenta un cómic es Edebé.

TABLA 2. Tipologías textuales

	Anaya	Edebé	Edelvives	Santillana	SM	Vicens Vives	TOTAL
Narrativo	5	8	6	5	6	2	32
Expositivo/informativo	4	1	5	2	3	6	21
Periodístico	1	0	0	2	0	0	3
Argumentativo	0	0	0	1	0	0	1
Publicidad	0	0	0	1	1	1	3
Poesía	1	1	0	0	0	1	3
Teatro	1	1	1	1	2	2	8
Cómic	0	1	0	0	0	0	1
TOTAL	12	12	12	12	12	12	72

Según se observa en la Tabla 2, los textos narrativos fueron los más comunes, 32 de 72 textos, que representan el 44,44% del total de textos. Los textos expositivos/informativos fueron la segunda tipología textual más frecuente, 21 de 72, que suponen el 21,16% de los textos.

Es destacable la escasa variedad de tipologías textuales representadas en los libros de texto: En el caso de la editorial Edelvives, solo se presentan textos de tres géneros distintos (narrativo, expositivo/informativo y un texto teatral). En la editorial SM no varían mucho los géneros de sus textos, puesto que solo presenta 4 géneros distintos (narrativo, expositivo/informativo, publicidad y un texto teatral). La editorial Santillana propone una mayor variedad de tipologías textuales, aunque carecen de representación los textos poéticos y los cómics.

Es necesario hacer énfasis en que solo tres editoriales presentan poemas en la lectura inicial de la unidad (Anaya, Edebé y Vicens Vives), y todas ellas presentan esta tipología textual en una única ocasión. Edebé solo propone poesía en una unidad, frente a las 8 unidades en las que aparecen textos narrativos. Un caso similar es el de la editorial Anaya, que presenta una única unidad encabezada por un texto poético, frente a las 5 narraciones y los 4 textos expositivos.

Es muy llamativa la ausencia de textos periodísticos (noticias, reportajes, crónicas, entrevistas) en los libros de las editoriales Anaya, Edebé y Edelvives. Las editoriales Santillana, SM y Vicens Vives presentan cada una de ellas un único texto periodístico.

Actividades antes, durante y después de la lectura

Se analizaron 12 unidades en cada uno de los 6 libros. La Tabla 3 muestra el total de actividades planteadas antes, durante y después de cada una de las lecturas, en cada editorial.

TABLA 3. Actividades antes, durante y después de la lectura

	Anaya	Edebé	Edelvives	Santillana	SM	Vicens Vives	TOTAL
Antes	12	12	12	7	10	0	53
Durante	0	0	0	0	0	0	0
Después	153	107	159	156	172	62	809
TOTAL	165	119	171	163	182	62	862

Si se observa la Tabla 3, destaca el escaso número de actividades planteadas antes de la lectura. Este tipo de actividades sirve para crear expectativas o para activar los conocimientos previos que el alumno tenga, relacionados con el texto. Solamente 53 de las 862 actividades de comprensión lectora propuestas en los libros de texto aparecen antes de la lectura, esto supone el 6,15% de las actividades.

Anaya, Edebé y Edelvives presentan, en cada unidad, una única actividad previa a la lectura. Santillana y SM solo proponen una única actividad, en algunas unidades. La editorial Vicens Vives no plantea ni una sola actividad antes de la lectura. La editorial que presenta una proporción mayor de actividades antes de la lectura es Edebé, en cuyo libro existen 12 actividades antes de la lectura, aproximadamente, el 10%. Las editoriales con una proporción más baja son Vicens Vives, con un 0% de actividades antes de la lectura, y Santillana, que presenta 7 actividades, el 4,29%.

El número de actividades planteadas durante la lectura es cero en todas las editoriales. Las editoriales no plantean actividades durante la lectura en ninguno de los libros de texto analizados.

La inmensa mayoría de las actividades, en todas las editoriales, se sitúa después de la lectura. De las 862 actividades estudiadas, 809 se presentan después, es decir el 93,85% de las actividades aparecen con posterioridad al desarrollo de la lectura.

