

La comprensión lectora en los libros de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura

Autor: Jiménez Delgado, Jessica (Graduada en Filología Hispánica, Profesora de lengua y literatura en Educación Secundaria).
Público: Profesores de lengua y literatura de Secundaria. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura. **Idioma:** Español.

Título: La comprensión lectora en los libros de texto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Resumen

El presente estudio consiste en un análisis descriptivo y exploratorio de los textos y las actividades que forman parte de las propuestas para trabajar la comprensión lectora de los manuales de la asignatura Lengua Castellana y Literatura escogidos como muestra. En un principio, se presta atención a las producciones escritas que cada editorial ha seleccionado para determinar los criterios que se han seguido y la tipología textual que mayor presencia tiene. Posteriormente, se atiende a las actividades que se han planteado en torno a los textos seleccionados con el fin de detectar que nivel de comprensión permiten trabajar.

Palabras clave: Comprensión lectora, libros de texto, informe PISA, concepción de lectura, niveles de comprensión y tipología textual.

Title: Reading comprehension in textbooks of subject Spanish Language and Literature.

Abstract

The present study is a descriptive and exploratory analysis of texts and activities of textbooks proposals to work comprehension. At first, We examine written productions that each publisher has selected. We want to determine the principles applied and textual typology with increased presence. Afterwards, We examine the proposed activities about the selected texts. We want to know the level of comprehension these texts allow work. This analysis provides information about the conception of reading of each textbooks examined.

Keywords: Reading comprehension, textbooks, PISA report, conception of reading, levels of comprehension and textual typology.

Recibido 2017-08-23; Aceptado 2017-08-29; Publicado 2017-09-25; Código PD: 087093

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es la capacidad de los aprendices de atribuir significado a los textos escritos y de ponerlos en relación con sus conocimientos previos. En el ámbito educativo, se promueve el desarrollo de esta capacidad desde los niveles iniciales, puesto que resulta esencial no solo para que los alumnos puedan superar satisfactoriamente las diversas materias, sino también para que se “desenvuelvan en la vida cotidiana de la sociedad letrada” (Solé, 1987: 39). La mayoría de expertos coinciden en afirmar que para fomentar realmente la comprensión lectora se deben trabajar los distintos niveles de comprensión de un texto: comprensión literal (información explícita), comprensión inferencial (realización de conjeturas), comprensión crítica (emisión de juicios valorativos), comprensión apreciativa (emisión de respuestas emocionales) y comprensión creativa (creaciones propias).

La preocupación por la enseñanza de la comprensión lectora no constituye un tema nuevo en el campo de investigación de la didáctica de la lengua materna. Desde siempre ha existido cierto interés por este aspecto, debido a su importancia para el desarrollo de los alumnos como miembros de la sociedad. Durante mucho tiempo, los estudios sobre este aspecto han girado en torno al proceso de lectura y a la figura del lector. Los expertos pretendían determinar si la lectura era un proceso donde el lector extraía el significado del texto o una práctica de transacción entre lector, texto y contexto. En las últimas décadas, ante los resultados negativos del informe PISA¹⁴³, el interés por la comprensión lectora ha crecido entre el profesorado y los investigadores de diferentes áreas. Este hecho ha provocado que se analicen

¹⁴³ El informe del programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) es un documento que ofrece la valoración del rendimiento de los aprendices de diferentes países. Las áreas que se tienen en cuenta son la comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales. Tradicionalmente, España ha obtenido una puntuación inferior al promedio del resto de países evaluados en la comprensión lectora. Para más información, véase <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/pisa/pisa-2012.pdf>. (Consulta: 17/08/2017).

diferentes aspectos a los tratados anteriormente para determinar las dificultades que se experimentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El foco de interés de algunas investigaciones realizadas en el último periodo ha sido el análisis de las propuestas de los manuales de Primaria y de Secundaria. La pedagogía de la lectura, tal como expresa Zárate (2015) en su estudio, ha estado estrechamente ligada en el contexto escolar a los libros de texto y a las pruebas de comprensión de las obras que forman parte de la lectura obligatoria, por el motivo de que son los principales recursos que han empleado los docentes para fomentar la comprensión lectora y observar el grado de adquisición de esta. Dentro de esta línea de investigación existen dos vertientes diferentes. Por un lado, se encuentran los estudios que se interesan en determinar los tipos de textos que proponen los libros de texto y las posibles dificultades que los aprendices pueden encontrar al enfrentarse a ellos. Y por otro lado, aquellas investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de fomentar la lectura crítica¹⁴⁴ en el aula, dado que los manuales no recogen actividades que impulsen este tipo de lectura. Los resultados de ambas vertientes de análisis de manuales escolares han posibilitado avanzar en cierta medida, pero sigue habiendo aspectos sin explorar.

