

## TIPOLOGÍA TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Joaquin Galiana\*

Ismael Díez\*

M<sup>a</sup> Jesús Caballer\*\*

\*Universitat València

\*\* SPE V03. Generalitat Valenciana

**RESUMEN:** La comprensión lectora es el resultado de un complejo entramado de diferentes variables. Se analiza una de ellas: la influencia de la diversidad de textos en la adquisición de la comprensión. La muestra está compuesta por estudiantes de segundo ciclo de educación primaria, mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora (A.C.L), tratamiento estadístico y análisis de las correlaciones resultantes. La tipología textual se manifiesta como una variable influyente en la comprensión global y que hay que considerar en la enseñanza de la comprensión lectora.

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión lectora, tipología textual, didáctica lectura

**ABSTRACT:** The understanding reader is in result of a complex group of different variable. It analyses one of them: the influence of the diversity of texts in the acquisition of the understanding. The sample is compound for students of second cycle of primary education, by means of the application of a test of understanding reader (A.C.L), statistical treatment and analysis of the resultant correlations. The textual typology manifests how an influential variable in the global understanding and that it is necessary to consider in the education of the understanding reader.

**KEYWORDS:** Understanding reader, textual typology, didactic reading

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la comprensión lectora es, lógicamente, uno de los principales objetivos en cualquier sistema educativo, especialmente en la enseñanza obligatoria y, más específicamente, en los primeros niveles de la escolaridad. En la escuela, la lectura es la capacidad con mayor carácter instrumental, ya que ésta representa la herramienta que permite acceder a una enorme variedad de actividades. La comprensión lectora no es una competencia exclusiva del área de lenguaje, sino que se convierte en una capacidad transversal que implica a todas las áreas del currículo.

La evaluación de la comprensión lectora siempre ha sido una cuestión compleja en el quehacer docente, provocando actitudes muy críticas entre los especialistas (Català Gloria et al, 2001). Para su evaluación nos encontramos con una gran heterogeneidad de pruebas y procedimientos, dependiendo del modelo teórico de lectura del que se parta y, por tanto, de las variables y procesos que se consideren más relevantes en esta actividad.

Una de las variables que recientemente ha adquirido relevancia dentro de la investigación pedagógica sobre la comprensión lectora es el texto, el tipo de texto al que se enfrenta el lector. (Englert & Thomas, 1987)

Desde una perspectiva psicolingüística, la comprensión lectora es una destreza que ha dejado de ser considerada una actividad pasiva, mera decodificación mecánica de las palabras para pasar a ser un proceso activo en el que el lector/a va construyendo el significado en interacción con el texto (Alexopoulou A 2011). Desde esta perspectiva del constructivismo, el texto se convierte en una de las variables a considerar necesariamente en el proceso de la evaluación de la comprensión lectora y, así, junto al proceso de decodificación y los microprocesos lectores, el conocimiento del texto, su estructura, representa una variable importante en el nivel lector de los estudiantes.(Calero, 2015). El reconocimiento y la construcción de la *microestructura*, la *macroestructura* y la *superestructura* del texto es uno de los procesos subyacentes a la comprensión lectora que en las últimas décadas ha alcanzado mayor relevancia, considerándose que según la destreza lectora del aprendiz estos procesos están más o menos automatizados y el aprendiz puede dedicar más o menos energía a la comprensión de unos u otros aspectos. Así, en los lectores con mayor habilidad los procesos de bajo nivel que conforman el reconocimiento de la *microestructura* se automatizan y ello le permite poder atender mejor los procesos superiores de comprensión de la *macroestructura*.

En este artículo se plantea la evaluación del nivel de comprensión lectora de los alumnos de segundo ciclo de educación primaria, a través de actividades con diferentes tipos de textos, tratando de observar si hay diferencias en la comprensión de un tipo u otro de texto.

Las actividades didácticas en la enseñanza primaria priman el trabajo lector a través del texto narrativo, creando un desequilibrio importante respecto otros tipos de textos.

Por otra parte, el RD 126/2014, que marca el currículo de la educación primaria en el marco de implantación de la reciente ley de educación LOMCE, establece como objetivos que los estudiantes aprendan a comprender distintos tipos de textos y que utilicen "estrategias para la comprensión lectora de textos, como: el conocimiento de las palabras clave...y la estructura del texto informativo"; o "identificar las partes de la estructura organizativa de los textos informativos", planteando objetivos curriculares que van más allá del tradicional texto narrativo empleado en la mayoría de las actividades escolares.

## 2. MÉTODO

El trabajo se ha planteado con la evaluación del nivel de comprensión lectora, a través de diferentes tipos de texto, de una muestra de estudiantes de 3º y 4º curso de educación primaria.

La muestra está compuesta por 209 alumnos, distribuida de acuerdo a la tabla siguiente:

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
3º EP	137	65,6	Hombre	106	50,7
4º EP	72	34,4	Mujer	103	49,3
Total	209	100,0		209	100,0

Los alumnos pertenecen a 6 colegios públicos diferentes, distribuidos en cinco poblaciones contiguas de la misma comarca (Camp de Morvedre).

