



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Facultad de Filosofía y Educación  
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje  
Seminario de Graduación en Lengua y Literatura Hispánica

# Lectorabilidad y Géneros del Conocimiento: análisis del Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año Básico en Chile

Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica  
Becario Proyecto Fondecyt 1160094

Profesor guía: Dr. Romualdo Ibáñez.  
Estudiante: Daniel Rojas Villarroel.

Viña del Mar, Chile, 2019

## Índice de contenido

Introducción.....	4
Marco teórico.....	7
Capítulo 1: La comprensión lectora.....	7
1.1. Modelos totalizadores de la comprensión lectora.....	8
1.2. Modelos parciales de la comprensión lectora.....	9
1.3. Presupuestos no controversiales de la comprensión lectora.....	12
Capítulo 2: La lecturabilidad.....	14
2.1. Dimensiones de análisis de la lecturabilidad.....	14
2.2. Dimensión de la palabra.....	17
2.3. Dimensión oracional.....	18
2.4. Dimensión discursiva.....	19
Capítulo 3: El Texto Escolar.....	20
3.1. Texto Escolar como macrogénero curricular.....	21
3.2. Géneros de Conocimiento: Exposición de Contenido y Nota.....	22
Marco metodológico.....	25
1. Tipo de estudio, diseño y enfoque.....	25
2. Pregunta de investigación.....	25
3. Objetivo general y objetivos específicos.....	25
4. Corpus.....	25
5. Procedimiento de análisis.....	26
Resultados.....	31
1. Grado de lecturabilidad Inflesz.....	31
2. Dimensión de la palabra: nominalización.....	33
3. Dimensión oracional: subordinación.....	34

4. Dimensión discursiva: marcadores del discurso .....	35
Conclusión.....	37
Referencias bibliográficas .....	42
Anexo .....	50

### **Índice de tablas, gráficos y figuras**

Tabla 1. Presupuestos no controversiales de la comprensión lectora.....	13
Tabla 2. Escala Inflesz.....	26
Figura 1. Exposición de Contenido .....	23
Figura 2. Nota.....	24
Figura 3. Análisis Inflesz.....	27
Figura 4. Información Inflesz .....	27
Figura 5. Análisis NooJ .....	29
Gráfico 1. Análisis de lecturabilidad Inflesz .....	31
Gráfico 2. Promedios de sílabas por palabra y palabras por frase u oración.....	32
Gráfico 3. Presencia de nominalización .....	33
Gráfico 4. Presencia de subordinación .....	34
Gráfico 5. No presencia o predominancia de marcadores discursivos.....	35

## Introducción

La lecturabilidad corresponde a la complejidad o facilidad con que un texto puede ser leído y comprendido (Alliende, 2002; Snow, 2002; DuBay, 2004, 2007; McNamara, Graesser, McCarthy & Cai 2014). Las indagaciones en torno a esta temática comenzaron a finales del siglo XIX en Inglaterra y Rusia, con particular énfasis en cuestiones relativas a vocabulario y longitud de las oraciones. Posteriormente, se elaboraron las denominadas *fórmulas de lecturabilidad* cuyo propósito era determinar en términos más objetivos la complejidad o facilidad del texto (DuBay, 2004, 2007). Entre los factores que consideran estas fórmulas ha destacado, por una parte, el número de sílabas por palabras y, por otra, el número de palabras por frase u oración. Sin embargo, actualmente se sostiene con particular ahínco la necesidad de contemplar aspectos de orden discursivo con objeto de realizar una evaluación más precisa de la lecturabilidad de los textos. Así, se sugiere considerar marcas lingüísticas —v. gr. conectores— que corresponden a mecanismos de cohesión, los cuales, en principio, son indicadores de un aspecto más profundo: la coherencia (McNamara et al., 2014; Crossley, Allen, Kyle & McNamara, 2014; Crossley, Skalicky, Dascalu, McNamara & Kyle, 2017; Kleijn, 2018).

Los índices recién descritos —largo de palabras, largo de frases u oraciones y mecanismos de cohesión— se han aplicado, total o parcialmente, en investigaciones cuyo fin es precisar la lecturabilidad, sobre todo, en el ámbito de la Salud (Blanco & Gutiérrez, 2002; Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo et al., 2008; Stossel, Segar, Gliatto, Fallar & Karani, 2012; Charbonneau, 2013; Eitorai, Ghanian, Adams, Born & Daniels, 2014), el Derecho (Long & Christensen, 2011; García & García, 2013; Dyson & Schellenberg, 2017) y la Educación (Bravo & Watanabe, 1991; Dufty, Graesser, Louwerse & McNamara, 2006; Muñoz, 2006; Muñoz, Pizarro, Colarte, Saavedra & Olmos, 2008; Kasule, 2011; Burton, 2014; Guamán, 2014; Campos, 2014; Campos, Contreras, Riffo, Véliz & Reyes, 2014). Sin perjuicio de lo anterior, los estudios de lecturabilidad han ignorado, en gran medida, el Texto Escolar (TE). Esta situación deviene del hecho de que se asume de forma implícita que los TEs coinciden correctamente con las habilidades de lectura de los estudiantes (Kasule, 2011) sin que exista evidencia empírica que permita adoptar este supuesto válidamente. De ahí que constituye una genuina posibilidad que los TEs, de acuerdo con sus rasgos léxico-gramaticales y discursivos, ofrezcan a los estudiantes un reto superior a su nivel de comprensión o, por el contrario,

subestimen sus habilidades de lectura. En cualquiera de los dos casos, se entorpecen los procesos de enseñanza-aprendizaje (McNamara et al., 2014).

Por tanto, en esta investigación se analiza la lecturabilidad de los textos utilizados para comunicar el conocimiento en TEs. En términos más precisos, el objetivo es caracterizar, de acuerdo con la dimensión de la palabra, la oración y el discurso, los textos pertenecientes a los Géneros de Conocimiento (GCO) más frecuentes en el libro de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año de Enseñanza Básica en Chile: Exposición de Contenidos (EC) y Nota (NOT) (Ibáñez, Moncada, Cornejo & Arriaza, 2017). La elección del TE de Lenguaje y Comunicación responde al rol central que desempeña esta asignatura en el desarrollo de la comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2015). De este modo, urge más que en cualquier otra asignatura del currículo precisar los rasgos de lecturabilidad, con objeto de estimar en qué medida el TE contribuye o no a la consecución de ese objetivo.

El análisis se ejecutó sobre un corpus compuesto por 60 textos. De ellos, 34 correspondían al GCO Exposición de Contenido y los restantes 26 al GCO Nota. Se utilizó el programa Inflesz (Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo et al., 2008) el cual mide el grado de lecturabilidad de los textos de acuerdo con el número de sílabas por palabra y el número de palabras por oración. Este *software* se complementó con la herramienta NooJ (Silberztein, 2005, 2016), la cual facilita el procesamiento del lenguaje natural en diversos niveles: morfológico, sintáctico y semántico. En este estudio, NooJ se utilizó para realizar la pesquisa de nominalizaciones y subordinaciones en el corpus, con objeto de enriquecer el análisis de Inflesz en la dimensión de la palabra y la frase u oración. Al mismo tiempo, esta última herramienta facilitó el acceso a la dimensión discursiva por medio de la búsqueda de marcadores asociados a relaciones de coherencia. Cabe destacar que este último nivel, el discursivo, tradicionalmente ha quedado marginado de los estudios de lecturabilidad en español, de tal manera que son escasos los trabajos en el área que abordan este aspecto (Campos, 2014; Campos et al., 2014). El objeto de integrar esta dimensión responde a la necesidad de otorgar una visión de la lecturabilidad orgánica y consistente con las investigaciones más recientes en el área, que integran aspectos asociados al significado (Dufty et al., 2006; McNamara et al., 2014; Crossley et al., 2014; Crossley et al., 2017; Kleijn, 2018).

A continuación se describe el orden al que se ciñe este trabajo en cuanto a la exposición de los contenidos. En primer lugar, se presentan los conceptos clave que subyacen a esta investigación, de tal manera que se abordan las nociones de *comprensión de lectura*, *lecturabilidad* y *Texto Escolar* en tanto macrogénero curricular. En segundo lugar, se especifica la metodología de acuerdo con la que se ejecutó el análisis de la lecturabilidad de los géneros EC y NOT. En tercer lugar, se exhiben y discuten los resultados a los que se arribó. Finalmente, se consignan las conclusiones, en el marco de las cuáles se condesan los principales aspectos revisados a lo largo de esta investigación y se proponen diversas implicancias, principalmente, relativas a las características del corpus en términos de lecturabilidad —y, por extensión, del TE de Lenguaje y Comunicación— y los vínculos que esto guarda con el rol del docente en el aula como mediador de la lectura; asimismo, a modo de proyección, se propone la necesidad de profundizar en los estudios de lecturabilidad en español a través de la elaboración de nuevos índices sustentados en investigación psiconlingüística, que complementen los ya existentes en la dimensión de la palabra y la oración.

## Marco teórico

En el presente apartado, se exponen los conceptos clave que subyacen a esta investigación. Se explica la noción de comprensión lectora que sustenta el estudio, para lo cual se brinda una panorámica general de las distintas perspectivas en torno a esta temática y, luego, se indican los principios no controversiales en que concuerdan estos enfoques. A continuación, se aborda la lecturabilidad y, sobre todo, se da cuenta de las dimensiones que se han considerado para determinar la lecturabilidad de un texto escrito, con particular énfasis en las dimensiones que se emplean en esta investigación —de la palabra, oracional y discursiva—. Por último, se trata la naturaleza del corpus utilizado en este estudio, esto es, el Texto Escolar y, en concreto, los Géneros de Conocimiento Exposición de Contenidos y Nota.

### Capítulo 1: La comprensión lectora

En el contexto de la lingüística, la comprensión lectora —subordinada, alguna vez, a la comprensión y producción oral del discurso— ha ganado impulso debido a los avances en términos teóricos y prácticos en las décadas recientes. Como resultado de este cambio de paradigma, ha quedado de manifiesto que la lectura no es una habilidad pasiva, en tanto varios modelos de comprensión describen la naturaleza compleja de este fenómeno. En consecuencia, hasta el momento, se han propuesto y concebido multitud de modelos de comprensión lectora (Davoudi & Hashemi, 2015). Entre ellos, se distinguen siete modelos que han dominado las investigaciones en torno al texto en las últimas décadas: *Construction-Integration* (Kinstch, 1988), *Structure-Building* (Gernsbacher, 1990), *Resonance* (Albrecht & Myers, 1995), *Event-Indexing* (Zwaan, Langston & Graesser, 1995), *Causal Network* (Trabasso & Sperry, 1985), *Constructionist* (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) y *Landscape* (Van den Broek & Gustafson, 1999). Las primeras dos propuestas apuntan a una explicación totalizadora del proceso de comprensión, en tanto los restantes modelos ofrecen miradas parciales que se centran en aspectos específicos del procesamiento del discurso: la construcción del modelo de situación, la elaboración de inferencias o la activación del conocimiento. (McNamara & Magliano, 2009).

## 1.2. Modelos totalizadores de la comprensión lectora

**1.2.1. Modelo «Construction-Integration».** El foco de atención principal del modelo *Construction-Integration* (Kinstch, 1988, 1998) está puesto en cómo se aprende a partir del texto o, en términos más específicos, entender cómo se comprende y memoriza lo expresado por medio del discurso. En este sentido, el modelo concibe la comprensión lectora como un proceso que involucra dos fases: construcción e integración. La primera fase implica la activación de la información presente en el texto y, asimismo, del conocimiento previo del lector relacionado con la información en cuestión; mientras que la segunda se refiere a la propagación de la activación a lo largo de una red compuesta de nodos y enlaces, donde los nodos representan palabras, proposiciones o conceptos, y los enlaces, a su vez, representan las relaciones entre ellos. Un criterio de restricción basado en expectativas garantiza que los conceptos asociados a otros conceptos gocen de mayor activación a diferencia de lo que ocurre con conceptos de carácter periférico.

El producto del proceso de construcción e integración corresponde a tres distintos niveles de representación del discurso que radican en la mente del lector: Código de Superficie, Texto-Base y Modelo de Situación. El Código de Superficie corresponde a las palabras en el texto y sus relaciones sintácticas. Cada palabra está representada por un nodo y los enlaces remiten a las relaciones sintácticas entre ellas. Por su parte, el Texto-Base es representado en términos de proposiciones que, a su vez, se componen de predicados —acción o estado— y argumentos —agente, objeto, instrumento—. La proposición corresponde, generalmente, a una idea completa, que representa el significado subyacente de la información explícita en el discurso. Los enlaces en la representación mental son dados por el contenido de los predicados y por el solapamiento entre los argumentos. Finalmente, el Modelo de Situación integra la información textual y los conocimientos previos del lector a través de inferencias que trascienden los conceptos explícitamente mencionados en el texto.

**1.2.2. Modelo «Structure-Building».** El modelo *Structure-Building* fue propuesto por Gernsbacher (1990, 1997) con la meta de proveer una teoría de la comprensión que abarcara diversos modos semióticos —v. gr. verbal e imagen— de acuerdo con procesos y mecanismos asumidos como operaciones generales de la cognición. Así, el modelo concibe el proceso de comprensión lectora en términos de tres procesos generales: primero, el



establecimiento de una base para la representación mental de la estructura del texto o discurso; segundo, el trazado de la información sobre esa misma base; por último, el cambio a una nueva estructura cuando la información nueva no se puede añadir a la estructura existente porque es incongruente o bien corresponde al comienzo de una nueva idea. En términos más precisos, el establecimiento de la base se refiere al proceso que ocurre cuando los lectores tienen un primer acercamiento a la información —v. gr. el comienzo de una novela— o cuando el tópico cambia —v. gr. el comienzo de un nuevo capítulo—. Una vez que la base se establece, los lectores trazan la información sobre esa estructura. Este proceso es guiado por la sintaxis, referencias temporales, referencias espaciales y solapamientos causales. Cuando los lectores no pueden añadir información a la estructura, construyen una subestructura, la cual demanda un nuevo proceso de establecimiento de base, de este modo, se reinicia el proceso. El producto de estos tres procesos sucesivos es una estructura mental de cuya eficiente construcción y mantenimiento depende la comprensión lectora.

