

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS LITERARIOS EN EL LIBRO DE
TEXTO GRATUITO: *LECTURAS* DE SEGUNDO GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Diana Apodaca Meléndez

Directora:

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Codirectora:

Dra. Laura Rangel Bernal

Zacatecas, Zac. a 30 de septiembre del 2023

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo de Agosto de 2021 a Julio de 2023. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 30 de Septiembre de 2023.

Diana Apodaca Meléndez.

Generación 2021-2023
MEDPD

Agradecimientos

Desde mi creencia profunda en la colectividad y el sentido humano con el que se realizan las cosas que transforman el mundo, refiero que no habría cabida para darle sentido a este documento a falta de la articulación de estos elementos. En este camino investigativo y académico es impensable el trabajo en solitario desde las distintas aristas que componen el universo individual, por ello quiero agradecer al colectivo docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la oportunidad inmejorable que se presentó desde el carácter formativo, mencionó a las siguientes figuras con respeto y gratitud hacía ellas:

Dra. Irma Faviola Ruiz Castillo, por hacerme saber que la excelencia investigadora y académica tiene una estrecha relación con las capacidades humanas, que la empatía mejora las relaciones sociales.

Dra. Silvia del Carmen Miramontes Zapata, por confiar en mis capacidades y guiar este proceso de investigación desde el respeto y la tolerancia, por que sin usted esto no hubiera sido posible.

Dra. Beatriz Marisol Sandoval García, por ser una profesional en cada uno de sus acercamientos, por sus palabras que siempre son precisas.

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado, por hacerme saber que otro mundo es posible, que la consciencia y el pensamiento crítico están ligados entre el plano profesional y el personal, por compartir sus saberes de una manera excepcional.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPTITULO I.....	23
HISTORIA DE LOS LTG: ACIERTOS Y DEASACIERTOS	23
1.1 Antecedentes históricos del Libro de Texto: Antes de la gratuidad.....	23
1.1.1 Creación de la SEP	25
1.1.2 Proyecto de alfabetización	27
1.2 Origen de los Libros de Texto.....	30
1.2.1 Reforma educativa del gobierno de Adolfo López Mateos (1958-	33
1964)	33
1.2.2 Decreto de la institucionalización de la Comisión Nacional de los Libros de	
Texto Gratuitos	36
1.2.3 Propósitos de los Libros de Texto Gratuitos en correspondencia a la recién	
creación de la CONATILEG	37
1.3 Evolución de los Libros de Texto Gratuito	38
1.3.1 Libros de Texto Gratuitos: Reformas y Políticas Educativas	40
1.3.2 Función de los Libros de Texto Gratuito	43
1.3.3 Libros de Texto Gratuito: Español-Lecturas	44
1.4 Estado Actual de los Libros de Texto Gratuito	46
CAPÍTULO II.....	49
EL TEXTO NARRATIVO EN FUNCIÓN DE LOS LTG	49
2.1 Definición de texto narrativo literario	50
2.2 Tipos de textos narrativos literarios	55
2.3 Elementos del género narrativo literario	57
2.4 Narrativa infantil	65
2.4.1 Correspondencia entre la narrativa infantil cohesión y coherencia intratextual,	
compresibilidad textual e inferencias	70
CAPÍTULO III.....	74
ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS LITERARIOS EN EL LTG <i>LECTURAS</i> EN	
RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	74
3.1 Características del LTG <i>Lecturas</i> de segundo grado	75

3.2 Elementos de análisis.....	88
3.3. Análisis estructural del contenido para la comprensión de la lectura	96
(Analizar cómo permite (o no) la cohesión y coherencia intratextual, comprensibilidad textual e inferencias)	96
Conclusiones	99
Referencias	100

Índice de tablas

Tabla 1. Características de las generaciones LTG.....	45
Tabla 2. Modelos de la descripción espacio.....	63
Tabla 3. Categorías de análisis de los elementos narrativos literarios.....	97

Índice de imágenes

Imagen 1. Portada del LTG Lecturas. Segundo grado.....	77
Imagen 2. Contraportada del LTG Lecturas. Segundo grado.....	78
Imagen 3. Presentación del LTG Lecturas. Segundo grado.....	79
Imagen 4. Introducción del LTG Lecturas. Segundo grado.....	80
Imagen 5. Bibliografía del LTG Lecturas. Segundo grado.....	81
Imagen 6. Créditos iconográficos del LTG Lecturas. Segundo grado.....	82
Imagen 7. Lectura Adivinanza del LTG Lecturas. Segundo grado.....	83
Imagen 8. Ilustraciones del LTG Lecturas. Segundo grado.....	85
Imagen 9. Ilustraciones del LTG Lecturas. Segundo grado.....	85
Imagen 10. Tipografía del LTG Lecturas. Segundo grado.....	86

Acrónimos

CONALITEG Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

LTG Libros de Texto Gratuitos

SEP Secretaria de Educación Pública

INTRODUCCIÓN

Leer es una actividad imprescindible para la práctica educativa, sin embargo, durante la etapa escolar esta actividad se suscribe como necesaria y obligatoria; se considera necesaria porque de ésta depende que los estudiantes profundicen en el aprendizaje autónomo, se mantengan informados de aquellos fenómenos y acontecimientos dentro de su contexto e inclusive se amplíe el panorama y la cosmovisión del mundo. Leer se convierte en una práctica obligatoria en consecuencia de realizar esta actividad por coacción con la finalidad de cumplir exigencias académicas determinadas por los planes de estudio.

Ahora bien, la actividad de la lectura conviene con una serie de beneficios, que incluso no son propios y exclusivos de una sola etapa escolar, sino que pueden presentarse en todos los niveles educativos y a su vez beneficiar en buena parte de la conformación personal. Las pretensiones de este documento se sustentaron en el análisis del medio o medios por los cuales se suscribe la actividad lectora dentro de las instituciones educativas.

Al visualizar el ejercicio de la lectura como tarea impuesta y obligatoria, que dista además de una carga académica en exceso, implica en algunas ocasiones que finalmente no aporte cambios relevantes en el pensamiento de los estudiantes, en la mayoría de los casos.

Si se considerará la promoción de una motivación intrínseca en los estudiantes sería pertinente la selección de textos y lecturas de temas relevantes (de preferencia

contemporáneos), como parte de la iniciación y permanencia en la práctica de la lectura, de esta manera se efectuará una conexión entre el lector y el texto (autor), que a su vez despierte emociones placenteras para el lector o lectora y así no quedará vista como una actividad impuesta.

Cabe señalar que las primeras lecturas han de considerarse como el parteaguas hacia un interés genuino en la actividad lectora. De ahí la importancia de analizar la propuesta de los libros de texto, así como su contenido y que a su vez se integren adecuadamente dentro de la práctica profesional docente.

La finalidad de una evaluación a estos contenidos se suscribe en dar dirección a la conformación de lectores y lectoras desde las propuestas del sistema educativo nacional, de cómo podría cambiar la concepción de los actos de actividades lectoras dentro de las instituciones públicas y trasladar esto al plano personal de las y los estudiantes de educación básica.

Para la evaluación de las lecturas contenidas dentro del libro de texto gratuito de lengua materna: lecturas de segundo grado, fue preciso realizar una revisión de la teoría literaria y conjuntarla como disciplina en la estructuración e integración en la selección de textos de los Libros de Texto Gratuitos (en adelante LTG), esto derivado de la selección y pertinencia de la literatura incluida en los libros ya mencionados, es decir, analizar desde la parte teórica la obra literaria.

Cabe señalar que la ejecución de esta investigación fue posible debido a la existencia suficiente, pero no en demasía de recursos tanto teóricos como prácticos

que se concentran dentro de este tópico, recursos que apoyaron en la condensación y enriquecimiento del estudio.

A partir de una evaluación del contenido de los LTG fue factible realizar una valoración del efecto eventual que llegan a tener algunas de ellas y visualizar la objetivación de las mismas dentro de las instituciones de educación pública básica como recurso colectivo dentro del sistema educativo.

La actividad de la lectura en espacios educativos se inscribe como necesaria y vital para el desarrollo del alumnado, y como una forma de resultados positivos en la educación. Añadido a esta configuración, también se sitúa como una disposición obligatoria la cual carece de elementos reflexivos hacia su práctica, ya que la importancia de ésta radica en responder a competencias propias de la formación en educación básica. Sin embargo, el ejercicio de la lectura no ha pasado objetivamente (en ciertos casos) a instalarse como una actividad adaptada y adoptada más allá de las aulas.

Caben diversas causantes de las que proviene que la lectura se advierta solo como una actividad académica. Para esta investigación se ha realizado un análisis de las lecturas contenidas en el LTG de Lecturas de segundo grado, pues en gran medida los libros otorgados por el Estado, se configuran como parte esencial de los primeros acercamientos con la literatura en los años de educación inicial, mismos donde la predisposición hacia la formación de lectores y lectoras es latente. A esto se añade el caso de los contextos sociales menos privilegiados donde los LTG son el único acercamiento a material de lectura.

Revisar detenidamente los textos contenidos en los LTG permitió generar una evaluación de los mismos para su efectividad en relación a los procesos de lectura en infantes de acuerdo a criterios del género literario, así como en el caso contrario, se resaltó lo impracticable, esta investigación exploró la conformación de los LTG y la objetividad de ellos.

Ahora bien, los estudios relacionados al análisis de los contenidos de los libros de texto emitidos por la SEP, se prescribieron como limitados para el caso puntual de los libros de lecturas, entonces se consideraron los que pertenecen a otras asignaturas que abordan otros grados escolares o se sujetan en tópicos puntuales. No obstante, se valoró la revisión de estos como punto de referencia a antecedentes de literatura y modelos de estudio pertenecientes a los LTG.

De este modo se inició con la revisión de investigaciones de presencia internacional que tienen una relación si no directa, proporcionan ideas precisas sobre los libros de texto en otros contextos, que abonaron oportunamente el desarrollo de esta investigación.

Se revisó así, la investigación de Martínez-Bonafé (2008) encontrada como un artículo de revista española especializada en educación la cual se dedicó a la revisión del libro de texto como la forma de recurso material instaurado para el trabajo de la enseñanza. Este trabajo se apegó al desarrollo de un análisis documental de diversos textos que han estudiado la relación entre las políticas de edición del libro de texto y políticas curriculares.

Ya que el autor describió cómo los contenidos de los libros de texto están basados en intereses hegemónicos, han ido desde la intervención de las editoriales y las formas negociables que tiene el libro de texto, pasando por configuraciones ideológicas de orden social referidas a cuestiones políticas y hasta las formas curriculares de estos materiales.

De modo que la investigación determinó que la conformación del libro de texto si atiende la concreción de aprendizajes, pero, por otra parte, depende de una construcción de la realidad colectiva determinada desde un control curricular.

En las mismas circunstancias, se consideró oportunamente el trabajo realizado por Belver & Braga (2016), realizado en España, donde se expusieron las características principales que definen a los libros de texto y los usos de éste para fines educativos, refiriendo a un análisis de corte cualitativo. El análisis incorporó treinta informes elaborados por 120 estudiantes en la diversidad de libros de texto.

El estudio giró en torno al cuestionamiento de cuál es el uso del libro de texto que le otorga el estudiantado, además de analizar la influencia que estos tienen en el aprendizaje. El planteamiento de este análisis dictó que el alumnado de nivel licenciatura de disciplinas educativas, no visualiza en libro de texto como posible objeto de investigación y que explorándolo abrirá posibilidades para potenciar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, se revisó un artículo de investigación a cargo de Caballero & Fernández (2017), quienes elaboraron un sustancioso y pertinente marco conceptual con relación a la definición educativa de “libro de texto”. La investigación contiene un

análisis descriptivo acerca de las reflexiones que incluyen las ventajas y limitaciones del diseño del libro de texto, además de las posibilidades que se tiene con este material en el área educativa.

En el mismo orden de ideas, pero refiriendo a otro contexto, se inició con la exposición de documentos categorizados como nacionales. Donde cabe señalar, estos existen en mayor número que los conformados internacionalmente, esto se puede atribuir a diversos factores, como ejemplo: que los libros de texto gratuito son disposiciones oficiales solo en algunos países.

Así bien, los documentos se seleccionaron de acuerdo a la correlación temática de la presente investigación. En correspondencia al orden cronológico de elaboración, se tuvo en primera instancia la aportación de Vargas (2001), presentada como artículo de revista indexada.

Vargas (2001), se basó en describir y comparar actividades de producción oral y escrita dentro del libro texto gratuito de español primer grado de educación primaria. Dentro de su ejercicio investigativo el autor proporcionó una aproximación de los LTG hacia un nuevo y mejorado enfoque didáctico.

Este estudio fue elaborado bajo un análisis de contenido, donde el autor presenta el diseño de tablas de frecuencia para el tratamiento simultáneo de dos libros con características cercanas salvo las editoriales, ya que uno fue proporcionado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (en adelante CONALITEG) y otro por una editorial privada.

Por otra parte, Barriga (2011) presentó una investigación educativa, donde elaboró un análisis mediante una selección temática que incorporó trabajos con perspectivas curriculares, económicas, sociológicas y políticas, derivando una discusión sobre los LTG que oferta el sistema educativo mexicano, con respecto a los procesos de selección de contenidos pedagógicos y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación primaria.

La autora concluyó con una descripción acerca de las deficiencias en los contenidos de los libros de texto y reporta la existencia de elementos auxiliares que subsanan las deficiencias en los procesos de enseñanza aprendizaje que se sugieren en los LTG.

En el mismo tenor, Anzures (2011) presentó una investigación la cual objetó en la identificación de fortalezas y contribuciones del LTG con relación a la política pública. Anzures (2011) se apoyó de una metodología de análisis histórico de donde se obtuvo como resultado un reconocimiento de los LTG en las formas accesibles al aprendizaje y la contribución de los mismos a promover el derecho a la educación en todos los contextos.

En igual forma, se encontró a González (2012) dentro de una revista universitaria con su aportación a la investigación educativa, en la cual expuso una serie de argumentos sobre la pertinencia de los contenidos del LTG. La autora llevo a cabo un preciso marco histórico en torno a las formas de elaboración de los LTG a lo largo de la educación.

Al respecto, Margarito (2014) efectuó una investigación donde analizó y comparó las distintas ediciones y volúmenes del LTG lecturas de primer año educación primaria, esta revisión fue realizada por orden cronológico. Este estudio se caracterizó por ser de corte cualitativo mediante un análisis comparativo de las siguientes dimensiones: actividades, estructura, contenido y presentación.

La autora concluyó reportando que la transformación de los LTG se ha desarrollado desde diversos enfoques educativos y programas de estudio. Visualizando una constante dentro de todas las ediciones del libro de lecturas primer año, que es la libertad de cátedra. Por otra parte, las actividades contenidas (sugiere la autora), podrían alcanzar mayores logros si se complementan con estrategias adicionales.

Finalmente, se localizó a Arellano (2020) con un trabajo académico de grado. Mismo que se dedicó a la comprensión de la forma en cómo se representa a los animales dentro de los LTG y cómo existe cualquier forma de representación en otro elemento posible objeto de estudio, la autora explicó que esto es sustancial para entender el discurso que orbita dentro del contenido de los LTG.

Este trabajo se distinguió por ser de cualidad mixta, ejecutado por análisis de frecuencias, análisis temático y análisis crítico del discurso, la autora presentó la elaboración y diseño de tablas de análisis distribuidas por dimensiones y categorías que apoyaron en el análisis cuantitativo.

De las evidencias anteriores se estimaron elementos esenciales para el desarrollo de esta investigación, considerando que la cantidad de documentos en

relación a la temática de LTG en especial atención al área de español-Lectura, es escasa o no atiende las necesidades suscritas dentro de ésta.

En última instancia, se tiene a bien referir que existe un vacío de acuerdo a los documentos que pudieran inscribirse en la categoría determinada como local, por lo que se omitirá tal apartado. Sin embargo, este trabajo quedó como precursor de la temática y abre nuevas posibilidades de indagación bajo diversos enfoques.

Dentro de esta investigación se planteó que cuando se habla sobre lectura, se tiende a relacionarle de inmediato con la forma institucionalizada de ésta, una actividad escolarizada y hasta cierto punto pretenciosa. Al encasillarla como pretenciosa no se le resta valor ni objetividad, sino que se le denominaría así por el hecho de concebirla como una forma de evaluar cuantitativamente el desarrollo de los individuos durante su etapa escolar, es decir, si se ha adquirido (como sistema de decodificación de grafías) la lectura entre los cinco y seis años, se considera un alumno o alumna regular y por el contrario si durante la primera infancia no se llega a este cometido, se denominará que se es parte del alumnado con deficiencias considerables.

A lo anterior se añadió la reflexión con respecto a la consolidación de la lectura como andamio de habilidades cognitivas de orden superior en desarrollo durante la infancia. Las estrategias para cumplir este objetivo son diversas y las herramientas que las acompañan también.

Sumado a esto y como parte enunciativa de la presente investigación, se contempla una forma de alineación integral: la conformación de lectores a partir de los libros de texto gratuito conlleva a repensar sobre algunas ideas relacionadas con

el diseño, clasificación, orden y efectividad de estos como materiales proclives en el desarrollo de la interacción de la lectura en la infancia. Así pues, se encontró lo siguiente:

Se sabe que estos libros son el principal material educativo de los maestros, aun (sic) cuando su utilización sea muy diversa —existe una gran gama de usos del material: desde la aplicación directa con los niños, hasta como medio para la formación continua, a veces personal e informal del maestro—. Además, se puede afirmar que siguen siendo, junto con los materiales adicionales de las bibliotecas escolares —que en algunas ocasiones tienen la fortuna de ser usados por el público en general—, los únicos documentos de lectura existentes en las comunidades aisladas con funciones literarias y referenciales —con temas de salud, ambientales, de ética y ciudadanía y contenidos generales de las ciencias y las técnicas—. (Larios, 2001)

Este problema afecta en términos generales a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, alumnado y profesorado. Ya que a los alumnos y alumnas no les permite ejercer desde un sentido práctico la actividad de la lectura y al profesorado porque este tipo de contenido en ocasiones no ha dado resultados potenciales para inscribir la lectura como un ejercicio habitual, permanente y agradable.