Clasificación global de actividades

En el gráfico 1 se observa el número de actividades por cada una de las diez tipologías recogidas en el instrumento de Vicentelli. En primer lugar, destaca la gran cantidad de actividades de tipo memorístico o literal, en comparación con el resto de las tipologías. Como se puede observar en el gráfico, 276 de las preguntas propuestas en los apartados de comprensión lectora son de tipo literal (más del 36%), aquellas en las que el alumno solo debe buscar la información que aparece de manera literal en el texto. Son actividades de localización de información.

El segundo tipo de actividades que aparecen con mayor presencia, 146, son las de interpretación de lo observado, que suponen el 19,3%. En ellas, el alumno debe inferir informaciones que no aparecen explícitamente en el texto. Las actividades que se sitúan en tercer lugar son las de respuestas creativas, 85 actividades propuestas en los libros de texto analizados, que suponen el 11,23%. Cabe destacar la baja presencia de preguntas de pensamiento crítico, puesto que solo se hallaron 45 actividades, que representan el 5,9% de las preguntas planteadas. También se puede comprobar la baja frecuencia de actividades de planteamiento de hipótesis, 21 en total, que representan el 2,77%; las actividades de solución de problemas, 18 en total, representan el 2,38%; y las actividades de análisis, 10 en total, que suponen el 1,32%.

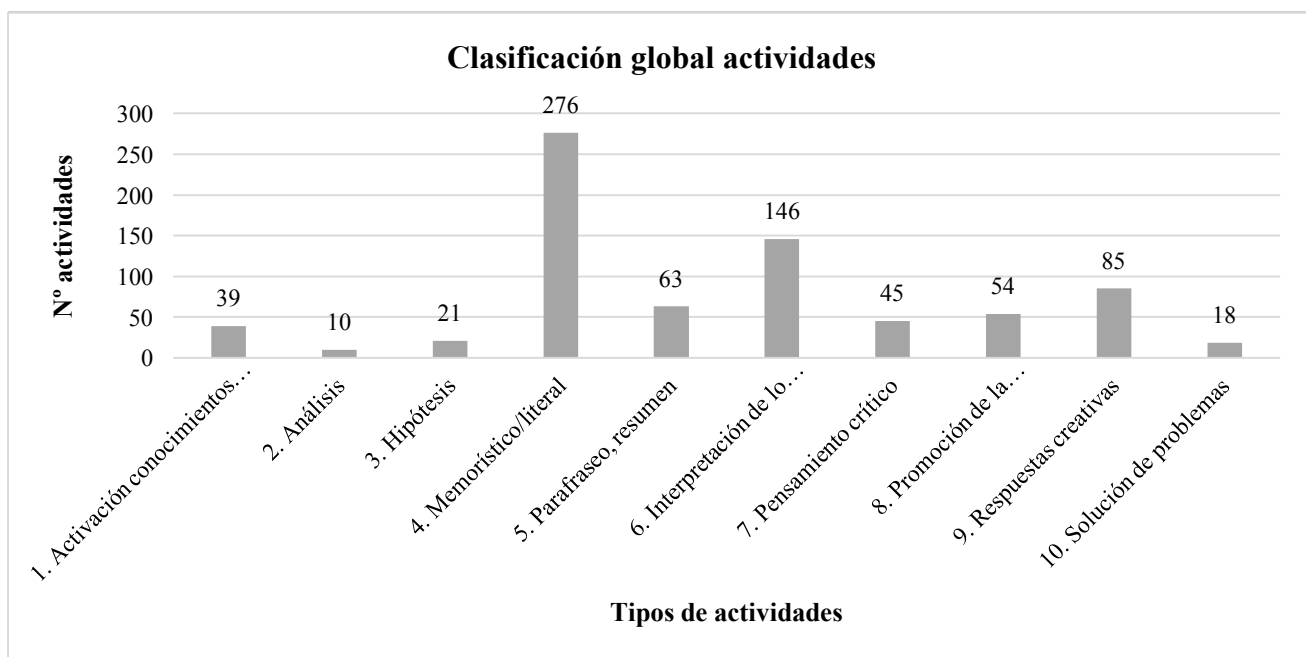


Gráfico 1. Número de actividades por tipología

Actividades

En la tabla 3 se contabiliza el total de actividades antes, durante y después de cada lectura. En la Tabla 4 se muestran las actividades de después de la lectura, clasificadas con el instrumento de Vicentelli.

