

UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE LA
COMPETENCIA TEXTUAL EN
ALUMNOS DE TERCER CICLO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Alumno/a: Ruiz Martínez, Concepción

Tutor/a: D. Francisco Fernández García
Dpto: Filología Española

Noviembre, 2018

ÍNDICE

Resumen	3
Abstract	3
1.- Introducción.....	4
2.- Hablamos sobre el texto.....	6
2.1.- <i>¿Qué es la competencia textual?</i>	6
2.2.- <i>El texto y los criterios de textualidad</i>	7
2.3.- <i>Niveles estructurales del texto</i>	9
2.4.- <i>Tipología textual</i>	10
3.- Hacia el análisis de la competencia textual	14
3.1.- <i>El texto en el currículum de Educación Primaria</i>	14
3.2.- <i>Adquisición de la escritura en el niño</i>	16
3.3.- <i>La didáctica de la competencia textual</i>	19
3.3.1.- La preparación.....	21
3.3.2.- La realización	22
3.3.3.- La evaluación	23
3.4.- <i>Evaluaciones externas</i>	24
4.- Objetivos	28
5.- Metodología.....	29
5.1.- <i>Participantes</i>	29
5.2.- <i>Procedimiento</i>	30
5.3.- <i>Otras consideraciones metodológicas</i>	32
6.- Resultados y discusión	33
6.1.- <i>Comparativa entre colegios</i>	33
6.2.- <i>Comparativa entre textos</i>	36
6.3.- <i>Análisis de textos y sus características</i>	39

7.- Conclusiones.....	43
8.- Bibliografía y otra documentación.....	47
8.1.- Referencias bibliográficas.....	47
8.2.- Legislación.....	49
8.3.- Informes.....	50
9.- Anexo: textos y cuestionarios utilizados.....	51
9.1.- Texto narrativo.....	51
9.2.- Texto instructivo.....	53
9.3.- Texto argumentativo.....	55

Resumen

El lenguaje es el instrumento más importante de comunicación humana. Su desarrollo es una de las funciones más importantes del sistema educativo. La competencia lingüística del alumnado se sustenta en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Pero ¿qué escuchan, hablan, leen y escriben los alumnos? Textos. Por ello, la competencia lingüística ha de ponerse necesariamente en relación con la competencia textual.

Diversas evaluaciones externas muestran que los alumnos de nuestra comunidad están por debajo de la media nacional en algunas de las habilidades básicas evaluadas. En ese contexto, nos propusimos ahondar en la competencia textual que tienen los alumnos de tercer ciclo de dos colegios de la provincia de Jaén. Se han realizado tres test anónimos que han dado como resultado la pobre competencia de estos alumnos en composición escrita y una buena competencia en comprensión textual.

Abstract

Language is the most important instrument of human communication. Its development is one of the most important functions of the education system. The linguistic competence of the students is based on the development of the four basic linguistic skills: listening, speaking, reading and writing. But what do the students listen, talk, read and write? Texts. Therefore, linguistic competence must necessarily related to textual competence.

Various external evaluations show that the students of our community are below the national average in some of the basic skills evaluated. In this context, we set out to delve into the textual competence of third cycle students from two schools in the province of Jaén. Three anonymous tests have been carried out. The result has been the poor competence of these students in written composition and good competence in textual comprehension.

1.- Introducción

La importancia de las lenguas como herramienta de cognición y de comunicación de los seres humanos es algo de lo que nadie duda. Así, Tusón (1989) citado en Cassany, Luna y Sanz (1994: 35), explica que:

Una lengua, cualquiera del millar que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno [...]. Las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro.

La lengua es, pues, un instrumento de comunicación humana y, a la vez, un instrumento que nos permite conocer cómo ven el mundo nuestros coetáneos y expresar cómo lo vemos nosotros. Pero, además, según Cassany, Luna y Sanz (1994: 36), es un instrumento que permite organizar el pensamiento. Las actuales corrientes pedagógicas defienden la relevancia del lenguaje no solo como vehículo de comunicación, sino como instrumento de construcción de conocimiento en todas las áreas del currículo.

El desarrollo del lenguaje y las habilidades lingüísticas es una de las funciones principales de la escuela. Un mal desarrollo del lenguaje puede abocar al fracaso escolar. Por ello, la Orden 17 de marzo de 2015 que desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía (2015: 143) establece lo siguiente:

A lo largo de la Etapa de Educación Primaria los niños y las niñas deben adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. [...]. El área Lengua Castellana y Literatura tendrá como principal objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir.

Antiguamente, la enseñanza de las habilidades discursivas recaía más en el ámbito de la casa, la familia y la comunidad; hoy en día, es una prioridad de la escuela la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas. Está claro que con saber leer y escribir una persona no puede enfrentarse con todas las garantías a las actuales sociedades. Es necesario, según palabras de Wells (1988) en Cassany, Luna y Sanz (1994: 42), “estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un ámbito social determinado”.

El conocimiento de los textos se convierte, pues, en un punto clave a trabajar con los alumnos con el fin de crear alumnos competentes en todos los ámbitos, ya que el trabajo con textos se desarrolla en todas las parcelas del conocimiento.

Pero ¿qué saben los alumnos de los textos?, ¿saben trabajar con distintos tipos de textos?, ¿tienen competencia textual en todas sus dimensiones?

Tanto por parte de las actuales corrientes pedagógicas, como por la Administración, a través de la legislación educativa, se le da un tratamiento especial al trabajo con distintos tipos de textos con una finalidad comunicativa y como forma de desarrollar las habilidades lingüísticas básicas.

Sin embargo, informes recientes nos muestran que, en nuestra comunidad autónoma, los resultados obtenidos en distintas evaluaciones externas, están muy por debajo de la media nacional y, dentro de la comunidad, los resultados no están en consonancia con las intenciones de la Administración.

Por todo ello, hemos considerado necesario investigar en este campo, primero ahondando en el texto y sus características, y analizando el concepto de competencia textual en la actualidad. Después, realizando un estudio de campo sobre una muestra de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria de dos colegios cercanos de la provincia de Jaén, con la intención de comprobar su competencia textual.

2.- Hablamos sobre el texto

2.1.- *¿Qué es la competencia textual?*

Antes de conceptualizar la competencia textual, hemos de señalar que a menudo se solapan las nociones de competencia discursiva y competencia textual. Según el diccionario de términos clave del Centro Virtual Cervantes (2008):

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.

La competencia discursiva o textual, así entendida, incluye el dominio de habilidades y estrategias que permita tanto producir como interpretar textos, conociendo tanto los rasgos como las características de los distintos géneros discursivos. Precisamente la capacidad para averiguar ante qué tipo de texto nos encontramos es, para algunos autores, la competencia textual.

En cualquier interacción, las personas nos servimos de la lengua; por ello es necesario que seleccionemos adecuadamente los elementos léxicos, fónicos, gráficos y morfosintácticos para producir enunciados apropiados a cada situación específica. Es a través de la competencia discursiva como queda demostrada la habilidad de los hablantes de unir los conocimientos formales de una lengua con un contenido y adecuar todo esto a una situación específica. La competencia discursiva incluye “la habilidad para unir ideas tanto en el texto oral como en el escrito, lo cual significa el reconocimiento de que la lengua existe por encima del nivel de la oración, o sea, el nivel textual” (Medina, 2006: 19).

Además, se debe tener en cuenta que todo enunciado se produce en una situación específica y que el análisis del discurso no es completo si no se tiene en cuenta el contexto en el que se produce. Según Van Dijk (2000: 24), el análisis del discurso es el estudio de “la conversación y el texto en el contexto”, y es por ello por lo que el estudio del discurso debe tener en cuenta la situación y circunstancia en las que el hablante emite el enunciado.

La Orden de 17 de marzo de 2015, que desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, se refiere a este concepto en los siguientes términos:

La competencia textual o discursiva, referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto logrando un discurso coherente y estructurado o reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.

2.2.- El texto y los criterios de textualidad

Una vez definida la competencia textual, tenemos que revisar la bibliografía para conocer qué es el texto. Como veremos en las próximas líneas, la descripción del término texto alude esencialmente a una actividad comunicativa. Por ello, muchos autores tratan al texto y al discurso como conceptos sinónimos.

Sería un trabajo arduo y extenso profundizar en todas las definiciones que se han dado de texto; por ello mostramos unas pinceladas de las que hemos considerado más representativas.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002: 91) considera como texto “Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto”.

Una aclaración que atiende a la intención comunicativa de los textos es la que sostiene Bernárdez (1982: 85):

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua.

Por su parte Van Dijk (1983: 214), enlaza la corriente textual con aportaciones de otras disciplinas como la psicología del lenguaje, manteniendo que

La elaboración y comprensión del texto, por regla general, tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y de virtud de ello eventualmente lleve o no a cabo ciertas acciones deseadas.

Más recientemente, Renkema, (1999: 49), nos da una sencilla definición del texto:

[...] un discurso, y especialmente un texto, consiste en una secuencia de oraciones o emisiones habladas conectadas entre sí (la forma) por medio de la cual un emisor comunica un mensaje a un receptor (la función) [...] los oyentes hacen más que simplemente recibir el mensaje: también lo interpretan.

El mismo Renkema (1999: 53-55) expone, además, los siete criterios de textualidad formulados por De Beaugrande y Dressler (1997) de forma tal que un texto no resultará comunicativo a menos que los criterios le sean aplicables.

Para los lingüistas De Beaugrande y Dressler, el texto es el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción. Este proceso comunicativo está encaminado a comprender las actitudes de quien lo produce y de quien lo recibe, así como el marco comunicativo donde se desarrolla.

Así, definen el texto como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad:

- a) **Cohesión.** Hace referencia al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí. Es la conexión que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro dentro de este. Se trata, pues, de la conexión entre los elementos del texto.
- b) **Coherencia.** Se manifiesta en un nivel más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza un texto. Esta continuidad afecta a la estructura semántica y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados.
- c) **Intencionalidad.** Se refiere a los objetivos específicos que persigue el autor del texto con su mensaje: transmitir información, refutar una opinión, convencer de algo, etc. Dicha intencionalidad ha de ser reconocible para el receptor.
- d) **Aceptabilidad.** La aceptabilidad se refiere al receptor; quien exige una secuencia de oraciones admisibles para que se pueda considerar un texto.
- e) **La informatividad** es imprescindible en el discurso. Un texto debe contener información nueva, para que un lector lo califique como tal. La elaboración de un texto rico en información nueva exige mayor esfuerzo y resulta más interesante.

Excesiva información nueva y compleja no es acertado, ya que, si un lector no comprende lo que está en el texto, no lo considerará como tal.

- f) La situacionalidad. Este criterio alude a la forma en que el texto interactúa con el contexto situacional, de manera que una secuencia de palabras que, fuera de situación, pudiera carecer de sentido, podrá adquirirlo en función del marco contextual para el que se ha producido.
- g) La intertextualidad que alude a que una secuencia de oraciones se relaciona por su forma o significado con otras secuencias de oraciones. Este criterio permite reconocer el texto como perteneciente a un determinado género textual, por ejemplo: poesía, crónica deportiva, ensayo crítico, etc.

2.3.- Niveles estructurales del texto

De entre los criterios de textualidad citados en el epígrafe anterior, son los de coherencia y cohesión los que han sido considerados especialmente relevantes para el análisis del discurso.

Como hemos comentado en la conceptualización de la competencia textual, esta incluye competencias tanto para producir como interpretar textos. Es el oyente o lector el que tiene que establecer las conexiones entre los componentes discursivos, a partir de sus conocimientos, para que un texto sea coherente en su contenido. Por tanto, la coherencia de un texto puede variar en función del destinatario que se enfrente a él. Esto nos conduce a otro concepto clásico de lingüística del texto: el de macroestructura.