Cabe resaltar que la educación primaria se configura como un eslabón primordial en el desarrollo humano, pues de este depende la consolidación de saberes y conocimientos que se visualizan como funcionales para el resto de la vida, sin embargo, las herramientas utilizadas para este cometido son cuestionables, puesto que estas se han diseñado con base a elementos de sentido estructural de la educación sustentadas en planes y programas de estudio, mismos que se han creado para establecer parámetros en las competencias del aprendizaje, pero que poco han reflexionado respecto a los aprendizajes significativos.

En el caso de los libros de texto emitidos por la Secretaria de Educación Pública (en adelante SEP) de distribución masiva y de carácter obligatorio, que acompañan las

prácticas de enseñanza en cumplimiento del currículum oficial y que orientan en gran medida la práctica docente, valdría bien objetar cuál ha sido y cuál es la factibilidad del contenido de los LTG. Para enmarcar esté argumento se encontró que:

Los niños y las niñas se relacionan con la información a través libro de texto, se relacionan de esa manera con el conocimiento, simplemente porque alguien con más poder les está obligando. El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, sólo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural. (Martínez Bonafé, 2008, p. 65)

Las causas de la baja eficacia de estos contenidos en materia literaria, son diversas e incluso se derivan en una pluralidad de dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje, ahora para esta investigación se puntualizó en el asunto relacionado a la posible contribución de los LTG a la formación de lectores y lectoras, para ello es importante analizar los textos (narrativos literarios) contenidos en los LTG que asisten en las prácticas lectoras dentro de la enseñanza en el sistema público educativo.

La lectura, aporta una serie de bondades implícitas que se insertan de manera individual y a lo largo del desarrollo, contribuye positivamente en la ejecución de actividades de orden tanto personal como social.

El análisis de los LTG proviene de las interrogantes que se suspenden de las formas presentadas en los libros de lecturas que han sido rediseñados a lo largo de la historia de la educación del país, pero que aún no han dejado rastros de resultados positivos en la formación de lectores y lectoras a partir de los LTG.

Ha sido oportuno revisar las propuestas de los LTG, en específico a los libros de lecturas de lengua materna de los primeros años de educación primaria sobre la intencionalidad de estos en cuanto al ejercicio de la lectura, añadiendo a esta idea que la actividad lectora se convierte en un proceso integrador. Es decir, que en

general la lectura no aparece de manera aislada, sino que con ella vienen las fases de escritura, comprensión y competencia lectora no solo en el área de la enseñanza del español, puesto que las demás asignaturas como conocimiento del medio o formación cívica y ética conciben una carga de material de lectura importante; además de leer, interpretar y seguir instrucciones en el caso de Matemáticas, por referir algunos ejemplos.

En consecuencia, de aquellas disyuntivas en el marco de las lecturas contenidas en los libros de texto elaboradas por la CONALITEG se deriva el cuestionamiento: ¿Las características literarias que contienen los libros de texto gratuito de lecturas son una herramienta que favorece a la comprensión de la lectura en el alumnado de segundo grado de primaria?

La interrogante se respondió desde el supuesto que propone que la concreción de un análisis de las lecturas de los libros de texto indicará si estos dispositivos propician con características funcionales en la comprensión de la lectura en la infancia. Considerando, además que la utilidad que se desprendió a este análisis conllevaría a integrar de manera oportuna la actividad de la lectura desde las instituciones del sistema público.

Pues se consideró que una revisión de esta dimensión contemplará desde la revista de los textos y su factibilidad o su incompetencia, en el caso de que alguna lectura resulte inconveniente se sugirió la implementación de algunas propuestas genéricas con mayores beneficios.

Fue posible realizar un análisis de los textos literarios en el libro de texto de lecturas segundo grado, que indicó si este es un dispositivo que propicie la comprensión de la lectura en la infancia.

En ese mismo contexto, se planteó como objetivo estelar y que se delimitó como la forma realizable de esta investigación, ya que se consideró como factible y asequible, mismo que radicó en analizar los textos narrativos literarios indicados como lecturas obligatorias contenidas dentro del LTG Lengua Materna: Lecturas de segundo grado para determinar si contribuyen en la consolidación de la comprensión lectora entre el alumnado.

Dentro de este marco, tomando en cuenta que la meta fue trazada de forma general no podría concretarse de manera aislada, por ello se suspenden objetivos específicos que aportaron orden en operación sistémica en el acto de generar la investigación. A continuación, se suscriben respecto al orden de las fases de este estudio: a) Explorar los LTG en la historia de la educación como material de lectura, b) Describir los elementos del género narrativo literario de los libros de texto gratuito de educación primaria y c) Construir documentalmente un análisis de los elementos del género narrativo literario para saber si son una herramienta que facilitan la comprensión de la lectura en el alumnado de educación primaria.

Por lo que se refiere a la parte conceptual, se tuvo a bien abordar la forma en que se concibe el acto de la lectura desde distintas perspectivas, esto con la intención de visualizar la diversidad de acepciones en torno a ésta.

Leer, en principio de cuentas es un verbo, una acción vinculada a un proceso de decodificación de grafemas ordenadas sintácticamente; para complementar esta idea se encontró “la propuesta lingüística asume que leer consiste en procesar

técnicamente las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla; interesa menos la comprensión o la implicación social del texto". (Cassany, 2009, p. 9).

Esta concepción está ligada a procesos de enseñanza-aprendizaje formales, contextualiza además donde se desarrolla específicamente, para condensar esta idea se encontró a Solé (1992), con la siguiente afirmación:

Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos que se enseñan en la escuela. Requiere que el alumno desarrolle un sentido a la lectura, que cuente con recursos cognitivos suficientes para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en la competencia de los niños y que sepan intervenir para fomentarla. Como ocurre con otros aprendizajes, no se realiza de un día para otro, ni se consigue su dominio de una vez para siempre. Se trata de un proceso dilatado, a lo largo del cual se incrementan las posibilidades del lector y le acercan a la imagen del lector experto o al menos convencional. (p. 49)

Desde el punto de vista pedagógico, leer se tiene contemplado como un aprendizaje escolar que se deriva del desarrollo de habilidades cognitivas en acción, mismo que requiere de un agente posibilitador que **guíe, ordene, refuerce y evalúe** este proceso. Cabe señalar que es paulatino e integral, pues en medida de su práctica llega a consolidarse objetivamente y por otro lado, se relaciona estrechamente con el proceso de la escritura. Dos procesos cruciales a lo largo de la etapa escolar.

Para seguir en la línea con lo referente a la lectura, se despliega la conceptualización de los textos narrativos, mismos que se inicia con detallar que la narrativa es un género literario que comprende la novela y relatos. Las características de estos, es que se encuentran escritos en prosa, narran hechos mediante un narrador, además intervienen uno o más personajes, la estructura de las narraciones

esta ordenada secuencialmente. En el contenido de los LTG se encuentran textos narrativos específicos como cuentos, novelas cortas y poesías.

En cuanto a las herramientas que se indicaron dentro de esta investigación, se tienen los libros de texto gratuito de los que se conoce como los materiales proporcionados por el sistema (CONALITEG) utilizados como medios de alfabetización masiva, distribuidos en los niveles de educación básica, mismos que son imprescindibles y gratuitos para el alumnado inscrito en cualquier institución educativa.

En las siguientes líneas se ha de considerar la serie de elementos propios de la estructura metodológica de esta investigación, ya que en las ciencias sociales como en las ciencias exactas se requiere de una concreta fundamentación y una absoluta objetividad para la validación de las mismas. Así se menciona que este trabajo tiene la característica de ser una investigación monográfica ya que reúne aquellos elementos propios documentales y de análisis necesarios para ser incluidos dentro de esta categoría.

Con relación al tipo de estudio y diseño metodológico, este se definió de corte cualitativo que se conduce por el método de análisis de contenido, desde una visión investigativa más concreta, Álvarez-Gayou (2003) define: “el análisis de contenido es uno de los procedimientos que más se acercan a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de la personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos”. (p. 164)

Por otra parte, Bardin citado en Tinto (2013) menciona que “el análisis de contenido es descrito como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los

mensajes” (p.140), el análisis de contenido permite dar carácter científico a la revisión y exposición de mensajes presentados en diversos contextos y a diversas audiencias.

Continuando con las aportaciones de Bardin y como asunto complementario de lo anteriormente expuesto, se encontró que:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Tinto, 2013, p. 141).

Es así que, al exponer el método de análisis de contenido se está refiriendo a una forma de investigación científica, que incluye la utilización de un sistema de reglas y una serie de pasos procedimentales, es decir, que sobre pasa el ejercicio de la comprensión de un mensaje.

Para condensar lo anterior, se tiene que: “la utilización de esta técnica permite adentrarse en los entresijos del contenido, delimitar sus dimensiones y variables y crear un sistema categorial que permita ubicar las diversas partes del mensaje en la categoría correspondiente” (Boronat, 2005, p.157).

Desde esta perspectiva el presente documento se instaló en el análisis de los textos narrativos literarios contenidos en el libro de texto gratuito de lecturas segundo grado de educación primaria. Se pretende agrupar una categoría de análisis, el diseño de tablas de análisis aplicadas dentro de las cuales se integraron criterios seleccionados con base en el propósito de la investigación.

Para concretar la técnica investigativa, se diseñó una tabla que integra las categorías y elementos de análisis, ya que de tal manera se obtuvo la cantidad suficiente de información con relación a las estimaciones y alcances de la

investigación. Cabe señalar que dicha tabla es una herramienta creada propiamente para este ejercicio, en revista que no existe algún antecedente de algún material creado para el estudio de textos narrativos literarios en LTG.

CAPTITULO I

HISTORIA DE LOS LTG: ACIERTOS Y DEASACIERTOS

Para la comprensión de un fenómeno es imprescindible revisar y analizar su comportamiento desde el origen y de todos aquellos procesos de evolución o involución según sea el caso, por esta razón se tiene a bien extender esta investigación desde una inspección general en los cambios efectuados para los LTG.

En esta primera parte de la investigación se concreta la serie de eventos encadenados que enmarcan el concepto y funcionalidad que refiere a los LTG, abordando más allá del mero escenario pedagógico, académico o institucional. Al abarcar los aciertos y desaciertos, se toma en consideración aquellos primeros intentos de convertir a los LTG en dispositivos para diseminar contenidos de aculturación e ideologías.

1.1 Antecedentes históricos del Libro de Texto: Antes de la gratuidad

Los planteamientos sobre la Historia de la educación en México, versan inicialmente sobre escenarios ubicados en la época de la conquista española y sobre las formas poco ortodoxas de perpetración en cuanto a conceptos ideológicos. Cuya finalidad de los mismos, radicó en la transición (sometimiento) de una sociedad.

Si bien, la llamada educación durante la etapa de la colonización en México, difícilmente podría considerarse formal se encuentra aquí un punto de partida hacia épocas posteriores donde la educación adquiere un carácter formal y un cambio social con tintes políticos. Cabe mencionar que inicialmente la educación formal fue

parte de asuntos del clero, sector que durante siglos influyo en los objetivos de la corona española trazados para la conquista de México.

Para el año 1810 y con el inicio de la guerra de Independencia, aparecen las primeras promulgaciones con respecto a la abolición de la esclavitud. Es hasta 1821 con la consolidación de la independencia, donde la educación comienza a sentar bases más sólidas. Se inicia pues con la llegada de la escuela lancasteriana a México.

Cabe señalar que la histografía de la educación del país, refiere una senda de claroscuros y la ausencia de acciones eficaces para la consolidación educativa. Ya que es hasta el periodo postrevolucionario donde las tareas en el área educativa toman un carácter formal e incluso constitucional.

Como ejemplo ilustrativo y contundente se tiene la promulgación del artículo 3° en la constitución de 1917 que reveló: "Art. 3. La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares" (Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), 2017).

La publicación de este artículo constitucional, albergó solo algunos elementos esenciales para validar su ejecución, "fue hasta 1920, ya en un periodo de paz y reconstrucción, cuando la escuela dejó de ser privilegio de los centros urbanos y la labor de alfabetización se extendió por todo el territorio nacional" (Loyo, 1998, p.160), es decir, que las acciones efectivas en materia educativa fueron tardías e incluso no todas fueron logradas, pues algunas de ellas hoy en día siguen a falta de resolución.

1.1. 1 Creación de la SEP

Con el término de la revolución surge un nuevo rumbo para la educación del país, en seguida de la promulgación del artículo 3° constitucional (1917) y precediendo la creación de la Secretaría de Instrucción Pública, misma que se vio desplazada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 por instrucciones del entonces presidente Álvaro Obregón, la secretaría ya contaba entonces con reconocimiento y carácter oficial debido al antecedente del Ministerio de Educación.

Dicha institución estuvo a cargo de José Vasconcelos reconocido como el primer secretario de educación pública, “La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 dio forma a la más sólida institución educativa que tendría bajo su responsabilidad extender la educación elemental y la cultura nacional” (Lira, 2014, p. 128), bajo este argumento las acciones precisas de la secretaría radicarón en la construcción de una sociedad moderna, acercar el conocimiento y sobre todo fijar los preceptos de una llamada <<Unidad Nacional>>. Para condensar este apartado se tiene que:

Vasconcelos asumió las tareas educativas desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social; en su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad afirmó:

"Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito [...] Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...]" (SEP, 2015)

El discurso de Vasconcelos se dirigió hacia la construcción de una nación cercana al arte y la cultura, que prometían la transformación de una sociedad instruida en distintas áreas, abogando también por la universalidad de la educación dentro de un país altamente desigual en oportunidades educativas.

Las intenciones del entonces secretario de educación se suspendieron en minimizar el grueso de la población en calidad de analfabeta; “una gran mayoría, cerca de 80% de la población, era analfabeta y una buena parte de ella permanecía aislada física y culturalmente pues desconocía el idioma nacional o vivía en comunidades inaccesibles” (Loyo, 1997, p. 160).

Por este motivo, las campañas de alfabetización se dirigieron a todas y cada una de las regiones del país, ya que ninguna población quedaría excluida de la transformación educativa. De esta manera se inicia una “campaña contra el analfabetismo”, aunado a ello el proyecto de federalización educativa.

En sus inicios la actividad de la Secretaría de Educación Pública se caracterizó por su amplitud e intensidad: organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas éstas que, en su conjunto, fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal. (SEP, 2015)

Se tiene a bien mencionar que elementos sujetos en la modificación de la educación del país, se retoman de ideas primigenias de otras naciones en aras de una modernidad consolidada e incluso de algunas en procesos de transformación. Como lo reseña Lira (2014) en la siguiente referencia “Loyo (1999), por su parte, sugiere que muchas de las técnicas empleadas en la campaña de Vasconcelos fueron copiadas de la experiencia soviética” (p. 129), como esta elocución existen

otras que afirman qué Vasconcelos trato de replicar otros modelos educativos de la época.

Lo anterior no quiere decir que la captación de ideas de otros contextos se considere un acto deshonesto, sino que al contrario marcaron una pauta importante para el desarrollo de otros entornos, a lo que se podría añadir que el entonces secretario se enfocó en adaptar, aplicar y mejorar esas estrategias previamente diseñadas.

sus primeros años de existencia, la SEP se encargó de proveer de materiales de lectura que trasladaron a las aulas el sentido social de la Revolución mexicana. A pesar de tener una gestión muy breve, con Vasconcelos se sentaron las bases para que los contenidos ideológicos de la educación se replantearan verdaderamente en los libros y en la concepción misma de aquello que representaba un docente. (Cruz, 2019, p.55)

Así bien, para afianzar la propuesta educativa del país, se organizó la repartición de diligencias por departamentos, los primeros y fundamentales fueron: el departamento escolar, el departamento de bibliotecas y el departamento de bellas artes. Mismos donde se observó la preeminencia que el secretario adjudicaba sobre otras áreas.

1.1.2 Proyecto de alfabetización

El proyecto de alfabetización inicia con la idealización hacia el cambio y transformación social a través del conocimiento. Es así como Vasconcelos y en función de sus diligencias políticas inicia la travesía de la creación de bibliotecas públicas (como primer menester) que permitieran a una sociedad posrevolucionaria el acercamiento a acontecimientos mundiales, a incentivar la imaginación mediante figuras literarias, concebir una nueva idea del mundo y sobre todo hacerlo cercano sin distinciones. “Como Secretario de la SEP, trató de que los alcances de su proyecto cultural fueran nacionales e incluyentes, atendiendo a la mayor parte de los

estratos sociales desfavorecidos” (Amat, 2018, p. 40), impulsando así a una esperada universalidad educativa.

Es oportuno referir que, en otro momento previo a esta iniciativa, existieron atisbos de atender la urgencia del analfabetismo como se apunta en Ixba (2013) cita a Martínez (2002) : “Desde el porfiriato y en los gobiernos de Álvaro Obregón, Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho se realizaron esfuerzos para proveer de materiales de lectura y cartillas de alfabetización a las escuelas del país (Martínez, 2002: parte I)” (p. 1190), sin embargo, este primer movimiento fue cuestionable en cuanto a las formas de inclusión del proyecto. Es así como dirigentes posteriores lo replantearon más tarde.

En tal sentido, se sentaron las bases de un gran plan nacional educativo que prometía inserción; cabe resaltar que en este período las formas inaccesibles a los procesos de enseñanza-aprendizaje formal se encontraban marcados debido a situaciones económicas de orden mundial, que afectó diversos giros mercantiles y el área editorial (rubro controlado por particulares) no estuvo exento.

Muchas autoridades y maestros consideraban que la falta de material de lectura contribuía a mantener el analfabetismo; denunciaban el hecho de que en México, el folleto, el libro y las publicaciones en general habían sido siempre artículos costosos y que se había atendido siempre, aunque también deficientemente, a la élite intelectual que podía pagar lo que leía, y a la niñez de las ciudades, suministrándole textos escolares. (Loyo, 1998, p. 164)

De ahí la inquietud del secretario por pugnar con la asistencia editorial por parte del Estado, que pretendió reflejarse en el acceso generalizado a material bibliográfico, sin desatender la encomienda de politizar el contenido del libro de texto.

Al ser el libro de texto un material, diseñado de manera privada, se convirtió en un objeto de ostentación y accesibilidad limitada, dedicado y distribuido sólo para algunos sectores de la población, donde los intelectuales con acceso a material impreso, provenían inherentemente de una herencia con suficiente sustento económico. La escuela como los libros de texto se encontraban en calidad de exclusivos.