### **1.3. Modelos parciales de la comprensión lectora**

**1.3.1. Modelo «Resonance».** El modelo *Resonance* (Albrecht & Myers, 1995; Albrecht & O'Brien, 1993; Myers & O'Brien, 1998; Myers, O'Brien & Mason, 1994) fue propuesto para explicar, específicamente, cómo la información relativamente distante de la sentencia focal —es decir, la sentencia que es actualmente leída— es reactivada. La activación y reactivación de conocimiento es importante para la comprensión, porque la información reactivada es a menudo crítica para la construcción de la coherencia. En concreto, esta perspectiva plantea que los elementos presentes en la sentencia focal y en la memoria de trabajo sirven como señales para activar las porciones de información que aún «resuenan» en la memoria de largo plazo. El producto del proceso descrito corresponde a la activación de las fuentes de información y el despliegue de procesos de inferencia que redundan en el establecimiento de la cohesión a nivel local y global.

**1.3.2. Modelo «Event-Indexing».** El modelo *Event-Indexing* (Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Magliano, Zwaan & Graesser, 1999; Zwaan & Radvansky, 1998) fue desarrollado con el propósito de ahondar en el entendimiento de los componentes y procesos involucrados en la construcción del Modelo de Situación. En cuanto al proceso, el modelo *Event-Indexing* propone tres etapas. La primera es el Modelo Actual que captura el evento

focal contenido en la sentencia que se lee. Esta etapa contiene la representación proposicional y las inferencias que son generadas durante la lectura. La segunda etapa corresponde al Modelo Integrado que se refiere al Modelo de Situación propiamente tal, que está normalmente bajo construcción y que es actualizado mientras el Modelo Actual es computado y decodificado dentro de él. Y, finalmente, el Modelo Completo se identifica con la representación de un texto después de que la lectura ha terminado. Tanto el Modelo Integrado como el Modelo Completo pueden contener elementos dinámicos y estáticos. Los componentes estáticos corresponden al marco espacio-temporal en donde los eventos se desarrollan. El marco contiene *tokens* que representan entidades —personas, animales, objetos, conceptos abstractos—, entidades que pueden estar asociadas a varias propiedades. Entre las entidades existen relaciones estructurales de naturaleza espacial, social y de propiedad. El Modelo de Situación posee elementos dinámicos en el sentido de que los eventos que se inscriben en él se relacionan entre sí por medio de enlaces. Estos enlaces corresponden a las 5 dimensiones especificadas por el modelo: tiempo, espacio, causalidad, motivación y agentes —de este modo, dos eventos que comparten un mismo agente y un mismo tiempo y espacio establecen una sólida interconexión—. Los enlaces pueden ser conceptualizados como inferencias puente situacionales y proveen una base para construir la coherencia.

**1.3.3. Modelo «Causal Network».** El modelo *Causal Network* (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso & Van den Broek, 1985; Van den Broek & Trabasso, 1986; Van den Broek & Suh, 1989; Suh & Trabasso, 1993) fue propuesto con objeto de brindar una explicación teórica de algunos aspectos de la generación de inferencias y la construcción del modelo de situación durante la lectura. Un presupuesto fundamental del modelo es que la comprensión se logra primeramente a través de razonamiento causal. Las inferencias causales proveen una primera base para la construcción de una representación coherente del texto, al menos para textos que describen eventos que se desarrollan en el tiempo y el espacio. En consecuencia, existe dentro del texto una estructura que refleja las relaciones causales implícitas entre las cláusulas del discurso, y esta estructura puede ser descubierta a través de reglas de decisión basadas en principios que conducen el análisis del discurso. Específicamente, las relaciones causales estarían basadas en un criterio lógico de necesidad y suficiencia débil en las circunstancias —v. gr. si A es necesario para que ocurra B, B no ocurrirá sin A; si A sucede, entonces el

evento B necesariamente ocurrirá—. Estas inferencias contribuyen a la elaboración de un modelo de situación concebido como una red compuesta por categorías conceptuales. Estas categorías involucran a los constituyentes narrativos que ocurren en un texto basado en eventos y en tipos de relaciones causales, las cuales enlazan esos mismos constituyentes. Así, estas categorías incluyen eventos, metas, reacciones, escenarios, intentos y resultados.

**1.3.4. Modelo «Constructionist».** Greasser, Singer y Trabasso (1994) propusieron este modelo con la finalidad de explicar los factores que constriñen los procesos de inferencia durante la lectura. Más precisamente, la teoría es descrita como un set de reglas que especifica los aspectos del discurso que deben estar presentes en una sentencia focal para la generación de inferencias. Por ejemplo, una regla de producción establece que si en el discurso se señalan acciones o metas por parte de un determinado personaje, los lectores intentarán explicar por qué esas acciones o metas tienen lugar. Otro aspecto relevante del modelo es que concibe la comprensión como una búsqueda de significado. Esta perspectiva se basa, principalmente, en un *supuesto de explicación*, de acuerdo con el cual los individuos tienen una inclinación a buscar explicaciones para los eventos que experimentan. Estas explicaciones se basan en el conocimiento disponible para los sujetos en torno a antecedentes, metas de los agentes y relaciones causales. Con este fin, los lectores evalúan si los antecedentes inferidos e implícitos proveen las condiciones necesarias y suficientes para el evento focal.

**1.3.5. Modelo «Landscape».** El modelo *Landscape* (Van den Broek & Gustafson, 1999; Linderholm & Van den Broek, 2002; Tzeng, Van den Broek, Kendeou & Lee, 2005) se diseñó para simular la fluctuación del concepto de activación del conocimiento mientras tiene lugar la lectura. En este sentido, el modelo propone que hay dos tipos de mecanismos que están involucrados en la reincorporación y la activación del conocimiento previo: *activación de cohorte* y *recuperación basada en coherencia*. El primer mecanismo desempeña la función de registrar pasivamente conceptos relacionados con la representación mental del texto de los lectores. Cuando un concepto es activado durante la lectura, todos los demás conceptos concurrentes activados llegan a ser asociados con él a través de una regla de aprendizaje. Así, cada concepto conecta con otros conceptos para formar una cohorte de interconexiones textuales. Cuando un concepto en una cohorte es activado, los demás conceptos en la memoria de trabajo también son activados. La *recuperación basada en coherencia* consiste, por su parte, en un mecanismo estratégico que toma en cuenta las

normas de coherencia del lector. Esto se hace a través de parámetros que varían el grado de activación de los elementos del texto.

**1.4. Presupuestos no controversiales de la comprensión lectora.** McNamara y Magliano (2009), de igual manera que Graesser, Singer y Trabasso (1994), identifican postulados comunes a través de los 7 modelos revisados. Estos puntos de encuentro, que también pueden consignarse como presupuestos no controversiales, constituyen los caracteres de la noción de comprensión lectora que se asume en esta investigación. En la Tabla 1 se exponen los caracteres en cuestión.

Tabla 1

*Presupuestos no controversiales de la comprensión lectora*

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Niveles de representación cognitiva</b>	Se conciben tres distintos modelos mentales como productos de la comprensión lectora: el Código de Superficie, el Texto-Base y el Modelo de Situación.
<b>Arquitectura conexionista</b>	La comprensión involucra la activación paralela de información en el ambiente —v. gr. palabras en el texto—, el significado subyacente de la información y el conocimiento previo. La activación de fuentes de información es representada como una red de nodos y enlaces, donde los nodos representan palabras, proposiciones o conceptos, y los enlaces corresponden las relaciones entre ellos.
<b>Propagación de la activación</b>	La activación de conceptos redundante en la activación de otros conceptos. Los modelos asumen algún tipo de mecanismo de recuperación que determina qué información es inicialmente activada o disponible. En gran medida, la activación de conceptos depende de su conectividad y relevancia en el marco de la representación.
<b>Procesos automáticos inconscientes</b>	Se establece que cierta información está disponible automáticamente durante la lectura, asimismo, que existen niveles de procesamiento que no están disponibles de manera consciente para el lector.
<b>Foco discursivo</b>	Comúnmente, se propone que hay un foco de atención del lector. Este foco cambia a lo largo del tiempo y según los cambios en el <i>input</i> . La amplitud del foco atencional durante la lectura se relaciona con la capacidad de la memoria de trabajo.
<b>Convergencia y contracción</b>	La activación de cualquier concepto está basada en el grado en que el concepto en cuestión se relaciona con otros conceptos o ideas —convergencia—. Así, la representación mental es constreñida por la activación de conceptos y las relaciones entre ellos, también como por la información disponible en la memoria de largo plazo.
<b>Mapping</b>	<i>Mapping</i> es el modo en que se explica cómo la información lingüística entrante se relaciona con el contexto previo, influenciada, principalmente, por la cohesión referencial y situacional. Es una actividad inconsciente, pero el producto puede estar disponible en términos conscientes para el lector. Cuando el <i>mapping</i> falla, el lector puede ser inducido a realizar inferencias.
<b>Inferencias</b>	Las inferencias son necesarias cuando el proceso de <i>mapping</i> encuentra quiebres en la referencia situacional o referencial, o bien cuando las relaciones entre ideas en el texto deben ser inferidas por la ausencia de marcas explícitas —v. gr. conectores—. Estas inferencias deben ser consideradas parte del Modelo de Situación.
<b>Constricciones de la memoria</b>	La capacidad de la memoria de trabajo es limitada.

*Nota:* basado en Graesser et al. (1994) McNamara y Magliano (2009).

## Capítulo 2: La lecturabilidad

La lecturabilidad es definida por varios autores (Alliende, 2002; Snow, 2002; DuBay, 2004, 2007; McNamara et al., 2014) como la facilidad o complejidad con que un texto es leído y comprendido. Esta conceptualización deja de manifiesto el vínculo estrecho que existe entre lecturabilidad y comprensión lectora. En este sentido, Campos (2014) sostiene que los atributos del texto en sí poseen una relevancia gravitante en relación con la comprensión, ya que se ha presentado «numerosa evidencia empírica provista por la psicolingüística en el sentido de que los componentes léxico, sintáctico y semántico proposicional tienen importancia central en la comprensión del discurso» (p. 24). En la misma línea se pronuncian Rello, Baeza y Saggió al indicar que «[...] para la comprensión lectora, necesariamente se debe tener en cuenta las condiciones del texto, porque su presentación influye en la lectura y en la comprensión» (citados en Guamán, 2014, 14). A partir de lo anterior, se desprenden algunos aspectos del texto que están involucrados íntimamente en la determinación de la lecturabilidad, los cuales se han denominado, tradicionalmente, como dimensiones de análisis.

**2.1. Dimensiones de análisis de la lecturabilidad.** Desde comienzos del siglo XX, el uso de fórmulas ha sido la manera más frecuente de precisar, en términos cuantitativos, la lecturabilidad. En este sentido, destaca la Fórmula Reading Ease Score (RES) de Flesch, la fórmula Dale-Chall, el SMOG, la Flesch-Kincaid, el Gunning Fog test o el gráfico de Fry. Cada una de estas ha puesto el foco en el correlato matemático entre el tamaño de las palabras y de las frases —en cada caso, bajo el supuesto de que una mayor extensión implica mayor dificultad—. Por tanto, el énfasis ha estado en la dimensión de la palabra y la oración. Cada una de ellas, además, ha sido formulada para el inglés (DuBay, 2004, 2007).

En el caso del español, las primeras fórmulas fueron elaboradas en Estados Unidos. Su finalidad era precisar la lecturabilidad de los textos empleados por angloparlantes para adquirir el español como segunda lengua. Desde un primer momento, quedó de manifiesto que no era factible aplicar las mismas fórmulas elaboradas para el inglés debido a las diferencias estructurales entre una y otra lengua (Parodi, 1986; Alliende, 2002). Por ello, de acuerdo con Alliende (2002), a contar de la década del 50' surgen formulaciones ideadas específicamente para el español: Spaulding, 1951, 1956; Fernández Huerta, 1959 —

adaptación de la RES de Flesch—; Patterson, 1972; Gutiérrez de Polini et al., 1972; Thonis, 1976; García, 1977 —adaptación del gráfico de Fry—; Gilliam, Peña y Mountain, 1980 —también adaptación del gráfico de Fry—; López Rodríguez, 1981, 1983; Rodríguez Diéguez, 1983. A estas cabría añadir, más recientemente, la fórmula denominada legibilidad  $\mu$  (Muñoz, 2006; Muñoz et al., 2008) e Inflesz (Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo et al., 2008). Todas ellas consideran el tamaño de las palabras y de las frases, es decir, al igual que ocurre con las fórmulas para el inglés, apuntan a la dimensión correspondiente a la palabra y la oración.