Son muchos los autores que han recopilado regularidades observadas en la organización de los textos, tanto en su contenido como en su forma. Uno de los más representativos es el modelo formulado por Van Dijk (1983). Según este autor, dichas regularidades se manifiestan a través de dos niveles de organización textual, uno relacionado con el contenido y otro con la estructura formal del texto.

Van Dijk (1983) postula la existencia en el texto de unidades de contenido superiores a la oración que son causa y consecuencia del significado global del texto. Estas unidades son denominadas macroestructura, definida por el autor (Van Dijk, 1983: 55) como “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto”. Se refiere a la organización global del contenido del texto, que es la que garantiza la coherencia textual al vincular oraciones entre sí.

Decimos que la macroestructura es consecuencia del significado global del texto ya que, solo en la medida en que vamos entendiendo su significado, podemos ir acercándonos a su macroestructura. Es causa ya que la propia macroestructura contribuye a dotar de coherencia al texto en su conjunto, vertebrándolo.

Como hemos comentado, los textos también poseen una estructura formal, que organiza la distribución de los contenidos y que varía en función de cada tipo textual. Van Dijk la denomina “superestructura” y la define del siguiente modo (1983:142): “[...] una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

En el Diccionario de análisis del discurso de Charaudeau y Maingueneau (2002: 542-543) se recoge la idea de que la superestructura es la forma global de un discurso, conforme a la existencia de organizaciones convencionales en este sentido.

Por su parte, Renkema (1999: 83) subraya que “las superestructuras son esquemas convencionales que brindan el formato global para el contenido macroestructural del discurso”.

La superestructura determina el orden de los elementos de un texto, funcionando como un esquema al que se adapta el contenido del texto. Ese esquema debe ser conocido y dominado por los hablantes, ya que resulta crucial para la comunicación.

Como apunta Adam (2001: 4), la cuestión de las tipologías textuales termina girando en torno a las superestructuras que se redefinen como esquemas originales de amplitud más restringida al operar entre la dimensión textual y la secuencial.

La superestructura de los textos nos va a permitir crear tipologías textuales atendiendo al esquema global que organiza la información de un texto y que variará de una tipología a otra.

2.4.- Tipología textual

Al enfrentarnos a la tarea de dar una clasificación válida o universal de los textos nos encontramos con un serio problema, y es que en estos momentos carecemos de estudios fiables de tipología textual que puedan servirnos como punto de referencia.

Son muchos los modelos tipológicos propuestos y que dan buena muestra del interés que suscita la investigación en el campo de la lingüística del texto (Bernárdez, 1982: 219-230), aunque “[...] ninguno de ellos cumple las condiciones científicas de la clasificación”.

Para Fernández-Villanueva (1991), citado por Bassols y Torrent (1997: 19), “una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto”. Sin embargo, este propósito es difícil, especialmente porque no habrá ningún texto en estado puro y que responda a todas las características que sean propias de un solo tipo de texto.

En este sentido, Adam (1992: 7) subraya que el texto es una realidad tan heterogénea que es imposible encerrarla en los límites de una definición estricta. Considera que los textos se caracterizan por su complejidad en la forma y su heterogeneidad en la tipología, por lo tanto no puede hablarse de tipos de textos porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen. A modo de ejemplo, un texto narrativo no lo será completamente porque puede presentar fragmentos descriptivos, dialogados, etc.

Bernárdez (1982: 219-221) recoge la clasificación de E. Werlich (1975 - 1976), argumentando en este sentido lo siguiente:

En un texto determinado podemos encontrar una parte caracterizable como descriptiva, seguida de otra argumentativa, otra descriptiva; una secuencia usual es descripción – narración- argumentación – narración. Estos textos son, en la terminología de Werlich, «mixtos» tipológicamente. En estos casos existe siempre un tipo dominante, o sea, aquel que representa el esquema fundamental del texto.

Para desarrollar su clasificación, Werlich tiene en cuenta dos criterios: los datos ofrecidos por el contexto, como son el tema, el propósito, la relación emisor-receptor, etc.; y las estructuras de las oraciones que forman la base del texto, esto es, opciones lingüísticas, verbos, etc. En consonancia con estos criterios, exponemos la clasificación de Werlich (1976) en 5 tipos de textos:

- a) Textos narrativos. Exponen hechos relacionados con el tiempo. Son relatos ficticios o no, en los que se cuenta una historia. Suelen utilizar adverbios de

tiempo y verbos perfectivos. Informes, cuentos, diarios o noticias son ejemplos de textos narrativos.

- b) Textos descriptivos. Están ligados a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos. Generalmente utilizan adverbios de lugar y verbos imperfectivos. Algunos ejemplos de textos descriptivos son los retratos, los folletos turísticos o la declaración de un testigo.
- c) Textos expositivos¹. Asociado al análisis o síntesis de ideas y conceptos. Los textos expositivos transmiten información a través de la clasificación, explicación o definición de conceptos. Utilizan el verbo ser con un predicado nominal o el verbo tener con un complemento nominal. Algunos ejemplos de textos expositivos son apuntes, textos escolares, tesis doctorales, leyes...
- d) Textos argumentativos. Exponen ideas y manifestaciones del hablante. En los textos argumentativos la intención del hablante es manifestar una opinión, refutar una idea o persuadir con explicaciones. Las reseñas, los discursos políticos, los artículos de opinión, etc., son ejemplos de textos argumentativos.
- e) Textos instructivos. Relacionados con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector. Los textos instructivos suelen utilizar verbos imperativos. Recetas de cocina, reglas de juegos, normas de convivencia, instrucciones de uso, etc. son ejemplos de textos instructivos.

De entre todas las clasificaciones que existen, no hemos escogido esta por casualidad. Según nos apunta Nuria Vilá (1997: 185), muchos teóricos de la enseñanza consideran que la clasificación propuesta por Adam (1992) responde más satisfactoriamente que otras a las necesidades escolares, tal y como recogen los actuales

¹ Werlich realiza una primera clasificación basada en seis tipos de textos. El texto expositivo sería una síntesis de dos tipos de textos: analítico y sintético.

diseños curriculares. Y la propuesta de Adam (1992) parte, precisamente, de los postulados de Werlich, añadiendo tres adicionales a sus cinco tipos de textos. Estos son:

- f) Predictivos, referidos a acontecimientos futuros.
- g) Conversacionales, referidos a la conversación desde todos los puntos de vista.
- h) Retóricos, referidos a la creación poética y el juego lingüístico.

3.- Hacia el análisis de la competencia textual

A largo del presente epígrafe, vamos a hacer un recorrido por la legislación educativa actual para ver el tratamiento que recibe la expresión escrita en la etapa y ciclo en el que queremos trabajar. Además, expondremos el proceso de adquisición de la escritura en niños y su trabajo en la escuela. Todo ello con el fin de justificar la necesidad de explorar la situación actual.

3.1.- El texto en el currículum de Educación Primaria

El inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores. No en vano, el apartado 2 del artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE 2/2006), modificado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE 8/2013), establece como uno de los principios generales de la Educación Primaria facilitar al alumnado aprendizajes de expresión y comprensión oral, así como lectura y escritura.

Así mismo, el artículo 17 de la LOE 2/2006 establece los objetivos de la Educación Primaria, uno de los cuales es “e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura”. Para ello, en su artículo 18, modificado parcialmente por la LOMCE 8/2013, establece como una de las áreas que todos los alumnos deben cursar Lengua Castellana y Literatura.

Andalucía tiene competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudios, incluida la ordenación curricular, que se dispone en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y que se concreta en la Orden 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Dichas competencias clave, según Escamilla (2015: 109) son:

Saber orientado a la acción y fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores que muestra transferencia de lo aprendido en un contexto a otros contextos y situaciones. Se construye progresivamente y coherentemente a lo largo de las distintas etapas y sirven como punto de referencia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Una de las competencias clave es la competencia lingüística. En la Orden 17 de marzo 2015 se la define “[...] como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el uso de la lengua, como instrumento para expresión y comunicación, que posibilita la experiencia humana de la realidad y el pensamiento, en general”. Además se considera que uno de las componentes de la competencia lingüística es la competencia textual o discursiva.

Esa misma Orden establece los objetivos generales para la etapa de Educación Primaria. De entre ellos, los que más se relacionan con el objeto de estudio son:

O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo la andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

O.LCL.6. Aprender a utilizar todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener e interpretar la información oral y escrita, ajustándola a distintas situaciones de aprendizaje.

Del mismo modo, la Orden de 17 de marzo establece los contenidos por ciclos para la etapa de Educación Primaria. Para el área de Lengua Castellana y Literatura, los contenidos se articulan en 5 bloques:

- Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar.
- Bloque 2 y 3: Comunicación escrita: leer y escribir.
- Bloque 4: Conocimiento de la lengua.
- Bloque 5: Educación Literaria.

Aunque en todos los bloques vemos reflejado el trabajo con textos, de una u otra manera, debido a lo extenso que sería citarlos todos, nos vamos a centrar en el Bloque 3:

Comunicación escrita: escribir. Para el tercer ciclo de Educación Primaria (en el que nos centraremos en la parte analítica de este estudio), se establece el trabajo con los siguientes contenidos:

- 3.1.- Redacción de textos creativos, copiados o dictados, con diferentes intenciones tanto del ámbito escolar como social con una caligrafía, orden y presentación adecuados y con un vocabulario acorde al nivel educativo.
- 3.2.- Planificación de textos, organización del contenido y uso de los recursos lingüísticos necesarios según la intención comunicativa y el tipo de texto, para escribir textos instructivos, publicitarios y narrativos de carácter gráfico.
- 3.3.- Uso de recursos no verbales en las producciones escritas.
- 3.4.- Organización y representación de textos de forma creativa utilizando herramientas de edición de contenidos digitales que permiten incluir texto.
- 3.5.- Revisión y mejora de la redacción del texto mediante la elaboración de borradores, con ayuda de sus iguales y el profesorado, usando un vocabulario adecuado a la edad.
- 3.6.- Respeto de las normas de ortografía, con el fin de consolidar el uso adecuado de las normas lingüísticas.
- 3.7.- Gestión de la información digital [...].
- 3.8.- Evaluación, autoevaluación y coevaluación de las producciones escritas.
- 3.9.- Utilización en la creación de textos de conectores y vocabulario adecuado al nivel educativo, con especial atención a los signos de puntuación, cuerpo y estilo, imágenes, palabras clave, títulos, subtítulos, etc.

Como vemos, es vital la importancia que se le da en las leyes educativas al aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura. Igual de importante debe ser que los educadores conozcan los distintos procesos por los que pasa el alumno para adquirir y desarrollar la escritura, cuestión en la que pasamos a centrarnos en el siguiente epígrafe.

3.2.- Adquisición de la escritura en el niño

La adquisición de la escritura no termina con la adquisición y manejo del código escrito. Escribir es una actividad cognoscitiva compleja que implica el aprendizaje de la comunicación escrita.

Según Prado (2004: 189-190), la comunicación escrita está integrada por dos habilidades lingüísticas: comprensión y expresión, o lo que es lo mismo, leer y escribir. Los alumnos precisan poner en práctica determinadas estrategias con el fin de construir el conocimiento y una adecuada instrucción para el desarrollo de dichas habilidades.

El aprendizaje de la escritura se inicia, en la mayoría de los niños, en la etapa de Educación Infantil. Aprenden el código escrito durante los primeros años de Educación primaria y se espera que al final de la etapa lo utilicen con autonomía y soltura. Aunque el proceso de profundización durará toda la vida, ya que aprender a escribir es ampliar la capacidad comunicativa del hablante mediante la utilización de la lengua en distintas situaciones y finalidades comunicativas.