La fe del secretario puesta sobre los materiales bibliográficos distribuidos de forma general se tradujo en planes que se concretaron en un tiempo relativamente corto, “para Vasconcelos los libros eran esenciales como elementos educativos, por lo que lanzó una campaña para abrir bibliotecas públicas por todo el país” (Villa, 2009, p. 35), la edificación de bibliotecas públicas se podría considerar un gran proyecto que hasta el día de hoy no ha perdido vigencia.

Puesto que la creación de bibliotecas públicas permitiría a la población el libre acceso a la literatura universal, sin necesidad que eso generara un gasto económico no contemplado. A la vez que fueron edificadas bibliotecas en la urbe del país, se gestionó también por el acercamiento de bibliotecas ambulantes que llegaron a zonas alejadas de capitales, con el objetivo de acercar material de lectura a sectores de la sociedad en desventaja educativa.

Con las amplias facultades que tenía como rector, Vasconcelos puso en práctica sus ideas sobre la educación, entendida ésta como un vehículo de unidad e identidad nacional. Apenas asumió su cargo, inició una vigorosa lucha contra el analfabetismo, que según el censo de 1920 afectaba a 6 973 855 habitantes de la república mayores de 10 años, esto es, 66.17%. Tan titánica empresa necesitaba de la ayuda de toda la nación, por lo que organizó una Gran Campaña Alfabetizadora que, según él, debería ser similar a una campaña militar en la que todos los ciudadanos deberían “salvar” al país de la ignorancia. (Loyo, 1998, p. 169)

En la demarcación de la construcción de las campañas de alfabetización se crearon diversas estrategias que prometían disuadir la situación compleja en materia educativa, “En el marco de la construcción del México posrevolucionario, las desigualdades sociales entre campesinos, indígenas, obreros, entre el campo y la ciudad tenían como elemento común al analfabetismo” (Lira, 2014, p.127).

Desde esta perspectiva, la direccionalidad los planes de la SEP se orientaba a desdibujar las marcadas diferencias en cuanto al acceso de procesos enseñanza-aprendizaje, que incluía además una especie de revolución intelectual. “El plan de Vasconcelos era mucho más amplio que una simple campaña de alfabetización; era todo un proyecto de cultura popular en que la enseñanza de las primeras letras era sólo el paso inicial” (Loyo, 1998, p. 171).

A pesar de la loable intervención de las diversas campañas de alfabetización, durante esta fase de la educación en México, no llegó a materializarse como lo previsto, “Sin embargo, el proyecto fue abandonado cuando Vasconcelos comenzó su campaña política” (Amat, 2018, p. 40), aunado a ello durante cerca de cuatro décadas, esta diligencia fue tergiversada e intervenida sin fines prácticos.

1.2 Origen de los Libros de Texto

Con referencia a los Libros de Texto, se tiene a bien mencionar que los orígenes de estos se encuentran citados en décadas precedentes a la creación de la SEP, ya que fueron diseñados como cartillas de instrucción donde se promovían formas de construir ciudadanos, modelos de mexicanidad.

Así las primeras ideas de materiales educativos fueron creadas y las que siguieron circulando bajo preceptos de dirigencias políticas subjetivas e irreflexivas,

posiblemente funcionales para ciertos períodos de la historia de México, pero cuestionables para una sociedad después de la llamada revolución. Misma revolución que evocó una radicalización insoslayable en cada vertebra de estructura social, entonces la parcela educativa tendría a bien ser revolucionada y parte así con el objeto educativo estelar: el libro de texto.

Entre la primera y segunda décadas del siglo XX los libros de texto que se usarían en las escuelas empezaron a ser elegidos por concurso. “Se buscaba que los libros se caracterizaran por su corrección literaria, aptitud pedagógica y amor a la patria” (Ávila y Muñoz, 1999:34). La primera vez que se publicó la lista de libros aprobados para la escuela primaria fue en 1914, y los maestros podían elegir el que quisieran para cada materia, siempre y cuando se comprometieran a utilizarlo durante todo el ciclo escolar. (Villa, 2009, p. 34)

Para esta etapa, si bien aún no existía una unificación del libro de texto como se conoce actualmente, se planteaba la posibilidad de generarla a partir de la libertad de cátedra en torno al uso del mismo. La unificación del libro de texto pretendía homogenizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en este escenario cabe señalar que la gratuidad de este recurso aún era una idea lejana.

Como se ha mencionado anteriormente, los cambios sustanciales educativos se propiciaron a partir de la creación de la SEP, puesto que en los primeros años posteriores a la revolución se abogó por disminuir los costos excesivos de los libros de texto diseñados para los escolares, pero aún dejaban cabida a la exclusividad.

Ahora bien, la injerencia de Torres Bodet con los libros de texto se afianza en ulterior hasta el período presidencial de Adolfo López Mateos, donde la educación se conduce por un rumbo distinto con nuevos bríos y por supuesto en calidad de mejoría. Torres Bodet es nombrado secretario de la SEP en este mandato y como

discípulo-colaborador de José Vasconcelos retoma la inventiva eficaz para materializarla a cabalidad. (Amat, 2018, pp. 33-82)

Puesto que en el primer momento de esta intención (con Vasconcelos), una serie de factores impidieron concretar. Ahora con una nueva reforma educativa extendida por López Mateos y comisionada a Torres Bodet, se atendía a la llamada universalidad de la educación, que incluía además la característica de gratuita.

Por primera vez en la historia de México no habría distingos entre niños de escuelas primarias públicas y privadas, rurales y urbanas; cuando menos no en el material educativo que el Estado se propondría entregar. Por el carácter gratuito, único y obligatorio del libro de texto, todos los alumnos, por grados y asignaturas, recibirían los mismos impresos. (Ixba, 2013, p. 1190)

Mediante los libros de texto en calidad de gratuito, se abría así la posibilidad de minimizar la problemática al acceso a la educación en sectores poco privilegiados de la sociedad, consolidar de esta manera propósitos que advirtió el triunfo de la revolución de 1910, mismos que quedaron truncados al seguir perpetrando situaciones de desigualdad social.

Para Torres Bodet los libros de texto y los programas de estudio eran el núcleo de su preocupación (Villa, 2009, p. 38), desde esta perspectiva la educación adquirió un nuevo rumbo, que posibilitó que la inserción de las clases sociales en desventaja debido a su situación económica.

Con relación a los nuevos ordenamientos, ya con Torres Bodet al frente de la SEP, los cambios sustanciales no se hicieron esperar, promoviendo el progreso sin apartar de ello la parte humana.

Torres Bodet consideraba que los libros de texto debían ser científicos, de manera que evitaran los sentimientos de odio, y proporcionaran una

formación humana, democrática y justa. Para ello era necesario suprimir los libros anticuados y los extranjeros, muy dados a explotar los sentimientos de amor y dulzura. (Villa, 2009, p. 38)

A partir de esto, el secretario replantea algunas ideas que se desprenden de los primeros libros de texto e incluso algunas las elimina, con la convicción de que contrapunteaban al nuevo orden social que el país estaba por experimentar, ello adjunto la exclusión de diversos materiales impresos escritos y editados por no nacionales que enconaban en la sociedad y diferían del mandato presidencial en turno.

El origen de LTG, proviene de una demanda social desatendida o atendida parcialmente, a causa de la indiferencia de gobiernos que restaban importancia a la materia educativa. Estos lastres que impidieron concretar con celeridad inconsistencias educativas.

1.2.1 Reforma educativa del gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964)

En lo que respecta a los cambios educativos conformados desde la esfera gubernamental, se tiene que la transición de un ejecutivo a otro genera ineludiblemente reformaciones a los planes y programas de estudio aunado a ellos los instrumentos que promueven la educación. En este caso, se hace referencia a los Libros de Texto que han sido reformados a la par de los currículos.

Una de las referencias cruciales para la reforma educativa de López Mateos, se atribuye a las influencias del período presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), sobre todo en relación a la reincorporación de Torres Bodet a la SEP. Cruz, lo describe en su investigación:

Desde esta primera incursión como titular de la secretaría, Torres Bodet intentó sin éxito conformar un verdadero sistema de edición y distribución de libros de texto del Estado que cumpliera con el propósito de atender a toda la población mexicana. Esta misión, no obstante, le estuvo reservada a él mismo años más adelante. (2019, p. 56)

Con la intervención previa de Torres Bodet en la SEP y los intentos de hacer patente el proyecto de distribución de libros de texto, se reitera que este propósito se cumple años más tarde, puesto que, aunque las intenciones se encontraban, las circunstancias lo impedían. La ejecución de este proyecto llega en otro período presidencial como lo señala Amat "...para el sexenio de Adolfo López Mateos, Torres Bodet volvió al frente de la Secretaría de Educación Pública. En ese puesto realizó una planeación extensa en materia educativa, ahora sí con el apoyo expreso del presidente en cuanto a financiamiento". (2018, p. 74)

La historia narra episodios desde diversas perspectivas de un avivamiento del plan sujeto a los libros de texto, mismos que han coincidido en cuanto al orden de sucesos y personas involucradas durante cada momento, para reforzar esta información se encontró que:

José Vasconcelos editó los clásicos en 1921; Lázaro Cárdenas creó la Comisión Editora Popular y diez años después, en 1944, Jaime Torres Bodet – quien se había encargado del Departamento de Bibliotecas a inicios de los años veinte– creó la Biblioteca Enciclopédica Popular que existió hasta 1948. Torres Bodet como Secretario de Educación con Manuel Ávila Camacho sugirió que el Estado publicara libros de texto para la escuela primaria, pero sólo 15 años después pudo concretar su sueño: cuando fue por segunda vez titular de Educación Pública, durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos...(Villa, 2009, p. 46)

De forma precisa, Villa Lever muestra una semblanza somera del proceso histórico entorno a los libros de texto. Como se puede observar, la objetivación de los materiales impresos se afianza 38 años después de la primera tentativa, los motivos que delimitaron una consolidación son de diverso orden, sin embargo, lo que viene a

convenir en este apartado, son las reformas educativas y la supresión de la importancia en relación a los libros de texto.

Por otra parte, para que el proyecto de los libros de texto llegaría a consolidarse, se necesitó de una fuerza sinérgica entre el poder ejecutivo y el organismo comisionado para hacerlo patente. Al respecto se encontró:

Al llegar a la presidencia Adolfo López Mateos el panorama educativo no era del todo halagador. La explosión demográfica tomaba proporciones sorprendentes arrojando sobre los gobernantes y educadores de México una grave responsabilidad, ya que el país no lograba dar los servicios que la población requería a la velocidad con que ésta se multiplicaba. Se habían hecho esfuerzos meritorios, pero el analfabetismo todavía ascendía a 37.8% de la población mayor de 6 años. El presidente, vasconcelista en su juventud, dio gran importancia al aspecto educativo y por vez primera en México se planeó la educación a largo plazo. (Greaves, 2018, p. 223)

Como producto de la prioridad otorgada a la situación social del país (enfaticando en el sector educativo), el presidente electo en 1958 López Mateos, genera cambios con prontitud. Además de ser anunciados durante la toma de protesta (1° de diciembre de 1958) y trabajar en conjunto con Jaime Torres Bodet como secretario de la SEP, se genera la reforma educativa que cambiaría el rumbo de la historia de la educación, una transición en vigencia debido al vigor de su conformación. En este sentido y continuando con las afirmaciones de Villa, se extiende a bien el siguiente apartado:

Como presidente de la república, López Mateos propuso el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, o Plan de Once Años, que concebía la educación por primera vez a largo plazo: a partir de éste, se destinó 20% del presupuesto global a la educación privilegiando a la primaria, y se planteó resolver el déficit de escuelas y maestros necesarios para satisfacer la demanda real, así como la revisión de los planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza. Es en este marco que fue creada la CONALITEG, con el fin de convertir en realidad la gratuidad de la educación, al separar la edición de los libros de texto de cualquier interés lucrativo. (2009, p. 47)

En tal sentido, las propuestas de la reforma educativa de este sexenio apuntaron resolver la deuda que se tenía con la educación desde el final de la revolución, al parecer un rubro destendido por gobiernos precedentes o atendido parcialmente. La intervención en los planes y programas se dispusieron a restablecer procesos de enseñanza, aunado a ello destinando recursos materiales y humanos para el cumplimiento a cabalidad de las propuestas socialistas de López Mateos.

Es propio mencionar que la complicidad del presidente y del secretario de la SEP llevaron a la educación a evolucionar de manera sustancial, subrayando además el fuerte compromiso con la sociedad mexicana al proponer la gratuidad de la misma. Dentro de este orden de ideas y a colación de la gratuidad viene la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), un organismo público y descentralizado que permitiría la gestión de la entrega de material impreso asistiendo la educación básica sin fines de utilidad monetaria.

1.2.2 Decreto de la institucionalización de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos

Para fijar la propuesta de la gratuidad de la educación y permitir se llevará a cabo con la creación de la CONALITEG, se tuvo a bien oficializarla para el cumplimiento de sus propósitos en beneficio de la educación básica y como punto de partida a esta acción “El decreto de creación establece en sus considerandos que la educación primaria, además de obligatoria, deberá ser gratuita” (Villa, 2009, p. 49), con ello se entiende que además de contar con la asistencia a centros escolares, sin costo alguno o en la medida de lo posible, el material necesario para cumplir con esta actividad, en este caso los libros de texto tendrían la calidad de gratuitos, puesto que

el acceso a ellos en tiempos anteriores parecía ser situación privilegiada para algunas partes de la población.

Así pues, la institucionalización de la CONALITEG se fija con el <<Decreto de la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos>>, donde se hace legítima de la siguiente manera “ARTÍCULO 1º.- Se crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, dependiente de la Secretaría de Educación Pública”, de este documento se derivan las funciones, facultades y deberes de la comisión, la organización de la misma, así como las distribución de los recursos económicos en favor del funcionamiento de la dependencia.

1.2.3 Propósitos de los Libros de Texto Gratuitos en correspondencia a la recién creación de la CONATILEG

Para iniciar con lo referente a los Libros de Texto después de la institucionalización de la CONALITEG y la función de ésta para hacer posible la gratuidad del material educativo, se hace mención de un doble ejercicio que se proyectaba en la edición de los LTG por parte del Estado. Por un lado, se encontraba la forma de universalizar la educación en cumplimiento de lo estipulado constitucionalmente, es decir, educación obligatoria y gratuita; y por otro los LTG, permitían colaborar en la implantación ideológica de un nuevo gobierno.

...proceso de democratización de la enseñanza al contrarrestar los efectos derivados de la desigual distribución de la riqueza y la falta de oportunidades educativas para un amplio sector de la población. Pero al mismo tiempo, el gobierno lopezmateísta buscaba promover un sentimiento nacionalista que contribuyera a una mayor integración de la sociedad mexicana. Para ello, los libros de texto gratuito eran el mejor conducto para lograr la difusión de una determinada ideología acorde con los intereses del Estado entre todos los sectores sociales, incluyendo los grupos económicamente privilegiados. Era la forma idónea para que éste pudiera mantener su hegemonía ejerciendo, además del político, un mayor control sobre el aparato educativo. (Greaves, 2001, p. 3)

Brevemente Greaves, muestra el panorama que se destinó a los LTG desde su creación, si bien, las intenciones del secretario de Educación y el presidente de la república estaban sujetas en un compromiso social, aspirando una homogeneización económica, derribando barreras para la incorporación educativa en los diversos sectores sociales, también se pretendió implementar desde los LTG un sistema ideológico a partir del aparato educativo.

A lo anterior, se podría bien nombrar los propósitos principales de los LTG, los que se desprenden de la necesidad de generar un orden social. Se integra un propósito secundario que vale resaltar y que tiene una repercusión crucial al sentido que adquirirá la educación.

...los Libros de Texto Gratuito (LTG) se consolidaron como una herramienta básica para el quehacer educativo. Esto permitió uniformar contenidos y aspectos didácticos de la enseñanza, poner orden en la forma de acceder al currículum oficial y contribuyó a disminuir los problemas de cobertura educativa (González, 2012, p. 4)

En la medida que la reforma educativa de este gobierno se desarrollaba, la significación de los LTG se volvía considerable, se proyectaba un gran alcance. Además de asomar un desdibujamiento de las distinciones previamente distribuidas en los argumentos de la enseñanza, pues escuelas públicas como privadas se apegarían a los diseños estratégicos oficiales. A pesar de ser ésta una medida oportuna, las inconformidades provenientes de entornos sociales favorecidos económicamente no tardaron en aparecer.

1.3 Evolución de los Libros de Texto Gratuito

Cuando se habla de la evolución del LTG, se aborda inherentemente la reforma y la política educativa a la que estos materiales han estado sujetos. Hasta el

día de hoy las modificaciones siguen presentándose apegadas a consignas sociopolíticas.

Los LTG han sido divididos por generaciones a partir de las reformas educativas, adicionalmente se encuentra que la reformación implica diversas aristas, hacer mención de los libros sólo es considerar una de ellas. Villa explica acerca de las reformas educativas:

Vistas como una expresión de un proyecto político en un contexto determinado, conllevan necesariamente un cambio estructural expresado en el marco legislativo. Es decir, son tentativas orientadas a cambiar la configuración de la educación pública que alteran en grados diversos al sistema educativo, ya sea en su gobierno, estructura, financiamiento, currículo, condiciones de prestación del servicio o evaluación [sic]. (Amat, 2018, p. 87)

Con ello se interpreta que las modificaciones están determinadas desde la agencia política, entonces desde esa perspectiva se determinan las causas, motivos y necesidades de reformar, incluso no se sujeta solamente al área educacional. En cada reforma resalta un rasgo que distingue y expresa la postura del ejecutivo, “La política educativa es reflejo de la posición ideológica de un régimen; por consiguiente, encontraremos las variantes entre los distintos gobiernos que se suceden” (Greaves, 2011, p. 222).

Las transformaciones de los LTG a lo largo de su historia han sido escasas, pero sustanciales, se halla un registro de éstas “...existen, a grandes rasgos, cuatro generaciones identificadas por los años en los que fueron reformados o implementados: 1960, 1972, 1993 y 2009” (Amat, 2018, p. 87), es decir, que los cambios sustanciales de los LTG tienen cuatro momentos claves, Amat apunta que para el año 2018 la generación del 2009 seguía en proceso de efectuar cambios.

1.3.1 Libros de Texto Gratuitos: Reformas y Políticas Educativas

Si bien, se ha abundado en la relación que preservan los libros de texto con las reformas y políticas educativas, queda espacio suficiente para realizar un recuento de éstas, se señala la distinción entre la reformación de los LTG y las generaciones de estos.