Como puede observarse en la Tabla 4, la editorial que presenta más actividades posteriores a la lectura es Edelvives, que plantea 159 actividades entre los 12 temas del libro de texto. De estas 159 actividades, el 33,33% (n= 53) son actividades Memorístico/literales, seguidas por las actividades de Interpretación de lo observado, con el 15,72% (n= 25) y por las actividades de Activación de conocimientos previos, con el 13,2% (n= 21).

La siguiente editorial que más actividades presenta es Santillana, con 156 actividades en los apartados de comprensión lectora. De estas actividades, el 40,38% son actividades Memorístico/literales (n= 63), seguidas por las de Interpretación de lo observado, que suponen el 15,38% (n=24), y por las actividades de Respuesta creativa, 13,46% (n= 21).

La editorial Anaya presenta, entre las 12 unidades de su libro de texto, un total de 153 actividades posteriores a la lectura, de las cuales 62 actividades son Memorístico/literales, que suponen el 40,52% del total de actividades. Las otras tres tipologías de actividades que aparecen con más frecuencia son las actividades Interpretación de lo observado (n= 15), de Pensamiento crítico (n= 15) y las de Respuesta creativa (n= 15), que suponen el 9,8% del total de actividades después de la lectura.

Asimismo, se puede comprobar que la editorial SM, que tiene un total de 172 actividades tras la lectura, también presenta una proporción muy elevada de actividades Memorístico/literales (n= 46), el 26,74%. Sin embargo, la tipología predominante son las actividades de Interpretación de lo observado (n= 48), puesto que suponen el 27,9%. Sin embargo, cabe destacar el escaso número de actividades de Pensamiento crítico (n= 2), que suponen solo el 1,16% de las actividades presentes en el libro.

La editorial que presenta un menor número de actividades totales, Vicens Vives. Esta editorial solo ofrece 62 actividades, y todas ellas se hallan con posterioridad a la lectura. De estas actividades, las Memorístico/literales (n= 19) suponen el 30,64%, seguidas de las actividades de Promoción de la investigación (n= 12), que suponen el 19,35%.

TABLA 4. Actividades después de la lectura, clasificadas con el instrumento de Vicentelli

	Anaya	Edebé	Edelvives	Santillana	SM	Vicens Vives
1. Activación conocimientos previos	3	5	21	4	3	3
2. Análisis	9	0	0	0	1	0
3. Hipótesis	6	1	2	2	10	0
4. Memorístico/literal	62	33	53	63	46	19
5. Parafraseo, resumen	8	14	7	15	12	7
6. Interpretación de lo observado	15	26	25	24	48	8
7. Pensamiento crítico	15	5	6	13	2	4
8. Promoción de la investigación	8	7	17	7	3	12
9. Respuestas creativas	15	7	17	21	21	4
10. Solución de problemas	0	1	8	5	1	3

Conclusiones

En este estudio se observa que, mayoritariamente, los libros de texto contienen textos narrativos, que son más fácilmente comprensibles, según Sanz Moreno (2004), que los textos expositivos. Asimismo, estos resultados corroboran los expuestos por Jiménez (2017), que analizó dos libros de texto de *Lengua castellana y Literatura* de tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria y cuyos hallazgos revelan que la mayoría de las lecturas propuestas en los manuales son textos narrativos.

Los textos periodísticos es una tipología textual que debe trabajarse en 5º curso de Educación Primaria, según establece el Currículo, sin embargo, esta tipología apenas está presente en los libros de texto. Lo mismo sucede con los textos poéticos o los textos teatrales.

Los libros de texto no favorecen el desarrollo de estrategias lectoras porque, como se ha observado en los resultados, solamente el 6,15% de las actividades se presentan de manera previa a la lectura. Este tipo de actividades son básicas para la comprensión del texto porque permiten presentar el texto, anticipar qué va a ocurrir, crear hipótesis, activar los conocimientos previos, etc.