El aprendizaje de la lectoescritura es un fenómeno muy complejo y la investigación experimental es complicada, ya que interviene una gran cantidad de variables. De ahí la variedad de teorías que existen sobre la adquisición de la escritura. A continuación y a modo de ejemplo, vamos a exponer dos teorías sobre el desarrollo de la escritura.

La primera teoría parte de la distinción que hacen Condemaráin y Chadwich (1990: 4-6) de tres etapas por las que pasa el niño en el desarrollo de la escritura manuscrita:

1.- Etapa precaligráfica. Esta fase se extiende desde los 6 o 7 años hasta los 8 o 9. En ella, los niños demuestran incapacidad motriz y progresa hacia una mayor regularidad. En esta etapa se observan los siguientes rasgos:

- Los trazos aparecen temblorosos y presentan ángulos.
- Las dimensiones de las letras son irregulares.
- No escriben en línea recta.
- No ligan unas letras con otras.

Según palabras de Condemaráin y Chadwich (1990: 5), “algunos niños no logran superar esta etapa y desarrollan una disgrafía con características propias”.

2.- Etapa caligráfica infantil. Durante esta etapa el niño alcanza un nivel de madurez y equilibrio. Manifiesta dominio en la motricidad fina y, por lo tanto, en el grafismo de las letras. Escribe palabras realizando enlaces entre las letras, establece espacios entre palabras, deja márgenes e interlineados, etc. Esta etapa alcanza su mejor

expresión entre los 10 y 12 años. A partir de esta edad manifiesta su necesidad de expresión personal, modificando su modelo caligráfico.

3.- Etapa poscaligráfica. Aparece, al comienzo de la adolescencia, lo que se denomina “crisis de la escritura”. La escritura caligráfica es lenta para el alumno, que necesita tomar apuntes de forma rápida y traducir ideas y pensamientos progresivamente más complejos. Esto hace que se modifiquen formas, enlaces...

La segunda teoría es la propuesta por Wells (1988). Según este autor (1988: 226), para crear un texto es necesario el control de dos procesos distintos: la composición, que englobaría procesos como: diseñar un plan, seleccionar el contenido y organizarlo para ajustarse a ese plan; y la producción del texto, que implicaría su redacción conforme a las normas generales de ortografía. Según este autor, los segundos suelen limitar a los primeros. “Una vez se ha alcanzado un cierto dominio de los medios de producción, no obstante, los niños pueden destinar mayor atención al proceso de composición...” (Wells 1988: 227).

Wells (1987), según explican Colomer y Camps (1996: 28-30), propone un modelo de concepción de la lengua escrita sustentado sobre cuatro niveles estratificados. Solo consiguiendo el desarrollo completo en un nivel, se pasará al siguiente. El último nivel sería la definición más completa sobre el dominio de la lengua escrita. Estos niveles son:

1º. Nivel ejecutivo. Es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Desde el punto de vista educativo, este nivel ejecutivo hace hincapié en la posesión estricta del código como tal. El nivel ejecutivo se desarrolla de manera sistemática en la Educación Primaria.

2º Nivel funcional. Consiste en un acto de comunicación interpersonal y su dominio implica la capacidad de afrontar exigencias normales en nuestra sociedad, tales como entender una noticia, seguir unas instrucciones, etc. Exige del conocimiento de distintos tipos de textos y la identificación de las adaptaciones que tiene el lenguaje en los distintos contextos. Se desarrolla especialmente en el último ciclo de Educación Primaria.

3º Nivel instrumental. Permite buscar, analizar y registrar la información escrita. Según Colomer y Camps (1990: 27),

En este nivel, tanto el código como la forma textual tienden a usarse como si fuesen transparentes, de tal forma que, cuando los alumnos chocan con problemas textuales, la escuela tiende a atribuirlos a los contenidos vehiculados y no a un dominio insuficiente e la lengua escrita.

4º Nivel epistémico. Se refiere al dominio de lo escrito como una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica. Se considera así como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia.

En Educación Primaria, son los dos primeros niveles los que se desarrollan sistemáticamente, dejando los siguientes para cursos posteriores.

Para Mendoza, López y Martos (1996: 289),

Aprender a leer y escribir requiere habilidades tanto de análisis como de síntesis, dependiendo del proceso cognitivo del niño al cual, a su vez hace avanzar, de ahí que no deseamos decantarnos por ningún método en concreto, sino que defendemos una interacción entre profesor y alumno, de tal manera que vaya desarrollándose un proceso en conjunto a través de operaciones de conocimiento, construcción e inculturización.

En este sentido Mac (1999: 107) tampoco reduce el dominio de la lectoescritura a una sola técnica y mantiene que

El desafío consiste en formar lectores inteligentes, voluntarios, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además puedan producir textos coherentes y adecuados. Para ello necesitan interiorizar modelos textuales y proporcionárselos es una tarea prioritaria de la escuela.

3.3.- La didáctica de la competencia textual

Cada niño tiene intereses, capacidades, características socioculturales, niveles intelectuales diferentes, y el proceso de aprendizaje de la escritura es tan complejo que creemos impensable utilizar un solo método o estrategia para su enseñanza. No hay un método único para enseñar cómo escribir, pues, como afirma Cassany (1990: 74),

[...] no se pueden enseñar “recetas” únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él, saber integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, tiene que rentabilizar el tiempo de composición, etc.

Cassany (1999: 141) presenta una propuesta metodológica fundamentada en la visión pragmática y discursiva del escrito, cuyo punto de partida es la concepción sociocultural del lenguaje. La propuesta se centra en un enfoque comunicativo que prioriza el aprendizaje del uso verbal en contextos significativos. En este sentido, Camps (1994) (citado por Vilá 1997: 187) establece la necesidad de contemplar la función comunicativo-representativa para establecer el puente entre la realidad escolar y social:

Si no se tiene en cuenta la función comunico-representativa de la producción y comprensión del lenguaje, no se desarrolla la competencia escrita sino una serie de subhabilidades que, al no integrarse en una habilidad de rango superior, dejan de tener sentido fuera de la escuela y llegan a ser olvidadas.

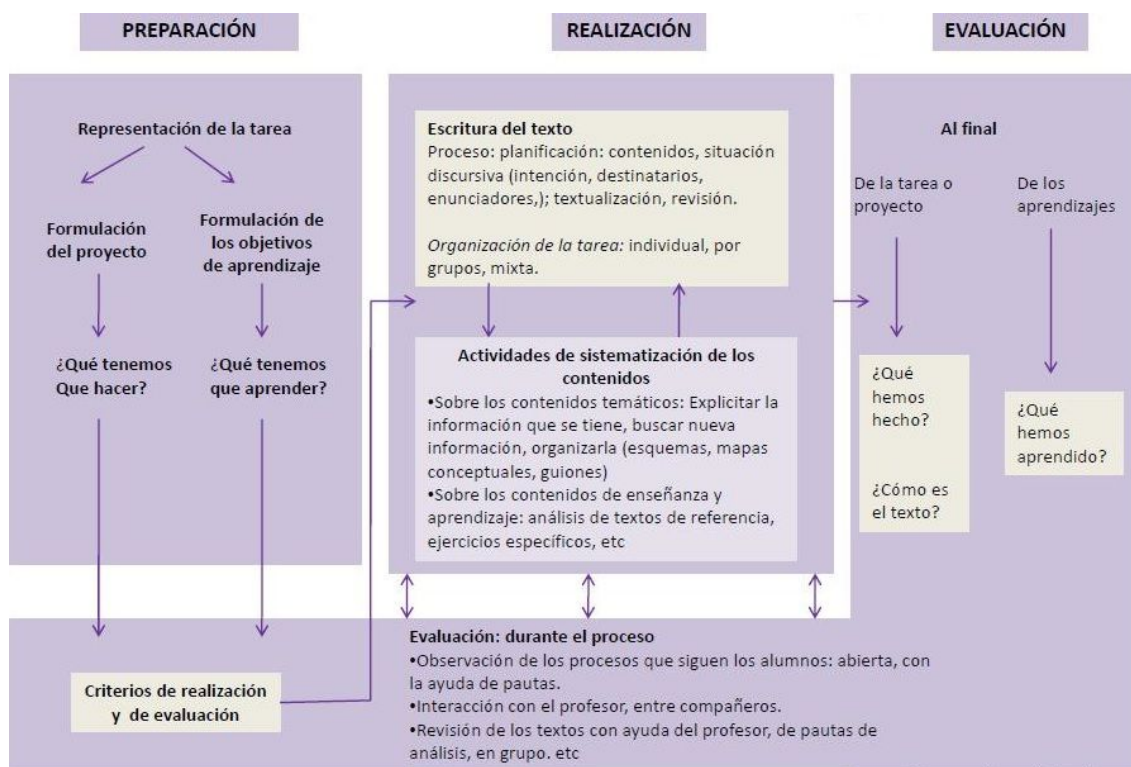
Actualmente, la propuesta de trabajos por proyectos es la que merece mayor interés por parte de los docentes en cualquier ámbito de saber, pero especialmente en la enseñanza de la lengua.

Los proyectos se formulan, según Camps (2003: 38), como una doble propuesta por una parte de producción global, tanto oral como escrita, que tiene una intención comunicativa; y, por otra, de aprendizaje, con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos.

Cassany (1999: 170) expone las características del trabajo por proyectos:

- Pone el énfasis en la actividad comunicativa.
- Presta atención a los intereses y necesidades del alumnado.
- Utiliza la lengua como un instrumento de trabajo.
- Integra las cuatro habilidades lingüísticas básicas.
- Fomenta la interdisciplinariedad y globalización.
- Formula las actividades de forma secuenciada.

El siguiente cuadro, muestra los elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual.



Cuadro 1. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita (Camps 2003: 41).

3.3.1.- La preparación

La fase de preparación incluye la elección y negociación del proyecto. El docente, debe negociar con el alumno las tareas de composición con el objetivo de escoger tareas significativas. Según Galera (2001: 107), “Es necesario que lo que el alumno escriba tenga sentido para él, y que disponga de unos objetivos que le sirvan de guía en su trabajo”. Para ello, el docente debe fomentar las tareas de composición auténticas en contextos diversos, que salgan fuera del aula, con interlocutores reales y procesos comunicativos que obtengan respuesta. Por ejemplo, escribir un periódico, enviar una carta, realizar una encuesta, etc.

En este momento se toma la decisión de ¿qué se va a escribir?, ¿cuáles son las intenciones del escrito?, ¿a quién va dirigido?, ¿por qué lo vamos a hacer?, etc. En este sentido, Zayas (2012: 72) expone lo siguiente:

En el aprendizaje de la escritura como práctica discursiva es imprescindible la reflexión sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje: qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario

se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera.

En esta fase de preparación también se hacen explícitos los objetivos de aprendizaje, que son los contenidos lingüísticos que se usarán en la tarea. Según Cassany (1999: 152-153), se distinguen varios tipos de objetivos específicos:

- Adquirir información, desarrollando actividades dirigidas a incrementar los conocimientos, procesos de composición y actitudes hacia la escritura.
- Incrementar la conciencia sobre la composición con actividades en las que el alumno analice los pasos que sigue para realizar un escrito, focalizando los bloqueos y enfatizando las soluciones.
- Desarrollar procesos específicos con actividades que desarrollen de manera intensiva cada uno de los subprocesos de la composición.

3.3.2.- La realización

La fase de realización consta de dos tipos de tareas. Cassany (1999: 177) las nombra como básicas, que son las encaminadas a la realización del texto, y capacitadoras o posibilitadoras, que son las orientadas a aprender las características formales del texto y sus condiciones de uso.