Aunque se manejen cuatro generaciones de LTG desde la creación de la CONALITEG, esto no significa que únicamente haya cuatro ediciones de los títulos correspondientes a cada asignatura. Las generaciones marcan los cambios que se hicieron a partir de una reforma educativa y que impactan a todas las materias; sin embargo, en el transcurso de una generación, algunos libros son reemplazados por materiales completamente distintos, mientras otros sufren sólo ligeras modificaciones. (Margarito, 2014, p. 34)

En este espacio conviene subrayar que las reformaciones de los LTG se limitan a cuatro (cinco) y las llamadas generaciones a once, o sea que se considera una reforma cuando se genera una nueva estructura los LTG y una generación se entiende como una edición, es decir, que se realizan cambios relativos, que incluso podrían no ser notorios o alterar el aspecto físico sin trastocar el contenido.

Para este momento conviene focalizar en las reformas y hacer una revisión general, pues en lo subsecuente se abordará en el objeto de estudio de esta investigación. La revisión de documentos especializados en LTG, coinciden en la existencia de las reformas, no obstante, si hay una divergencia en cuanto a los años de vigencia en algunas de éstas.

Es conveniente destacar que los libros de texto contemplan cambios por criterios que pueden ser puntos de referencia y análisis en la transición de una reforma a otra, algunos de estos criterios serían de forma general: presentación,

estructura, contenidos, actividades, legibilidad e ilustraciones, en ellos cabe aún derivados resultantes de una exploración minuciosa.

Para la revista cronológica de las reformas de los LTG se inicia con el apunte “La primera incluye los volúmenes vigentes desde 1960 hasta 1971 (aunque algunos títulos se siguieron publicando hasta 1974, por el atraso de la edición que respondiera a la nueva reforma educativa)” (Margarito, 2014, p. 34), se hace referencia a los primeros libros de texto gratuitos, mismos que dieron pauta a todo el sistema de la CONALITEG. Por otra parte, se encontró que:

La primera, la que dio vida a los LTG en el sexenio del presidente López Mateos (1958-1964) y en el marco del Plan de Once Años de Torres Bodet, conocida como la generación de los libros de la Patria, fue utilizada desde finales de 1959 hasta 1972. Esta generación de materiales fue producto de dos planes y programas de estudios distintos que dieron por resultado... (Amat, 2018, p. 88)

Al origen de los libros de texto ya en calidad de gratuitos se les ha denominado guiones técnico-pedagógicos, pues se ha referido que éstos discreparon entre los aprendizajes proyectados y la idea original de los LTG. Para fundamentar la política educativa de estos primeros LTG, se dependió de tres puntos esenciales para consolidarla y se alude a: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana. De esta manera, se entiende que a partir de la estructuración de estos primeros LTG se promovió un sentido nacionalista fijado a partir de la creación de una identidad nacional.

Siguiendo con la revisión de las reformas educativas, “La segunda abarca los libros de la reforma de 1972 que, con algunas variaciones, se conservaron hasta

1992” (Margarito, 2014, p. 34), en este período los LTG estuvieron sujetos a ligeras modificaciones (ediciones), pasaron 20 años hasta ver un cambio sustancial.

...en esta reforma la educación se concibió como un proceso activo de participación, descubrimiento y exploración, así como de asimilación de métodos y lenguajes más que de información, y su núcleo estuvo situado en el campo de la renovación pedagógica para la enseñanza primaria, cuyos textos y programas fueron totalmente reformados. (Villa, 2009, p. 93)

Al generar una reformación total de los LTG se suprime la ideología suplantada de la reforma anterior (la identidad nacional), “En esta ocasión, el objetivo era lograr que los alumnos asumieran su propio aprendizaje para que eso les permitiera adquirir una conciencia histórica y desarrollar una actitud crítica y científica ante el mundo” (Amat, 2018, p. 91), la corriente que ponderaba en esta ocasión se debía a la creación de un ciudadano del mundo.

No esta demás subrayar que esta reforma se sujetó al posicionamiento político del nuevo régimen y de la cosmovisión de éste. Para la tercera reformación, se encontró que consideren los títulos editados a partir de 1993 y que tuvieron vigencia hasta 2010.

La reforma educativa de los noventas se consolidó en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y ejecutada en dos fases (la primera de 1993-1994 y la segunda de 1994-1995), resaltando que para esta transformación previamente se realizó una consulta sobre la modernización de la educación, llevando una etapa de diagnóstico y otra de evaluación al sistema educativo (Villa, 2009, p. 94). Esta reformación podría considerarse como la más radical que han tenido los LTG, cabe señalar la reformulación total de los planes y programas de la educación básica.

Para la cuarta reforma de los LTG, se han encontrado hallazgos limitados, debido a que los principales estudios se realizaron hasta la tercera generación, en el marco de la conmemoración de los 50 años de la fundación de la CONALITEG. Para ello Amat tiene que “Villa Lever señala que éstos fueron concebidos bajo el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) elaborada por la SEP sin realizar una consulta al respecto” (2018, p. 95).

Brevemente se ha hecho mención de las reformaciones de los LTG, señalando que alrededor de ellas se despertaron controversias bajo distintas perspectivas, desde las académicas debido a los métodos de enseñanza-aprendizaje a las sociales que discrepaban de ciertos contenidos tanto ideológicos como socioculturales.

1.3.2 Función de los Libros de Texto Gratuito

En este apartado se integra el ejercicio que se le atribuye al LTG, cabe mencionar que la denominación de éste no se limita a una sola, aunque lo parezca de ese modo. Con ello se quiere decir que estos materiales han sido utilizados en ocasiones (o en su mayoría) en una doble función.

Posiblemente una definición científica de libro de texto gratuito integrará el cometido dentro de la parcela educativa y mantendrá parcialidad hacia ella, en este sentido los conceptos elaborados por la parte investigativa poseen una tal multiplicidad de construcciones según los enfoques, que podrían ser: pedagógicos, políticos, históricos, socioculturales, lingüísticos, sólo por mencionar algunos de los más abordados.

Por lo tanto, en ausencia de tal definición científica, se abordarán algunas concepciones consideradas pertinentes. Dicho esto, se tiene que los LTG “Son

herramientas pedagógicas que amplían la información, compensan deficiencias y son más económicos si se comparan con otros costos educativos, pero es importante contar con una oferta variada como elemento para mejorar la calidad educativa” (González, 2012, p 7), para esta primera entrega se señala una función precisa de los LTG ya que al referirlos como “herramientas” se da por hecho que “sirven para algo” y al señalar el adjetivo “pedagógico/a” cabe la “intención de educar”.

Sobre los LTG recae además de una funcionalidad, una responsabilidad inherente debido a la influencia de su contenido y la forma sencilla de acceder a ellos. Para concretar esta aseveración se tiene que:

de estos libros depende en gran medida el éxito o fracaso en el itinerario vital hacia la construcción de un conocimiento sólido, significativo y permanente. Polifacéticos en su concepción: objetos culturales, pedagógicos, auxiliares didácticos, apoyos y guías curriculares, portadores innegables de ideología y de valores sociales y culturales que permean las actitudes y la mente de los estuantes (sic). (Barriga, 2011, p. 253)

Desde esta perspectiva los LTG tienen una agencia educativa, política y social, dispositivos moldeadores de estructuras que se diseñan desde una posición hegemónica. “Los libros de texto gratuitos han cumplido con la doble tarea de brindar a los alumnos materiales educativos sin costo y, a los gobiernos de México, espacios para la conformación de la identidad nacional” (Cruz, 2019, p. 60), considerando que la “unidad nacional” se sujeta sobre todo a la ideología de cada régimen sexenal.

1.3.3 Libros de Texto Gratuito: Español-Lecturas

Previamente se realizó la referencia a la presencia de las ediciones por las que han sido intervenidos los LTG, esto derivado de las reformas educativas

presentadas a lo largo de la historia de la educación del país, anunciadas como un proceso evolutivo de la misma. Estudios muestran la transformación general de las distintas asignaturas de los LTG, no obstante, se ha delimitado para esta investigación a la revisión de los cambios sustanciales del libro de Lecturas.

Con el objetivo de presentar una información precisa y visualizar las diferencias o similitudes de una transición a otra, se elabora la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de las generaciones LTG

<i>Generación</i>	<i>Características</i>
1 ^a	• Apegados a normas pedagógicas • Sugerían el uso correcto del lenguaje • Enfatizaron en la lectura: comprensión, interpretación y recreación a través de ella • Lectura en silencio
2 ^a	A las características de la generación anterior, se añaden nuevos elementos: • Incorporación de textos literarios clásicos y otros elaborados para los LTG • Contaron con una carga ideológica que enmarco la unidad nacional • Como deber primordial, se sujetó el estudio de la lengua nacional (español) • Los tópicos seleccionados fueron actuales concentrados en el continente americano y el país. • Apegados a programas curriculares, previamente diseñados institucionalmente • Integración de estructuras lingüísticas formales • La lectura como forma de estudio: leer literalmente, interpretar y criticar • Adaptación y adecuación de textos complejos • Correspondencia entre los textos informativos en los libros de ejercicios y los literarios en las antologías de lecturas
3 ^a	• Elaborados por concurso (expertos con propuestas de diseños) • Se busco el desarrollo de competencias comunicativas • Centrarón su importancia en entender, valorar y seleccionar material de lectura • La selección de nuevos textos, fijó la atención en lecturas infantiles y juveniles, mayor presencia de texto literario que en

4ª

diseños anteriores

En esta ocasión se designó el diseño a personas bajo contrato, pero se cuestiona aún con que habilidades se contaron para la elaboración de los materiales.

- Enfoque basado en competencias lingüísticas
- Se apremia en los tipos de texto, comprensión e interpretación
- Dan a conocer diversas formas de lectura: individual, colectiva y guiada.
- La integración de textos literarios son cuestionados debido al propósito que tienen los LTG
- Desarrollo de competencias para la integración al mercado laboral
- Se incorporan además textos como <<sugerencias fuera de la escuela>>, pero que no fueron sometidos análisis, por ende, se duda de su funcionalidad en la educación.

Fuente: elaboración propia a partir de Carrasco, citado en Barriga, 2011.

Como se puede apreciar, los cambios en los LTG se han apegado a las disposiciones de la reelaboración de reformas implementadas a partir de los planes y programas de estudio.

1.4 Estado Actual de los Libros de Texto Gratuito

El tratamiento de los LTG lleva una inseparable revisión histórica para llegar a la comprensión de la situación actual (incluso) del sistema educativo, a la fecha existen más opiniones que investigaciones sobre este tenor. La intranquilidad de la investigación educativa sobre los LGT se inserta en la incapacidad del Estado para resolver vacíos expuestos y que el tratamiento de problemas en esta materia se concibe sólo como un paliativo que responde parcialmente a las demandas.

Se abre la propuesta del estado actual de los LTG de manera general, ya que las demandas se prescriben en todas las asignaturas. Temas que han venido a la mesa del discurso se tiene: la atención a la diversidad, evaluación objetiva, sólo por mencionar algunos.

...además de los LTG en lenguas indígenas que ya mencionamos, el programa cuenta con una oferta de libros en sistema Braille para los educandos invidentes (desde el ciclo escolar 1968-1969) y libros en macrotipo —con un tipo de letra más grande que el formato convencional— para estudiantes con algún grado de debilidad visual (entregados por primera vez en el ciclo escolar 2004-2005). (Anzurez, 2014, p. 379)

Es preciso señalar que se ha intentado la resolución de situaciones como la distribución estratégica de LTG, el pertinente diseño de los LTG de acuerdo a planes y programas, entre otras, que parecen acciones acertadas, sin embargo, cuando estas acciones están a punto de fijarse con objetividad, llega una nueva reformatión, política educativa o régimen e impiden concretizar planes que prometen mejoras.

A propósito de las intenciones en la mejora de la educación y con el régimen en turno, se ha derivado la propuesta del rediseño de los LTG, los juicios por parte de agentes de investigación educativa han cuestionado aspectos como la pertinencia, el tiempo de edición, inversión, etc. El rediseño, además, contempla la intervención de la sociedad y se explica de la siguiente manera:

En estos días, la publicación de la [Convocatoria para el rediseño de los Libros de Texto Gratuitos \(LTG\) de primaria 2021](#) ha desatado una fuerte polémica. Esta convocatoria menciona que se rediseñarán 18 libros de dicho nivel educativo; a diferencia de otras convocatorias, en esta ocasión se formarán 12 equipos de trabajo y a los participantes se les ofrecerá una “constancia por sus materiales didácticos con valor curricular”. No se ofreció ningún otro tipo de estímulo —por ejemplo, económico— como había sucedido en otras convocatorias similares. (Fuenlabrada, 2021)

Con esto se explica la elaboración de los materiales educativos desde la conformación colectiva de docentes y padres de familia interesados en ser parte de esta propuesta, añadido a esto se solicita la colaboración de artistas plásticos y diseñadores para la parte gráfica que contienen los LTG, cabe señalar que esta actividad se realizará desde la integración social con enfoque humanista al servicio

de la nación, es decir, sin pretensiones económicas a cambio del reconocimiento a la labor social.

Al momento los LTG siguen siendo objeto de debate, algo comparado con lo que sucedió en las primeras reformas, sin embargo, para este momento ya se cuenta con bases sólidas, conocimientos científicos, estudiosos en el área, tecnología e información diversa que permitirían mejorar la calidad de los materiales, esta área no lo podría lograr sin el trabajo en conjunto con el Estado “Lo que se necesita son opiniones sustentadas en el conocimiento generado por las investigaciones en didácticas específicas, en práctica docente, en currículo y desarrollo curricular, por mencionar algunas”. (Fuenlabrada, 2021).

Como se dicta al principio de este apartado, al momento se encuentran sólo juicios de valor provenientes de especialistas a la conformación del estado actual de los LTG, cabe resaltar que estas opiniones en su mayoría apuntan una falta de solidez y objetividad para la reelaboración de estos materiales.

CAPÍTULO II

EL TEXTO NARRATIVO EN FUNCIÓN DE LOS LTG

De la función y presencia que tienen los LTG, con respecto al sistema educativo mexicano, es importante señalar que de ellos se desprenden y dependen una cantidad considerable de aprendizajes entre el alumnado de educación básica. En la entrega anterior a este capitulado, se acercó a un panorama histórico de la construcción aquellos materiales de distribución masiva, con la finalidad de dar a conocer elementos que apoyan en la comprensión del cometido general que estos tienen.

El objetivo de atender en este apartado la definición y correlación que tiene el género narrativo, (puntualmente con los libros de texto de Lengua Materna) radica en generar un aporte sustancial a esta investigación, ya que, al relacionar el texto narrativo presentado en las lecturas contenidas en el LTG, se aproxima su pertinencia y viabilidad.

Como se ha expresado la primera revisión de las generalidades de los LTG, también apoyan a visualizar periféricamente como ha sido el transcurso de las ediciones de los libros y se estos han posibilitado situaciones de acercamiento al material bibliográfico sugerido desde una institución.

2.1 Definición de texto narrativo literario

Para dar consistencia al cuerpo teórico de esta investigación, es importante considerar qué elementos aportan información sustancial, además, de integrar una relación con el tema principal al objeto de estudio, se extiende así, sobre las partes generales de los textos narrativos y de aquellos elementos que los conforman.

En adelante se integra una definición aproximada de lo que se comprende como “texto narrativo”, mencionando antes que se refiere como “texto” desde una concepción que aborda la teoría narrativa se tiene que “un texto es un todo infinito y estructurado que se compone de signos lingüísticos” (Bal, 1990, p. 13) anunciando que el texto es la unidad lingüística de comunicación que cuenta con una organización sistemática. Ahora bien, en lo que respecta a texto narrativo, se encontró que:

Un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujeto, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en el se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) personas en un tiempo y espacio determinado. (Enciclopedia de conocimientos fundamentales, 2010, p. 22)

Esta es una explicación ampliada de un concepto más concreto para autores como Bal (1990) ya que al afirmar: “un texto narrativo será aquel en que un agente relate una narración” (Bal, 1990, p.13), está sería una explicación somera y concordante en una relación narrador igual a narración.

Además de estas interpretaciones, se encuentra que el texto narrativo se constituye como un acto de comunicación (comunicación narrativa como lo define Roland Barthes), donde el relato figura como el objeto que se esparce en esa comunicación entre emisor y receptor. “No puede haber relato sin narrador y sin

oyente (o lector)” (Barthes, 1966, p. 38), desde esta perspectiva se visibiliza el papel que tiene el narrador de la historia o relato. Para condensar se revisó que:

Un texto narrativo es una historia que se cuenta con lenguaje; esto es, que se convierte en signos lingüísticos. Como se hizo evidente a partir de la definición de un texto narrativo, estos signos los emite un agente que relata. El agente no es el escritor. Por el contrario, el escritor se distancia y se apoya en un portavoz ficticio, un agente al que se denomina técnicamente narrador. (Bal, 1990, p. 15)

A partir de esta última disertación se asegura con base en distintos autores concurren en la idea que la narración es una vinculación inherente entre expositor (narrador) y un suceso (narración) que pretende dar a conocer un mensaje, mismo que en la literatura será nombrado relato. En este caso se revisó la siguiente definición de relato, “la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (Pimentel, 1998, p.10).

De ello se podría confirmar que relato y narración tienden a ser equiparables, sin embargo, valdría bien la conceptualización de relato (en la parcela literaria) puede dar paso a una división analítica, como lo expone Pimentel (1998), esto para su comprensión y revisión minuciosa. Las dimensiones son: el narrador y el mundo narrado. Y estos a su vez segregarse en tres vertientes de la realidad narrativa:

- La historia o contenido narrativo
- El discurso o texto narrativo
- Acto de la narración

En tal sentido, para esta investigación se limita a repasar sobre una sola vertiente que es el texto narrativo. En otras palabras, a la concreción y estructuración textual del relato.

Una vez realizada la revisión general de la definición de texto narrativo, se considera añadir a ella el calificativo de literario, puesto que la conjunción de estos términos provee de manera consistente al tema que se aborda puntualmente en esta investigación. A ello se tiene que el texto literario se configura como el texto que posibilita al público lector involucrarse con realidades alternas creadas por el autor.

Es decir, que la forma literaria de los textos se ve conformada por la parte creativa que asiste las propiedades y características particulares de una narración, pues es la misma que otorga una clasificación de textos. Los textos que no se consideran literarios, son aquellos que presentan partes de la realidad que pueden ser tangibles y observables, por el contrario, los literarios pueden hacer una exacerbación de la realidad e incluso jugar con varios elementos que la conforman.