Actualmente, se ha dado énfasis a la necesidad de incorporar otras dimensiones, además de la extensión de palabras y frases u oraciones, al momento de determinar la lecturabilidad de un texto. Sin perjuicio de esto, es menester precisar que, ya desde mediados del siglo pasado, se sostenía que la lecturabilidad excedía el número de sílabas por palabra y, a su vez, de palabras por oración o frase. Así, en 1949 Dale y Chall señalan que la lecturabilidad implica, también, el concepto de interés por parte del lector (citado en Kasule, 2011). En cualquier caso, más recientemente es que se ha enfatizado esta cuestión. Alliende (2002) distingue un amplio rango de criterios e indicadores: legibilidad material (letras, espacios y cortes entre palabras, líneas); legibilidad lingüística (léxico, construcciones gramaticales, aspectos semánticos); legibilidad psicológica (interés, propiedad); legibilidad conceptual (juegos de localizaciones, procesos intelectuales); finalmente, la legibilidad estructural.

Por su parte, Snow (2002) también considera que son múltiples los aspectos involucrados en la lecturabilidad. De este modo, identifica el género (narrativo, descriptivo y argumentativo), la estructura discursiva (aspectos retóricos y de coherencia), el soporte (un libro físico, un computador), la complejidad léxica, sintáctica y semántica, y el contenido. En la misma línea, McNamara et al. (2014) indican que «a satisfactory model of comprehension difficulty [or readability] involves multiple levels of language and discourse» (p. 11). Estos niveles o dimensiones, desde su perspectiva, son: palabra, sintaxis, Texto Base, Modelo de Situación, género discursivo, estructura retórica y pragmática. Por su parte, Kleijn (2018) distingue dos grandes factores: por una parte, el texto; por otro, el lector, en tanto «[...] text and reader characteristics interact» (p. 5). En cuanto al texto en sí, indica como dimensiones ineludibles de análisis el léxico, la sintaxis y, también, la coherencia —esto último, a través de las marcas de cohesión en la superficie textual—.

En el marco de esta perspectiva que contempla múltiples dimensiones para determinar la lecturabilidad, Pander Maat et al. (2014) distinguen nueve aspectos diferentes: la complejidad léxica (largo de palabras, nominalizaciones), complejidad sintáctica (largo de oraciones, subordinación), cohesión referencial y diversidad léxica, coherencia relacional (conectores), concreción (clasificación semántica de sustantivos), «estilo personal» (pronombres personales y posesivos), verbos, categorías gramaticales (densidad de cada una en el texto: sustantivos, adjetivos, artículos, etc). De otro lado, Crossley et al. (2014) consideran ocho dimensiones en la determinación de la lecturabilidad: estructura del texto (número de palabras), vocabulario (palabras infrecuentes), uso de anáforas, diversidad léxica, conectores y conjunciones, «palabras de futuro» (verbos en futuro) y complejidad sintáctica (largo de oraciones).

Las distintas aproximaciones descritas se han plasmado en diversos *software* que tienen por objeto automatizar el análisis de los textos. En este sentido, existe SiNLP Tool, la cual integra las dimensiones identificadas por Crossley et al. (2014). En el caso específico del español, se observa el programa Inflesz (Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo et al., 2008), el cual emplea, precisamente, la fórmula Inflesz elaborada a partir de la reformulación que Szigris-Pasos (1992) realizó de la propuesta de Fernández Huerta (1959). El programa calcula la lecturabilidad de acuerdo con el tamaño de las palabras y la extensión de frases u oraciones. Mientras que para el inglés se distingue el programa CohMetrix, que contempla seis de las siete dimensiones señaladas por McNamara et al., (2014): palabra, sintaxis, Texto Base, Modelo de Situación, género y estructura retórica. Otra herramienta corresponde al programa T-Scan, *software* elaborado para el holandés que incorpora los aspectos planteados por Pander Maatt et al. (2014): la complejidad léxica, complejidad sintáctica, cohesión referencial y diversidad léxica, coherencia relacional, concreción, «estilo personal», verbos y categorías gramaticales. A continuación, se ahondará en torno a las dimensiones que serán utilizadas en el análisis de lecturabilidad de esta investigación: dimensión de la palabra, dimensión oracional y dimensión discursiva.



## 2.2. Dimensión de la palabra

**2.2.1. Extensión de las palabras.** La dimensión de la palabra, específicamente, su extensión, sin perjuicio de la inclusión de nuevas dimensiones en el análisis de la lecturabilidad, continúa siendo un aspecto relevante —de igual modo que el largo de la frase u oración— (Dufty et al., 2006). De este modo, y como quedó de manifiesto en el apartado precedente, la determinación del tamaño de las palabras no ha sido marginada por la incorporación de nuevos parámetros (Crossley et al., 2014; Pander Maat et al., 2014). Esta presencia se debe a que diversas investigaciones han dejado de manifiesto la incidencia de tal aspecto en la comprensión del discurso. En este sentido, McNamara et al., (2014) indican que «We believe that the word length and sentence length parameters of the readability formula capture some facsimile of these word and syntax levels» (p. 15). En el caso de la extensión de las palabras, el supuesto teórico que subyace es que las expresiones más cortas son más frecuentes y, por tanto, de fácil decodificación; por el contrario, las palabras más largas son menos frecuentes, de ahí que su decodificación resulte más difícil (Snow, 2002; Alliende, 2002; Muñoz, 2006; Muñoz et al., 2008; McNamara et al., 2014; Crossley et al., 2014; Guamán, 2014). En la misma línea, Kleijn (2018) sostiene que «Text containing long or unfamiliar words are harder to understand and to process than texts with short or familiar words» (p. 41).

**2.2.2. Nominalización.** La nominalización corresponde a un procedimiento léxico-gramatical usual en el discurso académico que consiste en transformar verbos o adjetivos en sustantivos (Cinto, 2009; Cademártori, Parodi & Vengas, 2006). A propósito de la nominalización de verbos —deverbal—, la cual interesa en esta investigación, se indica que

[...] tiende a desaparecer los participantes del proceso original expresado por el verbo, ya sea por evitar la redundancia o por un interés específico en omitirlos. Así, la nominalización contribuye a elevar la abstracción del discurso, separándolo del contexto inmediato y de los participantes; además facilita la compactación del discurso integrando información. (Albentosa & Moya citados en Cademártori et al., 2006, p. 4)

A este conjunto de rasgos, se añade que las nominalizaciones comportan elevadas dosis de ambigüedad, conllevan presuposiciones que no siempre los conocimientos previos del

lector pueden satisfacer y aparecen como procedimientos anafóricos a veces difíciles de establecer (García, Hall & Marín, 2005; Pander Maat et al., 2014). Por todo lo anterior, la lectura de textos en que las nominalizaciones son prevalentes resulta ardua para los lectores con habilidades descendidas. Para los sujetos pertenecientes a la Enseñanza Básica o Media resulta aún más complejo desentrañar un texto de esta naturaleza, en tanto la adquisición de la nominalización se desarrolla en los últimos años de la adolescencia o en los primeros de la edad adulta (Cinto, 2009).

### **2.3. Dimensión oracional**

**2.3.1. Extensión de las frases u oraciones.** La dimensión oracional, específicamente, la extensión de frases u oraciones, tiene un rol prevalente aun en los análisis de lecturabilidad (McNamara et al., 2014; Pander Maat et al., 2014; Crossley et al., 2014). El supuesto teórico base es que existe un correlato fuerte entre las oraciones largas y la complejidad morfosintáctica (Alliende, 2002; Guamán, 2014; Campos, 2014; Campos et al., 2014) cuestión que, al mismo tiempo, supone una mayor demanda a la memoria de trabajo que redundaría en un incremento de la dificultad (McNamara & Shapiro, 2005), ya que, como se estableció en el apartado sobre comprensión lectora, la memoria de trabajo posee una capacidad limitada (Graesser et al., 1994; McNamara & Magliano, 2009; Santos, 2015). En términos más precisos, Kleijn (2018) señala que el éxito de los lectores en el procesamiento del nivel sintáctico requiere la integración de los diversos elementos que componen la oración o frase. En el caso de las estructuras más extensas y, por tanto, más complejas, se requieren más recursos cognitivos para la búsqueda, recuperación e integración de elementos en la memoria operativa respecto a lo que implican estructuras más simples.

**2.3.2. Subordinación.** En el subapartado precedente, se indicó que la complejidad morfosintáctica posee incidencia en la comprensión de textos. La subordinación implica, precisamente, un incremento de la dificultad en este nivel (Larsson, 2006; Pander Maat et al., 2014). Así se sostiene, por ejemplo, que “[...] estructuras oracionales subordinadas [...] relentizan las inferencias” (Holguin & Rodríguez, 2017, p. 90). Del mismo modo, se afirma que «[...] for children or less educated adults these constructions might pose difficulties» (Pitler & Nenkova, 2008, p. 190). Por ello, la lectura de las construcciones subordinadas

demanda un lector más hábil, capaz de precisar la función y relación de las palabras en el enunciado (Campbell, 2018).

## **2.4. Dimensión discursiva**

**2.4.1. Marcadores discursivos y relaciones de coherencia.** Este nivel, tradicionalmente, ha quedado al margen de los estudios sobre lecturabilidad. Sin embargo, ya en 1979 Kintsch y Vipond demandaban, en el marco de la dimensión discursiva, la inclusión de factores de coherencia en las fórmulas de lecturabilidad. Una de las razones para explicar los lentos avances en esa dirección, radica en las dificultades para incorporar métricas que contemplen aspectos de esa naturaleza, en tanto la coherencia es, esencialmente, un fenómeno situado en la mente del lector. A ello se debe que, actualmente, los análisis de lecturabilidad que integran la dimensión discursiva, lo realizan a través de las marcas lingüísticas en la superficie del texto —mecanismos de cohesión— que se asumen como señales de coherencia (Kleijn, 2018). Dentro de los mecanismos de cohesión, se distinguen, en principio, mecanismos de correferencia —tanto léxicos como gramaticales— y marcadores discursivos. En esta investigación se pondrá el foco sobre estos últimos, por tanto, enseguida se explicará cuál es el vínculo que poseen con la lecturabilidad y el sustento teórico de acuerdo con el cuál se explica su incidencia en la comprensión del discurso.

La comprensión lectora implica la elaboración de una presentación mental coherente del significado del texto (Van Dijk & Kinstch, 1983). Al respecto, algunos autores sostienen que los marcadores del discurso cumplen un rol fundamental facilitando la construcción de la representación en cuestión (Crossley et al., 2014; Pander Maat et al., 2014; McNamara et al., 2014; Kleijn, 2018). Estos marcadores, en el marco de esta investigación, se conciben como una clase funcional de expresiones léxicas extraídas desde diferentes clases sintácticas —tales como conjunciones, adverbios y frases preposicionales—, las cuales conectan segmentos del discurso, señalando relaciones semánticas y pragmáticas entre ellos (Das, 2014). De este modo, los marcadores discursivos facilitarían la identificación, procesamiento y comprensión de las relaciones de coherencia que subyacen al texto y vertebran el discurso (Sanders & Noordman, 2000; Degand & Sanders, 2002).

Las relaciones de coherencia, por su parte, son “[...] meaning relations which connect two text segments” (Sanders & Noordman, 2000, p. 2). De manera más específica, Ibáñez,

Moncada y Santana (2015) sostienen que las relaciones de coherencia implican el establecimiento de nexos de sentido entre unidades denominadas eventos (E). Un evento corresponde a un fenómeno cognitivo y se elabora a partir de un segmento discursivo. Un segmento, a su vez, se conceptualiza como una unidad informacional del texto —v. gr. una cláusula—. En cuanto a su composición, un evento “[...] en su forma más básica está constituido por dos unidades: (al menos) un concepto (C) (una persona, una actividad, un objeto, etc.) y una acción (A) (un proceso o un estado)” (Ibáñez et al., 2015, p. 106). Ahora bien, no todas las relaciones de coherencia tienen las mismas implicancias en términos de procesamiento y comprensión del discurso: mientras unas resultan más fáciles, otras comportan una mayor grado de dificultad (Sanders & Noordman, 2000). A propósito de esto, Kleijn (2018) dispone las relaciones de coherencia en el siguiente orden, desde la más simple a la más compleja: aditivas, temporales y causales. Se puede concluir, entonces, que la presencia o ausencia de marcadores en un texto es un indicador de lecturabilidad, en tanto los textos con marcas explícitas de coherencia son comprendidos de mejor manera y procesados más eficientemente que los textos que carecen de estas marcas (Sanders & Noordman, 2000; Degand & Sanders, 2002). Al mismo tiempo, de acuerdo con el tipo de marcador que prevalezca —en función de la relación de coherencia a la que remita— se puede precisar diferencias de lecturabilidad. Esto último, en tanto se podría establecer un correlato efectivo entre marcadores y relaciones de coherencia: “There are [...] strong reasons to expect that the effect of a connective will differ depending on the type of relation it marks [...] coherence relations differ in their relative cognitive complexity” (Kleijn, 2018, p. 118).

### **Capítulo 3: El Texto Escolar**

El Texto Escolar es una herramienta cuya finalidad primordial corresponde a la entrega de contenidos y la consecución de aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Mineduc, 2010). Se caracteriza por poseer un carácter dinámico, amalgamar diversos sistemas semióticos (Peña, 1989) y organizar de manera gradual los contenidos —conceptuales, procedimentales y actitudinales—. Su función es céntrica en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en la sala de clases como en otros contextos —v. gr. el hogar, la biblioteca—. En este sentido, para los estudiantes juega, en mayor medida, un rol articulador en el proceso de aprendizaje. Por su parte, los docentes lo emplean como un

complemento para planificar, preparar y desarrollar sus clases (Mineduc, 2010). Asimismo, «en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias» (Mineduc, 2010, p. 3). Estos planteamientos empalman con la concepción de diversos autores, para los cuales el TE se ha consolidado como un instrumento que facilita el aprendizaje y democratiza el acceso al conocimiento (Peña, 1989; Moya, 2008). Por estos motivos, el TE se ha configurado como objeto de estudio desde diversos focos investigativos y en una pluralidad de idiomas (Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2014; Ramírez, 2003; Bonilla, 2009; Lomas, 1999). Uno de estos focos investigativos corresponde a la conceptualización del TE como un macrogénero curricular.