El presente estudio se sitúa dentro de estas investigaciones sobre los manuales escolares, puesto que los libros de texto siguen teniendo un gran peso en la práctica de la lectura, a pesar de que los docentes han desarrollado otras formas para trabajar esta en el aula. El estudio realizado pretende determinar la concepción de lectura que subyace en los libros de texto de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* seleccionados y delimitar si se trabajan los diferentes niveles de comprensión en las actividades propuestas en cada unidad. Anteriormente, hemos mencionado que una gran parte de los estudios de este campo han estado centrados en fijar los tipos de texto que se suelen presentar y las dificultades de comprensión que generan, pero no han analizado si en torno a estos se proponen tareas que fomenten cada uno de los tipos de comprensión. Solo los estudios sobre la lectura crítica han tocado ese aspecto, aunque únicamente han examinado la presencia de actividades que desarrollen el nivel de comprensión crítica. Los resultados que se obtendrán del presente estudio, nos permitirán ahondar en los postulados planteados hasta el momento y ofrecer cierta información para ayudar al profesorado a resolver algunas de las dificultades que encuentran en el aula respecto a este tema.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El marco teórico en el que se inscribe esta investigación responde a dos ámbitos de estudio estrechamente relacionados: la concepción de lectura y los libros de texto. En relación al primer punto mencionado, Zárate (2010) y Zavala (2008) ya expresaron en sus trabajos que no existe una única forma de concebir el proceso de lectura, dado que las diferentes transformaciones que ha sufrido el sistema educativo han originado una evolución en las prácticas de lectura. Daniel Cassany (2006) manifiesta que se pueden delimitar tres grandes concepciones sobre la lectura de acuerdo con la perspectiva que se adopte (lingüística, psicolingüística y sociocultural) y la importancia que se le otorgue al código escrito y a los procesos cognitivos:

Concepción lingüística: se concibe el proceso de lectura como la recuperación por parte del lector del significado que existe en el texto escrito. El significado reside en la manifestación escrita, por lo tanto es único y objetivo. Al entender que el significado se encuentra en el texto, se asume que todos los lectores de esa producción escrita comprenderán lo mismo. Las investigaciones realizadas sobre la lectura crítica exponen que es imposible atender a la comprensión crítica en este caso, dado que la práctica de lectura se reduce a la reconstrucción de lo que expresa literalmente el autor del texto.

Concepción psicolingüística o cognitiva: la lectura se concibe como la construcción de significados por parte del alumno como lector. En este caso, el significado no reside en la manifestación escrita, sino en la mente del aprendiz. Éste, al leer el texto, realiza mentalmente una serie de hipótesis que permiten conectar lo observado en la producción escrita con su experiencia previa y construir significados. Al determinar que el significado se encuentra en la mente del alumno, se parte de la premisa de que cada lector podrá comprender de diferente manera el texto escrito leído.

Concepción sociocultural: se concibe la práctica de la lectura como un proceso de construcción de significados en el que intervienen factores sociales externos. El alumno construye significados al relacionar lo recogido en la manifestación

¹⁴⁴ Serrano y Madrid de Forero (2007) definen la lectura crítica como la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, de las intenciones e ideologías implícitas en los discursos y para acceder a la diversidad de textos producidos por otras personas. Para más información, véase el artículo "*Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*".

escrita con su conocimiento previo, el cual es producto social. En otras palabras, se produce una transacción entre lector, texto y contexto. La lectura no es entendida como la descodificación de significados, sino como una práctica social. En este caso, al igual que ocurría con la concepción cognitiva, se asume que cada lector del texto puede realizar una interpretación distinta, ya que no existe un solo significado.

En el presente estudio, tomaremos como referencia las concepciones mencionadas con el fin de determinar cuál de ellas subyace en los manuales seleccionados como muestra de estudio, puesto que la forma de comprender el proceso de lectura determina las actividades que se proponen para trabajar los textos seleccionados por la editorial. Por ejemplo, si los manuales adoptan la concepción lingüística, es probable que delimiten actividades de corte tradicional, es decir, tareas que solo fomenten la comprensión literal.