Así que al conjuntar narrativo-literario se hace sólido el concepto del tipo de textos que se revisaran puntualmente en este trabajo. Al nombrar textos narrativos literarios se hace hincapié en aquellos donde bien podría coexistir un lenguaje fantástico que posibilita la imaginación y nuevas formas de narrar sucesos.

Considerando que los hechos o historias expresadas atienden a una estructura específica, se encuentran dos elementos básicos de los textos narrativos literarios que se delimitan como la acción y la intención, donde la acción se dirige a generar un cambio y la segunda funciona como generador o potenciador de intriga, es decir, el desarrollo de una trama.

Sobre la base de la trama se crea una clasificación entre narraciones literarias y las narraciones no literarias. Donde a las literarias se les asigna un valor notablemente artístico y las no literarias se limitan a un carácter meramente informativo. Para esclarecer y ejemplificar a cada una de estas vertientes, se presenta:

Narraciones literarias

- Cuentos
- Fábulas
- Mitos
- Novelas
- Textos artísticos con sentido estético

Narraciones no literarias

- Notas periodísticas
- Crónicas
- Reportajes
- Conversaciones
- Anécdotas

Por otra parte, es importante señalar que existen características que se manifiestan en las narraciones que radican en la presentación de diversos sucesos o actos realizados de forma cronológica, por lo tanto, se muestran indicadores de tiempo, exponen una conformación esquemática de causa y efecto (enlace de sucesos) y la presencia de un sujeto fijo, personaje principal.

Al mismo tiempo que se hace revista de la clasificación de las narraciones, vale bien mencionar una aproximación conceptual de la expresión narrar y de la relación con el contexto educativo. Por lo que se encontró:

Narrar es una de las secuencias más usadas por el ser humano. Se narran sucesos que ocurren a diario, aquellos acaecidos en épocas pasadas y los que pueden venir en el futuro. Se narran tanto hechos reales como ficticios, y en estos últimos se crean universos de sentidos alternos. En el ámbito educativo, los textos donde predominan las secuencias narrativas se leen y escriben a lo largo de todos los grados del periodo de escolaridad. Si bien puede afirmarse que es la secuencia textual más usada en el ámbito escolar, no se dispone de estudios consistentes que permitan medir la complejidad de los textos donde predomina dicha secuencia. (Ochoa, 2021, p. 4)

En efecto, los textos narrativos (narraciones) literarios dentro del complejo educacional son poco valorados para la encomienda que han sido propuestos. De ahí que la elección de estos se considere han sido de manera arbitraria, cuestionando su viabilidad dentro del ámbito educativo.

Ahora bien, anteriormente se menciona la existencia acerca de una estructura del texto narrativo literario (sin pormenorizar en el mismo), es decir, la sistematización de las partes que lo integran y que dicta la secuencia en el orden siguiente:

- a) Situación inicial
- b) Situación nuclear
- c) Situación final

Donde la situación inicial es la antesala de la acción central, que equivale a “todo aquello que puede englobarse en la palabra <<antes>>” (Enciclopedia de conocimientos fundamentales, 2010, p. 26). Por otra parte, la situación nuclear es la transición a complejizar el texto narrativo, en ella se encuentra la trama. A la

situación final, se le reconoce como “un resultado de la transformación” o resolver la complejidad de la situación nuclear.

2.2 Tipos de textos narrativos literarios

En adelante se enuncia los diversos textos narrativos literarios considerando de estos la presencia dentro de los LTG, en especial los que se contemplaron para el contenido de los libros de lecturas.

Novela: ésta es definida como obra literaria en prosa que posee una extensión indefinida, narra hechos ficticios y además se distingue de otros géneros ya que se divide por capítulos.

Cuento: se define como una narración ficticia, por lo general es breve. Se caracteriza por tener un número mínimo de personajes y su discurso es sencillo.

Sobre ello, se localizó la siguiente disertación:

Es factible distinguir entre dos grandes tipos de cuentos: el popular y el literario: el popular se relaciona con las narrativas costumbristas transmitidas de generación en generación a través de la oralidad; mientras que, el cuento literario se asocia con las narrativas modernas de relatos escritos por un autor definido. (Cancino, 2017, p. 12)

En el caso del libro de texto Lecturas segundo grado, se observa el siguiente ejemplo contenido dentro del ejemplar (Fragmento del cuento “El libro de la selva”):

Se oyó un crujido de arbustos en la maleza y Padre Lobo se echó al suelo, con las ancas debajo del cuerpo, listo para atacar. En ese momento, si hubieran estado delante, habrían visto la cosa más asombrosa del mundo: un lobo deteniéndose en pleno salto. Se había lanzado antes de ver lo que estaba atacando, y entonces había intentado detenerse. El resultado fue que salió disparado hacia arriba, en línea recta, recorriendo una distancia de un metro y medio, más o menos, y volvió a caer en el mismo sitio. (SEP, 2021, p.108)

Poesía: se refiere a la expresión estética mediante la palabra, se usa principalmente para las composiciones en verso como los poemas. Una característica por la cual se identifica es el manejo del lenguaje y la retórica, la exaltación de las propiedades de los objetos o personas.

Dentro del libro Lecturas segundo grado, se encontró el siguiente referente de poesía, mismo que ilustra un acercamiento a esta forma narrativa de expresión.

Autoría de Rubén Darío <<Sonatina>>

La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa?
Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.
La princesa está pálida en su silla de oro,
está mudo el teclado de su clave sonoro;
y en un vaso olvidada de desmaya una flor. (SEP, 2021, p. 25)

Fábula: es un relato fantástico donde los personajes principales son animales personificados que generan una historia breve y en la que entre líneas se dicta un consejo o una moraleja.

Así la fábula, se concibe como un elemento narrativo de uso didáctico utilizado en los primeros años de la infancia, incluso no solo de manera escrita, sino también de forma oral, un claro ejemplo se muestra en “El lobo con piel de oveja” (un clásico de Esopo) al presentar el siguiente argumento:

Al atardecer, el lobo fue llevado junto con todo el rebaño al corral, que cerraron con una tranca.
Pero en la noche, buscando el pastor su provisión de carne para el día siguiente, tomó al lobo creyendo que era un cordero y lo sacrificó. (SEP, 2021, p.p. 16-17)

Existen además otros como el ensayo, el texto periodístico, etc., sin embargo, se hace énfasis en los que se presentan dentro del contenido del libro de lecturas de segundo grado.

2.3 Elementos del género narrativo literario

En lo que respecta a los elementos del género narrativo literario se realiza un recorrido por las partes que conforman una narración de manera general. Estos otorgan concreción, coherencia al acto narrativo.

Narrador

Para el caso particular del narrador, se tiene en primer lugar que éste es quien otorga la cualidad de <<narración>>, es decir, una junción entre narrador-narración.

Para esclarecer se encontró:

El contenido narrativo es un mundo de acción humana cuyo correlato reside en el mundo extratextual, su referente último. Pero su referente inmediato es el universo del discurso que se va construyendo en y por el acto narrativo; un universo de discurso que, al tener como referente el mundo de la acción e interacción humanas se proyecta como un universo diegético: un mundo poblado de seres y objetos inscritos en un tiempo y espacio cuantificables... (Pimentel, 1998, p. 11)

En efecto, al ser la narración un acto de comunicación, refiere a aspectos ceñidos a la condición humana. Cabe señalar, que para el acto lector no se inscribe esta forma separada como se observa la historia, incluso en autor es una parte ausente dentro del relato, por consiguiente, es dar la voz a quien construye la historia que, según el tipo de narrador, no siempre es el autor.

Por consiguiente, se considera que la narración es una acción mediada, debido a que es “alguien” quien va conformando la historia y está al tanto de cada espacio, tiempo, orden e intervención dentro de la obra. Menciona Pimentel (1998) “El mundo narrado se inscribe sobre coordenadas espaciotemporales concretas que son el marco necesario a esa acción humana” (p. 17), la autora se refiere a la acción de narrar como la acción humana.

En otros constructos más puntuales, con relación al narrador se tiene que “el narrador. Él es el concepto fundamental en el análisis de los textos narrativos” (Bal, 1990, p.127) y en ese mismo orden de ideas la autora genera una referencia sustancial donde:

La acción del narrador precisa todavía de una mayor concreción. Tampoco queremos dar a entender un contador de historias, un <<Yo>> visible y ficticio que interfiere en su narración tanto como le place, o que incluso participa como personaje en la acción. (Bal, 1990, p.127)

Se explica que el narrador se inscribe como el sujeto imprescindible en la construcción de un relato, ya que marca los hechos, da presencia a los personajes, contextualiza al receptor, fija los hechos alrededor de la historia, describe situaciones internas.

Ahora bien, el narrador considera un ángulo de visión desde donde se narra la historia. Esto depende de la forma de escritura del autor y de las intenciones del texto, las consideraciones que se toman a partir de ello son: el tipo de persona en que se va a contar, se localiza la posición del narrador (que generalmente se lleva en toda la historia), se dicta el grado de conocimiento (panorama de la historia) que

tendrá el narrador. En términos precisos dentro de la teoría narrativa a esta construcción del narrador se le conoce como focalización y para detallar se tiene que:

... teoría de la focalización constituye una descripción precisa de los tipos de elección narrativa que se le presenta al narrador, elecciones que le permiten narrar desde su propia perspectiva, desde la perspectiva de uno o varios personajes, o bien desde la perspectiva neutra, fuera de toda conciencia. (Pimentel, 1998, p. 98)

La focalización es un elemento del análisis de la escritura narrativa, la cual considera la participación del narrador y la posición de éste en la historia, los distintos grados de focalización que exponen teóricos, es el equivalente al tipo de narrador que se ubica dentro de la historia. Por ejemplo:

... narrador omnisciente; aunque su “omnisciencia” es, de hecho, una libertad mayor no sólo para acceder a la conciencia de los diversos personajes, sino para ofrecer información narrativa que no dependa de las limitaciones de tipo cognitivo, perceptual, espacial o temporal de los personajes. (Pimentel, 1998, p. 98)

En términos específicos el narrador omnisciente es conocido como focalización cero o visión por detrás, esto refiere una postura objetiva del narrador, le otorga toda la información y posee el conocimiento de detalles íntimos de los personajes y del relato en sí. Se encuentra además en tercera persona gramatical.

Así se tiene el siguiente termino que es la focalización interna, conocida también como narrador equisciente, a este tipo de narrador se le concede la misma capacidad que a los personajes de conocimiento de la historia, a la vez que puede ser capaz de desdoblarse y coincidir con cada personaje en la visión que se tiene de lo que acontece. Incluso es posible que la historia se relate desde la óptica de más de un personaje.

En siguiente lugar se encuentra la focalización externa o caracterizada por una visión exterior, aquí el narrador desconoce casi por completo la estructura de la historia. En este se presenta una limitación a lo que es visible y evidente. La importancia de la focalización o perspectiva narrativa, el lector adquirirá el grado de conocimiento de lo que se le está narrando, asimismo será la aproximación o lejanía con los personajes, de lo que se hace y deja de hacer, sentir o pensar.

Para concentrar este apartado, se presentan a continuación tres fragmentos de diferentes textos que exhiben las formas de la narración, es decir, primera, segunda y tercera persona en el enfoque del narrador.

Ejemplo 1. Narrador en primera persona “El diario de Mora” de la autora Silvia Molina:

Sábado
6:00 am
Amanecí sola en la casa. Me dejaron para cuidar que no entre ningún extraño. Me voy a aburrir, a menos que aparezca una rata en el jardín y tenga la oportunidad de perseguirla. Por lo pronto voy a desayunar. (SEP, 2021, p. 64)

Ejemplo 2. Narrador en segunda persona “Mar”, autora Ana María Matute.

Pero cuando llegó al mar se quedó parado.
Su piel, ¡qué extraña era allí
--madre-- dijo, porque sentía vergüenza--, quiero
ver hasta dónde me llega el mar.
Él, creyó el mar alto y verde, lo veía blanco {...}
Cosquilleándole, frío, la punta de los pies.
--¡Voy a ver hasta dónde me llega el mar! (SEP, 2021, p. 80)

Ejemplo 3. Narrador en tercera persona, texto “Pedro y el lobo”, cuento tradicional.

Narrador: pedro vivía con su abuelo a la orilla del bosque. Aunque su abuelo le había prohibido salir

solo, pues ahí andaba el lobo, Pedro no siempre obedecía. Entonces, una mañana salió a jugar al bosque con la pata que andaba en el arroyo. (SEP, 2021, p. 72)

En este sentido se comprende la importancia de los elementos de la narración literaria que vinculados generan la composición y estructuración desde una visión sólida y para no perder de vista, vale recordar que: “son cuatro las perspectivas que organizan el relato: 1) la del narrador, 2) la de los personajes, 3) la de la trama y 4) la del lector” (Pimentel, 1998, p.97)

Por consiguiente, se adentra en el siguiente componente de la narración literaria: el personaje o personajes según sea el caso de la narración. Los personajes “son las personas que realizan una serie de acciones concretas, y desempeñan ciertas funciones gracias a cuya intervención las historias avanzan” (Cancino, 2017, p.39), generalmente los personajes evolucionan de acuerdo a la estructura de la narración y articulan la historia, según la secuencia de la trama.

Se ha referido que la narración puede tratar situaciones reales o ficticias, por ejemplo, las fábulas; donde los participantes son en su mayoría, animales o plantas. Y estos pueden ser considerados como personajes, ya que sus acciones generan la construcción de una historia.

Las posiciones por las cuales se han clasificado los personajes son:

- Personaje (s) principal (es)
- Personajes secundarios
- Personajes incidentales o episódicos

En la categoría de personaje o personajes referidos como primordiales son aquellos que tienen la intervención relevante con relación a otros personajes, una

intervención estelar sería casi imposible la organización y estructuración de las situaciones de la historia. A su vez, los personajes principales se ordenan en protagonista y antagonista, donde el protagonista se concentra en situaciones objetivas y beneficiosas para el desarrollo de la historia, mientras que el antagonista se opone a la encomienda del protagonista.

Para el caso de los personajes secundarios, son quienes proporcionan coherencia, concreción y comprensión al relato, a pesar de que ellos no se consideran la parte más elemental de la historia. Generalmente estos personajes se encuentran vinculados con los personajes principales por tanto su intervención es complementaria en la articulación de la narración.

Los personajes incidentales o episódicos son aquellos que tienen una aparición fugaz en los hechos, la participación de estos es un mero recurso para el ordenamiento, coordinación y espaciar el desarrollo de los hechos. De manera general, se expone la organización de los personajes con relación a las estructuras narrativas de los relatos, cabe señalar que enmarcar a cada uno de los participantes en una historia es sustancial para que el receptor genere una interpretación conexa de la narración.

Dimensión espacial

La conformación de la dimensión espacial hace referencia a la parte ocupada por cada objeto material y en el caso de las formas espaciales en la narrativa también se refiere a factores no tangibles que abren un espacio descriptivo dentro de la narración. Generalmente el llamado espacio responde a las interrogantes cuándo y dónde suceden los acontecimientos.

En apariencia la descripción del espacio pareciera un elemento sencillo y que se eligen sin ningún tipo de premeditación y selección, para hacer revista de este elemento dando un acercamiento teórico se encontró una clasificación que posibilita analizar.

Tabla 2. Modelos de la descripción “espacio”

Tipo	Dimensión
Lógico- lingüístico	• Dentro, fuera, encima, debajo, arriba, abajo, al centro, al fondo, a la izquierda, a la derecha.
Taxonómico	• Verticalidad • Horizontalidad • Prospectividad
Temporal	• Horas • Días • Estaciones del año
Cultural	• Modelos artísticos, arquitectónicos, musicales.

Fuente: elaboración propia a partir de Pimentel, 1998.

La clasificación presentada es una muestra somera de la posibilidad que existe para realizar la descripción de la espacialidad, sin embargo, la literatura se concibe desde la infinidad de posibilidades descriptivas. Es decir, que en los distintos géneros literarios (incluyendo el narrativo), no se acotan en algunas dimensiones descriptivas.

Con la sistematización de las dimensiones anteriores se presenta una muestra de aquellas formas viables de la descripción espacial. Pimentel (1998), enlaza la idea de la dimensión espacial afirmando que: “el discurso narrativo que proyecta en un mundo de acción e interacción humanas, donde el espacio se presenta como el

marco indispensable de las transformaciones narrativas” (p. 27), donde la autora confiere el sentido práctico del espacio en la narrativa.

Dimensión temporal

La dimensión temporal es también denominada tiempo, con ello se hace referencia al orden cronológico donde se extiende una narración, es decir, la sucesión de hechos que dan claridad a la historia, además es importante resaltar la forma de expresión del tiempo en el que transcurre la narración, es decir, a los tiempos verbales y a los indicadores de tiempo.

Desde una perspectiva más detallada acerca del tiempo en la narración esta que: “Se ha definido a los acontecimientos como procesos. Un proceso es un cambio, una evolución, y presupone, por tanto, una sucesión en el tiempo o una cronología” (Bal, 1990, p.45), con relación la autora apunta que la secuencia es un concepto lógico que prescribe un ciclo ininterrumpido dentro de la historia narrada.

Por otra parte, se considera la siguiente disertación:

Un primer aspecto de la temporalidad narrativa radica en el principio de la sucesividad, en las relaciones temporales de orden. Con frecuencia, entre el orden temporal de la historia y el del discurso, se establece una relación de concordancia; es decir los acontecimientos se narran en el orden en el que ocurren en la historia. (Pimentel, 1998, p. 42)

Si bien es cierto que el orden es un determinante para el tiempo narrativo, se contempla con la misma importancia el aspecto de la <<duración>>, puesto que el tiempo en el universo narrativo se describe con semejanza al tiempo real, sin embargo, los sucesos narrativos consideran medidas temporales seleccionadas premeditadamente. Para explicar mejor el aspecto de la duración se tiene que:

No obstante, y muy a pesar de la ilusión de duración que nos viene en la historia, los sucesos diegéticos tienen una duración que depende finalmente

del espacio para ellos destinado en el texto narrativo; dicho de otra manera, la experiencia temporal que vive el lector depende no tanto del tiempo diegético en sí, sino del tiempo del discurso. (Pimentel, 1998, p. 43)

Teniendo en cuenta que una narración podría bien llevar el tiempo real como se desarrollan los hechos (minuto a minuto), la propuesta por la teoría narrativa es que se delimite y encuadre la historia en los puntos medulares que articulan perfectamente la acción, incluso la selección de la parte espaciotemporal de una narración amplie las construcciones propias del lector en torno a la historia, contribuyendo por ejemplo a la capacidad imaginativa.