**3.1. Texto Escolar como macrogénero curricular.** En primera instancia, se debe situar el TE en el Discurso Pedagógico (DP). Este término aglutina en sí la actividad pedagógica en general y traza las relaciones entre los participantes sociales del ámbito. El DP estaría a su vez compuesto por otros dos tipos de discurso: el Instruccional y el Regulatorio. El primero de ellos tendría por objeto la transmisión de conocimientos específicos y la elaboración de enlaces entre ellos; mientras que el segundo apunta a la estipulación de órdenes, relaciones e identidades específicas (Bernstein, 1990).

Christie (2002), a partir de la propuesta anterior (Bernstein, 1990), sostiene que el Discurso Pedagógico está compuesto por géneros que se realizan en un registro regulatorio —instrucciones— e instruccional —conocimientos y habilidades—. Estos géneros, de acuerdo con la misma autora, pueden asociarse y redundar en macrogéneros, los cuales, en términos de Rose (2014), combinan en sí géneros de conocimiento (GCOs) y géneros curriculares (GCU). Los GCOs divulgan el saber formulado en el marco de una cierta disciplina, en tanto los GCU se vinculan con la dirección de la actividad pedagógica. Asimismo, cabe señalar que los GCU pueden ser comunes a cualquier TE, pero en el caso de los GCOs es probable que existan diferencias de acuerdo con cada asignatura, debido a la variación disciplinar (Ibáñez et al., 2017). También es factible indicar que hay géneros que son exclusivos del discurso pedagógico —v. gr. Exposición de Contenidos—, en tanto otros son de circulación general —v. gr. Noticia—. En síntesis, el TE se puede conceptualizar como un macrogénero curricular, cuyo macropropósito es instruir acerca de los conocimientos declarativos y procedurales propios de una disciplina (Ibáñez, et al., 2017).

En este contexto, cada GCO y GCU aporta al cumplimiento del macropropósito (Christie, 1998; Rose, 2014).

**3.2. Géneros de Conocimiento: Exposición de Contenido y Nota.** Tal como se indicó, el TE es un macrogénero que reúne en sí tanto GCOs como GCU. Ibáñez et al. (2017) ahondan en torno a los primeros y distinguen, en el caso de los TEs de segundo ciclo de Enseñanza Básica en Chile, 15 diferentes GCO. Estos se caracterizan por estar orientados, principalmente, a la instrucción de conocimientos declarativos y, en concordancia con ello, constar en la mayor parte de los casos —10 de los 15 GCO identificados— con un modo de organización discursivo expositivo. Dentro de los GCO identificados por Ibáñez et al. (2017) se hallan: Nota (NOT), Espacio Reflexivo (ER), Exposición de Contenidos (EC), Definición (DEF), Noticia de Divulgación Científica (NDC), Síntesis Conceptual (SC), Recuento Histórico (RH), Biografía (BI), Fuente Histórica (FH), Mapa (MAP), Guía Procedimental (GP), Comprobación Empírica (CE), Expresiones Frecuentes (EF), Espacio Metalingüístico (EM) y, por último, Dato Estratégico (DE). De ellos, los más frecuentes en segundo ciclo, específicamente, en las asignaturas de Historia, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias e Inglés, son FH, EC y NOT, que reúnen alrededor del 65% de las instancias identificadas. Esta situación coincide parcialmente con el caso específico de Lenguaje y Comunicación, ya que en esta asignatura los GCO que acaparan el mayor porcentaje corresponden a EC y NOT con un 50% aproximadamente. Debido a esta elevada presencia, en el presente estudio se decidió realizar el análisis de lecturabilidad sobre estos géneros en concreto.

Con objeto de profundizar, cabe señalar en qué consisten, exactamente, los GCO identificados como EC y NOT. El primero corresponde a un «Género pedagógico cuyo propósito comunicativo es presentar temáticas propias de una asignatura. Su organización discursiva es expositiva o narrativa y se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico» (Ibáñez et al., 2017, p. 468). Por su parte, la NOT es definida como «Género pedagógico cuyo propósito comunicativo es presentar información específica acerca de una temática. Su organización discursiva es expositiva. Se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico» (Ibáñez et al., 2017, p. 468). En la figura 1, se puede apreciar un ejemplo que esclarece en qué consiste el género EC; en la figura 2, por su parte, se aprecia un ejemplo correspondiente al género NOT.

## Entrevistas para reflexionar

¿Qué tenemos en común con los monos?



### La entrevista de opinión

La entrevista de opinión es un tipo de conversación semiestructurada que busca obtener la opinión o punto de vista del entrevistado sobre un tema de interés común. A diferencia de otros tipos de entrevista, en esta los entrevistados son generalmente personajes reconocidos en algún área del conocimiento. Así, pueden entregar una opinión autorizada sobre el tema tratado. Las entrevistas de opinión se realizan en distintos medios de comunicación masiva, tales como televisión, radio, diarios y revistas.

Figura 1. Exposición de Contenido.

**Tipos de lenguaje no verbal**  
Dependiendo del medio de comunicación, existen distintos tipos de lenguaje no verbal. Cuando dos o más personas conversan, este lenguaje se compone de vestimenta, distancia entre los hablantes, gestos y expresiones.  
En el caso específico del radioteatro, entre los elementos no verbales aparecen los ruidos y sonidos de efectos especiales (ruido de pasos, por ejemplo).

**Aplico mi aprendizaje**

A continuación, en un grupo de cuatro compañeros o compañeras desarrollarán un radioteatro. Para ello:

**Paso 1** Escuchen el siguiente radioteatro para tenerlo como modelo. Para ello, ingresen al sitio web <http://codigos.auladigital.cl> e introduzcan el código TLBP244. Mientras lo escuchan, fíjense en el lenguaje paraverbal y el lenguaje no verbal (efectos especiales).

**Paso 2** Lean el guion que aparece en la página siguiente y subrayen en qué momentos deben incluir elementos no verbales e intencionar elementos paraverbales. Para los primeros, anoten qué efectos especiales deben hacer (pasos, puertas al abrirse, etc.). Para los segundos, cómo deben expresar cada frase (qué entonación, qué tipo de voz, etc.).

**Paso 3** Asignen los roles para desarrollar el radioteatro. Es decir, quiénes serán el narrador, el hombre y los efectos especiales.

**Paso 4** Ensayen y graben varias veces el radioteatro hasta que queden conformes con un resultado. Presten mucha atención al lenguaje no verbal y al paraverbal, ya que con ellos podrán generar una atmósfera determinada.

Figura 2. Nota.



## Marco metodológico

### 1. Tipo de estudio, diseño y enfoque

Se realizó un estudio de alcance descriptivo, empleando un diseño no experimental transeccional en el marco de un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### 2. Pregunta de investigación

¿Cuál es el grado de lecturabilidad de los textos pertenecientes a los géneros Exposición de Contenidos y Nota presentes en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año de Enseñanza Básica en Chile?

### 3. Objetivo general y objetivos específicos

Con la finalidad de responder a la interrogante de este trabajo, los siguientes objetivos orientaron la investigación:

**3.1. Objetivo general.** Caracterizar la lecturabilidad de los textos pertenecientes al género Exposición de Contenidos y Nota presentes en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año de Enseñanza Básica en Chile.

**3.2. Objetivos específicos.** Identificar rasgos correspondientes a la dimensión de la palabra (extensión de palabras y nominalización) en los textos pertenecientes al género Exposición de Contenidos y Nota.

Identificar rasgos correspondientes a la dimensión oracional (extensión de frases u oraciones y subordinación) en los textos pertenecientes al género Exposición de Contenidos y Nota.

Identificar rasgos correspondientes a la dimensión discursiva (marcadores asociados a relaciones de coherencia) en los textos pertenecientes al género Exposición de Contenidos y Nota.

### 4. Corpus

Se utilizó un corpus compuesto por 60 textos, de los cuales 34 corresponden al género EC y 26 al género NOT presentes en el TE de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año de Enseñanza Básica identificados en el trabajo de Ibáñez et al. (2017). El trabajo de Ibáñez et

al. (2017) abordó un corpus de 100 TEs correspondientes a las asignaturas de Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación e Inglés, empleados en el segundo ciclo de Educación Básica —5° a 8°— entregados por el Ministerio de Educación de Chile entre los años 2012 y 2016.

## 5. Procedimiento de análisis

El procedimiento tuvo un carácter semiautomatizado. De este modo, se empleó el programa Inflesz (Barrio-Cantalejo, 2007; Barrio-Cantalejo et al., 2008) que permitió determinar el número de sílabas por palabras y, a su vez, el número de palabras por frase u oración. Para ello, fue necesario agregar el texto en el *software* para su procesamiento. Hecho esto, el programa le asignó un puntaje y una etiqueta de acuerdo con la escala que se consigna a continuación:

**Tabla 2**

*Escala Inflesz*

<b>Puntos</b>	<b>Grado</b>
<b>Menos de 40</b>	Muy difícil
<b>40-55</b>	Algo difícil
<b>55-65</b>	Normal
<b>65-80</b>	Bastante fácil
<b>Más de 80</b>	Muy fácil

*Nota:* Escala tomada de Barrio-Cantalejo (2007).

En la Figura 3 se puede apreciar un texto correspondiente a EC ubicado en el programa Inflesz para el cálculo de lecturabilidad de acuerdo con los parámetros descritos previamente. Como se distingue en la Figura 4, el programa otorga un breve pero relevante conjunto de información.

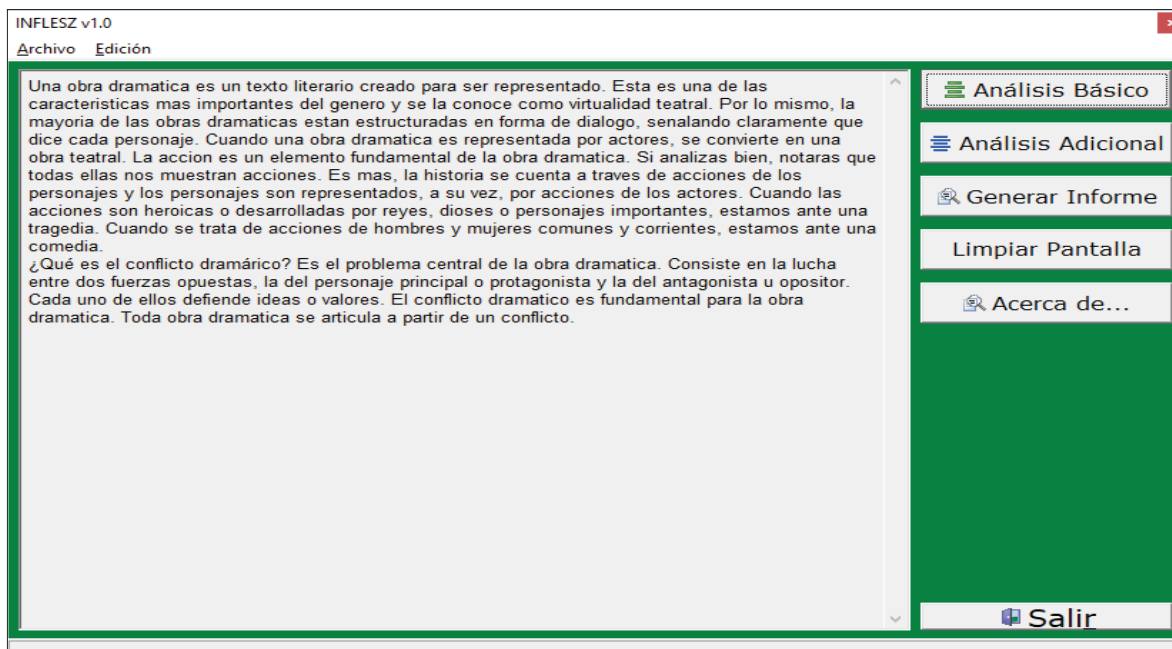


Figura 3. Análisis Inflesz.

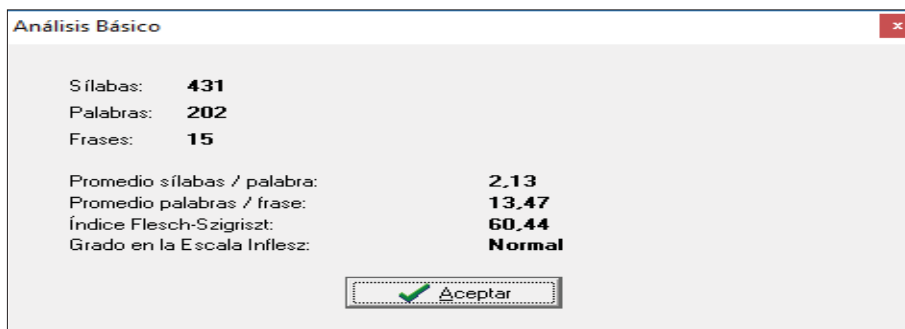


Figura 4. Información Inflesz.