En cuanto al segundo punto mencionado, podemos afirmar que los libros de texto han sido objeto de estudio de diversas disciplinas, debido a que son el principal material que emplea el docente para desarrollar su práctica educativa. El número de trabajos ligados al tema de la comprensión lectora es sumamente inferior respecto al de los estudios enfocados en la escritura. Esto resulta llamativo, puesto que el profesorado suele planificar las prácticas de lectura de acuerdo con los textos y las actividades que se proponen en los manuales. De las líneas de investigación mencionadas en el apartado de introducción, la que ha despertado mayor interés entre los expertos en la última década ha sido la de la lectura crítica.

Trabajos como los de Suárez (2010), Humos (2012), Zárate (2010) y Anggraeni (2013) responden a esa línea que pone de manifiesto la necesidad de plantear actividades que fomenten la comprensión crítica de los alumnos. Los estudios mencionados se centran en examinar las preguntas de comprensión que aparecen en libros de texto de editoriales privadas o editados por el Ministerio de Educación con el fin de establecer el porcentaje de cuestiones que demandan al alumnado juicios valorativos. Estos estudios otorgan una visión del tratamiento que recibe el nivel de comprensión crítica, pero no del resto de niveles que posibilitan el desarrollo de la comprensión lectora.

Este escaso interés por los niveles de comprensión apreciativa y de comprensión creativa se debe a que tradicionalmente "se ha clasificado la comprensión lectora en tres niveles y no en cinco: literal, inferencial y crítica" (Zárate, 2010: 16). Es necesario que las investigaciones sobre las prácticas de lectura presten atención a este aspecto, dado que las dificultades que se aprecian en los alumnos durante la acción educativa pueden deberse a que las actividades de lectura propuestas por los manuales no fomenten estos niveles porque se basen en esa clasificación tradicional.

MANUALES OBJETO DE ESTUDIO (DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS)

Para llevar a cabo el presente estudio, se han seleccionado dos de los libros de texto de lengua y literatura del primer curso del segundo ciclo de Secundaria disponibles en el mercado:

-Muñoz, F. et al. (2011). *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Madrid: AKAL.

-Fabregat, S. & Boyano, R. (2011). *Lengua castellana y Literatura 3º ESO. 2.0*. Madrid: EDICIONES SM.

Se han escogido libros de texto de la materia de *Lengua Castellana y Literatura* de diferentes editoriales con el propósito de observar propuestas distintas en torno al desarrollo de la comprensión lectora y ofrecer información a los docentes del tratamiento que los libros de texto otorgan a la lectura. Los manuales son productos elaborados de acuerdo con una ideología, unos criterios y unos intereses, por lo que es lógico pensar que cada libro de texto concebirá la lectura de una determinada manera y, por consiguiente, le otorgará un tratamiento concreto.

El libro *Lengua Castellana y Literatura. Proyecto 2.0* de la editorial SM está compuesto por doce unidades didácticas. Los contenidos de cada unidad aparecen organizados de acuerdo con los cuatro bloques delimitados en el plan curricular de la materia: *Hablar, escuchar y conversar, Leer y escribir, Educación literaria y Conocimiento de la lengua*. Las unidades se distribuyen en torno a tres grandes bloques, por la razón de que se tiene presente la organización del curso escolar en trimestres. Los responsables en la elaboración del manual han incluido al final de cada bloque dos sesiones de índole diferente. Mientras que la primera sesión está dedicada a dar a conocer al alumnado las variedades lingüísticas y recibe la denominación *Diversidad lingüística*, la segunda incide en el desarrollo del hábito lector y está titulada *Club de lectura*.

En este manual, el desarrollo de las prácticas de lectura no se reduce a la sesión *El club de la lectura*, puesto que al comienzo de cada unidad, en el apartado denominado *Comprensión lectora*, se plantea una lectura y una serie de actividades en torno a esta. Además, en la sesión de las unidades didácticas titulada *Pon a prueba tus competencias*, se

incluye un breve apartado dedicado a este aspecto. En una simple observación, se puede detectar que, en cada una de las sesiones o apartados dedicados a la lectura, se incide en una determinada tipología textual (narrativo, descriptivo, expositivo...). A continuación, con el propósito de detallar los textos que se proponen para trabajar la comprensión lectora en el manual, realizaremos un análisis de las sesiones mencionadas.