2.4 Narrativa infantil

Las manifestaciones literarias se han clasificado de acuerdo a sus enfoques y actividades dentro de la creación de las mismas, para esta investigación se utilizará el término de narrativa infantil, aunque la teoría aborda como concepto original y generalizado <<literatura infantil>>, es importante señalar que son ideas cercanas la acepción adecuada a contemplar es la primera.

En palabras sencillas la narrativa infantil se refiere a la literatura creada para un público específico: la infancia. Aun cuando las conceptualizaciones parecieran parcas, es la reflexión y la parte constitutiva lo que ha generado más teoría y propuestas en torno a ésta.

Como muestra de lo anterior, se halló que: “Aunque a menudo se haya glosado reconociendo como literatura infantil <<a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario al niño>>” (Cervera, 1992, p. 11), a estos adjetivos se añade los términos <<lúdico>> y

<<didáctico>>, puesto que la narrativa infantil se ha intentado poner al alcance en contextos escolares.

Sin embargo, es primordial examinar las formas del lenguaje que se tienen dentro de la narrativa infantil, ya que es importante el reconocimiento que si todos los textos dirigidos al público infantil se consideran literatura. Como lo señala Cervera (1992) “Las fronteras de la literatura se ensanchan dentro del marco de la literatura infantil, y su concepto se depura al denunciar que no toda publicación para niños es literatura” (p. 12).

Así se valora la revista de lo que se publica, escribe y edita, que podría nombrarse narrativa infantil, reflexionando que ésta necesita de formas plausibles para los y las agentes lectores a quienes va dirigido. A colación de las necesidades en la narrativa infantil, se encontró:

Cuando se refiere explícitamente a la literatura infantil, sostiene <<que es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores>> (Cervera, 1992, p. 13)

A efecto de que la narrativa infantil es una invención que proveniente de adultos netamente, cabe el hecho de que estas creaciones contengan sesgos o carezcan de un encuadre cercano al grupo al que se pretende orientar. Además de discurrir sobre la idea de los libros infantiles y el cometido que estos tienen en diversas aristas donde se presentan, de ello Colomer apunta:

A veces predomina la idea de que los libros deben servir para enseñar directamente a los niños, dándoles ejemplos didácticos de

conducta (tales como ser bien educados, solidarios, etc.), o bien se miran como material escolar adecuado para trabajar temas diversos (los colores, el bosque, la drogadicción, etc.). Otras veces triunfa la idea de que se trata, ante todo, de “literatura”, de obras que ofrecen experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños. (Colomer, 1999, p. 18)

La autora refiere la creación de la narrativa infantil como un punto de divergencias ya que puede comportarse como un dispositivo didáctico con fines de escolarización y aunque este concepto tiene bondades, se hace distinción al hecho que la narrativa infantil involucre experiencias más allá de lo formal. “Hay que reconocer que la escuela es el centro promotor por excelencia del libro infantil. Actualmente la escuela recomienda a los niños el libro infantil tanto para su uso dentro de sus muros como fuera de ellos” (Cervera, 1992, p. 15).

Cabe señalar que el papel de la escuela en relación al acercamiento con la narrativa infantil (a través de los libros), es crucial, pues en ocasiones este espacio es la única vía de contacto con estos materiales. Sin embargo, la importancia de la presencia de la lectura en los primeros años escolares cabe en diversas preeminencias. En palabras de Teresa Colomer se rescata:

...la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. (Colomer, 1999, p. 25)

Es este sentido, se puede hablar de lectura y a su vez de literatura específica (infantil), se refiere tanto a las capacidades emocionales como a las capacidades cognitivas, que se constituyen a través de una actividad como lo es la lectura; enlaza

también las posibilidades casi inagotables de las formas que tiene esta experiencia y no se entabla en la concepción de un formalismo institucional, pues integra la relación que se posibilita entre la lectura (texto) y el lector, que no se limita además a un sólo género o a un género impuesto, sino que permite ampliar las posibilidades de exploración narrativa.

Por otra parte, se estima la construcción de la narrativa en torno a lo que ella posibilita al ser propuesta a un público tan minucioso como es el infantil. Con esto se pretende que la historia generada traiga consigo elementos que funcionen como ayudas que tiendan un puente entre la narración y el lector. En palabras precisas alrededor de la teoría de la narrativa infantil se localiza:

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la in-teracción habitual con el entorno, aquí se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Lo que en la vida real son acciones simultáneas y fluir del tiempo, en la narración son episodios que se fijan y se simplifican en un inicio, un desarrollo causal y una conclusión. (Colomer, 1999, p. 27)

De ahí que las narraciones infantiles con mayor presencia en los libros de texto tengan una reproducción continua dentro de estos, pero, por otra parte, vale hacer un análisis si estas sean proclives de extenderse sobre un largo periodo de tiempo en edición, puesto que no se consideran los cambios generacionales (por ejemplo).

Además de lo anteriormente expuesto, se considera que solo algunos escritores de narrativa infantil aterrizan y coinciden en tomar en cuenta la etapa del desarrollo en la que se encuentra su audiencia y en especial cuando se trata de la

niñez. Posiblemente esto recaiga sobre factores psicológicos, sin embargo, bien se podría repasar si atender este factor generaría resultados.

El aprendizaje suele ser un objetivo de la narrativa infantil, puesto que ésta se encasilla en un complejo meramente instruccional. Donde se encuentra un facilitador y el receptor donde la dinámica entre ellos debe proponer algo más allá de una simple exhibición. “La tentación de utilizar la literatura como recurso instrumental para comunicar nociones está cada vez más superada. Aunque, por supuesto, el lector, y sobre todo el lector niño, siempre aprende algo al leer” (Cervera, 1992, p. 23).

Al extenderse acerca de la narrativa infantil se despliega también la conformación de la misma sobre claroscuros que se no se ven reflejados de manera inmediata, como muestra se tiene que dentro del contexto áulico la narrativa infantil se visualiza como un medio cuando bien podría ser un fin, uno provechoso a propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así bien, la narrativa infantil saltaría la barrera de utilización y pasaría a la apropiación, no solo ser parte de actividades escolares sino de actividades personales y que no se comporten como una acción transitoria durante la infancia pues se puede fijar como un ejercicio permanente ya que “...los libros infantiles ayudan a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas” (Colomer, 1999, p. 27).

2.4.1 Correspondencia entre la narrativa infantil cohesión y coherencia intratextual, comprensibilidad textual e inferencias

Los procesos metacognitivos que interfieren en la lectura son una parte sustancial que aportan al entendimiento de este proceso, que no se limitan a una sola edad del desarrollo y tampoco a una sola actividad. De ahí el interés de realizar una exploración de elementos que engranan la consolidación de una actividad tan compleja como lo es la lectura.

Además, es necesario acercarse a concepciones que clarifiquen la yuxtaposición entre la lectura de los infantes y la cohesión y coherencia intratextual, comprensibilidad textual e inferencias. Entonces, la cohesión será el proceso al que se le atribuye existan relaciones semánticas que intervienen en las oraciones o enunciados que conforman un texto, que se traduzcan en una continuidad, “la cohesión se realiza por medio de reglas gramaticales de una lengua; por tanto, es una propiedad invariable” (Bobillo, Mallo y Morales, 2019, p. 94).

Por otra parte, la coherencia se trata de la posibilidad de adecuación del texto para que la recepción de un texto se encuentre conexa con sus interlocutores, no presente interferencias o ambigüedades. Se manifieste en cambio, una relación con el entorno inmediato del lector con la finalidad de relacionar la lectura bajo elementos prácticos (Bobillo, Mallo y Morales, 2019, p. 94).

Antes de hacer referencia a la comprensibilidad textual, se propone un acercamiento a conceptualizar inferencia desde la combinación de asuntos relacionados con la lectura y los textos, para ello se tiene que una inferencia en una

idea fuera del mensaje, se suspende de la representación que tiene el lector para el texto. En alusión a este término se encuentra que:

Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje. (León, 2009, p. 63)

Con ello las inferencias forman parte esencial de la comprensión del texto presentado, son la parte que articula lo que no se extiende sobre la primera exposición de una historia escrita o narrada, es decir, que este proceso proviene en su totalidad del espectador.

Generar este proceso inferencial proviene de conocimientos previos que se relacionen con lo que está leyendo, puesto para que el texto cobre relevancia y haga sentido en el lector podría bien circunscribirse a estar situado en el medio donde se desenvuelve el receptor. Esto al menos en los primeros acercamientos con la lectura.

Entonces sería razonable que la comprensibilidad textual o discursiva trae consigo una conjunción de elementos inferenciales complejos e indisociables para la conformación de un texto en la estructura cognitiva del receptor, lector o alumnado. Según León “se construye un modelo situacional a partir de las ideas o proposiciones disponibles” (2009, p. 63), entonces entre mayor información previa posea el receptor mayor será la cantidad de inferencias generadas sobre un argumento. Para clarificar, se tiene que:

...los discursos se comprenden e interpretan porque se accede un conjunto de conocimientos universales y compartidos sobre el mundo, sobre las acciones humanas..., que está altamente organizado y almacenado en la memoria. Sólo así, el texto puede cumplir los principios de relevancia, economía y coherencia. Algo así como el poder expresar de la manera más concisa y precisa posible, la información considerada como la más relevante. (León, 2009, p. 64)

De acuerdo con lo anterior la comprensión no es un proceso aislado, al requerir de componentes que permitan asimilar la información contenida de un texto. Por lo tanto, “comprender un texto implica entrar o penetrar en su significado” (Sánchez, 1995, p. 12), mediante la comprensión se pretende se logró (de acuerdo con Sánchez):

- Esclarecer las oraciones que contiene el texto, construir ideas a partir del texto
- Engranar el orden de las ideas de manera que estas sean claras, contengan una secuencia lógica
- Sistematizar las ideas de manera que se articulen las ideas centrales y se reconozca en mayor medida el propósito del texto

A éstas últimas disertaciones y propuestas de la comprensibilidad del texto, se apunta que para edades tempranas en la lectura es necesario además de reconocer elementos ya mencionados, promover el uso de andamios que permitan la promoción de la comprensión que se visualiza como el nivel más complejo del proceso de la lectura.

Por otra parte, la pertinencia de los textos partiría de la selección o adecuación de los mismos para iniciar al nivel de la comprensión, ya que un texto que no se relaciona con su audiencia imposibilitaría identificarse con él. De ahí la importancia de revisar las partes narrativas que componen los textos contenidos

en los LTG, que se dirigen al alumnado en etapas de desarrollo temprano y la injerencia que estos tienen para la conformación de lectores a partir de la elección del material que se encuentra contenido en espacial en los libros de lecturas.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS NARRATIVOS LITERARIOS EN EL LTG *LECTURAS* EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Dentro de la estructura que ostenta el sistema educativo mexicano ha existido una ponderación importante en los procesos de la lectura, se han buscado métodos y metodologías que se ocupan de esta actividad de manera exclusiva, con la intención de llevar ésta como una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la lectura como actividad educativa ha prevalecido como una práctica impuesta y determinada desde las situaciones evaluativas que determinan la consolidación de supuestos saberes desde el designio de adscribir al alumnado dentro de una etapa de formación educativa.

Sin embargo, se presenta una situación que carece de significación: la comprensión de textos, se interpreta esta carencia desde el entendido que la actividad lectora se inserta desde la mecanicidad y con carácter de irreflexivo, pues la concentración se asienta en situaciones sobrantes como la velocidad, tiempo y cantidad. Cabe señalar que este fenómeno aparece como una especie de lastre que tiene impacto en cada nivel educativo. Dado que la actividad de la lectura es ese proceso inexorable que se ajusta en la conjugación enseñanza-aprendizaje.

Si bien este sistema se ha ocupado de proporcionar elementos que coadyuven a las mejoras de esta práctica, vale bien considerar que las acciones que se han aplicado para contribuir de la mejor en incentivarla, se ha preocupado en menor

medida en la resolución de los conflictos cognitivos que la actividad de la lectura genera.

3.1 Características del LTG *Lecturas* de segundo grado

Los LTG han presentado a lo largo de la historia de la educación modificaciones y reestructuraciones que se derivan principalmente de propuestas de políticas educativas, planes y programas de estudio, un currículo oficial y demás elementos que funcionan como bases estructurales del sistema educativo mexicano.

Por lo que se refiere al libro *Lecturas*, fue diseñado y editado por la Dirección de Materiales de Educación Pública de la SEP; en general, el material bibliográfico gratuito distribuido en educación básica esta comisionada a dicha dependencia. En términos de estructura y contenido es un compendio de elementos para el acompañamiento de lectores y lectoras en edad escolar. El libro ha tenido la connotación de ser una pieza complementaria y se visualiza poco como un elemento integrador e individual con funciones específicas, pero en realidad tiene una función importante que podría ser explorada, analizada y mejorada desde distintas perspectivas.

En el primer capítulo se hizo mención de las generaciones del LTG que han marcado los cambios trascendentales de este material de lectura. De manera oficial han aparecido cuatro generaciones de LTG que marcaron cambios sustanciales en el contenido, sin embargo, el libro analizado en esta investigación forma parte de la quinta generación, misma que no ha sido investigada, ni considerada en estudios específicos por otros autores u otras autoras.

El LTG como objeto para ser analizado, contiene elementos que le caracterizan, y de alguna manera condicionan su uso dependiendo de la óptica con la cual sea observado. Para identificar tales elementos característicos se reconocen los aspectos físicos, del formato y del contenido del libro, para lo cual se valora la presentación externa, la estructura, el contenido, las ilustraciones y la claridad de los textos. A continuación, se analizan estos elementos.

a) Presentación. El libro *Lecturas* mide 23 cm de ancho, por 30 cm de alto. El diseño de la portada se divide en dos planos. El plano principal corresponde a la parte superior, y ocupa aproximadamente dos tercios de la dimensión del plano general; este plano tiene un fondo de color beige que enmarca la imagen de ilustración del libro. El segundo plano se localiza en la parte inferior, a manera de cintillo, y es de color naranja fuerte. Entre un plano y otro, y en el contorno de la portada luce una franja delgada en degradación del color naranja.

El título *Lecturas. Segundo grado*, se posiciona en el centro inferior, en el segundo plano, con letras de color beige que contrastan con el tono del fondo del primer plano de la portada. Cabe señalar que se utilizan diversos colores en los LTG para diferenciar entre un grado escolar y otro, y en el caso del libro de segundo grado es de color naranja.

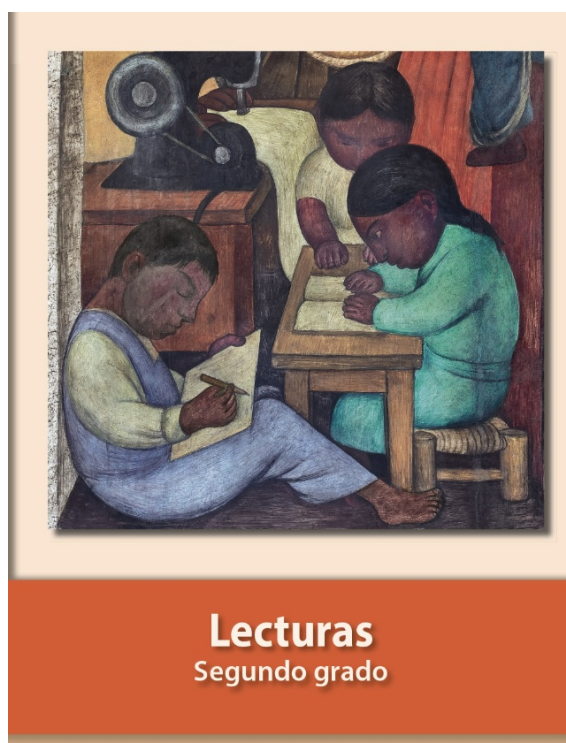
El diseño de la contraportada muestra un plano principal de color naranja. En la parte superior izquierda aparece una etiqueta en posición diagonal con la leyenda “Distribución gratuita. Prohibida su venta”. En la parte superior, colocada al centro, aparece la imagen de la obra completa que da ilustración a la publicación en la portada. En la parte inferior de dicha imagen aparece una etiqueta en color blanco con los datos de la obra pictórica. En la parte inferior del plano general, en forma de

cintillo de color blanco, se presentan los logotipos de las instituciones oficiales que auspician y colaboran en la edición del libro, en el orden de importancia de izquierda a derecha: Secretaría de Educación Pública, la CONALITEG, y la leyenda “Revisado por la Academia Mexicana de la Lengua”, seguida del escudo de esta institución; al final, en el extremo derecho del cintillo, aparece el código de barras que identifica a esta publicación.

La imagen que ilustra este libro en la portada es un detalle de la obra *Fin de corrido*, que según se lee en el recuadro que aparece en la contraportada, fue pintada en 1928, con la técnica al fresco por el artista Diego Rivera (1886-1957); mide 4.42 x 2.41m, y se localiza en el Patio de las fiestas, en el segundo nivel de la Secretaría de Educación Pública (ver Imagen 1 y 2).

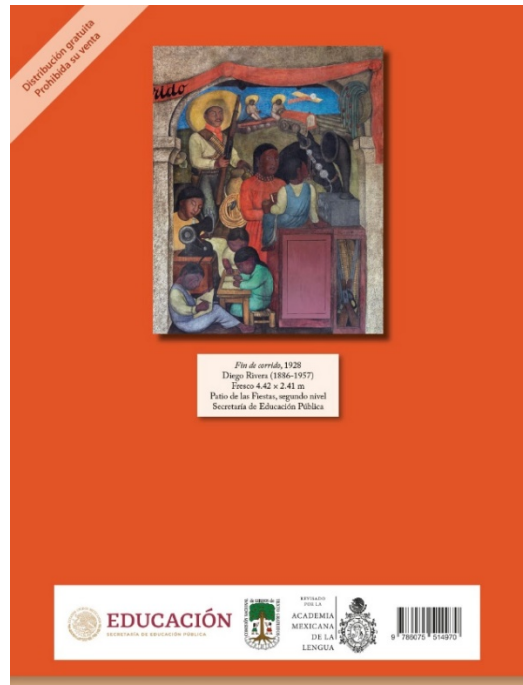
En cuanto al formato cuenta 144 páginas foliadas con números arábigos, la pasta es blanda y la encuadernación es fresada, es decir, van bloques de hojas adheridos al lomo.