Como se observa en la Figura 3, a la derecha del texto el programa otorga una serie de opciones. *Análisis básico* es la que brinda el cálculo de lecturabilidad de acuerdo con la Escala Inflesz (Tabla 1), la cual se decidió utilizar en esta investigación. Junto con otorgar el cálculo de lecturabilidad, en la Figura 4 se distinguen otras informaciones que provee el programa: cantidad de sílabas, palabras y oraciones presentes en el texto. A partir de estos datos, el software estima la información siguiente: el promedio de sílabas por palabra y el promedio de palabras por frase. A su vez, sobre la base de esta última información, Inflesz determina el Índice Flesch-Szigriszt —en este caso corresponde a 60,4— y el Grado en la Escala Inflesz —Normal—. El primer Índice queda a un margen, ya que su utilidad se reduce

a establecer un contrapunto con el segundo, cuestión que en el marco de esta investigación no interesó. Así, se obtiene que el texto posee un grado de lecturabilidad *Normal*.

La información anterior —sílabas por palabras, palabras por oración y grado en la escala Inflesz— fue registrada en un documento Excel (anexo). Con el propósito de complementar el análisis realizado por medio de Inflesz, se ejecutó un análisis semiautomático con el programa NooJ (Silberztein, 2005, 2016). Este programa funciona según las pautas que le brindan diccionarios y gramáticas elaboradas previamente por el investigador. Así, NooJ facilitó la identificación de oraciones subordinadas —sustantivas, adjetivas y adverbiales— y nominalizaciones. Para el primer caso, se construyó un diccionario que incluyó los pronombres relativos y el término *que* con una doble etiqueta: pronombre y conjunción. De este modo, fue factible identificar oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas; por su parte, el diccionario de marcadores —que se explica más adelante— resultó útil para hallar las subordinadas de carácter adverbial. En cuanto a la nominalizaciones, se confeccionó una gramática productiva de acuerdo con la cual se buscó cualquier palabra terminada en *-sión*, *-ción*, *-miento* y *-dor*, que, según Cademártori et al. (2006), corresponden a las terminaciones de las nominalizaciones más recurrentes en el discurso especializado.

Una vez localizadas las nominalizaciones y subordinaciones, se determinó la no presencia (NP) o presencia de marcadores discursivos asociados a relaciones de coherencia y, enseguida, el tipo de marcador predominante: aditivos (A) —v.gr. *y*, *además*—, temporales (T) —v.gr. *luego*, *entonces*— o causales (C) —v.gr. *por lo tanto*, *debido a*— de acuerdo con el tipo de relación de coherencia subyacente. La identificación de los marcadores fue factible tras la confección de un diccionario con más de 220 entradas a partir de las taxonomías propuestas por Calsamiglia y Tusón (1999), Zorroquino y Portolés (1999) y Cuenca (2010). Tanto las oraciones subordinadas y las nominalizaciones, al igual que los marcadores, implicaron un análisis manual que corroborase que, efectivamente, NooJ identificaba el fenómeno requerido. La Figura 5 muestra cómo NooJ otorgó la información:

Language is "Spanish(sp)".  
Text Delimiter is: \n (NEWLINE)  
Text contains 2 Text Units (TUs).  
229 tokens including:  
202 word forms  
27 delimiters

Una obra dramática es un texto literario creado para ser representado. Esta es una de las características más importantes del género y se la conoce como virtualidad teatral. Por lo mismo, la mayoría de las obras dramáticas están estructuradas en forma de diálogo, señalando claramente qué dice cada personaje. Cuando una obra dramática es representada por actores, se convierte en una obra teatral. La acción es un elemento fundamental de la obra dramática. Si analizas bien, notarás que todas ellas nos muestran acciones. Es más, la historia se cuenta a través de acciones de los personajes y los personajes son representados, a su vez, por acciones de los actores. Cuando las acciones son heroicas o desarrolladas por reyes, dioses o personajes importantes, estamos ante una tragedia. Cuando se trata de acciones de hombres y mujeres comunes y corrientes, estamos ante una comedia. ¿Qué es el conflicto dramático? Es el problema central de la obra dramática. Consiste en la lucha entre dos fuerzas opuestas, la del personaje principal o protagonista y la del antagonista u opositor. Cada uno de ellos defiende ideas o valores. El conflicto dramático es fundamental para la obra dramática. Toda obra dramática se articula a partir de un conflicto.

0	309	401	457	469	483	522	591	627
y,MARC+aditivo	cuando,MARC+temporal+causal	acción,NOM	si,MARC+causal	bien,MARC+aditivo	que,PRON+relativo   CONJ	es más,MARC+aditivo	y,MARC+aditivo	a su vez,MAF

Figura 5. Análisis NooJ.

Como se aprecia en la parte inferior de la Figura 5, tras solicitar el análisis lingüístico, NooJ identificó las nominalizaciones requeridas, los pronombres u otros términos que constituyen indicadores de una oración subordinada y, asimismo, los marcadores discursivos. Como se planteó antes, esto demandó un análisis manual a partir del cual se discriminó qué expresiones correspondían de forma efectiva a una nominalización, qué marcadores remitían correctamente a una relación de coherencia o en qué casos se estaba ante una oración subordinada. Por ejemplo, en el caso de la Figura 5, que corresponde al mismo texto del género EC de la Figura 3, el programa identifica en primer término el marcador *y*, el cual tiene aparejada la etiqueta MARC (marcador) + aditivo (tipo). Enseguida, es necesario determinar si, efectivamente, se trata o no de un marcador asociado a una relación de coherencia. Esto se corrobora dirigiéndose al mismo texto —para mayor claridad, se destacó con una línea roja los segmentos relacionados por el marcador *y*—, para establecer si se pueden desprender *eventos* de los segmentos vinculados. En el primer segmento distinguimos que sí hay un evento, compuesto por el concepto *ser representado* (al que remite el

pronombre *esta*) más la acción *es*. Por su parte, en el segundo segmento se aprecia la acción *conoce* y el concepto *ser representado* nuevamente (al que remite, esta vez, el pronombre *la*). Este análisis manual se aplicó a cada marcador; de igual modo que cada oración subordinada y nominalización de verbal se examinó individualmente, con objeto de recoger la información de la manera más exacta posible. La información en cuestión se registró en el mismo documento Excel (anexo) en que se consignó la información otorgada por Inflesz. Así, en este documento se tomó nota, por cada texto del corpus, de la no presencia (NP) o presencia de marcadores y, en este último caso, del tipo de marcador predominante —A, T o C—, el número de nominalizaciones y la cantidad de oraciones subordinadas, además del grado Inflesz, número de sílabas por palabra y la cantidad de palabras por frase u oración.

## Resultados

En el presente apartado se señala el grado de lecturabilidad otorgado por Inflesz a cada uno de los textos que constituyen el corpus y, a continuación, se precisa el promedio de sílabas por palabra y palabras por frase u oración con objeto de distinguir en qué dimensión —de la palabra o la oración— radica la complejidad o facilidad de acuerdo con el programa. Enseguida, se consignan los resultados obtenidos con NooJ a partir de la pesquisa de nominalizaciones y subordinaciones, cuyo objeto fue complementar el análisis Inflesz en la dimensión de la palabra y la oración respectivamente. Por último, se indican los resultados relativos a la búsqueda de marcadores discursivos asociados a relaciones de coherencia.

### 1. Grado de lecturabilidad Inflesz

En el Gráfico 1, se distingue los tipos de textos presentes en el corpus de acuerdo con los grados establecidos en la escala Inflesz. Asimismo, se observa el porcentaje de cada uno de ellos en relación con el total.

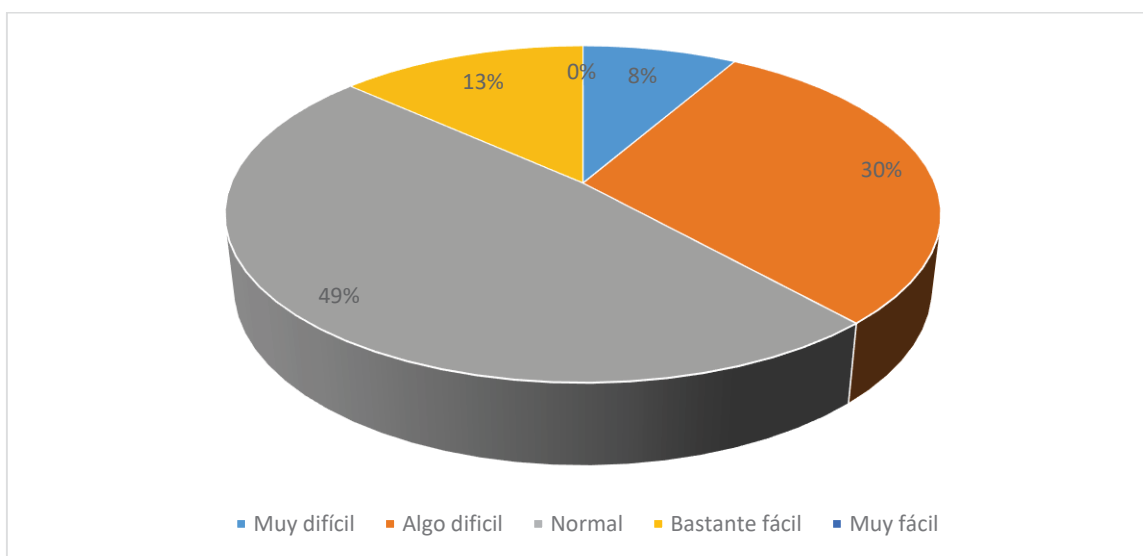


Gráfico 1. Análisis de lecturabilidad Inflesz.

De acuerdo con el gráfico, el grado prevalente corresponde a «normal». Según la escala Inflesz, este tipo de texto está destinado, en principio, a sujetos entre 12 y 16 años. Considerando que el TE de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año Básico corresponde a jóvenes entre 13 y 14 años, esta porción del corpus sí se ajusta a sus eventuales destinatarios en términos de sílabas por palabra y palabras por frase u oración. Sin embargo, la mayor parte —51%— se sitúa sobre o debajo del nivel de los estudiantes de 8vo Año Básico. Así, el 30%

se ubica en el grado «algo difícil», que corresponde a las edades entre 15 y 16 años; el 13%, en el grado «bastante fácil», que coincide con las edades entre 9 y 12 años; el 8%, en el grado «muy difícil», que va desde los 17 años. Por tanto, una parte significativa del TE de Lenguaje y Comunicación no se adecua a los estudiantes en función de los cuales fue confeccionado. Estos resultados entroncan con los obtenidos por Kasule (2011), quien distinguió que el Texto Escolar de Ciencias de su país no respondía, plenamente, a las habilidades de sus estudiantes. En este sentido, señaló:

This finding shows that the text is slightly above the level it is intended for use in Swaziland. [...] [This] can serve to challenge common assumptions among teachers that a textbook recommended for use by the Ministry of Education automatically matches the abilities of the children in the classroom and therefore requires no guided instruction (p. 69).

También resulta provechoso observar los promedios de sílabas por palabra y, de igual modo, palabras por frase u oración, ya que de esta manera se puede determinar en qué nivel o dimensión —de la palabra o la oración— radica, principalmente, la facilidad o complejidad de los textos de acuerdo con la información otorgada por Inflesz. En el Gráfico 2 se especifica esta información:

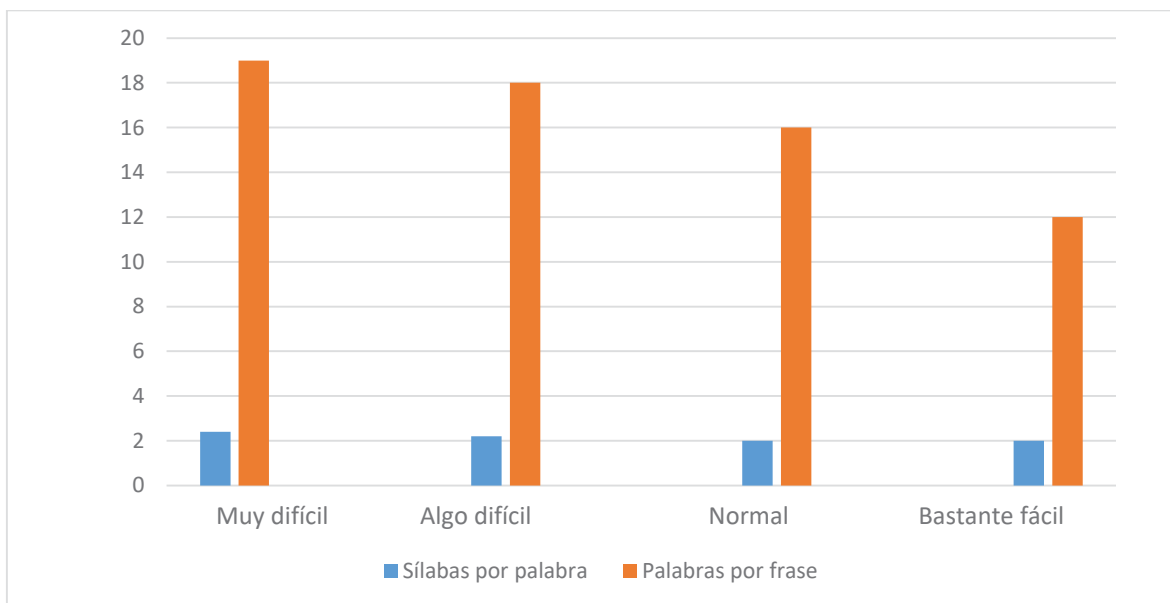


Gráfico 2. Promedios de sílabas por palabra y palabras por frase u oración Inflesz.



Tal como se puede distinguir, el promedio de sílabas por palabra es relativamente bajo y constante a lo largo de las 4 categorías. En «muy difícil» el promedio fue 2,4; en «algo difícil», 2,2; en «normal» y «bastante fácil», 2.