En el apartado denominado *Comprensión lectora*, se le presenta al alumnado únicamente fragmentos de textos literarios de índole narrativa. No existe ningún caso en el que se le proponga al aprendiz la lectura de textos no literarios. El hecho de que se incida en los textos narrativos puede deberse a que los recientes estudios sobre dificultades de comprensión manifiestan que los alumnos encuentran menos obstáculos para comprender e interpretar este tipo de textos. En este apartado, los fragmentos tienen una mayor longitud que los que se recogen en las otras sesiones porque el tratamiento que se le otorga es diferente. El apartado *Pon a prueba tus competencias* está conformado por varias actividades en las que se trabajan todos los contenidos vistos en la unidad. De todas las tareas propuestas, solo una está dedicada a la lectura. En esa actividad, se suelen presentar textos no literarios de diversa tipología (expositivos, descriptivos y argumentativos), siendo más frecuentes los textos descriptivos. El hecho de que se propongan únicamente textos no literarios se debe a que en los otros apartados dedicados a la lectura ya se recogen manifestaciones literarias.

Finalmente, la sesión *El club de la lectura* recoge fragmentos de obras literarias representativas de la cultura hispánica, concretamente, textos del *Conde Lucanor*, del *Lazarillo de Tormes* y de *Fuenteovejuna*. El principal propósito de la editorial SM es ofrecer un libro de texto completo, por lo que es natural que hayan introducido este apartado, ya que no se puede limitar el desarrollo de la comprensión lectora al trabajo de textos no literarios y de piezas contemporáneas. Tras la revisión de los diferentes apartados dedicados a la lectura, podemos afirmar que en este manual se le concede una gran importancia al desarrollo de la comprensión lectora.

El segundo libro de texto seleccionado como muestra *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO* de la editorial AKAL presenta una propuesta diferente para trabajar la lectura. Este libro está compuesto por diez unidades didácticas. Los contenidos de cada una de las unidades se organizan en tres bloques: *Estudio de la lengua*, *Comunicación y técnicas de trabajo y Literatura*. El bloque denominado *Estudio de la lengua* agrupa los contenidos que en el plan curricular aparecen en los bloques *Hablar, escuchar y conversar* y *Conocimiento de la lengua*. En este caso, no existe una sesión específica dedicada al desarrollo de la comprensión lectora, esta solo se fomenta en la lectura inicial propuesta en cada unidad y en las lecturas que se plantean al final de cada bloque. En este manual, también podemos observar la incidencia en un determinado tipo de texto. A continuación, realizaremos una descripción detallada de los textos escogidos para la práctica de la lectura con el fin de exponer los puntos coincidentes y las diferencias con el primer manual seleccionado.

Respecto a los textos que este manual propone al comienzo de cada unidad, podemos afirmar que la mayoría son textos literarios de índole lírica y narrativa procedentes de las obras que se trabajarán a lo largo de las distintas unidades. Se utilizan fragmentos de las manifestaciones que se verán de forma teórica-práctica en cada unidad porque se pretende acercar al alumnado al contenido que se tratará y conocer los conocimientos previos que posee. Estos textos seleccionados para la lectura difieren de los que se presentaban en el primer manual analizado, pues en este, se introducían textos literarios de autores contemporáneos. Esta diferencia que se observa se debe a que las editoriales de los manuales examinados siguen criterios de selección completamente diferentes.

En relación a los textos que se plantean al final de cada bloque, se puede determinar que un gran número de los escritos seleccionados siguen siendo textos literarios. Solo se presentan algunos textos expositivos y descriptivos. Esta falta de variedad en los textos seleccionados es un aspecto negativo del manual de la editorial AKAL. En el análisis del primer manual, expresamos que uno de los objetivos de la materia era conseguir que el alumno fuera capaz de comprender todos los textos escritos que se encontrará en su vida cotidiana. Si solo se le presenta textos literarios, es imposible que comprenda e interprete adecuadamente el resto de manifestaciones. En cuanto al tamaño de los fragmentos que se han seleccionado, podemos observar que ocurre exactamente lo mismo que en el libro de texto anterior, dado que son más breves que los de la lectura inicial.