El proceso de producción conlleva tres tipos de operaciones: planificación, textualización y revisión. Según Camps (2003: 42), “se desarrollarán en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del «saber hacer» por parte del alumno”.

La *planificación* supone la preparación del escrito y concierne tanto al docente como al alumno. En ella el docente debe, entre otras cosas, según Prado (2004: 235), comunicar al alumnado el objetivo de aprendizaje, facilitar los materiales para su elaboración, ofrecer bibliografía suficiente, especificar la temporalización de la tarea, etc. Los alumnos, por su parte, han de organizar sus conocimientos y adecuarlos a la actividad que se les solicita. Además, deberán conocer los componentes textuales básicos.

La *textualización* es la fase más compleja del proceso, la redacción del texto. En ella el alumno necesita poner en práctica una serie de conocimientos previos que definirán

su competencia lingüística y que afectan tanto a la macroestructura como la microestructura textual. Los conocimientos son de tres tipos:

- ✓ Lingüísticos: dominio de la ortografía, reglas gramaticales y vocabulario.
- ✓ Textuales: propiedades y estructura de los textos.
- ✓ Gráficos: Tipos de letra, composición gráfica, distribución de espacio, etc.

La *revisión* supone la consideración de si el escrito se ajusta a lo solicitado. La revisión debe realizarse, según Prado (2004: 238-239), durante todo el proceso, para ir realizando correcciones y al finalizar el proceso, como valoración global del producto obtenido.

Según Bóscolo (1988) citado por Prado (2004: 239) la revisión puede ser:

- Revisión formal: afecta a la presentación del escrito y a las convenciones gráficas y ortográficas.
- Revisión de contenido: afecta a la coherencia del texto y a la expresión sintáctica y léxica de las ideas y su adecuación al objetivo comunicativo perseguido.
- Revisión funcional: afecta tanto a su adecuación al objetivo perseguido como a la situación comunicativa.

3.3.3.- La evaluación

La fase de evaluación, como muestra el cuadro 1 (véase 3.3), abarca todo el proceso de composición. Durante la realización de las distintas actividades, da información sobre el proceso que se está realizando, y al finalizar, permite valorar el producto final y los aprendizajes alcanzados.

Según Camps (2003: 43), “[...] como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje [...]”. En este sentido, habrá que diseñar instrumentos que faciliten la interacción entre alumnos, y entre estos y el profesor, con el objetivo de que hablen del proceso y los resultados obtenidos.

La evaluación así entendida no se fundamentará únicamente en el éxito o fracaso del texto escrito, sino que tendrá en cuenta los procesos que el alumno ha seguido a lo largo de la redacción del mismo.

3.4.- Evaluaciones externas

El 6 de diciembre de 2016, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, emitió una nota de prensa en su página de internet, <https://www.mecd.gob.es>, mediante la cual daba a conocer los resultados del estudio PISA 2015.

El término PISA responde a las siglas del inglés del Programa para la Evaluación internacional de Alumnos de la OCDE. Son pruebas que se aplican cada 3 años a alumnos de 15 años y su objetivo es, según la OCDE (2018), “evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber”. Para ello, se han evaluado hasta la actualidad las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

Los datos que arroja el informe PISA 2015, en tema de lectura, que es el que nos atañe, es que nuestro país consigue una puntuación media de 496, lo que supone tres puntos por encima de la OCDE con 493. En este sentido, es un dato histórico, ya que España siempre había estado por debajo de la media de la OCDE.

En cuanto a los datos por comunidades autónomas, hemos de señalar, sin embargo, que nuestra comunidad se encuentra 20 puntos por debajo de la media de España, con 479 puntos, solo por encima de Extremadura.

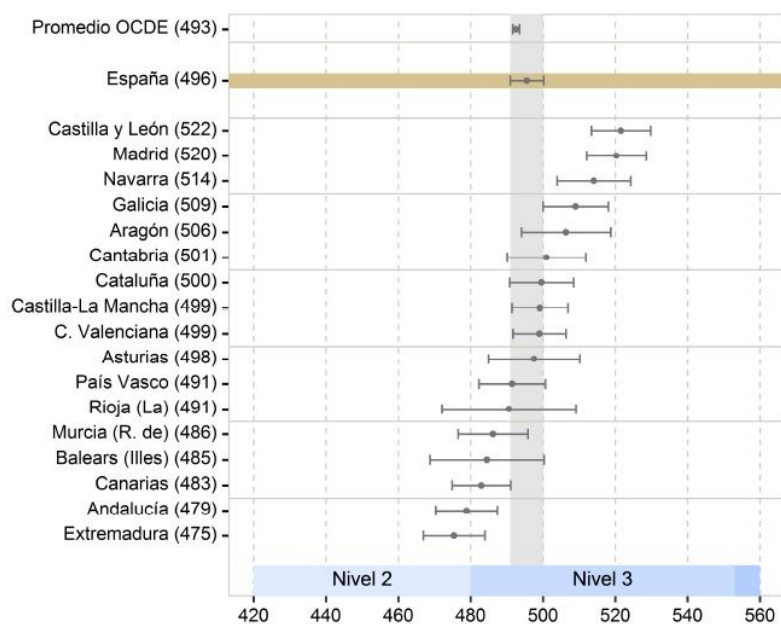


Gráfico 1. Resultados por comunidades de las pruebas de lectura del informe PISA 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 4).

En Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) otorga a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) la condición de organismo responsable de la evaluación general del sistema educativo andaluz.

La AGAEVE asume la concepción orientadora y formativa, y desarrolla el proceso mediante dos pruebas: la prueba de evaluación Escala y la prueba de Diagnóstico.

Las pruebas de evaluación Escala permiten obtener información sobre las destrezas escritura, lectura y cálculo en los primeros años de escolaridad. Se realizan a alumnos de 2º de Educación Primaria para comprobar los niveles de adquisición de las competencias en razonamiento matemático y comunicación lingüística. Se vienen realizando desde el curso 2010-11 y con la nueva legislación educativa no se ha modificado su esencia.

Las pruebas Diagnóstico, tras las nuevas modificaciones recogidas en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE, pierden su original vinculación con el rendimiento académico y sirven para obtener información sobre determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizan a alumnos de 6º de Educación Primaria

y valoran el grado de adquisición de las competencias: en comunicación lingüística (tanto en lengua castellana como en inglés), en matemáticas y en ciencia y tecnología.

Las antiguas pruebas de Diagnóstico evaluaban las competencias en razonamiento matemático, en comunicación lingüística en lengua española y cultural y artística. Los participantes eran los alumnos que cursaban 4º de Educación Primaria y 2º de ESO en Andalucía.

Los resultados de estas antiguas pruebas de Diagnóstico son los que nos interesan para nuestro estudio, ya que determinan la competencia de los alumnos cuando han terminado la etapa de primaria. Por ello nos centraremos en la evaluación de los alumnos de secundaria de los cursos 2006/07 a 2011/12, que es cuando dejan de realizarse este tipo de pruebas.

A partir de la puntuación global de los ítems evaluados, se asigna un nivel competencial dividiendo el rango de la puntuación en seis intervalos de igual amplitud, situándose la competencia en comunicación lingüística entre los puntos intermedios del intervalo, con notables fluctuaciones de un curso a otro.

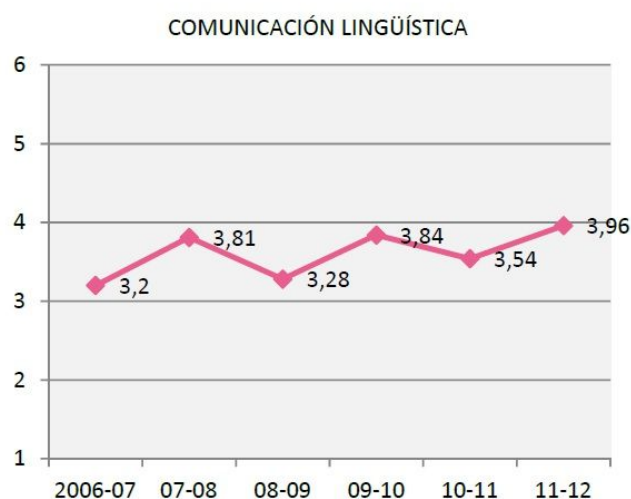


Gráfico 2. Comparativa de resultados prueba de evaluación diagnóstico de 2006 a 2012 (AGAEVE, 2012: 23).

Cada una de las competencias diferencia tres dimensiones. En la competencia en comunicación lingüística se distinguen:

- Dimensión 1 (DIM1): Comprensión oral.
- Dimensión 2 (DIM2): Comprensión lectora.
- Dimensión 3 (DIM3): Expresión escrita.

En el último curso evaluado, 2011-12, la expresión escrita se situaba por encima de la comprensión oral y por debajo de la comprensión lectora.

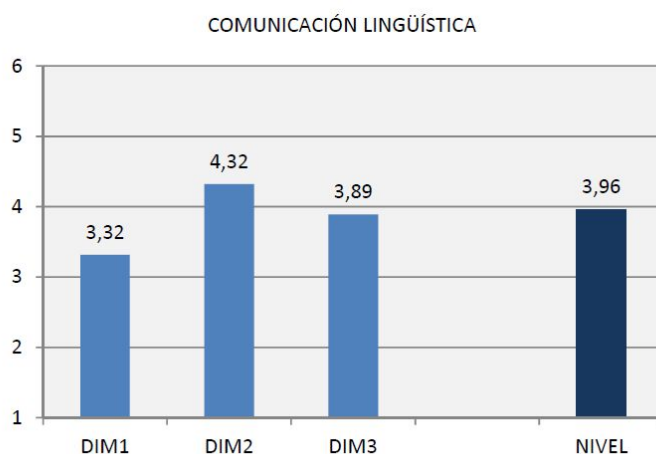


Gráfico 3.- Resultados de las pruebas de evaluación diagnóstica en la competencia en comunicación lingüística en lengua española en el curso 2011-2012 (AGAEVE, 2012: 28).

No obstante, estudiado los datos que tenemos de dos cursos anteriores, la competencia en expresión escrita ha ido mejorando. El curso 2009/10 se situaba en 3,28 (AGAEVE, 2010) y en el curso 2010/2011 en 3,53 (AGAEVE, 2011).

Haciendo un resumen de lo expuesto, remarcamos que Andalucía se encuentra, según el último informe PISA, a la cola de las comunidades españolas en cuanto a lectura se refiere. Las últimas evaluaciones que se han hecho en nuestra comunidad de la competencia del alumnado en comunicación lingüística muestran que, a pesar de la mejoría que ha experimentado, no se encuentra en un lugar satisfactorio.

Todo esto nos anima a hacernos algunas preguntas, que serán los objetivos de nuestra investigación y marcarán el desarrollo de la misma.

4.- Objetivos

Como hemos visto, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua se pone el énfasis en el uso de la lengua y en su funcionalidad. La palabra clave del nuevo planteamiento de enseñanza-aprendizaje es comunicación. Solo trabajando desde un enfoque comunicativo conseguiremos que nuestros alumnos sean competentes lingüísticamente.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 88), son cuatro las habilidades que necesita el individuo adquirir y desarrollar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Estas son: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita; o lo que es lo mismo, escuchar, hablar, leer y escribir.

Para nuestro estudio, partimos del hecho de que, para que un alumno tenga competencia lingüística, tiene que ser competente en estas cuatro habilidades.

Analizando los resultados extraídos de los anteriores informes PISA y las evaluaciones de Diagnóstico realizadas por AGAEVE, observamos que algo está fallando en el sistema educativo andaluz que hace que nuestros alumnos estén por debajo de la media de España y no tengan unas buenas puntuaciones en la evaluación de la competencia lingüística.