Por el contrario, en la extensión de las frases u oraciones sí se aprecia una fluctuación importante: en «muy difícil» el promedio fue 19; en «algo difícil», 18; en «normal», 16; finalmente, en «bastante fácil», 12. En cualquiera de los 4 casos, además, se aprecia un número elevado de palabras en relación con la capacidad limitada de la memoria de trabajo (Graesser et al., 1994; McNamara & Magliano, 2007), que, de hecho, «suele oscilar entre los cinco y los nueve ítems de información» (Santos, 2015, p. 21).

## 2. Dimensión de la palabra: nominalización

En el Gráfico 3, se consigna la cantidad de nominalizaciones por cada una de los conjuntos de textos agrupados según su grado de lecturabilidad Inflesz:

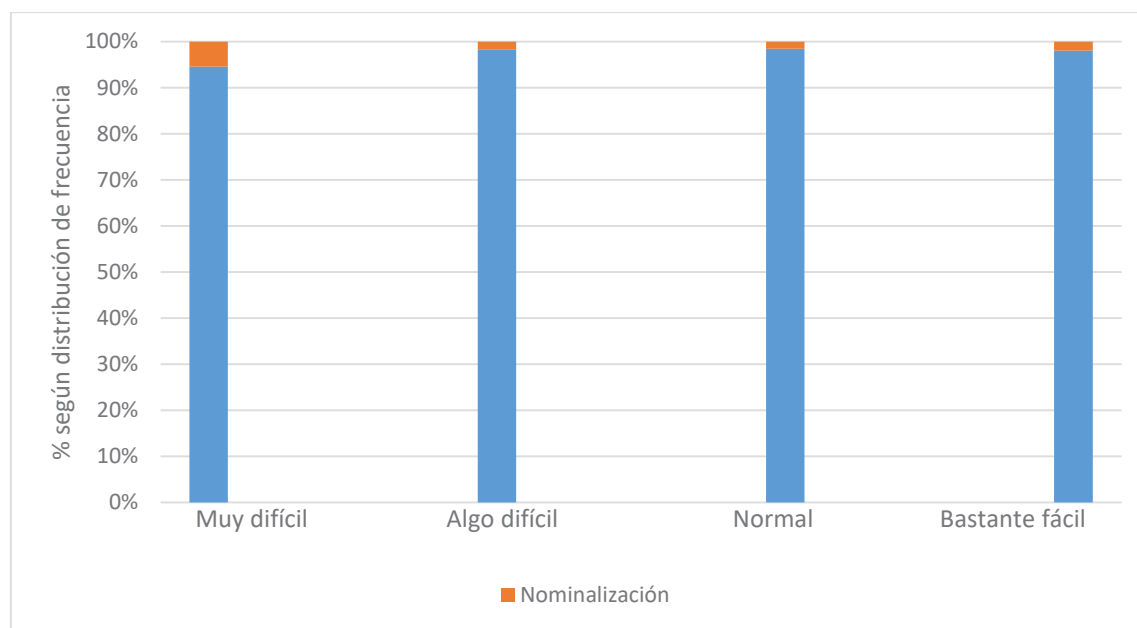


Gráfico 3. Presencia de nominalización.

El gráfico devela que la presencia de nominalizaciones es escasa a través de las cuatro categorías. En el caso de las instancias situadas en el grado «muy difícil», las nominalizaciones solo corresponden al 5% del total de palabras; mientras que «algo difícil», «normal» y «bastante fácil» no supera el 2% del total. Estos resultados son coherentes con Inflesz, en tanto el promedio de sílabas por palabra, en general, de acuerdo con esta

herramienta, fue de 2,1, una cifra ligeramente superior a la cantidad de sílabas promedio por palabra empleadas en español de manera cotidiana (Alliende, 2002). Por tanto, es absolutamente consistente que las nominalizaciones, rasgo distintivo del discurso especializado que comporta un mayor nivel de complejidad (García et al., 2005; Cademártori, et al., 2006; Cinto, 2009; Pander Maat et al., 2014), estuviesen disminuidas en el corpus empleado en esta investigación.

### 3. Dimensión oracional: subordinación

En el Gráfico 4, se presenta el porcentaje de subordinación en cada uno de los conjuntos de textos agrupados según sus resultados Inflesz:

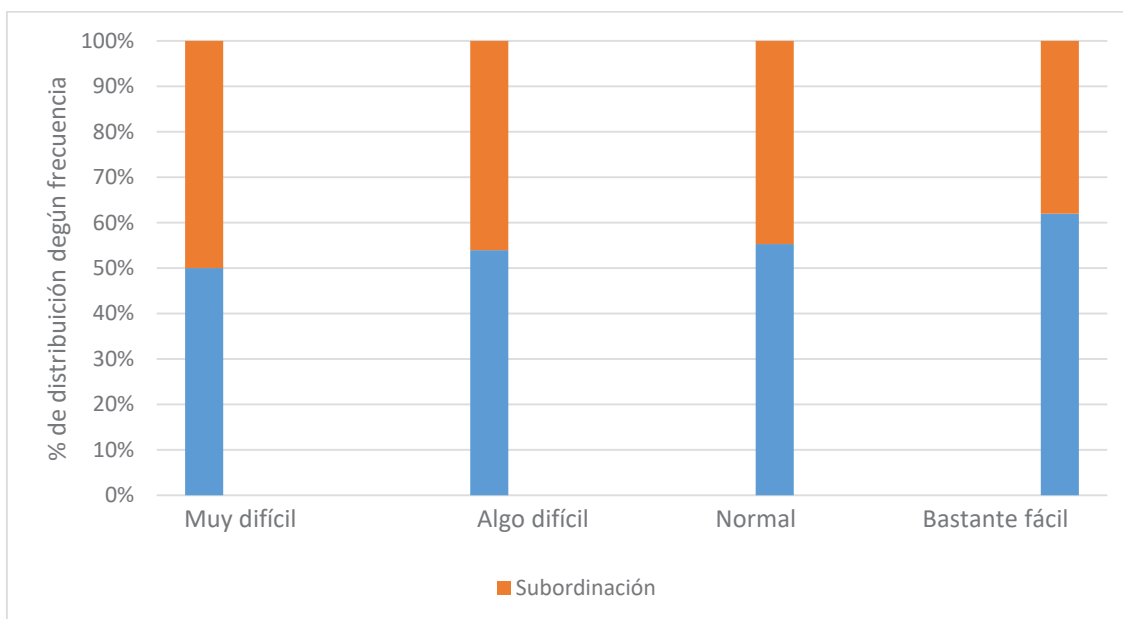


Gráfico 4. Presencia de subordinación.

Los resultados revelan una presencia considerable de subordinación en relación con el total de oraciones o frases en cada categoría. En «muy difícil» la subordinación se presenta, en promedio, en el 50% de las oraciones; en «algo difícil», en el 46%; en «normal», en el 45%; por último, en «bastante fácil» corresponde al 38%. Estos resultados son consistentes con la información otorgada por Inflesz en dos sentidos. Por una parte, se distingue un descenso en la presencia de subordinación y, por tanto, de complejidad en la dimensión oracional, coherentes con las categorías Inflesz, desde «muy difícil» —50%— a «bastante fácil» —38%—. Por otra parte, con Inflesz se identificó un promedio general de 16 palabras por frase u oración, un número elevado (Santos, 2015), que permite asumir, en principio, que un texto

posee estructuras sintácticas complejas (Alliende, 2002; Guamán, 2014; Campos, 2014; Campos et al., 2014). De ahí que es consistente distinguir una presencia importante de subordinación por medio del empleo de NooJ. Estos resultados constituyen una base sólida para aseverar que la dificultad del TE y, específicamente, de los géneros EC y NOT radica en la dimensión oracional y no en la que corresponde a la palabra, más aún si se contempla que la subordinación supone dificultades para la comprensión (Holguín & Rodríguez, 2017), específicamente a nivel de código de superficie, las cuales solo lectores hábiles pueden resolver (Pitler & Nenkova, 2008; Campbell, 2018).

#### 4. Dimensión discursiva: marcadores del discurso

En lo sucesivo, se presenta la ausencia o predominancia de marcadores asociados a relaciones de coherencia de cada una de las porciones del corpus agrupadas según sus resultados Inflesz. Este nivel de análisis excede las dimensiones contempladas por Inflesz — dimensión de la palabra y oracional—, ya que su propósito es introducirse en un aspecto de la lecturabilidad que, tradicionalmente, ha resultado marginado en los estudios en español: el discursivo.

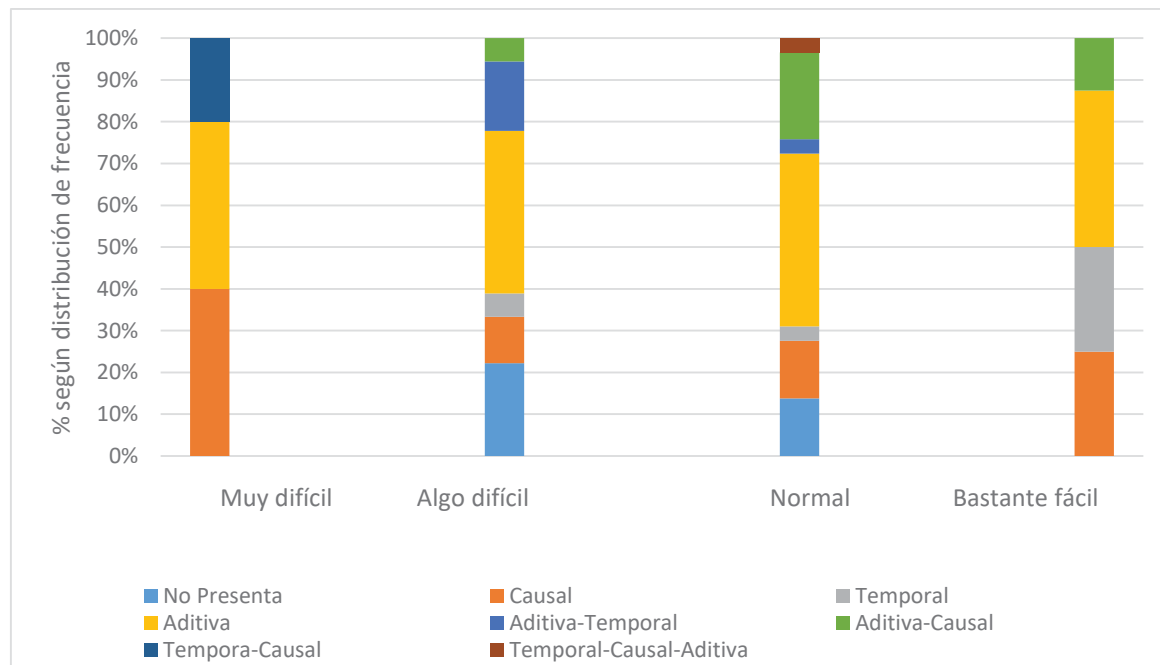


Gráfico 5. No presencia o predominancia de marcadores discursivos asociados a relaciones de coherencia.

A través de los cuatro conjuntos se aprecia que el tipo de marca predominante es «aditiva». En términos de lecturabilidad, esto implica que los textos son más simples que si en ellos

predominaran, por ejemplo, marcadores de base temporal o causal, ya que estas últimas se asocian a relaciones de coherencia que exigen mayores recursos cognitivos para su procesamiento (Kleijn, 2018). Mayor complejidad revestiría aún el corpus si, por el contrario, predominara la ausencia de marcas, en tanto esto supone, en principio, un incremento de la dificultad para identificar y procesar las relaciones que conectan los diversos segmentos del discurso (Sanders & Noordman, 2000; Degan & Sanders, 2002). Esta dificultad puede devenir en quiebres durante el proceso de *mapping* que dificultan la articulación del Texto-Base y complejizan la elaboración del Modelo de Situación (Graesser et al., 1994; McNamara & Magliano, 2007).

Una cuestión interesante es distinguir que, a diferencia de lo que ocurre con la nominalización y subordinación, los marcadores no reflejan un patrón consistente con las categorías Inflesz. Tanto en «muy difícil», «algo difícil», «normal» y «bastante fácil» predominan las marcas aditivas. Es decir, las diferencias en cuanto a la extensión de las palabras y, asimismo, de las frases u oraciones no comportan ninguna incidencia a nivel de marcas o, en términos más precisos, no permite predecir la complejidad en el marco de esta dimensión. Es más, se puede observar en el Gráfico 5 que en «algo difícil» y «normal» hay una ausencia importante de marcadores —22% y 15% respectivamente—; por el contrario, en «muy difícil» en ningún caso se distingue una «no presencia» de marcas. Tal como se planteó recientemente, la «no presencia» de marcadores discursivos supone, en principio, un descenso en la lecturabilidad, debido a las dificultades que esto implica para el procesamiento y comprensión del discurso (Sanders & Noordman, 2000; Degan & Sanders, 2002), de ahí que resulte inconsistente que en grados superiores de lecturabilidad, como «algo difícil» y «normal», tenga lugar de forma más significativa la «no presencia» en relación con un grado inferior como «muy difícil». De este modo, la escala Inflesz jerarquiza los textos según un orden que no responde a la dimensión discursiva, al menos, en cuanto a marcadores se trata. De ahí se desprende entonces la necesidad de incorporar esta dimensión dentro de los programas que ejecutan análisis automáticos de lecturabilidad con objeto de dar lugar a una análisis más riguroso y certero de los textos, tal como sostienen diversos autores (Dufty et al., 2006; McNamara et al., 2014; Crossley et al., 2014; Crossley et al., 2017; Kleijn, 2018)

## Conclusión

Para comenzar este apartado, conviene reiterar el objetivo general que orientó esta investigación: describir la lecturabilidad de los textos pertenecientes al género Exposición de Contenidos y Nota presentes en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo año de Enseñanza Básica en Chile. En este sentido, se sometió cada texto a un doble análisis con los programas Inflesz y NooJ. El primero permitió otorgar a cada texto un grado de lecturabilidad de acuerdo con la extensión de las palabras y frases u oraciones; el segundo, complementar el análisis Inflesz en la dimensión de la palabra —búsqueda de nominalización—, de la oración —búsqueda de subordinación— e introducir la dimensión discursiva a través del estudio de los marcadores asociados a relaciones de coherencia. Más precisamente, se determinó la ausencia o presencia de marcadores y, en este último caso, además se estableció la predominancia de acuerdo con su naturaleza aditiva, temporal o causal.