Imagen 1: Portada del LTG Lecturas. Segundo grado



Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

Imagen 2: Contraportada del LTG Lecturas. Segundo grado



Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

b) Estructura. El libro de Lecturas de segundo grado tiene una presentación que da a conocer las generalidades del cometido que tiene el plan y programa vigente, es decir, ofrece una educación equitativa y marcada por la excelencia, según se argumenta en la presentación (ver imagen 3).

Imagen 3: Presentación del LTG Lecturas. Segundo Grado

Presentación

Este libro de texto fue elaborado para cumplir con el anhelo compartido de que en el país se ofrezca una educación con equidad y excelencia, en la que todos los alumnos aprendan, sin importar su origen, su condición personal, económica o social, y en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud, así como la preservación del medio ambiente.

En su elaboración han participado maestras y maestros, autoridades escolares, expertos y académicos; su participación hizo posible que este libro llegue a las manos de todos los estudiantes del país. Con las opiniones y propuestas de mejora que surjan del uso de esta obra en el aula se enriquecerán sus contenidos, por lo mismo los invitamos a compartir sus observaciones y sugerencias a la Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública y al correo electrónico: librosdetexto@nube.sep.gob.mx.

Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

Incluye, además una introducción dedicada exclusivamente al alumnado y enmarca posibles vicisitudes (ver imagen 4).

Imagen 4: Introducción del LTG Lecturas. Segundo Grado



Las lecturas de este libro fueron seleccionadas pensando en ti y en tus compañeros de segundo grado. Es posible que tu maestro y algunos de ustedes lean en voz alta los textos que aquí aparecen mientras los demás siguen la lectura. Como ves, el libro es para que lo leas y para que te lo lean. También lo podrás llevar a casa para compartirlo con tu familia, y hasta con tus amigos del vecindario.

Lo más seguro es que después de cada lectura tengas muchas ideas para compartir con tus compañeros de la escuela o con tu familia. En algunos casos quizá sientas como si el autor te contara algo directamente a ti, como si platicara contigo, y las ideas que te surjan serán como si respondieras a su charla. Si te gusta el texto de un autor puedes buscar otras obras suyas para conocerlo mejor.

Aquí vas a encontrar diferentes tipos de textos: poemas, cuentos, obras de teatro, adivinanzas, palíndromos, canciones, descripciones, leyendas y otros más que irás leyendo a lo largo del año. Comenta con tus compañeros y tu maestro sobre estos tipos de lecturas: sus semejanzas y diferencias, la manera en que deben leerse y cómo se escriben. En ocasiones, cuando terminamos de leer también nos da por escribir, ya sean comentarios sobre lo leído o una historia relacionada. Si eso te pasa, intenta escribirlo.

Es posible que encuentres palabras desconocidas en el libro. Puedes preguntar a tus compañeros o a tu maestro qué quieren decir o buscar su significado en un diccionario. También vas a notar que el libro tiene distintos tipos de ilustraciones: obsérvalas con detalle, comenta con tus compañeros cuál o cuáles te gustan más, si crees que algunas las dibujó la misma persona y ve si te dan alguna clave sobre el texto. Las imágenes también se leen, pero de una manera distinta que las palabras. ¿En tu salón leen imágenes?

Cuando volvemos a leer algo que nos agradó, algunas cosas nos quedan más claras. También puede ser que no nos guste tanto como cuando lo leímos por primera vez, o quizá nos guste más. Lo cierto es que la relectura nos hace pensar y sentir el texto de manera diferente. De seguro leerás más de una vez algunas partes de este libro a lo largo del segundo año de primaria. O puede ser que lo releas completo. Cuando lo hagas tal vez recuerdes lo que pensaste y sentiste antes, lo que comentaron algunos amigos de tu grupo, o algo que pasó en el momento en que lo estabas leyendo. Por último, este libro lo puedes guardar para leerlo más adelante, cuando estés en otros grados. Y quizá más tarde, cuando seas adulto y lo vuelvas a leer, recuerdes algunas cosas hermosas de tu infancia.

Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

Para el cierre del libro se tiene la lista bibliográfica de los materiales utilizados en la compilación, (ver imagen 5)

Imagen 5: Bibliografía del LTG Lecturas. Segundo Grado

Bibliografía

- Acoveado, Merlina (2016). "Anta lava lo ajeno como coneja o lava la tina", en *Aphalíndromos*, Zaragoza, La Muela, Arscesis.
- "Acitrón" (s.f.). Canción popular, en *Mi libro de segundo, lecturas*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Aridjis, Homero (2009). "Sobre el espejo, 2" (fragmento), en *Antología poética*, México, Fondo de Cultura Económica (Letras mexicanas).
- Arreola, Juan José (1980). "Hizo el bien mientras vivió", (fragmento, "Septiembre 7"; para esta edición con el título "El sombrero"), en *Varia Invención*, 4ª ed., México, Joaquín Mortiz.
- "Aserrín, aserrán" (s.f.). Ronda infantil, en *Mi libro de segundo, lecturas*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Bartolomé, Efraín (1999). "Guacamaya", "Halcón", en *Oficio: arder. (Obra poética 1982-1997)*, México, UNAM.
- Cortázar, Julio (1994). "Aplastamiento de las gotas" (fragmento), en *Cuentos completos. 1*, Madrid, Santillana (Colección UNESCO de obras representativas, Serie iberoamericana).
- Cross, Elsa (2016). "Poema del caballo río", en *Sopa de letras. Poemas para niñas y niños*, compilación de Héctor Carreto, San Luis Potosí, Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (Terra monstra).
- Gabilondo Soler, Cri-Cri, Francisco (1999). "Fiesta de los zapatos", en *Canciones completas de Cri-Cri*, México, Ibcon.
- García Lorca, Federico (2016). "El lagarto está llorando", en *Poesía completa*, 3ª ed., Barcelona, Galaxia Gutenberg. [Para esta edición se ha sustituido la palabra "delantaritos", por "delantalitos"].
- (2016). "Romance sonámbulo", en *Poesía completa*, 3ª ed., Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Gómez de la Serna, Ramón (1986). "Libro", en *Greguerías. Selección 1910-1960*, 4ª ed., Madrid, Espasa-Calpe (Selecciones Austral, 22).
- González Avelar, Miguel (1984). "Amor al aroma", en *Palíndromía. Palíndromos y otros versos igualmente extravagantes*, México, Grijalbo.
- González Bocanegra, Francisco (1984). *Himno Nacional Mexicano* (fragmento), en *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales*, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de febrero.
- Guillén, Nicolás (1984). "¡Ay, señora, mi vecinal", en *Las grandes elegías y otros poemas*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- (2000). "Dos venaditos...", en *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*, Salamanca, Lóguez.
- Ibarbourou, Juana de (1960). "La mariposa", en *Obras completas*, Madrid, Aguilar.

Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

un listado de créditos bibliográficos y otro de créditos iconográficos (Ver Imagen 6).

Imagen 6: Créditos iconográficos del LTG Lecturas. Segundo grado

Créditos bibliográficos

- [p. 8] Juan Rulfo, "A manera de presentación", © Juan Rulfo, 1947, y Herederos de Juan Rulfo.
- [pp. 12, 86] Gabriela Mistral, "¿En dónde tejemos la ronda?" y "Autobiografía", la Orden Franciscana de Chile autoriza el uso de la obra de Gabriela Mistral. Lo equivalente a los derechos de autoría son entregados a la Orden Franciscana de Chile para los niños de Montegrande y de Chile, de conformidad con la voluntad de Gabriela Mistral.
- [pp. 14, 104] Juan Ramón Jiménez, "Canción de invierno" y "Noche de lluvia en Granada", de *Juan Ramón Jiménez para niños*, © Ediciones de la Torre, Madrid.
- [pp. 18, 138] Fernando del Paso, "La D", de *De la A a la Z por un poeta*, © 1988, Fernando del Paso / "Ripios y adivinanzas del mar", de *Ripios y adivinanzas del mar*, © 2004, Fernando del Paso.
- [pp. 23, 37] María Elena Walsh, "Un Hipopótamo", "El Reino del Revés", © Herederos de María Elena Walsh, c/o Schavelzon Graham Agencia Literaria, www.schavelzongraham.com.
- [pp. 26, 50] Pablo Neruda, fragmentos de la obra *Confieso que he vivido*, © 1974, Fundación Pablo Neruda.
- [p. 30] Jaime Sabines, *Recuento de Poemas 1950/1993*, "Vamos a cantar", Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 2012, © 1997, Jaime Sabines / © 1997, 2012, 2016, Josefa Rodríguez Zebadúa / © 2005, 2017, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V. / Agencia de Derechos LATAM.
- [p. 77] Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Cri*, "Fiesta de los zapatos", © GABSOL, S.A. de C.V.
- [p. 80] Ana María Matute, "Mar", *Los niños tontos*, © Ana María Matute, 1956, y Herederos de Ana María Matute.
- [p. 84] Nicolás Guillén, "¡Ay, señora mi vecinal!", "Dos venaditos..." © Cristobalina Raquel Guillén Portillo.
- [p. 94] Alfonso Reyes, *Obras completas X. Constancia poética*, © 1959, Fondo de Cultura Económica. Todos los derechos reservados. Ciudad de México.
- [pp. 112, 113] José Emilio Pacheco, "Gota de lluvia", "Mar eterno", de *Tarde o temprano (Poesía 1958-2000)*, © Herederos de José Emilio Pacheco, 1980.
- [p. 115] Julio Cortázar, "Aplastamiento de las gotas", de *Historias de Cronopios y de Famas*, © Sucesión de Julio Cortázar, 1962.
- [p. 136] Juan José Arreola, *Varia Invención*, "Hizo el bien mientras vivió" (fragmento "Septiembre 7"), Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 2016, © 1949, Juan José Arreola, Herederos de Juan José Arreola / © 1971, 2009, 2016, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V. / Agencia de Derechos LATAM.

Créditos iconográficos

- Ajubel, pp. 32-33, 83
- Mariana Alcántara Pedraza, pp. 18-19, 42-43
- Diego Álvarez, pp. 44-46, 122-127
- Inés de Antuñano Riveroll, pp. 12-13, 97
- Sharon Barcs, pp. 92-93
- Patricio Betteo, pp. 40-41, 106-107
- José Trinidad Camacho (Trino), pp. 60-61, 90-91
- Ángel Campos, pp. 94-96, 102-103, 139-141
- Juan José Colso, pp. 47, 52-53, 119, 132-133
- Julia Díaz, pp. 112-113
- Paloma Díaz Abreu, pp. 26-27, 68-69, 80-82
- Jimena Estibaliz, pp. 62-63, 104-105
- Ixchel Estrada, pp. 37-39, 98-99
- Oliver Flores, pp. 29, 54-55, 100-101, 114-115, 134-135
- Juan Gedovius, pp. 20-22
- Natalia Gurovich, pp. 24, 131
- Diego Molina, pp. 16-17, 56-58
- Claudia Navarro, pp. 64-66, 120-121
- Dinora Palma, p. 138
- Emmanuel Peña, p. 70
- Gabriela Podestá, pp. 8-10, 25, 136-137
- Carlos J. Ramírez, pp. 28, 84-85
- Cecilia Rébora, pp. 11, 116-118
- Tania Recio, pp. 48-49, 108-111, 128-130
- Sergio Sánchez Santamaría, pp. 34-36, 67
- Luis San Vicente, pp. 50-51
- Emilia Schettino, pp. 14-15, 86-89
- Mauricio Ricardo Torres Rivera, pp. 23, 77-79
- Cecilia Varela, pp. 30-31, 59
- Joan X. Vázquez, pp. 72-76
- Carlos Vélez, p. 71

Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

c) Contenido. El libro contiene 139 lecturas de las que se desconoce con precisión el criterio de la selección de ellos, la información que encontró es que intervinieron maestros, maestras, autoridades escolares y expertos, además de la participación de Academia Mexicana de la Lengua. Está integrado por una gran variedad de textos: cuentos, poemas, fábulas, leyendas, rondas, obras de teatro, adivinanzas, una autobiografía y el Himno Nacional Mexicano.

Cabe señalar que en la revisión de las fuentes de los textos se visualizan lecturas que se suspenden entre los años de 1949 a 2016, es decir el texto más antiguo tiene 74 años de edición y más reciente siete años. Se muestra una imagen de una de las lecturas (ver imagen 7)

Imagen 7: Lectura Adivinanza del LTG Lecturas. Segundo Grado



Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

d) Ilustraciones. En lo que respecta al contenido gráfico, la edición presenta un equipo, que no se precisa si son artistas plásticos o ilustradores/ilustradoras quienes han intervenido. Las ilustraciones que acompañan los textos son frescos, coloridos, llamativos, las proporciones son adecuadas dentro de las páginas, se plasman además diversas técnicas que hacen el contenido visual diverso. Se citan dos ejemplos de las ilustraciones (ver imagen 8 y 9)

Imágenes 8 y 9: Ilustraciones del LTG Lecturas. Segundo grado



Gota de lluvia

Una gota de lluvia tiembla en la enredadera.
Toda la noche está en esa humedad sombría.

De repente la luna la ilumina.

José Emilio Pacheco



Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

e) Claridad. La tipografía del LTG Lecturas presenta una uniformidad en ella, pues las lecturas cuentan con el mismo tamaño, legibilidad, solo se observa que en donde se

requiere hacer énfasis se presentan negritas (como distinguir intervenciones entre los personajes o tiempos de narración, por ejemplo). Por otra parte, el vocabulario que se presenta en los textos tiende a una diversidad léxica, puesto que hay lecturas con mayor claridad, otras se ajustan en una complejidad léxica para la edad del desarrollo cognitivo en la que se encuentra el alumnado (Ver imagen 10)

De este último apartado se puede aseverar que el lenguaje es un determinante para los textos narrativos literarios expuestos en los LTG, si bien el lenguaje no es elemento de análisis de esta investigación posiblemente este podría figurar como un campo de exploración.

En tal sentido desde esta revisión, se considera que el LTG posee propiedades diversas que se articulan con precisión para conformar un producto universalmente conocido y reconocido dentro del sistema educativo mexicano, además considerado el último nivel de concreción curricular. Cabe mencionar y sin temor a errar que cada componente es digno de revisión minuciosa desde una pluralidad disciplinar.

Pedro y el lobo

Escenografía: una casa en un bosque y un arroyo.

Personajes: Narrador, Pedro, Lobo, Abuelo, Pata, Pajarito y tres cazadores.

NARRADOR: Pedro vivía con su abuelo a la orilla del bosque. Aunque su abuelo le había prohibido salir solo, pues por ahí andaba el lobo, Pedro no siempre obedecía. Entonces, una mañana salió a jugar al bosque con la pata que nadaba en el arroyo.

PEDRO: (*Sentado junto al arroyo.*) Patita, cuidate del lobo, pues anda por aquí.



Fuente: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), 2023.

3.2 Elementos de análisis

En referencia a los elementos que se han estimado para la presente investigación, se ponderan concretamente cuatro. El criterio de selección de estos se basó en la revisión previa de los textos narrativos literarios contenidos en el LTG y que aportan información sustancial para el análisis correspondiente. Así se menciona que el narrador, los personajes, el tiempo y espacio de la narración son los componentes indisolubles para obtener información relevante del tipo de texto antes descrito.

Ahora bien, para adentrar al primer elemento que hace referencia al narrador puntualmente, es conveniente reconsiderar que el término narrativa conjunta el binomio narración-narrador, es decir, que no cabría la existencia de uno independiente del otro.

Por ello que la importancia de hacer presente un agente que plantee la consistencia de la historia narrada, alguien quien muestre la serie de acontecimientos encadenados con la finalidad de dar orden y sentido al texto. Colomer (1999) presenta la idea de un esquema narrativo donde el público lector, en este caso las alumnas y los alumnos de educación primaria de segundo grado, quienes adquieren las concepciones generales de una historia, así la autora refiere que “El progreso gradual de conocimiento sobre las características formales de la historia incluye dos líneas esenciales: qué ocurre y de quién hablamos, es decir, la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes” (Colomer, 1999, p. 30).

De ahí que el narrador figure como directriz de un relato, historia, narración e incluso esto no se sujeta a la literatura infantil, sino que es una especie de precepto

general para la literatura en sí. Entonces el esquema narrativo podría bien figurar como una orientación universal aplicable.

Al mismo tiempo en el que se desenvuelve una historia por el esquema narrativo, Colomer como especialista en literatura infantil y sus componentes, expone acerca del “Desarrollo de la conciencia narrativa”, donde sistematiza el proceso en el que los infantes “acomodan” una historia o narración. Cuando se confiere el termino acomodar, se hace referencia al estadio de desarrollo cognitivo y la gradualidad de ello.

En referencia a lo anterior, se explica que para el principio de la interacción entre la historia y los niños y las niñas comienzan con el reconocimiento de la parte gráfica ilustrativa, pero teniendo desordenados los sucesos de forma lógica secuencial. De ahí la importancia de la representación del narrador quien contribuye a la construcción de nexos correlacionales entre una escena o episodio.

Dentro de este marco, para condensar la información del apartado, se tiene con relación a las estructuras narrativas que:

“El primer tipo de estructura se refiere simplemente a una asociación de ideas entre los elementos, donde una lleva a otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura denominada cadena focalizada. En ella se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños y niñas son capaces de producir narraciones con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el conflicto planteado en el inicio debe resolverse al final” (Colomer, 1999, p. 31).

Es decir, que la cimentación de la estructura narrativa aparece paulatinamente y en sucesión de una práctica recurrente, sin olvidarse del punto de apoyo que encause la ilación de la historia narrada, en concreto: sin dejar pasar desapercibidamente la función del narrador. Adicionando a esto se espera el logro narrativo del alumnado

pueda generarse de manera orgánica, cuando la realidad apunta que son distintos los factores que interfieren en ello, como ejemplo se localizó que “En la actualidad el aprendizaje de la lectura puede realizarse a partir de libros que contienen narraciones completas, aunque sean muy breves” (Colomer, 1999, p. 31).