Ante este panorama, y conociendo la importancia de los textos para el desarrollo de la competencia lingüística, nos preguntamos: ¿Qué saben los alumnos sobre el texto? ¿Qué conocen de las características y estructura del mismo? ¿Saben distinguir distintos tipos de textos?

Estas preguntas nos sirven de guía para llevar a cabo nuestra investigación y plantear sus objetivos. Estos objetivos son:

- 1º.-Comprobar si los alumnos distinguen distintos tipos de textos y algunas características que le son propias.
- 2º.-Verificar si los alumnos conocen que textos diferentes deben tener estructuras diferentes y distinguen unas de otras (superestructura).
- 3º.-Identificar si los alumnos captan la idea general de un texto (macroestructura).
- 4º.- Descubrir el grado de comprensión que tienen los alumnos de un texto dado.
- 5º.- Revelar qué es lo que conocen los alumnos sobre criterios de textualidad para escribir un texto de manera satisfactoria.

5.- Metodología

5.1.- Participantes

Para el presente estudio se ha requerido la participación de alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria. Se han seleccionado dos colegios de la provincia de Jaén que, aunque cercanos en distancia (solo los separan 17 kilómetros), son muy distintos en sus características contextuales. Consideramos importante comentar estas características ya que pueden marcar diferencias importantes en los datos obtenidos en uno y otro colegio.

Uno de ellos es un colegio Semi D, en el que los alumnos cursan hasta 2º E.S.O., teniendo que trasladarse a localidades cercanas para terminar la educación obligatoria, ya que la localidad no tiene instituto. A partir de ahora lo nombraremos como el “*colegio A*” a efectos de nuestra investigación.

Se encuentra en una pequeña localidad de 2.500 habitantes, cuya economía se basa en la agricultura. Apenas existe el sector secundario y los servicios ocupan un porcentaje mínimo en la población activa.

El nivel cultural de la población en general es bajo. Tanto hombres como mujeres tienen un rol anticuado de la mujer. No obstante, se va observando la incorporación de la mujer al mundo laboral.

La muestra que tenemos de este colegio es de 34 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria.

El otro colegio (*colegio B*) es un C.E.I.P. Los alumnos terminan la Educación Primaria y continúan en el instituto de la localidad.

Se encuentra en una importante localidad jienense con 7.700 habitantes. Su economía se basa en el sector servicios, debido especialmente al turismo de la zona, y en menor grado la agricultura y la industria.

El nivel cultural de la población es medio, destacando la cantidad de actividades culturales promovidas por parte del Ayuntamiento.

La muestra es de 46 alumnos de tercer ciclo de E.P.

5.2.- Procedimiento

Ya definidos los objetivos de nuestra investigación y seleccionada la muestra sobre la que vamos a investigar, nos queda explicar la planificación del proceso de recogida de datos y la selección del instrumento más adecuado para ello.

Para la recogida de datos, nos pusimos en contacto con los directores de los centros así como con los tutores de los alumnos objeto de la investigación, con el fin de que dieran su consentimiento a la misma.

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el mes de Septiembre, una vez que los alumnos han estado repasando los contenidos del curso anterior. Hemos de mencionar que, aunque el estudio versa sobre la competencia textual de los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), la recogida se ha realizado con alumnos de 6º de E.P. y 1º de E.S.O., ya que al recoger los datos al inicio de curso, los alumnos no han tenido tiempo de trabajar contenidos propios del curso. Tomar los datos en 5º y 6º en el mes de Septiembre nos podría haber dado resultados que no se ajustaran a la realidad.

Los datos han sido tomados por el tutor del grupo junto con la investigadora, que ha explicado la finalidad de dicho trabajo y ha actuado de guía por si surgía cualquier tipo de duda durante la realización de los mismos. Se ha utilizado para ello dos sesiones de clase seguidas de 45 minutos cada una.

Para la recogida de información se han realizado tres test anónimos, cada uno de ellos referidos a distintos tipos de textos (tales materiales están recogidos en el anexo que figura al final del trabajo).

Los textos seleccionados poseen características similares a otros con los que los alumnos trabajan habitualmente y son acordes a su edad y nivel en el que están escolarizados.

Uno de los textos, ¡Vaya artista!, es un texto narrativo extraído de la Prueba de Diagnóstico que se ha realizado a los alumnos de 6º de Educación Primaria en este año 2018. El texto es una noticia que nos narra la historia de Spike, un escarabajo que pinta cuadros y que tiene presencia en las redes sociales. Es un texto cercano al alumnado, ya que son los primeros tipos de textos con los que se trabaja en la escuela (desde la

Educación Infantil), a través de cuentos, fábulas, leyendas... Además, el texto es motivante, por lo insólito de la noticia.

Otro de los textos seleccionados, Ritmo y Bola, se trata de un texto instructivo que nos enseña las reglas de un juego de palmadas y gestos. El texto es una adaptación de las instrucciones del juego de Gabriel Ecounit del mismo nombre. A diario los alumnos tratan textos instructivos de una forma natural, por ejemplo cuando acuerdan las reglas de sus juegos en los patios del colegio o cuando leen las instrucciones de uso de sus juguetes. Son textos cotidianos y cercanos, por eso hemos considerado conveniente utilizarlos en nuestra investigación.

Por último, hemos escogido un texto con el que no están tan familiarizados los alumnos, sin embargo también se trabaja en la escuela desde los primeros cursos de la Educación Primaria. Las redes sociales es un texto argumentativo que nos muestra los beneficios y desventajas de dos redes sociales, Facebook y Twitter. Consideramos que es un texto cercano al alumnado y motivante, ya que es un tema de actualidad y relacionado con las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), especialmente estimulante para los niños de esta edad.

Cada uno de los test se compone de 8 preguntas cerradas con tres opciones de respuesta, de las que solo deben marcar una como verdadera.

De las preguntas realizadas:

- ✓ Dos de ellas se refieren a los géneros textuales y sus características.
- ✓ Otras dos, al conocimiento de las macroestructuras y superestructuras.
- ✓ Otras dos, a la comprensión textual.
- ✓ Y las dos últimas, a la expresión textual.

Tras la toma de datos, se han analizado con ayuda de distintas tablas de Excel. En ellas se han recogido los aciertos de cada uno de los ítems de cada test y se ha calculado el porcentaje en cada una de las preguntas realizadas con el fin de realizar distintos análisis.

Todo ello con el fin de encontrar respuesta a los objetivos que nos marcábamos en el epígrafe 4.

5.3.- Otras consideraciones metodológicas

Somos conscientes que el presente estudio presenta limitaciones metodológicas que se podrían salvar en próximas investigaciones.

Una de ellas es la muestra de población. La muestra se realiza en dos localidades cercanas de la provincia de Jaén. Entendemos que una muestra superior podría haber arrojado unos resultados más significativos. Además, sería interesante poder trabajar con centros de toda la comunidad andaluza, y poder contrastar los resultados con los obtenidos en nuestro estudio.

Según Trianes y Ríos (2011: 408), la construcción del conocimiento se produce cuando las actividades escolares tienen significado e interés para el sujeto. Para ello, los maestros deben realizar actividades que sean significativas y motivadoras para el alumnado.

Al inicio de nuestro estudio, no habíamos terminado de definir el lugar exacto en el que obtendría la muestra de análisis. Se prepararon unos textos estándar acordes a la edad del alumnado y con temas de interés para niños de esa edad. Finalmente el estudio se realizó en dos colegios cercanos a un parque natural muy importante de nuestra provincia, donde los alumnos están muy sensibilizados con los problemas medioambientales y les motiva el trabajo con la naturaleza. Quizá unos textos adaptados a los intereses de estos alumnos hubieran dado unos resultados diferentes, ya que serían más significativos y la actividad les habría motivado en mayor medida.

6.- Resultados y discusión

Para conseguir los objetivos planteados con la investigación, se han analizado los datos desde distintos puntos de vista. El primero de ellos está destinado a identificar la incidencia del contexto en los resultados obtenidos, por ello se hace un análisis comparando datos de uno y otro colegio. El segundo, analiza los resultados en los distintos tipos de textos, tratando de determinar la relevancia del tipo de texto en su conocimiento por parte del alumnado. En el tercer punto se exponen y analizan los datos relacionados con el texto y sus características, que serán los que nos proporcionen los resultados definitivos de nuestra investigación.

6.1.- Comparativa entre colegios

El primer paso de nuestro análisis ha sido confrontar los datos obtenidos en cada uno de los colegios con el fin de observar cómo afecta el contexto en el resultado de nuestro estudio. Para poder analizar los datos de cada uno de los colegios, hemos separado, por colegios, el número de aciertos en cada una de las preguntas. En la Tabla 1 se presenta el porcentaje de aciertos obtenidos por cada colegio en las distintas preguntas de cada uno de los test.

	REDES SOCIALES		RITMO Y BOLA		VAYA ARTISTA	
	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO A	COLEGIO B
PREGUNTA 1	65%	52%	74%	63%	38%	22%
PREGUNTA 2	50%	63%	32%	43%	38%	24%
PREGUNTA 3	41%	39%	65%	72%	38%	46%
PREGUNTA 4	41%	74%	74%	83%	91%	89%
PREGUNTA 5	68%	83%	71%	76%	85%	91%
PREGUNTA 6	65%	78%	88%	87%	76%	85%
PREGUNTA 7	29%	33%	74%	85%	44%	65%
PREGUNTA 8	15%	22%	18%	26%	44%	41%

Tabla 1. Porcentaje de aciertos obtenidos por los alumnos de ambos colegios.

Recordemos que cada una de las preguntas de cada test mide distintas características relacionadas con el texto. Así la pregunta 1 se refiere a géneros textuales, la 2 a las características de dichos géneros, la 3 está relacionada con las macroestructuras... (Epígrafe 5.2). El siguiente gráfico muestra el porcentaje del número

de aciertos que han tenido los alumnos de ambos colegios en cada una de las preguntas realizadas en los tres test. Se trata ahora de analizar los textos conjuntamente, no texto por texto como en el gráfico anterior.

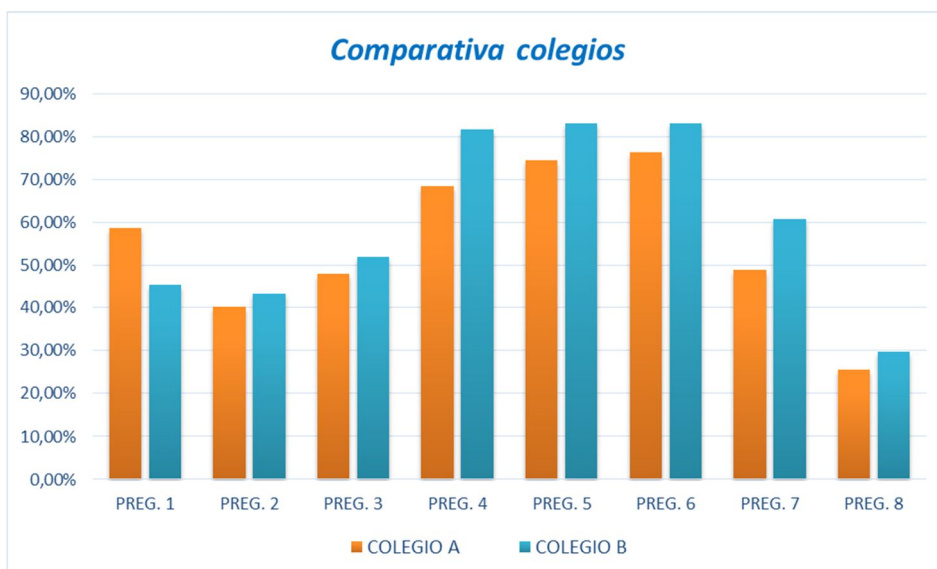


Gráfico 4.- Porcentaje de aciertos en cada uno de los colegios.