De manera consistente con el objetivo general, la pregunta fue: ¿cuál es el grado de lecturabilidad de los textos pertenecientes a los géneros Exposición de Contenido y Nota presentes en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Octavo Año de Enseñanza Básica en Chile? La respuesta a esta pregunta radica en los hallazgos de esta investigación. Al respecto, se estableció que la mayor parte del corpus —51%— posee, de acuerdo con la escala Inflesz, un grado superior —«muy difícil» con 8%; «algo difícil» con 30%— o inferior —«bastante fácil» con 13%— al de sus destinatarios: estudiantes entre 13 y 14 años. En cada caso, se determinó que la dificultad o sencillez se debía a la extensión de las frases u oraciones, que osciló desde 19 palabras por frase u oración —«muy difícil»— hasta 12 —«bastante fácil»—, mientras que la extensión de las palabras se mantuvo relativamente constante y baja: 2,1 sílabas en promedio.

Por su parte, el análisis con la herramienta NooJ corroboró la información obtenida con Inflesz, en cuanto a que el fundamento de la dificultad o facilidad de los textos se hallaba, principalmente, en la dimensión oracional antes que en la dimensión de la palabra. Así, se obtuvo que los textos poseían una presencia baja de nominalizaciones, la cual, además, no variaba de forma significativa de un grado a otro —5% en el caso de los textos pertenecientes al grado «muy difícil»; 2% en los demás—. Por el contrario, la búsqueda de subordinación

permitió vislumbrar que este factor ofrecía una presencia significativa y que variaba de manera consistente con los resultados de Inflesz: los textos situados en el grado «muy difícil» comportaban un 50% de subordinación; «algo difícil», 46%; «normal», 45% y «bastante fácil», 38%. Por tanto, se determinó que el TE supone un reto en la dimensión de la oración para los estudiantes, por una parte, debido al desafío que implica para la memoria de trabajo oraciones o frases muy extensas (Graesser et al., 1994; McNamara & Shapiro, 2005; McNamara & Magliano, 2007; Santos, 2015); por otra, por las dificultades que trae aparejada la decodificación de construcciones sintácticas subordinadas (Pitler & Nenkova, 2008; Holguín & Rodríguez, 2017; Campbell, 2018).

Además, NooJ facilitó el acceso a la dimensión discursiva, tradicionalmente marginada de los estudios de lecturabilidad en español, a través de la identificación de marcadores en el discurso. Esta identificación se combinó con un análisis manual que apuntó a determinar qué marcadores estaban asociados a una relación de coherencia y, por tanto, podían, eventualmente, poseer alguna incidencia efectiva en la comprensión del discurso. En este sentido, se observó que, de forma transversal a los distintos grados Inflesz, los marcadores de base aditiva son predominantes, es decir, corresponden al 50% o más de los marcadores presentes en la mayor parte de los textos. La predominancia de este tipo de marca puede interpretarse de dos maneras, de algún modo, contrapuestas. Por una lado, de acuerdo con diversas investigaciones (Kleijn, 2018) las marcas de base aditiva implican un procesamiento del discurso más sencillo respecto a las marcas de base temporal o causal, por tanto, el corpus analizado implica, desde esta perspectiva y en esta dimensión —discursiva— una menor dificultad. Por otro lado, sin embargo, se sostiene que las marcas de base aditiva redundan en un recuerdo más débil que las marcas de base temporal o causal (Sanders & Noordman, 2000). Entonces, se puede plantear que los géneros más frecuentes en el TE, los cuales constituyen el corpus revisado —EC y NOT—, comportan una lectura «fácil», pero, al mismo tiempo, podría implicar un recuerdo «débil», cuestión que perjudicaría la consecución de un aprendizaje duradero y significativo. Este perjuicio se distingue al contemplar la situación desde la perspectiva del *principio de dificultad deseable*, de acuerdo con el cual «long-term learning benefits when processing is more demanding and therefore more effortful» (Schweppe & Rummer, 2016, p. 131).

Asimismo, la predominancia transversal de los marcadores de base aditiva deja de manifiesto que la extensión de las palabras y el largo de las frases u oraciones no permite realizar ninguna inferencia acerca de la dificultad en la dimensión discursiva. De otro modo, el tipo de marca prevalente tendría que haber experimentado alguna fluctuación en función del grado Inflesz y esta fluctuación, a su vez, tendría que ser consistente con la sencillez o complejidad identificada por el programa. Se puede argumentar entonces la necesidad de incorporar la ausencia, presencia y predominancia de marcadores como un índice más en los análisis de lecturabilidad y, en general, otros criterios asociados al nivel discursivo, por ejemplo, mecanismos de correferencia gramatical —v. gr. pronombres—. De este modo, se podría conseguir una visión más cabal de lecturabilidad y establecer un correlato más certero entre el TE y sus eventuales destinatarios.

En cuanto a los aportes de esta investigación, la información recabada a través de Inflesz y NooJ permite aseverar que el TE no se ajusta adecuadamente a los estudiantes que constituyen sus principales destinatarios. No obstante, en ningún caso esto debe asumirse como una crítica a Mineduc, principal garante de la calidad de los TEs (Ministerio de Educación, 2010). Después de todo, elaborar instrumentos que respondan plenamente a las tres dimensiones analizadas —de la palabra, oracional y discursiva— corresponde a una tarea sumamente compleja. Construir textos con un vocabulario sencillo implica emplear más palabras para eludir terminología especializada —v. gr. en vez de señalar: «En esa oración se empleó un *hipérbaton*», se escribiría: «En esa oración se empleó un *recurso retórico que consiste en alterar el orden lógico de las palabras*»—. El resultado es una frase u oración más extensa que implica una sintaxis más compleja. Por su parte, en términos de marcadores, si bien su presencia facilita la identificación y procesamiento de las relaciones de coherencia, en el caso de lectores expertos, sobre todo, aquellos que poseen un amplio conocimiento previo en relación con cuanto leen, los marcadores no constituyen una necesidad, por el contrario, pueden redundar en una sobrecarga cognitiva que entorpezca la comprensión (Kleijn, 2018).

Por tanto, los resultados de esta investigación deben interpretarse como una guía que oriente a los docentes respecto a cómo mediar la lectura en el aula, según sus objetivos de aprendizaje y las características concretas de sus estudiantes (Guamán, 2014). En este sentido, si se podría exigir a Mineduc un departamento de lecturabilidad, que evalúe los TEs

ofertados por las distintas editoriales en términos léxico-gramaticales y discursivos, y que proporcione los resultados de esta evaluación a los docentes con objeto de que tengan claridad en relación con la facilidad o complejidad que comporta, en principio, el texto en sí. Actualmente, Mineduc dispone de un departamento de evaluación orto-tipográfica —además de evaluación de contenido, diseño gráfico, hipertexto y de aula—, evaluación en el marco de la cual solo «[...] se cuantifican los errores tipográficos y ortográficos, inconsistencias en los índices y errores de correspondencia» (Mineduc, 2010, p. 20).

También este trabajo realiza un aporte a la lecturabilidad en tanto área de estudio. Por una parte, complementar los resultados de Inflesz con la información conseguida con NooJ permitió distinguir que el cálculo de sílabas por palabras y palabras por frase u oración constituye un fuerte indicador de la dificultad o facilidad en la dimensión de la palabra y la oración, ya que estos resultados coincidieron con los hallazgos en cuanto a cantidad de nominalizaciones y subordinaciones respectivamente. Por otra parte, la búsqueda de marcadores permitió determinar que, a diferencia de lo que ocurrió con la nominalización y subordinación, la extensión de palabras y frases no constituye en ningún caso un predictor de complejidad en este aspecto y, por extensión, en la dimensión discursiva, por tanto, urge incorporar esta dimensión dentro de las fórmulas y análisis automatizados de lecturabilidad.

Otro aporte respecta a la caracterización léxico-gramatical y discursiva de los Géneros del Conocimiento, además de establecer, de manera tentativa, cuál es la complejidad que revisten para los estudiantes. Esta información, como se planteó antes, otorga pautas a los docentes para mediar la lectura en aula; al mismo tiempo, puede ser catalizador de la elaboración de materiales didácticos que faciliten o complementen el acceso a los GCO. Esta cuestión es vital contemplando el rol que tienen estos géneros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son el principal vehículo del conocimiento que los estudiantes deben adquirir durante sus años de escolaridad (Ibáñez et al., 2017).

Finalmente, se contempla como proyección principal llevar a cabo investigación psicolingüística que permita constatar cuál es el impacto real de las nominalizaciones, subordinaciones, marcadores discursivos y otros aspectos —v. gr. correferencia gramatical y léxica— respecto a la comprensión lectora. De este modo, se podría obtener una visión más certera de la lecturabilidad a través de la confección de índices que se articulen con los que



ya existen para el español —extensión de palabras y oraciones—. Otra proyección corresponde a la automatización de estos índices en un programa que facilite el análisis de lecturabilidad, tanto para investigadores como para quienes son responsables de mediar la lectura en distintos contextos —v. gr. profesores— (McNamara et al., 2014). Solo entonces se puede contemplar retomar los estudios del lecturabilidad sobre el TE —y cualquier texto, en términos generales—, ya que esta investigación permitió constatar la necesidad de elaborar índices e instrumentos que constituyen el presupuesto de este tipo de trabajos y que, actualmente, son casi inexistentes en español.

### Referencias bibliográficas

- Albrecht, J., & Myers, J. (1995). The role of context in accessing distant information during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(6), 1459-1468.
- Albrecht, J., & O'Brien, E. (1993). Updating a mental model: Maintaining both local and global coherence. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(5), 1061-1070
- Alliende, F. (2002). *La legibilidad de los textos: manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Barrio-Cantalejo, I. (2007). *Legibilidad y salud. Los métodos de medición de la legibilidad y su aplicación al diseño de folletos educativos sobre salud* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Barrio-Cantalejo I., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. y Hernando, P. (2008). Validación de la escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control, Volume IV*. Londres: Routledge.
- Bisbe, L. (2009). Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. *Núcleo*, 21(26), 11-35.
- Blanco, A. y Gutiérrez, U. (2002). Legibilidad de las páginas web sobre salud dirigidas a pacientes y lectores de la población general. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 321-331.
- Bravo, V. y Watanabe, M. (1991). *Determinación de la lecturabilidad de dos de los textos de Castellano de Octavo Año Básico* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Burton, R. Readability, Logodiversity, and the Effectiveness of College Science Textbooks. *Bioscene*, 40(1), 3-10.

- Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2006). El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos. *Literatura y Lingüística*, (17), 243-265.
- Calsamiglia, T. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Campbell, Y. (2018). Sintaxis y comprensión de textos: interpretación de oraciones subordinadas. Recuperado de [servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-7.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-7.pdf)
- Campos, D. (2014). *Lectorabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares* (tesis de magíster). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Campos, D., Contraras, P., Riffo, B., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lectorabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1135-1156.
- Charbonneua, D. (2013). Health literacy and the readability of written information for hormone therapies. *Journal of Midwifery & Womens Health*, 58(3), 265-270.
- Christie, F. (ed.). (1998). The pedagogic device and the teaching of English. En F. Christie. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 156-184). Londres, Gran Bretaña: Cassell (Open Linguistics Series).
- Cinto, M. (2009). La nominalización. Obstáculo para la comprensión lectora. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 171-186.
- Crossley, S. Allen, L., Kyle, K. & McNamara, D. (2014). Analyzing Discourse Processing Using a Simple Natural Language Processing Tool. *Discourse Processes*, 51, 511-534.
- Crossley, S., Skalicky, S., Dascalu, M., McNamara, D. & Kyle, K. (2017). Predicting Text Comprehension, Processing, and Familiarity in Adult Readers: New Approaches to Readability Formulas. *Discourse Processes*, 00(00), 1-20.
- Cuenca, M. (2010). *Gramática del texto*. Madrid, España: Arco/Libros, S.L.
- Das, D. (2014). *Signalling of Coherence Relations in Discourse* (tesis doctoral). Simon Fraser University, Columbia Británica, Canadá.