Debido a la inexistencia de actividades durante la lectura, tampoco se presentan actividades para corroborar las hipótesis planteadas inicialmente, ni para comprobar si el alumnado está comprendiendo el texto.

El 93,85% de las actividades aparecen después de la lectura, y sin embargo, esta alta proporción de actividades, tampoco garantiza la comprensión del texto, puesto que la mayoría son preguntas de tipo literal. Las actividades inferenciales y críticas son escasas. Estos datos coinciden con los resultados de Castillo y Jiménez (2016) que analizaron 14 libros de texto de 3º y 5º de Educación Primaria, publicados entre 1994 y 2012, donde comprobaron que las preguntas literales suponían entre el 53% y el 55% del total de las actividades.

Se observa que el tratamiento que dan los libros de texto a la comprensión lectora sigue siendo inadecuado. Los resultados de este estudio muestran que a) las actividades antes de la lectura son escasas, aunque se encuentran presentes en todos los libros, salvo la editorial Vicens Vives; b) las actividades durante la lectura son inexistentes; c) las actividades después de la lectura se centran en preguntas literales, con escasez de preguntas inferenciales y valorativas.

Referencias

- Asensio Pastor, M. (2019). La comprensión lectora en el ámbito académico: estudio exploratorio. En J. Amo Sánchez-Fortún, P. Núñez Delgado, A. García-Roca, y M. Santamarina Sáncho, *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 139-149). Octaedro.
- Bofarull, M. (2006). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En M. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, C. Oller, E. Vidal Abarca, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 131-139). Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castillo López, A. y Jiménez Fernández, G. (2016). ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora?: Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. *Opción*, 32(7), 437-454. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21482>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (30 de agosto de 2014). Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, pp. 1-414.
- Correig, M. (2000). ¿Qué es leer, qué es escribir? En M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 125-155). Síntesis.
- Fernández Palop, M. y Caballero García, P. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(20), 201-217. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- González Fernández, A. (2010). *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825>
- Jiménez Delgado, J. (2017). La comprensión lectora en los libros de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. *Publicaciones Didácticas*, 87, 406-411. https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_087_oct.pdf
- Jiménez-Pérez, E. (2018). Leer: evaluación de la comprensión y la competencia lectoras en español. En M. Vicente-Yagüe Jara y E. Jiménez Pérez, *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 31-44). Síntesis.
- Lebrero Baena, M. y Fernández Pérez, M. (2015). *Lectorescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis.
- López Jiménez, G. y Arciniegas Lagos, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118-141.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1 de marzo de 2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Parcerisa Aran, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Parrales Rodríguez, A. (2016). Frecuencia de uso y percepción de la utilidad de los materiales empleados en la enseñanza de la ortografía. En N. Ibarra, J. Ballester, y F. Romero (Edits.), *Estudios de Lingüística aplicada. Investigación en la enseñanza de las lenguas y las literaturas* (págs. 187-207). Universitat Politècnica de València. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/61624/Investigaci%C3%B3n%20en%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20lenguas%20y%20las%20literaturas_6276.pdf?sequence=1

- Peña García, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Ramírez Peña, P., Rossel Ramírez, K. y Nazar Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 213-232. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200013>
- Ripoll, J. (2019). *Manual práctico para el desarrollo de la comprensión lectora. Una propuesta para la Educación Secundaria a partir del marco PISA*. EOS.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1999). Errores didácticos en el diseño de los libros de texto: Lengua y Literatura en Primaria. *Lenguaje y Textos*, 14, 19-28.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. y Rosales Pardo, J. (2015). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sanz Moreno, Á. (2004). Enseñar a comprender a través de los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36.
- Solé, I. (2018). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez Ramírez, M. (2019). Libro de texto, práctica educativa y competencia comunicativa. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 26-45. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/42.pdf>
- Sugranyes-Fuentes, G. y Hernández-Quevedo, R. (2008). Recomendaciones para el perfeccionamiento de la comprensión lectora de un libro de texto. *EduSol*, 8(25), 29-35. <https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/457/pdf>
- Vicentelli, H. (2003). Análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 24(69), 77-99.
- Vidal-Abarca, E., y Martínez Rico, G. (1998). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 85-97.
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>