Se infiere entonces, que tanto los factores internos como externos confluyen cuando de actividad lectora se trata, pues los elementos involucrados funcionan como engranaje que optimiza la comprensión, asimilación y acomodación de ideas desprendidas de la narración. “La narratología se ha esforzado por describir los elementos que se necesitan para esa construcción y la forma más sencilla de hacerlo” (Colomer, 2010, p. 32), al aludir una forma sencilla de la narración implica en otros términos que se ha hallado una estructura y sus componentes para digerirla y dirigirla óptimamente.

En adelante se presenta el “Esquema de una narración simple” formulada por Teresa Colomer (1999) y que se expone en este documento con la intención de subrayar la presencia del narrador en los textos narrativos literarios, entonces se tiene que:

Alguien explica (sabiéndolo todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona, desde fuera de la historia, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados)
a alguien (que tiene suficientes datos para interpretarlo con precisión y de quien no se exigen conocimientos referenciales especiales)
una (sola)
historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género y expresada en los tipos textuales propios de la narración)
de un personaje (fácilmente representable y susceptible de identificación)
en un escenario (fácilmente representable y susceptible de identificación a quien ocurre un *conflicto* (externo y con una causa bien determinada)
que se *desarrolla* (de forma cohesionada) según relaciones causa-efecto y que se *resuelve* al final (con la desaparición del problema planteado). (p.32)

En este sentido, la figura del narrador preside la atención en el esquema, pues a partir de este se suspende la tradición de la narratología, incluso no se delimita únicamente a lo escrito sino también a la oralidad (narración oral), ya que en la falta de un emisario del autor la historia sería inenarrable. En palabras menos abundantes la idea más general del narrador y la narración simple es: Alguien explica a alguien una historia de un personaje en un escenario y en seguida se complementa con el sustantivo conflicto al que se le agregan las acciones desarrollar-resolución.

Ahora bien, la implicación del narrador es sólida y el autor lo tiene en cuenta, incluso al momento de trazar la intencionalidad de la historia también le considera, dado que el narrador clarifica o confunde a la audiencia, para el caso de la narrativa infantil es necesaria precisión y lucidez, solo por mencionar algunas características. Colomer (1999) asevera que “las historias narradas son cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad infantil de concentración y memoria y también para no exigir demasiado de su todavía confusa atribución de relaciones de causa y consecuencia” (p. 32-33).

En función de este planteamiento, se sugiere que las historias infantiles sean planeadas desde situaciones donde los y las infantes se encuentren en condiciones de relacionar su realidad, con ello no se quiere decir que no se cuenten con elementos fantásticos o creativos, sino que contengan elementos que se puedan comparar en su contexto inmediato.

“los libros infantiles escogen a unos protagonistas y un marco espacio-temporal muy semejantes a los de sus supuestos destinatarios. Tal vez sea cierto que esta opción favorece la identificación, pero lo que es evidente es que inclina las historias hacia un tipo determinado de imaginarios: aquellos que pueden establecerse en un marco realista de vida cotidiana, al cual pueden añadirse, o no, elementos fantásticos” (Colomer, 1999, p. 56)

Con respecto al componente del análisis que corresponde a los personajes, se encuentra en primer lugar que el narrador y los personajes se interponen dentro de la narración de una manera casi imperceptible y que la focalización del primero es una determinante para la clarificación de la voz narrativa que se le presenta al espectador.

Para complementar lo anterior se tiene el siguiente ejemplo: “En el cuento aparecerán personajes, quienes también tienen nombres pero rara vez tienen apellido” (Ferreiro, 2016, p. 48), esta disertación va en relación a los textos presentados en los LTG que esclarecen el nombre del autor, quien además se precisa como narrador focalizado sabedor de la historia y de los personajes.

Ahora bien, el hecho de que el público infantil elabore ideas acerca la narración y estas aparezcan a simple vista como imprecisas, cabe señalar que es importante no despegarse de las etapas de desarrollo de ellos y ellas. Considerando que no cabría encasillar en el calificativo correcto e incorrecto, puesto que el alumnado esta creando sus propias ideas en torno a un nuevo conocimiento.

“aunque los niños no sepan definir con certeza la actividad del autor y aunque los personajes sean asimilados a los <<actores>> de la TV, nada es comparable a los problemas que enfrentan para tratar de entender el tercer término de esta trilogía: ¿Quién es el narrador?” (Ferreiro, 2016, p. 48).

En un ambiente tan visual como el televisivo es considerable que los espectadores identifiquen con mayor claridad los roles de los personajes, sin embargo, la tarea de la narrativa literaria es internarse en los procesos cognitivos de su público y potenciarlos en la medida de lo posible, además de que esta es una transformación evolutiva, precisa de tiempo y práctica.

La narrativa literaria infantil contribuye a la ejecución de procedimientos que parecen simples, pero la realidad es que son parte de procesos cognitivos de orden superior

que se utilizan a lo largo del desarrollo y que quedan insertos para operarse de manera automática.

Para que los textos narrativos literarios, en especial los que se integran dentro de los LTG, se encuentren en función de beneficiosos para el estudiantado en los primeros años de edad escolar tienen que considerar aspectos que no se cuidan lo suficiente en otro tipo de literatura, así en el caso del desarrollo de los personajes se recomienda el autor debe ser claro al momento de determinar a los personajes que participan en la historia, para complementar esta disertación se tiene que:

“Otro aspecto importante de la valoración de los diálogos es que no suenen a falsos. Se requiere mucha habilidad en el traspaso informativo a través de los diálogos para que ello no ocurra. Son los personajes quienes hablan y no hay que oír al autor informando al lector o dando un sermón moral a través de ellos, como sucede en muchos libros infantiles” (Colomer, 1999, p. 265).

La recomendación de la autora en este caso se dirige a la construcción de los personajes con la finalidad de no generar ambigüedad entre estos y el narrador, además de despejar incógnitas que podrían aparecer en la narración. Al existir un narrador que va tejiendo una historia este no se ha identificado con un nombre como el resto de los personajes, en este caso los niños y las niñas a quienes está dirigido (principalmente) el texto, elaboran ideas acerca de lo que no se dice, pero que podría ser.

En consiguiente se menciona que hay una acepción para nombrar al personaje conocida como actor, ya que esta se basa en las construcciones narrativas que se derivan de la teatralidad; tomando en cuenta que gran parte de la narrativa infantil es trasladada a la adaptación de escenario y a la representación, sea esta de manera profesional o amateur.

En algunas fábulas hay actores que carecen de un papel práctico en las estructuras de esa fábula porque no causan ni sufren acontecimientos utilitarios. Los actores de ese tipo pueden quedar a reserva de ser considerado.

Un aspecto importante de la interpretación de la fábula consiste en la subdivisión de sus actores en clase o por frecuencia de interacción. Basándose en la creencia de que el pensamiento y la acción humanos son intencionales, se podrá elaborar un modelo que represente las relaciones a través de la intención.

La intención del sujeto es en sí misma insuficiente para alcanzar el objeto. Hay siempre poderes que le permiten alcanzar su meta, o bien le imposibilitan. Esta relación se puede considerar una forma de comunicación y, por consiguiente, permite distinguir una clase de actores que llamaremos el dador, constituida por aquellos que apoyan al sujeto en la realización de su intención, proveen el objeto o permiten que se provea. La persona a la que se da el objeto es el receptor.

Espacio narrativo literario

Ahora bien, las cuestiones de espacio dentro de la narrativa literaria, hace referencia al lugar o lugares donde se desarrollan las historias. Es decir, enmarcar los cuadros de las escenas narrativas dentro de un contexto específico, en el caso del espacio (algunos libros), es posible que no se cuente con una ayuda visual ilustrativa que permita aproximarse a este recurso de manera inmediata, sin embargo, el acercamiento al lugar se ve implicado con relación a la estructura y forma de la narrativa donde el autor provee de recursos literarios que propicien en el lector o la lectora, un espacio creado a partir de ideas previas y funciones complejas que provienen de la memoria semántica.

A pesar de que la conformación del espacio dentro de la narración puede de pronto adquirir una tendencia a complejizarse debido a las dimensiones que éste abarca, podría sugerirse que a mayor uso de modelos de descripción la dificultad del texto incrementa, si este se apoya de elementos que se encuentran fuera del sistema

de conceptos previos del público lector. Esto se debe a que el autor o autora utiliza más recursos literarios que dentro de un texto narrativo infantil figuran ambigüedades.

Para el caso de la literatura que se expone o dirige a infantes, la información del lugar-espacio conlleva con frecuencia hacía una descripción práctica, donde posiblemente el autor o autora evita al público infantil lector a caer en confusiones o conflictos cognitivos.

En lo que respecta al tiempo dentro de la narración, o que bien podría ser entendido como temporalidad narrativa, conviene asociarle a esa construcción cronológica que se presenta dentro de la estructura narrativa, donde los hechos de la historia se presentan de manera encadenada con la finalidad que lectores y lectoras refieran el trascurso de la historia narrada, en el caso de infantes en actividades de lectura se encontró qué:

Quando el niño construye las nociones temporales históricas lo hace a partir de las nociones temporales sociales y convencionales que ya posee; a su vez, estas nociones temporales sociales las construye a partir de las personales. Y expone que para el niño el tiempo depende de las propias acciones y no es continuo ni constante. Sólo gracias al dominio progresivo del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de entenderlo como flujo continuo abstracto y cuantificable.

De esta disertación se obtiene que las y los infantes poseen referencias sobre la construcción del tiempo que asocian con situaciones cotidianas e información que reciben en sus interacciones sociales y que van comprendiendo gradualmente. A esto cabe mencionar que en la edad entre los 4 y 6 años aparecen los primeros elementos temporales caracterizados como elementales que permiten ordenar cronológicamente narraciones sin mayor complejidad, ya para los 6 y 9 años es una

edad donde existe la posibilidad de adquirir sistemas de medición de tiempo que amplían la variedad de las características de la temporalidad narrativa e incluso permite el entretreído de diversos tiempos verbales.

Con relación a las construcciones narrativas, dentro de éstas el tiempo juega un papel determinante para la comprensión de la historia; la consideración del factor: etapa de desarrollo del público lector infantil es un eje del cual el autor podría bien encuadrar la estructura narrativa y que se adapte a los procesos cognitivos del estudiantado.

3.3. Análisis estructural del contenido para la comprensión de la lectura (Analizar cómo permite (o no) la cohesión y coherencia intratextual, comprensibilidad textual e inferencias)

Revisados los elementos de la estructura narrativa de manera general, se obtiene a partir una selección de ellos, la conformación del análisis del contenido de lecturas que integran el LTG Lecturas de segundo grado para educación primaria, seleccionadas de aleatoriamente con la finalidad de mostrar la viabilidad de las mismas para el ejercicio y ejecución de la actividad de la lectura para el alumnado de segundo grado en educación primaria.

Cabe señalar que dentro del estudio se consideró una revisión de la narrativa infantil, ya que de ella se toman en cuenta las características principales de los textos narrativos literarios que se concentran en los LTG, específicamente en los de lecturas. De esta manera se pretende una aproximación a la estructura narrativa para fines diversos dentro y fuera de los complejos institucionales.

Para generar una apreciación de las lecturas de los LTG se propone el diseño de una tabla de análisis de contenido que indique las propiedades más universales de éstas y se relacione con aspectos que intervienen en el proceso de la comprensión lectora.

El ejercicio de análisis se realiza a partir de la selección de las siguientes lecturas:

- φ 1-La junta de los ratones (cuento tradicional)
- φ 2-¿De qué se hacen las tortillas? (Silvia Molina)
- φ 3-La viejita y el doctor (Esopo)
- φ 4-Infancia (Pablo Neruda)
- φ 5-Mar (Ana María Matute)

Ahora bien, se extrae la siguiente información a partir de la tabla: donde para las categorías narrador, personajes, espacio y tiempo se hace una señalización para indicar que subcategoría pertenece a la lectura. Para el caso de los elementos integradores para la comprensión de la lectura, se utiliza una escala estimativa que informa como: totalmente (T), parcialmente (P) o nada (N).

Tabla 3. Categorías de análisis elementos narrativos literarios

	Narrador			Personajes			Espacio				Tiempo		Elementos integradores para la comprensión de la lectura			
	Omnisciente	Equiscente	Focalización externa	Principal (es)	Secundarios	Incidentales	Lógico-Lingüístico	Taxonómico	Temporal	Cultural	Cronológico	Anacrónico	Cohesión	Coherencia intratextual	Comprensibilidad textual	Inferencias
Lectura 1	✓			✓	✓	✓							T	P	P	P
Lectura 2			✓				✓			✓	✓		P	P	P	P
Lectura 3	✓			✓		✓	✓		✓		✓		T	T	T	T
Lectura 4	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	T	P	P	P
Lectura 5			✓	✓	✓	✓	✓					✓	P	P	P	P

Fuente: elaboración propia.

La propuesta de revisar una selección de lecturas de manera sistemática ha de indicar la frecuencia en que se presentan los elementos narrativos o en caso contrario la ausencia de ellos dentro de la estructura narrativa de la literatura infantil proporcionada y promovida por una institución como la CONALITEG, pues desde esta exploración se tiene a bien considerar si las narraciones poseen las características indispensables para el ejercicio lector en la infancia.

Conclusiones

Se resume en el análisis de textos narrativos literarios indicando que estos, sí bien presentan elementos narrativos de manera general y aproximados a la estructura de la narrativa infantil, es importante señalar que existen narraciones que poco se dejan visualizar como suficientes o bastas para seducir al público lector, para el caso de la consolidación los elementos integradores para la comprensión de la lectura aún aparecen de manera parcial en la mayoría de los casos (LTG).

En los textos narrativos seleccionados se observó que los que tienen mayor cantidad de elementos narrativos corresponde a una mejor conformación que aspectos que infieren en la comprensión de la lectura. Incluso se hace mención que la cantidad del texto no es motivo de potenciar o generar en buena medida comprensión lectora.

Así subrayar en la importancia de la selección o adecuación de los textos para el estudiantado en sus primeros acercamientos a la actividad de la lectura jugará un papel importante en la medida de que estos aparezcan con mejores componentes y consideren aspectos con propósitos más allá de los evaluativos.

Referencias

- Aliagas, C. & Cassany. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, (Ed.), *Para ser letrados*, (pp. 5-10). Barcelona: Paidós
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Amat, C. (2018). *Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas*. México: Editorial Piedra Bezoar
- Anzures, T. (2011). *El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario*. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 16, Núm. 49., pp. 363-388. Recuperado en 01 de octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200003&lng=es&tlng=es.
- Arellano, A. (2020). Las representaciones de otros animales en los Libros de Texto Gratuitos. (Tesis de Maestría). CDMX: Universidad Iberoamericana
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. (3ª edición). España: Ediciones Cátedra.
- Barriga, R. (2011). *Clarososcuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 353-362. Recuperado en 02 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200002&lng=es&tlng=es.
- Barthes, R. (1966). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Belver, J. & Braga, G. (2016). *El análisis del libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación*. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 17, Núm. 1, pp. 199-218. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Bodillo, N., Mallo, B. y Morales, E. (2019): *Mecanismos de cohesión y coherencia en la organización de una narrativa en lengua de signos*. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (1º edición): pp. 91- 125.
- Boronat, J. (2005). *Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, Núm. 2, pp. 157-174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419209>
- Caballero, P. & Fernández, M. (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*. Vol. 20, Núm. 1, pp. 201-217. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.22964>

- Cancino, J. (2017). *Textos narrativos*. Colombia: Fondo Editorial Areandino
- Carrasco, A., López, G. & Macías, V. (2014). Promoción de lectura y bibliotecas. En Carrasco, A. (Ed), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*, (pp. 287-328). México: Fundación SM México
- Castillo, I., Gutiérrez, N., Magallanes, M., & Rodríguez, J. (2018). *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajos académicos y documentos de titulación de la MEDPD*. México: UAZ
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. España: Ediciones Mensajero
- Cruz, F. (2019). *Los libros de texto gratuitos a sesenta años de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. Boletín de la Biblioteca Nacional de México, Núm. 2, pp. 53- 61
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. España: Editorial Síntesis
- Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG). 2023. *Catálogo de libros digitales. Primaria. Segundo Grado*. Página oficial. Consultado el 24 de febrero de 2023, en <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/P2LEA.htm>.
- Enciclopedia de conocimientos fundamentales. (2010). *Textos narrativos*. Volumen 1, UNAM- Siglo XXI, pp. 22-28
- Ferreiro, E. (2016). Ideas infantiles sobre autor, personajes y narrador. IPN. Cinvestav. México. Recuperado de <http://revistes.ub/index.php/LSC/>
- Fuenlabrada, I. (2021). Reflexiones sobre la elaboración del libro de texto gratuito. Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/reflexiones-sobre-la-elaboracion-de-libros-de-texto-gratuitos/>
- González, G. (2012). Una mirada en torno a los libros de texto gratuitos. Revista Universitaria. Núm. 10. Recuperado de: educapdf/rev10/gonzalez-010.pdf
- Greaves , C. (2001). *Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica entorno al control por la educación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 6, Núm. 12. [fecha de Consulta 01 de Marzo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001203>
- 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),1189-1211.
- Larios Lozano, Ma. del Carmen (2001). *Los libros de texto gratuitos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001202>
- León, J. A., (2009). *Neuroimagen de los Procesos de Comprensión en la Lectura y el Lenguaje V. Psicología Educativa*. Revista de los Psicólogos de la Educación, 15 (1), pp. 61-71. [fecha de Consulta 1 de Noviembre de 2022]. ISSN: 2174-0550. Recuperado de:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765489008>

- Lira, A. (2014). *La alfabetización en México: campañas y cartillas 1921-1944*. Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, Vol. 1, Núm. 2, pp. 126-149.
- Loyo, E. (1998). *Historia de la lectura en México*. El colegio de México: México
- Margarito, M. (2014). Los cambios en los libros de texto de educación primaria análisis comparativo entre las ediciones para primer grado. Universidad de Guadalajara. pp. 32-44. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4861928>
- Martínez Bonafé, J. (2008). *Los libros de texto como práctica discursiva*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 1, Núm. 1, pp. 62-73.
- Palacios, B. (2014). *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. México: CONACULTA
- Sánchez, E. (1995). Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión. (2° edición). España: Ediciones Santillana
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Historia de la Secretaría de Educación Pública. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Lecturas. Segundo grado. México: SEP
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAO
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857.
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. Provincia, Núm. 29, pp. 135-173. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Vargas, M. (2001). *Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6, Núm. 12, pp. 1-7. Recuperado el 02 de octubre de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001205>
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