Población	Frecuencia	Porcentaje
Benifairó	34	16,3
Quart/Benavites	31	14,8
Quartell	22	10,5
Canet	87	41,6
Faura	35	16,7
Total	209	100,0

Como instrumento de medición de la comprensión lectora se utilizó las Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora, publicadas en 2001 por Gloria Català, Mireia Català, Encarna Molina y Rosa Monclús. Elegimos este instrumento porque consideramos que posee una herramienta muy adecuada por las siguientes características:

- a) No se limita, como muchas de las pruebas de comprensión lectora, a realizar preguntas de comprensión literal, sino que le plantea al alumno/a ítems que recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica. Esta variedad de ítems obliga al alumnado poner en juego un conjunto variado de estrategias cognitivas.
- b) Este planteamiento permite evaluar la comprensión lectora no sólo como un producto, sino también como un proceso que incluye las siguientes dimensiones cognitivas citadas en el punto anterior (comprensión literal, inferencial, reorganizativa, crítica y el lector/a debe saber captar también la intencionalidad del autor.
- c) El alumno tiene siempre el texto delante, minimizando los fallos de recuerdo tan presentes en otro tipo de evaluaciones.
- d) La comprensión se plantea a través de diferentes tipos de textos: narrativo, expositivo, matemático y poético.

La cantidad y el número de ítems para cada una de las dimensiones cognitivas y para cada tipo de texto se encuentran reflejadas en la tabla siguiente:

	<b>Comprensión Literal</b>	<b>Reorganización</b>	<b>Comprensión Inferencial</b>	<b>Comprensión crítica</b>
ACL-3	<b>Ítems:</b> 4,5,6,7,8,9,19, 20,23	<b>Ítems:</b> 11,12, 16,18,25	<b>Ítems:</b> 1,3,10, 14,15,17,22,24	<b>Ítems:</b> 2,13,21
ACL-4	<b>Ítems:</b> 5,6,7,15,16,19 22,23,24	<b>Ítems:</b> 8,15,25, 28	<b>Ítems:</b> 3,4,9,11 12,13,14,17,20,21 26,27	<b>Ítems:</b> 3,19,21,25,31
	<b>Texto narrativo</b>	<b>Texto expositivo</b>	<b>Texto matemático</b>	<b>Texto poético</b>
ACL-3	1,2,3,4,5,6,7,19, 20,21,22	8,9,10,11,15,16, 17,18	12,13,14	23,24,25
ACL-4	1,2,3,4,9,10,11,19,20 21	5,6,7,8,15,16,17, 18,22,23,24,25	12,1,3,14	26,27,28

Cada alumno/a ha contestado el test de comprensión lectora en su aula, sin limitaciones de tiempo y con todo el material siempre presente, de manera que podía recurrir a realizar una búsqueda en el texto en caso de tener dudas en alguno de los ítems,

Con las puntuaciones obtenidas se ha realizado un análisis estadístico. Se utilizó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson y se correlacionaron los resultados en función de distintas variables: nivel escolar, sexo, resultado total en la prueba y tipo de texto leído.

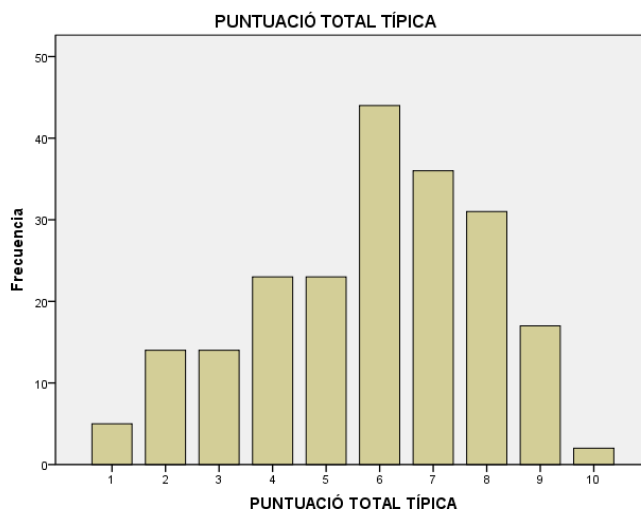
### 3. RESULTADOS

Analizamos los resultados en primer lugar a nivel global, analizando individualmente los datos referidos a las variables más significativas

Respecto a la variable **sexo** de los sujetos tampoco se encuentra ninguna significación en los resultados, lo que es concurrente con la mayoría de las investigaciones en este ámbito. En cuanto a la variable **centro escolar** tampoco se obtienen relaciones significativa; este resultado es lógico por dos motivos: los seis centros participantes siguen el mismo tipo de programa educativo y para el trabajo se han elegido escuelas que pueden considerarse equivalentes.