La diferencia porcentual entre los aciertos de uno y otro colegio, nos va a permitir identificar los aspectos del texto en los cuales los alumnos se encuentran equilibrados, en cuanto a conocimientos, y los que tienen mayores diferencias. Por eso, consideramos importante mostrar una tabla con el porcentaje del total de aciertos de cada colegio en cada una de las preguntas, y la diferencia entre ambos.

	COLEGIO A	COLEGIO B	DIFERENCIA
PREG. 1	58,82%	45,65%	-13,17%
PREG. 2	40,20%	43,48%	3,28%
PREG. 3	48,04%	52,17%	4,13%
PREG. 4	68,63%	81,88%	13,26%
PREG. 5	74,51%	83,33%	8,82%
PREG. 6	76,47%	83,33%	6,86%
PREG. 7	49,02%	60,87%	11,85%
PREG. 8	25,49%	29,71%	4,22%

Tabla 2.- Diferencia entre los porcentajes de aciertos de cada uno de los colegios

“Si se quiere describir un pez habrá que decir algo sobre el hecho de que viva en el agua. No es posible separar el entorno y el individuo”. Estas son palabras de Bárbara Rogoff en una entrevista realizada por Lacasa (1983: 15). Esta autora tiene clara influencia de Vygotsky, quien entendía el aprendizaje como un proceso social en el que el contexto del alumnado juega un papel imprescindible (Lacasa, 1983).

Por ello consideramos necesario hacer un análisis de los resultados que los alumnos han tenido en cada uno de los pueblos. Observando el gráfico 4, nos damos cuenta que los alumnos que mejores resultados han obtenido en casi todas las preguntas (excepto la 1), son los alumnos del colegio B. Si bien hemos de comentar que no ha sido una gran diferencia. En ninguna de las preguntas se ha llegado a 14 puntos porcentuales de diferencia entre ambos colegios, siendo en la mayoría de las preguntas por debajo de 9 puntos la diferencia, como nos muestra la tabla.

En la pregunta 1, que mide el conocimiento que tienen los alumnos del género textual, han sido los alumnos del colegio A los que han tenido un mayor número de respuestas acertadas. Lo que nos indica que identifican en mayor medida los distintos tipos de textos.

Sin embargo, en todas las demás preguntas está por encima el colegio B, siendo la pregunta 4, relacionada con la superestructura y la 7, relacionada con la intencionalidad del texto, las que mayores diferencias muestran. Recordemos que las superestructuras están relacionadas con la idea general del texto, al igual que la intencionalidad se relaciona con la finalidad que persigue el texto. Ambas preguntas relacionadas con la comprensión textual. Por lo que podemos resaltar, que los alumnos del colegio B, comprenden mejor lo que leen. Los datos que nos arrojan las preguntas realizadas en comprensión lectora así lo confirman, ya que en ambas preguntas (5 y 6) los alumnos del colegio B se han situado por encima del colegio A.

Recordemos que, al identificar los colegios de muestra, en uno de ellos, el B, la población tenía un nivel cultural medio y los habitantes se dedicaban especialmente al sector servicios, ya que es un pueblo importante de la provincia. Además, desde el ayuntamiento se ofrecían muchas actividades culturales.

Por otro lado, la población donde está situado el colegio A se dedicaba especialmente a la agricultura, con un nivel cultural bajo, y además tiene una alta tasa de

abandono escolar a partir de 3° de la E.S.O., que es cuando los alumnos abandonan su pueblo para cursar sus enseñanzas en las poblaciones aledañas.

Podemos decir, en este caso, que el contexto social sí afecta a los conocimientos que los alumnos tienen del texto.

6.2.- *Comparativa entre textos*

Más allá de la comparación entre los resultados globales de cada colegio, nuestro segundo enfoque analítico se centra en el cotejo de los conocimientos que tienen los alumnos en uno y otro texto. Se han analizado los resultados positivos obtenidos en cada uno de los textos, con el fin de visualizar si es relevante o no el tipo de texto en el conocimiento que tienen los alumnos del mismo. También se pretende identificar qué tipo de texto acarrea mayores dificultades a los alumnos.

En la tabla 3, están recogidos los porcentajes del total de la muestra (sin hacer distinción de colegios) que han acertado en cada una de las preguntas realizadas en cada uno de los test.

	<i>Redes sociales</i>	<i>Ritmo y Bola</i>	<i>Vaya artista</i>
PREGUNTA 1	58%	68%	29%
PREGUNTA 2	58%	39%	30%
PREGUNTA 3	40%	69%	43%
PREGUNTA 4	60%	79%	90%
PREGUNTA 5	76%	74%	89%
PREGUNTA 6	73%	88%	81%
PREGUNTA 7	31%	80%	56%
PREGUNTA 8	19%	23%	43%

Tabla 3. Porcentajes de aciertos en cada una de las preguntas de los distintos test.

En el siguiente gráfico se muestra el porcentaje de las preguntas acertadas en cada uno de los textos.

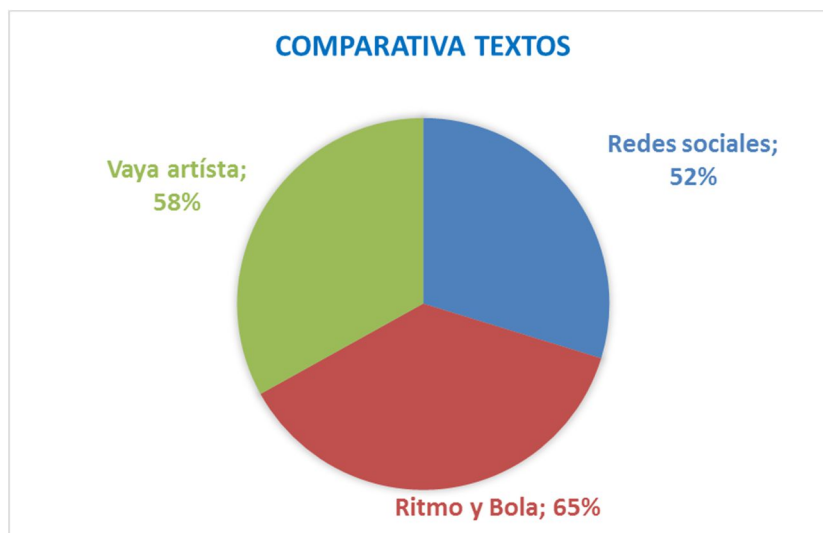


Gráfico 5. Porcentaje de aciertos en cada texto.

A continuación mostramos en un gráfico el porcentaje de aciertos del total de informantes en cada una de las preguntas de cada uno de los textos.

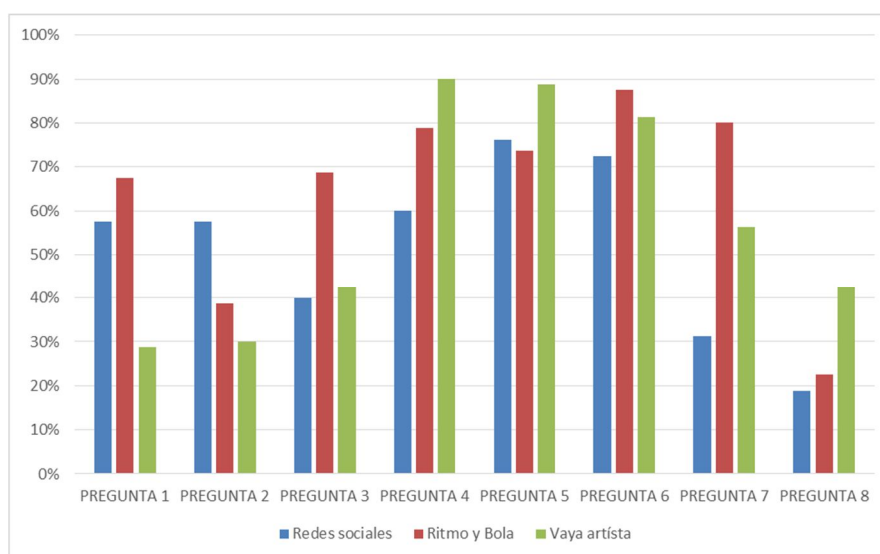


Gráfico 6.- Porcentaje de aciertos en cada uno de los test analizados.

Analizando los resultados obtenidos según el tipo de texto, observamos que el texto que mejores puntuaciones ha tenido ha sido el texto instructivo, Ritmo y Bola.

El texto, los tipos de textos, sus características, etc., como ya comentamos anteriormente, son contenidos del currículum de Educación Primaria. Los contenidos, según el artículo 6 de la LOE (modificado por la LOMCE) son el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias”.

Estudiando la Orden de 17 de marzo de 2015, que desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, observamos que el trabajo con los tres textos utilizados en la presente investigación se comienza a realizar de una manera temprana en el primer ciclo de la Educación Primaria. El aprendizaje se realiza a partir de los boques de contenido 1 y 2, es decir, se trabaja la comunicación oral, hablar y escuchar y su lectura.

No es hasta el segundo ciclo cuando empieza a trabajarse la escritura de textos narrativos, descriptivos, argumentativos, predictivos y explicativos, utilizando los distintos elementos de los textos y planificando antes de escribir.

En el último ciclo se comienza con la escritura de textos instructivos.

Como vemos, el trabajo con textos se realiza en la Educación Primaria, pero no se temporaliza igual en todos los tipos de textos. Desde la Educación Infantil se escuchan y visualizan textos narrativos, a través de los cuentos, canciones, leyendas, etc. No será hasta primer ciclo de primaria cuando empiecen a escribirse cuentos y demás textos narrativos. Más tarde se iniciará el desarrollo de textos argumentativos, tanto en comprensión como composición y por último, en el tercer ciclo se trabaja con la composición de textos instructivos.

El trabajo sistemático con textos narrativos desde la Educación Infantil, debería darnos resultados positivos en las respuestas dadas por los alumnos en el texto “¡Vaya artista!”. Del mismo modo, los peores resultados, deberían venir de la mano de “Ritmo y Bola” nuestro texto instructivo.

Sin embargo, si analizamos el gráfico 6, que muestra el porcentaje de aciertos en cada una de las preguntas, observamos que:

- Más de la mitad de los alumnos identifican un texto argumentativo (Redes Sociales) y sus características; sin embargo, no reconocen su estructura y muy pocos conocen su intencionalidad.
- Casi el 70% de los alumnos reconocen un texto instructivo y su estructura, saben las características de este tipo de textos. La mayoría de los alumnos aciertan con la intencionalidad del texto.
- Pocos alumnos identifican el texto narrativo (Vaya Artista), sus características y su estructura, pero sí su intencionalidad.

Hemos de comentar que el porcentaje de aciertos en las preguntas de comprensión es bastante alto, y bajo en las preguntas que identifican los criterios de textualidad en todos los tipos de textos.

El trabajo sistemático desde los primeros cursos de Educación Primaria con los textos narrativos y argumentativos debería haber dado unos resultados más positivos en ambos tipos, mientras que cabría esperar resultados algo inferiores en los textos instructivos, ya que se comienzan a trabajar con más intensidad en ciclos posteriores. Sin embargo, ha sucedido justo lo contrario. Así pues, parece ser que, con respecto a la segunda finalidad del análisis de este epígrafe (identificar qué tipo de texto acarrea mayores dificultades a los alumnos), cabe mencionar que los alumnos encuentran mayores dificultades en los textos narrativos.