Después de realizar un análisis de los textos propuestos para la lectura en los dos manuales seleccionados, podemos determinar que el de la editorial SM ofrece más variedad, puesto que mientras que este manual recoge textos de diferente tipología, el de la editorial AKAL propone sobre todo textos literarios de índole lírica y narrativa. El manual de la editorial SM también presenta una estructura que permite dar mayor protagonismo al desarrollo de la comprensión lectora, dado que dedica tres apartados diferentes a este aspecto: *Comprensión lectora*, *Pon a prueba tus competencias* y *Club de la lectura*. El libro de la editorial AKAL, tal como hemos observado, no dedica una sesión específica al desarrollo de la lectura, solo introduce algunos fragmentos al comienzo de la unidad y al final de cada bloque.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y CONCEPCIÓN DE LECTURA

En el apartado anterior, manifestamos que el manual de la editorial SM dedicaba tres sesiones específicas al desarrollo de la comprensión lectora. En cada una de esas sesiones, se realiza una propuesta diferente de lectura. En el caso de la fase denominada *Comprensión lectora*, se plantean una serie de actividades distribuidas en cuatro apartados: *Desarrolla tus competencias*, *Extrae información*, *Interpreta y Reflexiona*. Las actividades del primer apartado son preguntas relacionadas con la imagen que acompaña al texto y que exigen al aprendiz una respuesta emocional o estética de lo que puede leer y observar en la imagen (comprensión apreciativa). Se trata de cuestiones que acercan al alumnado al texto seleccionado. Las tareas del segundo apartado son preguntas y ejercicios que exigen la recogida de información explícita en el texto (comprensión literal), por ejemplo, ejercicios de ordenar viñetas según el orden de los sucesos narrados en ellas o actividades de rellenar recuadros con los datos que aparecen en el texto de lectura. Las cuestiones recogidas en el apartado *Interpreta* permiten al alumnado realizar conjeturas (comprensión inferencial). Finalmente, las actividades que conforman el último apartado posibilitan trabajar la comprensión crítica y la creativa de los aprendices.

Respecto al apartado dedicado a la comprensión lectora de la sesión titulada *Pon a prueba tus competencias*, se puede afirmar que no se plantean actividades distribuidas en distintas fases, sino una serie de preguntas de comprensión que demandan la recopilación de la información que aparece en el texto y la realización de conjeturas o de hipótesis. Por lo tanto, son cuestiones que permiten trabajar la comprensión literal de los alumnos y la comprensión inferencial. En cuanto a la sesión denominada *Club de lectura*, podemos observar cómo en torno al texto se plantean una serie de actividades organizadas en cuatro fases: *Antes de la lectura* (acercamiento), *Durante la lectura* (desarrollo), *Después de la lectura* (reflexión) y *Ahora tú* (creación). Las actividades de la primera fase son breves cuestiones sobre aspectos del libro que demandan una respuesta apreciativa, en cambio las actividades de la segunda y de la tercera fase son cuestiones que exigen una respuesta que aparece en el texto o la realización de hipótesis sobre alguno de los temas tratados en la lectura (comprensión literal y comprensión inferencial). Finalmente, en la sesión *Ahora tú*, se le pide al alumno que elabore una producción escrita propia, por lo que se trabaja la comprensión creativa. Después de haber apreciado las distintas propuestas de lectura que ofrece el manual de la editorial SM, podemos exponer que la concepción de lectura que subyace en este libro es la sociocultural, dado que se trabajan los textos partiendo de la premisa de que el significado no reside en ellos, sino que es resultado de las hipótesis que realizan los aprendices en su mente al conectar lo expresado en el texto con su conocimiento previo (resultado de la práctica social).

El libro de la editorial AKAL, tal como desarrollamos anteriormente, no establece una sesión específica para la lectura, simplemente plantea una lectura al comienzo de cada unidad y al final de cada bloque. En este manual, también se exponen diferentes propuestas para trabajar los textos seleccionados. En el caso de las lecturas iniciales, se suele plantear una lista de preguntas de comprensión bajo el título *Piensa y responde*. Estas cuestiones permiten trabajar la comprensión literal y la inferencial, puesto que aluden a aspectos que el lector puede encontrar en el texto o deducir a partir de este. En cuanto a las actividades que se proponen para trabajar los textos de lectura que se presentan al final de cada bloque, podemos decir que son por un lado, preguntas de comprensión que posibilitan desarrollar los niveles mencionados y por otro lado, un ejercicio que propone la creación de un texto. Este ejercicio permite al docente trabajar la comprensión creativa de sus alumnos. En este manual, tal como se puede apreciar en la descripción de las actividades, no se trabaja la comprensión apreciativa ni la comprensión crítica, por lo que no permite realmente desarrollar la comprensión lectora de los alumnos. Por la forma de trabajar los textos seleccionados, podemos deducir que la concepción que subyace en este manual es la cognitiva, dado que en todo momento se entiende que el significado reside en la mente del lector.