Con referencia al **curso escolar** (3º o 4º de Educación Primaria) no se obtiene una correlación significativa con los resultados de ninguna de las otras variables en función del curso en que está el alumnado; encontrándose en el mismo ciclo es lógico que no aparezcan diferencias que puedan ser significativas con la variación de tan sólo un curso escolar.

La valoración total de las puntuaciones de comprensión lectora arroja unos resultados que podemos calificar de normalizados; la muestra no tenía ninguna característica específica y, por tanto, el resultado esperado en los niveles de comprensión lectora sigue una distribución normal como puede apreciarse visualmente en el siguiente gráfico, que recoge los resultados en puntuaciones decatipos.



Lo que nos interesa conocer específicamente para el objetivo del trabajo es si estas puntuaciones globales de comprensión lectora se ven afectadas por el tipo de texto que este leyendo el alumno. En este aspecto los diferentes tipos de texto que hemos utilizado (narrativo, expositivo, matemático y poético) muestran diferencias significativas en la correlación con la puntuación total al nivel 0,01.

Tipo de texto	Correlación Puntuación total
<b>Narrativo</b>	.887
<b>Expositivo</b>	.849
<b>Poético</b>	.575
<b>Matemático</b>	.463

El texto de tipo de narrativo es comprendido por los estudiantes con mucha más facilidad que el resto de tipología textual, siendo los textos matemáticos los que resultan más difíciles de comprender para los estudiantes.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados de este pequeño estudio vienen a confirmar el dato, ya supuesto, de que la estructura y la tipología de los textos es una variable influyente en el proceso de la comprensión lectora. Desde hace más de dos décadas ya se está planteando que la aprehensión de la estructura del texto mediante procesos como la microestructura y la macroestructura son variables psicolingüísticas importantes y relevantes para la comprensión lectora global (VAN DIJK, TEUN ,1980)

Los datos que presentamos abundan en esa misma dirección y, de hecho, las correlaciones positiva más altas se producen con los dos tipos de textos que la escuela trabaja más intensamente, relegándose al último lugar el texto matemático, que, como tal, consideramos que está muy ausente en la práctica pedagógica.

Algunos autores (Calero, A 2015) afirman que actualmente la escuela presenta en su didáctica un desequilibrio con un exceso en el uso del texto narrativo. Este hecho se ve avalado por estos datos y es, justamente, este tipo de texto el que más correlaciona positivamente con los niveles globales de comprensión lectora en nuestros alumnos.

## 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo tiene un carácter exploratorio, sin la pretensión de llegar a conclusiones que resulten muy relevantes, lo que tampoco permitiría el análisis de tipo correlacional empleado

La primera conclusión es la confirmación de la suposición de que partíamos: la comprensión lectora, como tal, es una variable compleja, mediatizada, entre otros factores, por la tipología del texto. Cada texto tiene sus propios rasgos lingüísticos y sus propias características y estructura, respondiendo a una finalidad específica. El lector debe saber captar estos elementos e interpretarlos a nivel psicolingüístico. Coincidimos, por tanto, con otros autores (McNamara, 2004) que han puesto de relieve que la estructura textual es una variable relevante, a tener en consideración y que puede determinar, por lo menos en parte, el nivel y la eficacia de la comprensión lectora de los alumnos.

La segunda de las conclusiones se encamina hacia la didáctica, hacia la práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura. A. Calero (2015) advierte de un sesgo del uso excesivo del texto narrativo en la escuela. Conseguir un aumento en los niveles de comprensión escrita debe implicar hacer hábiles a los alumnos en el manejo de los diferentes tipos de textos.

La docencia debe plantearse este aspecto y diversificar sus estrategias didácticas. En la vida real leemos un número muy variado de textos y la realidad cotidiana no se limita a un solo tipo textual. Es por esto quizás que en la reforma educativa que está implantándose en España, se indica la necesidad de que se diversifique el trabajo didáctico en lo referente a la diversidad textual.

La comprensión lectora es un proceso activo, un proceso de construcción del lector con el escrito. El tipo de texto debe de ser una de las variables que el lector controle en esa construcción del significado.

Todas estas cuestiones nos muestran la complejidad del tema y el reto que tienen planteados los docentes. Este trabajo tenía unos límites muy acotados por la tarea demandada al alumnado y la muestra y metodología utilizada, pero se hace patente la necesidad de una mayor investigación y reflexión en este ámbito para dar la respuesta más adecuada.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou Angélica (2011) Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada nº 9 Universidad Nebrija. Madrid
- Català Gloria et al (2001) Evaluación de la comprensión lectora. Graó. Barcelona
- Calero, A (2015) El "sesgo" pedagógico del excesivo uso del texto narrativo en la escuela. [www.comprension-lectora.org](http://www.comprension-lectora.org) (consultado 20 febrero 2015)
- Englert, C.S. & Thomas, C.C. (1987) Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *En Learning Disability Quarterly, 10*, 93-105.
- McNamara, D.S. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos, 37*, 19-30.
- Van Dijk, Teun (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.