Con respecto a las finalidades que nos proponíamos al inicio de este epígrafe sobre identificar si es relevante o no el tipo de texto en el conocimiento que tienen los alumnos del mismo, podemos decir que no han sido relevantes los datos obtenidos para dar una respuesta inequívoca. Ya que, volviendo sobre el gráfico 6, observamos que el porcentaje de aciertos en las preguntas de comprensión es bastante alto y bajo en las preguntas que identifican los criterios de textualidad en todos los tipos de textos. No hay ningún tipo de texto que destaque positiva o negativamente en ninguna de las preguntas, por lo que no podemos afirmar o desmentir nada.

6.3.- Análisis de textos y sus características

Nos centramos ahora en el análisis del punto más importante de nuestra investigación, que será el que va a dar respuesta a los objetivos planteados en la misma. La tabla 3 muestran los resultados obtenidos del conocimiento que tienen los alumnos de las distintas dimensiones del texto. Esta tabla agrupa las preguntas realizadas en cada uno de los test en cinco apartados que son los que han guiado nuestro estudio.

	<i>Redes sociales</i>	<i>Ritmo y bola</i>	<i>Vaya artista</i>
Tipos de textos y características	58%	53%	29%
Superestructuras	40%	69%	43%
Macroestructuras	60%	79%	90%
Comprensión textual	74%	81%	85%
Criterios de textualidad	25%	51%	49%

Tabla 3. Porcentaje de aciertos en las distintas dimensiones del texto.

Así mismo, el gráfico 7 presenta el porcentaje total de aciertos de los tres textos en cada uno de los apartados o dimensiones anteriormente mencionados.

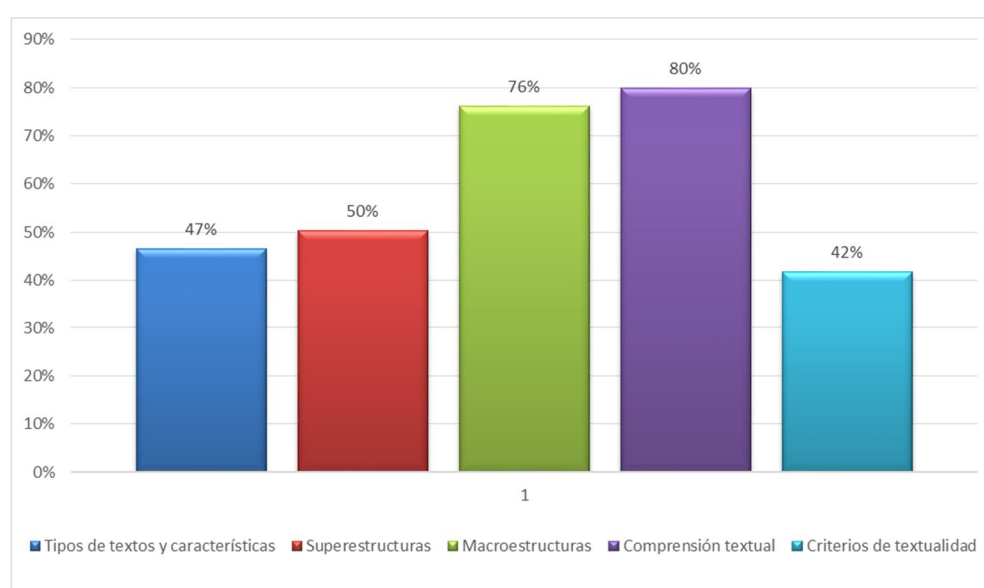


Gráfico 7. Porcentaje de aciertos de las distintas dimensiones textuales.

El análisis de estos datos es el de mayor relevancia en nuestra investigación, ya que da respuesta a la mayoría de las preguntas que nos hemos planteado y que son los objetivos de la misma.

En cuanto a los *tipos de textos y sus características*, el gráfico 7 nos muestra que no llega al 50% los alumnos que distinguen los tipos de textos y sus características. Observando ambos ítems por separado, vemos que el 51% identifican el tipo de texto, pero solo el 42% sus características.

Observando de forma más exhaustiva cada una de las respuestas dadas por los alumnos, comprobamos que en muchas ocasiones no se da una correspondencia entre aciertos y errores entre las dos primeras preguntas. Es decir, en la mayoría de las

ocasiones, los alumnos aciertan la primera pregunta, pero no la segunda; y viceversa, alumnos que no han acertado la primera pregunta lo hacen de manera correcta con la segunda. Solo una minoría acierta ambas preguntas. Esto nos lleva a preguntarnos si realmente conocen los tipos de textos y sus características o los aciertos han sido quizá fruto del azar.

Las *superestructuras* están íntimamente relacionadas con el tipo de texto y sus características. Como vimos anteriormente, son esquemas que establecen el orden global del texto. Cada texto tiene una superestructura característica que lo determina. Para comprobar el conocimiento que tienen los alumnos de la superestructura de los textos, se diseñó la pregunta 3 de nuestro test. Observando el gráfico 7, nos damos cuenta que el porcentaje de aciertos en la pregunta de superestructuras es del 50%, lo que nos puede llevar a la conclusión de que la mitad de los alumnos conocen la superestructura de los textos. Sin embargo, si analizamos las respuestas una por una, nos damos cuenta que pocos alumnos hacen corresponder el tipo de texto (pregunta 1) con su superestructura característica (pregunta 3). Tan solo un 30% de las respuestas acertadas lo han hecho en ambas preguntas. Lo que nos hace comprobar que no son muchos los alumnos que conocen el tipo de texto y su superestructura característica. Si analizamos las respuestas por tipos de textos, el texto instructivo es el que mayor número de correlaciones ha tenido entre ambas preguntas y el texto narrativo el que menos.

Las *macroestructuras*, por el contrario, están más relacionadas con lo que los alumnos entienden al leer un texto, con el sentido global del texto, o su idea general. Analizando los gráficos 6 y 7 comprobamos que los alumnos han tenido una buena puntuación en la comprensión global del texto, con un 76% de aciertos, siendo el texto narrativo el que mayor puntuación ha tenido de los tres.

Las preguntas que se han realizado de *comprensión lectora* han sido mayormente literales, aunque también hay alguna inferencial. La lectura literal, según Gordillo y Flórez (2009: 97), “se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto”. El nivel inferencial, sin embargo, “busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los

conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas” Gordillo y Flórez (2009: 98).

Pues bien, observando el gráfico 7 comprobamos que los alumnos obtienen una puntuación alta en comprensión textual con un 80% de aciertos del total. Los niveles de acierto, por consiguiente, han sido altos tanto en macroestructura como en comprensión de textos, lo que nos invita a pensar que en comprensión lectora hay una buena relación entre la enseñanza y aprendizaje.

Con respecto al último grupo de ítems a analizar, señalemos que, a pesar de que en el epígrafe 2.2. de este trabajo (“El texto y los criterios de textualidad”) hablamos de siete criterios de textualidad, hemos considerado solo evaluar cuatro de ellos, que son los que los alumnos trabajan en la etapa que estamos estudiando. Los restantes se desarrollan en etapas posteriores.

Este tipo de preguntas son las que más problemas han acarreado a los alumnos investigados. Los porcentajes de aciertos en criterios de textualidad están en tan solo en un 42%. Este dato agrupa dos tipos de preguntas, unas referidas a la intencionalidad del texto y otras referidas a la coherencia, cohesión y aceptabilidad del texto. Si estudiamos por separado cada una de las preguntas, encontramos una gran diferencia entre lo que los alumnos saben sobre la intencionalidad del texto y lo que conocen de los otros tres criterios, cohesión, coherencia y aceptabilidad.

<i>Criterios de textualidad</i>	
Intencionalidad	56%
Coherencia, cohesión, aceptabilidad	28%

Tabla 5.- Porcentaje de aciertos criterios de textualidad.

Esto puede explicarse quizá porque las preguntas referidas a la intencionalidad del texto están relacionadas en cierta medida con la comprensión del mismo y con el conocimiento de sus características. Sin embargo, el otro tipo de criterios son conceptos con los que el alumno no está tan familiarizado, ya que se comienzan a trabajar a final del segundo ciclo de E.P. Este análisis nos lleva a concluir que los alumnos no conocen los criterios de textualidad para poder escribir un texto de manera satisfactoria.

7.- Conclusiones

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura se ha realizado mediante la enseñanza de microhabilidades superficiales y primarias, como discriminar letra, asociar sonidos a grafías, pronunciar correctamente, imprimir velocidad a la lectura... Y se han realizado actividades que están lejos de prestar atención al desarrollo de habilidades que favorezcan la comprensión de los textos.

Adam y Starr (1982) afirman en Colomer y Camps (1990: 33) que “se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”. Así mismo lo define Cassany, Luna y Sanz (1994, 198) cuando sostiene que “Leer es comprender un texto”. Por su parte, Colomer y Camps (1990: 41) mantienen que “...el acto de leer consiste, pues, en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo”.

La constatación de la falta de instrucción escolar sobre comprensión lectora, el fracaso lector de amplias capas de la población escolarizada y el alto índice de fracaso escolar, ha dado como resultado que la situación educativa evolucione hacia una práctica escolar interesada en proporcionar aprendizajes significativos, que tengan interés para el sujeto y no se queden en el mero aprendizaje memorístico.

Esta evolución también ha venido de mano de la legislación educativa. El artículo 2.2 de la LOE 2/2006 reconoce el fomento de la lectura como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. Así mismo en sus artículos 19 y 24 establece que se dedicará un tiempo diario a la misma en todas las áreas del currículo.

Las Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria establece en su disposición quinta que “los centros, al organizar su práctica docente en la Educación Primaria, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura de una hora, o el equivalente a una sesión horaria, para trabajar la comprensión y fluidez lectoras en todos los cursos de la etapa”.

Todo lo expuesto, nos da una explicación de los resultados obtenidos por los alumnos en las preguntas de comprensión lectora. Como hemos visto anteriormente, son las que mejores resultados han obtenido con un 80% de respuestas acertadas. Además en

las preguntas que se le han realizado sobre la macroestructura del texto, y que está relacionada con la comprensión global del mismo, el porcentaje de acierto es alto también. Por lo tanto, respecto del objetivo que nos habíamos planteado sobre *descubrir el grado de comprensión que tienen los alumnos de un texto dado*, podemos concluir que es bastante alto. La mayoría de los alumnos responden adecuadamente a preguntas literales e inferenciales referidas a un texto.

Del mismo modo damos respuesta al tercer objetivo planeado: *identificar si los alumnos captan la idea general de un texto* (macroestructura). Concluimos que si lo identifican de manera satisfactoria.

Nos preguntábamos también, por otra parte, si los alumnos conocían distintos tipos de textos, y por ello nos propusimos como objetivo *comprobar si los alumnos distinguen distintos tipos de textos y algunas características que les son propias*. Para comprobarlo propusimos las preguntas 1 y 2 de nuestros test. La primera nos orienta sobre el conocimiento que tiene el alumnado sobre los distintos tipos de texto, y la segunda sobre sus características.

Como hemos mencionado antes, los alumnos han tenido unos resultados mediocres en ambos ítems evaluados, y la mayor parte de los alumnos que han dado respuestas correctas, no relacionan el tipo de texto con las características que le son propias, ya que no correlacionan ambas preguntas. Por ello, entendemos que los alumnos no conocen los tipos de textos y las características que le son propias, a pesar de que se empieza a trabajar con ellos en los primeros ciclos de la etapa educativa objeto de estudio.

Verificar si los alumnos conocen que textos diferentes deben tener estructuras diferentes y ver si distinguen unas de otras, es otro de los objetivos que nos habíamos planteado en nuestra investigación. Como vimos, la superestructura es la forma como se presenta en un texto la información. Para Colomer y Camps (1990: 61) “el conocimiento de las estructuras textuales [...] permite prefigurar el desarrollo del texto de una forma más previsible y facilita la comprensión de ideas fundamentales...” A este respecto Cassany, Luna y Sanz (1994: 321) sostienen la importancia que tiene el concepto de superestructura en la didáctica de la lengua ya que “enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas a la capacidad de comprender y de producir las diversas estructuras de los textos”.