CONCLUSIONES

Después de realizar un estudio pormenorizado de los manuales seleccionados como muestra, estamos en disposición de obtener respuestas coherentes a determinadas cuestiones: ¿Qué tipo de textos para la lectura se suelen proponer? En el caso del manual de la editorial AKAL, la mayoría de los fragmentos seleccionados para desarrollar las prácticas de lectura son textos literarios de índole lírica y narrativa, procedentes de las composiciones que se abordarán teóricamente a lo largo de las distintas unidades, puesto que se pretende acercar al alumnado al contenido que se trabajará con el fin de facilitar su asimilación. En cuanto al manual de la editorial SM, podemos decir que también en este existe un mayor número de textos literarios de índole narrativa, puesto que, en dos de las tres sesiones dedicadas al desarrollo de la comprensión lectora y al fomento del hábito lector, se suelen plantear relatos de autores contemporáneos o piezas narrativas representativas de la cultura hispánica. A pesar de esto, este manual sí ofrece varios ejemplos no literarios.

¿Qué actividades de comprensión se plantean en cada unidad? El libro de texto de la editorial AKAL plantea diferentes propuestas para trabajar los textos de lectura, aunque en su mayoría son preguntas de comprensión, solo hay algunos casos de ejercicios de creación propia. Las cuestiones planteadas demandan en el alumno respuestas que puede encontrar en el texto o inferir a través de lo que se menciona en este, por lo que permiten desarrollar los niveles de comprensión literal e inferencial. En este libro de texto, tal como se ha podido apreciar en el análisis, no se presta atención al fomento del nivel de comprensión crítica ni al del nivel apreciativo. Esto puede generar ciertos obstáculos a la hora de interpretar los textos. Respecto a las propuestas del manual de la editorial SM para trabajar la lectura, podemos decir que son más elaboradas que las del manual de la editorial AKAL, ya que no solo se proponen cuestiones de comprensión, sino también ejercicios de distinto tipo. En este caso, sí se trabajan todos los niveles de comprensión lectora delimitados, aunque es innegable que sigue habiendo una mayor presencia de ejercicios o cuestiones que demandan una respuesta literal.

¿Qué concepción de lectura subyace en los libros de texto seleccionados? Los diferentes estudios realizados en torno a este campo han delimitado que no todos los manuales de la etapa de Secundaria poseen la misma concepción de lectura. Este hecho lo hemos podido comprobar en el análisis descriptivo y exploratorio realizado de los manuales seleccionados. En el manual de la editorial AKAL, la concepción que subyace es la cognitiva, puesto que, en las propuestas de trabajo, se parte del hecho de que el significado no reside en el texto, sino que lo construye el alumno en su mente. En cambio, en el manual de la editorial SM, la concepción que subyace es la sociocultural, puesto que, al igual que el manual de la editorial AKAL, se comprende que el significado es producto de la mente del alumno, pero también se tiene presente los factores sociales externos que intervienen en la construcción del significado.

Bibliografía

- Anggraeni, A. (2013). *"The Analysis of Reading Questions Based on Revised Bloom's Taxonomy in English Textbooks for Senior High Schools Grade X"*. (Tesis). State University of Malang, Malang.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- Fabregat, S. y Boyano, R. (2011). *Lengua castellana y Literatura 3º ESO. 2.0*. Madrid: EDICIONES SM.
- Humos, A. (2012). "An Evaluative Analysis of Comprehension Questions level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Text-book". *An- Najah Univ. J. Res*, 26, 667-688.
- Informe Internacional PISA 2012 (Programme for International Student Assessment). Recuperado en fecha de 17/08/2017 desde <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/pisa/pisa-2012.pdf>.
- Muñoz, F. et al. (2011). *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Madrid: AKAL.
- Serrano, S. y Madrid de Forero, A. (2007). "Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica". *Acción pedagógica*, 16, 58-68.
- Solé, I. (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39, 1-13.
- Suárez, P. (2010). *"El análisis de las preguntas de comprensión de lectura en los libros de texto del primer año de educación secundaria del área de comunicación"* (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Zárate, A. (2010). "La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria" (Memoria Máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- ——. (2015). "El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto". *Foro de Educación*, 13, 297-326.
- Zavala, V. (2008). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.