- Davoudi, H. & Hashemi, H. (2015). Critical Review of the Models of Reading Comprehension with a Focus on Situation Models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172-187.
- Degand, L. & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 739-757.
- DuBay, W. (2004). *The Principles of Readability*. Costa Mesa, USA: Impact Information.
- DuBay, W. (2007). *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*. Costa Mesa, USA: Impact Information.
- Dufty, D., Graesser, A., Louwrese, M. & McNamara, D. (2006). Assigning Grade Levels to Textbooks: Is it just Readability? *28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Conferencia llevada a cabo en Vancouver, Canadá.
- Dyson, D. & Schellenberg, K. (2017). Access to Justice: The Readability of Legal Services Corporation Legal Aid Internet Services. *Journal of Poverty*, 21(2), 142-165.
- Eltorai, A., Ghanian, S., Adams, C., Born, C. & Daniels, A. (2014). Readability of Patient Education Materials on the American Association for Surgery of Trauma Website. *Archives of Trauma Research*, 3(2), 1-4.
- García, M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos*, 38(57), 49-60.
- García, P. y García, A. (2013). Lecturabilidad y comprensibilidad de las constituciones de 1812 y 1978: el vocabulario. En Cancelas, L. y Romero, M. (Coord.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gernsbacher, M. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*. 23(3), 265-304. doi: 10.1080/01638539709544994

- Guamán, (2014). *La legibilidad de los textos escolares como elemento motivador del aprendizaje de los alumnos de Educación General Básica Superior* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Piura, Piura, Perú.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holguín, J. y Fabris, M. (2017). Inferencias causales de profesores que realizan la lectura de textos con implicancia causal y subordinación oracional. *Fides et Ratio*, 14, 75-98.
- Ibáñez, R. Moncada, F. y Santana, A. (2015). Variación disciplinar en el discurso académico de Biología y del Derecho: un estudio a partir de las relaciones de coherencia. *Onomázein*, 32(6), 101-131.
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Caleidoscopio*, 15(3), 462-476.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.583.406&rep=rep1&type=pdf>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kleijn, S. (2018). *Clozing in on Readability: How Linguistic Features Affect and Predict Text Comprehension and On-line Processing* (tesis doctoral). Universidad de Utrecht, Utrecht, Países Bajos.
- Larsson, P. (2006). *Classification into Readability Levels. Implementation and Evaluation* (tesis de magister). Universidad de Uppsala, Uppsala, Suecia.
- Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 778-784.

- Lomas, C. (2009). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. En *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación*. Conferencia llevada a cabo en Santiago, Chile.
- Long, L. & Christensen, W. (2011). Does the Readability of Your Brief Affect Your Chance of Winning an Appeal? *The Journal of Appellate Practice and Process*, 12(1), 144-162.
- Magliano, J., Zwaan, R. & Graesser, A. (1999). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 21(2), 386-397.
- McNamara, D., Graesser, A., McCarthy, P. & Cai, Z. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix*. New York, USA: Cambridge University Press.
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 51, 297-384.
- McNamara, D. & Shapiro, A. (2005). Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning. *Journal of Educational Computing Research*, 33(1), 1-29.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares Lengua y Literatura*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2010). *Política de los textos escolares*. Recuperado de [http://www.textos Escolares.cl/index2.php?id\\_portal=65&id\\_seccion=3748&id\\_contenido=15677](http://www.textos Escolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677).
- Muñoz, (2006). Legibilidad y variabilidad de los textos. Recuperado de <https://legibilidadmu.cl/1.pdf>
- Muñoz, M., Pizarro, R., Colarte, P., Saavedra, S. y Olmos, J. (2008). Legibilidad de las producciones escritas: Relación entre vocabulario y comprensión en 4° básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 23(2), 39-56.

- Myers, J., & O'Brien, E. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26(2), 131-157
- Myers, J. L., O'Brien, E., Albrecht, J., & Mason, R. (1994). Maintaining global coherence. *Journal of Experimental Psychology. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20(4), 876-886.
- Moya, P. (2008). Aproximaciones al concepto y tratamiento del Texto Escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 133-152.
- Pander Maat, H., Kraf, R., Van den Bosch, A., Dekker, N., Van Gompel, M., Kleijn, S...  
Van der Sloot, K. (2014). T-Scan: a new tool for analyzing Dutch text. *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*, 4, 53-74.
- Peña, L. (1989). El libro de texto como problema de calidad educativa. *Encuentro sobre la Calidad del Texto Escolar en Colombia*. Conferencia llevada a cabo en Bogotá, Colombia.
- Parodi, G. (1986). Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. *Revista Signos*, 19(24), 125-132.
- Pitler, E. & Nenkova, A. (2008). Revisiting Readability: A Unified Framework for Predicting Text Quality. *Empirical Methods in Natural Language Processing*. Conferencia llevada a cabo en Honolulu, USA.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292.
- Rose, D. (2014). Analyzing pedagogic discourse: An approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(11).
- Sanders, T. & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 1, 1-24.
- Santos, S. (2015). *Memoria operativa y comprensión lectora* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.

- Schweppe, J. & Rummer, Ralf. (2016). Integrating written text and graphics as a desirable difficulty in longterm multimedia learning. *Computers in Human Behavior* 60, 131-137
- Silberztein, M. (2005). NooJ: A Linguistic Annotation System For Corpus Processing. En D. Byron, A. Venkataraman & D. Birkbeck (co-chairs), *Human Language Technology Conference and Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Conferencia llevada a cabo en Vancouver, Canadá.
- Silberztein, M. (2016). *Formalizing Natural Languages: The NooJ Approach*. Londres, Gran Bretaña: ISTE Ltd.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, USA: RAND.
- Stossel, L., Segar, N., Gliatto, P., Fallar, R. & Karani, R. (2012). Readability of Patient Education Materials Available at the Point of Care. *Journal of General Internal Medicine*, 27(9), 1165-1170.
- Suh, S., & Trabasso, T. (1993). Understanding text: Achieving explanatory coherence through on-line inferences and mental operations in working memory. *Discourse Processes*, 16(1-2), 3-34.
- Trabasso, T., & Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 595-611
- Trabasso, T., & Van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630.
- Tzeng, Y., Van den Broek, P., Kendeou, P. & Lee, C. (2005). The computational implementation of the Landscape Model: Modeling inferential processes and memory representations of text comprehension. *Behavior Research Methods*. 37(2), 277-286. Doi: 10.3758/BF03192695
- Van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom*



- Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah, New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van den Broek, P. & Trabasso, T. (1986) Causal networks and goal hierarchies in summarizing text. *Discourse Processes*, 9(1), 1-15.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, USA: Academic Press.
- Van Silhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. (2014). Establishing coherence in schoolbook texts. How connectives and layout affect students' text comprehension. *Dutch Journal of Applied Linguistic* , 3(1), 1-29.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- Zwaan, R., Langston, M. & Graesser, A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An eventindexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292–297.
- Zwaan, R. & Radvansky G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

## Anexo

Análisis de lecturabilidad: textos perteneciente al género EC											
TEXTO			INFLESZ					Nooj			
Nº	Nombre	Página(s)	Grado	Tipo de publicación	SxP	PxF	Palabras	Frases	Marcas*	SUB	NOM
1	"La ciencia ficción"	18	Muy difícil	Universitario	2,4	20	80	4	C	3	0
2	"El mundo narrativo"	26-27	Normal	ESO	2,11	17,5	140	8	A	8	2
3	"El arte de escuchar opiniones"	38	Bastante fácil	Educación primaria	1,98	8,29	116	14	A-C	6	0
4	"El tema del cine"	40	Normal	ESO	2,01	22,5	90	4	A-T	3	2
5	"Preparo mi lectura"	40	Algo difícil	Bachillerato	2,26	22,22	200	9	A	4	5
6	"Comprender un reportaje"	48	Muy difícil	Universitario	2,4	21	47	2	A	1	3
7	"Precisión y claridad en la escritura"	53	Normal	ESO	2,25	9,1	179	20	A	6	4
8	"Preparo mi lectura" (b)	60	Algo difícil	Bachillerato	2,16	21,8	109	5	C	2	1
9	"¿Cómo era la época?"	82	Normal	ESO	2,16	13,3	122	10	T	4	1
10	"El lenguaje de la poesía"	92	Normal	ESO	2,22	12,57	176	14	A	5	2
11	"Figuras literarias"	93-94	Algo difícil	Bachillerato	2,29	10,19	161	16	A-T	4	1
12	"El hablante lírico y sus actitudes"	94	Bastante fácil	Educación primaria	2,09	9	178	20	C	5	3
13	"Los elementos de una conversación"	104-105	Normal	ESO	2,09	13,61	420	31	A	21	11
14	"La progresión temática"	116-117	Bastante fácil	Educación primaria	2,07	10	70	7	A	2	5
15	"La entrevista opinión"	124	Algo difícil	Bachillerato	2,34	19	76	4	NP	1	4
16	"Las obras dramáticas y el conflicto..."	154	Normal	ESO	2,14	12,62	202	16	C	1	0
17	"Las comedias y sus personajes"	157	Normal	ESO	2,09	16,5	99	6	A-C	4	0
18	"Teatro chileno de los años 50 y 60"	158	Normal	ESO	2,04	15,67	94	4	NP	2	0
19	"La ópera y sus características"	176	Normal	ESO	2,08	20,43	143	7	A	6	2
20	"Analizar la calidad de una fuente..."	194	Bastante fácil	Educación primaria	2,02	11,26	213	18	T	9	16
21	"Coherencia y cohesión"	199	Bastante fácil	Educación primaria	2,04	13,67	82	6	A	0	4
22	"Lenguaje no verbal y paraverbal"	221	Algo difícil	Bachillerato	2,26	14,5	87	6	AT	3	1
23	"La literatura policial o de detectives"	224	Normal	ESO	2,07	17,67	159	9	A-C	3	2
24	"El tiempo y el espacio en la narración"	232-233	Bastante fácil	Educación primaria	2,03	11,67	210	18	T	5	1
25	"Las sensaciones que producen los..."	236	Algo difícil	Bachillerato	2,15	18,83	133	6	A	4	2
26	"Citar las fuentes de información"	258-260	Normal	ESO	2,09	16,45	362	21	A-C	13	11
27	"Investigación en la prensa"	266	Algo difícil	Bachillerato	2,16	29	87	3	C	4	3
28	"La literatura y los temas que aborda"	284	Normal	ESO	2,03	18,57	260	14	A-C	9	5
29	"Grandes temas de la literatura: el amor"	290	Normal	ESO	2,01	18,43	129	7	C	5	1
30	"Concordancia"	304	Normal	ESO	2,16	9,08	109	12	A-C	2	2
31	"Claves para comprender la líada"	336	Normal	ESO	2,09	17,69	266	16	A	5	3
32	"El contexto de producción"	344	Normal	ESO	1,97	22,17	133	6	A	4	3
33	"Categorías para clasificar la..."	356	Muy difícil	Universitario	2,61	11,83	71	6	T-C	0	8
34	"Las charlas"	368	Normal	ESO	2,08	15	90	6	A	0	3

Análisis de lecturabilidad: textos pertenecientes al género NOT											
TEXTO			INFLESZ						NOOJ		
Nº	Nombre	Página(s)	Grado	Tipo de publicación	SxP	PxF	Palabras	Frases	Marcas*	SUB	NOM
1	"¿Cómo era la época?"	18	Algo difícil	Bachillerato	2,23	14,38	115	8	NP	3	2
2	"¿Cómo era la época?" (b)	60	Muy difícil	Universitario	2,61	11,83	71	6	CC	0	8
3	"La pregunta de investigación"	91	Algo difícil	Bachillerato	2,23	16,2	81	5	A	3	4
4	"¿Cómo era la época?"	96	Normal	ESO	2,1	12,75	102	8	A	4	3
5	"Las cartas al director"	106	Normal	ESO	2,02	24,4	122	5	A-C	3	0
6	"Consejos para utilizar material..."	108	Normal	ESO	2,13	11,25	135	12	C	4	1
7	"El tema de la naturaleza y nuestra..."	124	Muy difícil	Universitario	2,22	29	116	4	A	7	2
8	"El trabajo de Jesús Mosterín"	125	Bastante fácil	Educación primaria	2,01	10	70	7	A	1	2
9	"El trabajo de Mario Hamuy"	129	Algo difícil	Bachillerato	2,31	13	26	2	A	0	0
10	"¿Cómo era la época?"	148	Normal	ESO	2,06	19,58	365	12	A	8	4
11	"Preparo mi lectura"	176	Algo difícil	Bachillerato	2,2	23	92	4	A-T	3	0
12	"Baco"	184	Bastante fácil	Educación primaria	1,92	18,5	37	2	C	0	0
13	"El elixir de amor en Chile"	206	Algo difícil	Bachillerato	2,31	14,7	147	10	A	7	1
14	"¿Cómo era la época?"	224	Normal	ESO	2,08	17,67	106	6	A	1	2
15	"¿Cómo era la época?"	236	Algo difícil	Bachillerato	2,15	18,83	113	6	NP	4	2
16	"Tipos de lenguaje no verbal"	244	Algo difícil	Bachillerato	2,24	13,75	55	4	T	1	1
17	"La fiebre del oro y después de 20 años"	246	Normal	ESO	1,91	23,2	116	5	C	1	2
18	"Normas para citar"	260	Algo difícil	Bachillerato	2,32	7,6	38	5	NP	1	1
19	"Los medios de prensa"	266	Normal	ESO	2,09	14,33	43	3	NP	1	1
20	"La poesía en el tiempo"	284	Normal	ESO	2,05	19,5	78	4	A	1	0
21	"La poesía en el tiempo"(b)	294	Algo difícil	Bachillerato	2,1	24,8	124	5	A	2	3
22	"El teatro de los años 50"	316	Algo difícil	Bachillerato	2,26	13,36	147	11	A	4	0
23	"Preparo mi lectura" (b)	316	Normal	ESO	2,04	21	147	7	A-T-C	7	0
24	"Claves para comprender la época"	336	Normal	ESO	2,23	11,9	119	10	NP	3	1
25	"Claves para comprender: <i>El cantar de ...</i> "	348	Algo difícil	Bachillerato	2,04	25	100	4	A-C	2	1
26	"Capta la atención del público desde..."	368	Normal	ESO	2,23	5,5	44	8	NP	2	2