Vemos que es pues vital tanto en la comprensión como en la composición de textos el conocimiento de su superestructura. Subrayamos el hecho de que los estudios realizados muestran que los alumnos no conocen los distintos tipos de textos. Si no se conocen los distintos tipos de textos, difícilmente van a identificar la estructura que le es propia o su superestructura. En este sentido, tras el análisis de los resultados, verificamos que efectivamente los alumnos investigados no conocen las estructuras de los textos. Aunque el 50% de los alumnos la identifican, tan solo el 30% de ese porcentaje hacen coincidir la estructura con el tipo de texto de forma adecuada.

El quinto objetivo que nos proponíamos, *revelar qué es lo que conocen los alumnos sobre criterios de textualidad para realizar un texto de manera satisfactorias*, entendemos está bastante relacionado con la composición escrita. Por ello, su grado de conocimiento incidirá directamente en la redacción adecuada de distintos tipos de textos.

Como comentamos, se diferenciaron dos tipos de preguntas, unas referidas a la intencionalidad, siendo su porcentaje de acierto de un 56% y otras referidas a los otros criterios de textualidad, siendo solo del 28%. La intencionalidad se refiere a los objetivos que persigue el autor del texto con su mensaje. Este criterio de textualidad está relacionado con la comprensión que los alumnos tienen del texto y la idea global del mismo. Ya hemos mencionado, que los alumnos han tenido puntuaciones muy altas en las preguntas de comprensión textual, por ello creemos que las puntuaciones en la intencionalidad también han sido altas. Sin embargo, los criterios de coherencia, cohesión y aceptabilidad, son conceptos que los alumnos han de conocer, no se relacionan con otras características textuales. Además, en el currículum de Educación Primaria comienzan a desarrollarse a partir del segundo curso del tercer ciclo (4º). Por ello, los resultados nos muestran que la mayor parte de los alumnos investigados, no tienen asimilados estos conceptos de manera adecuada.

No hay duda de la importancia de la lectura para el desarrollo de las capacidades individuales y el aprendizaje de todas las áreas del currículum. Pero no de cualquier tipo de lectura, sino de una lectura comprensiva, porque leer es comprender. Eco de ello se hicieron las leyes educativas proporcionando un lugar privilegiado a la misma, para su trabajo y desarrollo en las aulas. Sin embargo, con la composición escrita, aún queda mucho trabajo por hacer para situarla en el mismo lugar que la lectura.

Tas la observación de los resultados de nuestra investigación así como de los resultados ya mencionados del Informe PISA 2015 y las pruebas de la AGAEVE, podemos decir sin temor a equivocarnos que los alumnos carecen de habilidades suficientes para redactar textos de una manera satisfactoria porque tienen muchas carencias en competencia textual.

Nos marcamos, por ello, como futura línea de actividad la realización de una propuesta didáctica para trabajar sistemáticamente la composición escrita en las aulas, haciendo hincapié en la enseñanza/aprendizaje de las clases de textos, sus características y los criterios de textualidad, como camino que nos permita capacitar al alumno para redactar adecuadamente cualquier tipo de texto.

8.- Bibliografía y otra documentación

8.1.- Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008): “Competencia discursiva”, *diccionario de términos clave de ELE, Recuperado de:*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

Adam, Jean-Michel (1992): *Les textes types et prototypes*, Paris, Nathan Universiè.

Adams, Marilyn J. y Starr, Brenda J. (1982): “Les modèles de lecture”, *Bulletin Psychologie*, 356, págs. 695-704.

Bassols, Margarida y Torrent, Anna María (1997): *Modelos textuales. Teoría y Práctica*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.

Beaugrander, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel

Bernárdez, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Éspasa-Calpe, S.A.

Boscolo, Pietro (1988): “Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa”, *Orientamenti Pedagogici*, 35, págs. 674-684.

Camps, Anna (1994): “Contextos per aprendre a escriure”, en A. Camps (coord.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, págs. 17-29.

————— (2003): “Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir”, en A. Camps (coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó, págs. 13-32.

Casalmigia, Helena y Tusón, Amparo (2002): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.

Cassany, Daniel (1990): “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, págs. 63-80.

- (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2002): *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires – Madrid, Amorrortu editores.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna (1990): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste.
- Condemarín, Mabel y Chadwich, Mariana (1990): *La enseñanza de la escritura*, Madrid, Visor.
- Corbacho, Alfonso (2006): “Textos, tipos de texto y textos especializados”, *Revista de filología*, 24, págs. 77–90.
- De Gregorio, M. Isabel y Mac, M. Alejandra (1999): “Propuesta de lectura intensiva”, *Textos*, 20, págs. 107-115.
- Escamilla, Amparo (2015): *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*, Barcelona, Graó.
- Fernández-Villanueva, Marta (1991): “Tipologies textuales”, *A l’entorn de la gramàtica textual*, Suplement Com, 8, págs. 26–31.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Méjico, Siglo XXI.
- Galera, Francisco (2001): *Aspectos didácticos de la lectoescritura*, Almería, Grupo Editorial Universitario.
- Gordillo, Adriana y Flórez, M. Pilar (2009): “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, págs. 95–107.
- Lacasa, Pilar (1989): “Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Bárbara Rogoff”, *Infancia y Aprendizaje*, 45, págs. 7–23.
- Medina, Alberto (2006): *Didáctica de los idiomas con enfoque en las competencias: ¿Cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras en cualquier nivel de educación?*, Colombia, Cepedi.

Mendoza, Antonio; López, Amando y Martos, Eloy (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza de Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.

Prado, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.

Renkema, Jan (1999): *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona, Gedisa.

Trianes, M. Victoria y Ríos, María (2011): “Modelos cognitivos de aprendizaje escolar”, en M.V. Trianes *et alii* (coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*, Madrid, Ediciones Pirámide, págs. 401-420.

Tusón, Jesús (1989): *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Van Dijk, Teun A. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona / Buenos Aires, Paidós.

————— (2000): “El estudio del discurso”, en T. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, págs. 21-65.

Vilá, Núria (1997): “Escribir en la escuela” en J. Serrano *et alii* (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-tau, págs. 181-210.

Wells, Gordon. (1987): “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”, en A. Álvarez (coord.), *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica: acta de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, Madrid, Visor-Aprendizaje/MEC, págs. 57-72.

————— (1988): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia.

Werlich, Egon (1975): *Typologie der texte*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Werlich, Egon. (1976). *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Zayas, Felipe (2012): “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, págs. 63-85.

8.2.- Legislación

DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Orden 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.

Real Decreto-ley 5/2016 de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la LOMCE

8.3.- Informes

AGAEVE (2010). *Evaluación de diagnóstico 2009-2010. Informe de Resultados.*

AGAEVE (2011). *Evaluación de diagnóstico 2010-2011. Informe de Resultados.*

AGAEVE (2012). *Evaluación de diagnóstico 2011-2012. Informe de Resultados.*

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya-Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Resultado del Programa para la evaluación internacional de los Alumnos PISA 2015.

<https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa.html>

9.- Anexo: textos y cuestionarios utilizados

9.1.- Texto narrativo

¡VAYA ARTISTA!



Spike es un escarabajo que pinta cuadros

No solo los pinta, también los vende. Y ya tiene miles de seguidores en las redes sociales.

Parece que la dueña de este escarabajo le está sacando gran provecho a las destrezas del animal, que realiza unos garabatos con gran soltura en el papel y los lienzos, y las fotografías y los videos están ganando seguidores en las redes sociales. En la cuenta [@SpikeTheBeetle](https://www.instagram.com/SpikeTheBeetle) ya tiene más de 68.500 seguidores.

Este escarabajo es de la especie de los “ciervos volantes”. Este nombre le viene del parecido físico de sus pinzas con la cornamenta de los ciervos. Con estas pinzas se vale para coger los lápices y pinceles.

Hasta tiene página web www.siketthebeetle.com donde se ha montado una tienda para la venta de sus cuadros y de todo tipo de artículos con su imagen: camisetas, pegatinas o chapas. Sus cuadros se venden por 50 euros.

Eso sí, todo el dinero ganado con este escarabajo va destinado a asociaciones que luchan por salvar especies animales en peligro de extinción.

Texto recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/profesorado-evaluaciones_final_etapa.html

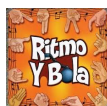
- 1.- Identifica qué tipo de texto es:
 - a. Texto instructivo.
 - b. Texto narrativo.
 - c. Texto descriptivo.
- 2.- Este tipo de texto se caracteriza por:
 - a. Asociar y analizar ideas y conceptos para dar información.
 - b. Tener intención poética y jugar con el lenguaje.
 - c. Exponer hechos, ficticios o no.
- 3.- Señala la estructura que más se adapta a este tipo de textos.
 - a. Introducción, nudo y desenlace
 - b. Introducción, tesis, argumento y conclusión.
 - c. Introducción, desarrollo y conclusión.
- 4.- Escoge de las siguientes, la que crees que es la idea general del texto.
 - a. Denuncia cómo se aprovechan de sus mascotas ciertas personas para ganar dinero
 - b. Nos habla sobre un insecto que realiza garabatos, al que siguen muchas personas.
 - c. Nos enseña cómo podemos sacar dinero fácilmente con escarabajos.
- 5.- De las siguientes afirmaciones, marca la que sea verdadera.
 - a. Los beneficios obtenidos con la venta de sus cuadros son para su dueña
 - b. Spike tiene presencia en Internet y redes sociales.
 - c. Realiza sus dibujos utilizando sus patas impregnadas de pintura.
- 6.- De las siguientes afirmaciones, marca la que sea falsa.
 - a. En su web hay a la venta, además de sus cuadros, chapas, camisetas o pegatinas.
 - b. Tiene más de 68.500 seguidores en las redes sociales.
 - c. No se permite publicar imágenes o vídeos de Spike en la red.
- 7.- ¿Cuál crees que es la intencionalidad del texto?
 - a. Mostrarnos como se pueden utilizar las redes sociales para dar a conocer algo.
 - b. Informar sobre un determinado hecho.
 - c. Nos da instrucciones para conseguir dinero rápido.
- 8.- Marca la respuesta correcta en cuanto a criterios de textualidad.
 - a. El texto es coherente porque podemos entenderlo perfectamente.
 - b. El texto es aceptable porque tiene dibujos que facilitan la comprensión.
 - c. El texto tiene cohesión porque los signos de puntuación están bien puestos.

9.2.- Texto instructivo

Ritmo Y Bola

UN JUEGO DE
GABRIEL EUONIT
ILUSTRADO POR

DE 4 A 12 JUGADORES
A PARTIR DE 9 AÑOS



OBJETIVO DE JUEGO

Encadenar entre todos los jugadores una serie de gestos que se hacen con las manos en una cadencia rítmica sin cometer ningún error. Cualquier error cometido se sancionará con una carta de "bola". Al final de la partida, el jugador que haya acumulado más bolas será el perdedor

EL JUEGO

Fase 1.- Todos los jugadores siguen el mismo ritmo: 2 golpes en las rodillas y 1 palmada, como en la canción *We Will Rock You*, de Queen. (Paso 1). Antes de empezar a encadenar gestos, y para que todo el mundo esté sincronizado, es aconsejable repetir la fase 1 varias veces.

Fase 2.- El jugador que lleve mejor el ritmo empieza el primer encadenamiento

- Hace su gesto en un lugar dar una palmada.
- Se golpea dos veces en las rodillas.
- En lugar de dar la siguiente palmada, le pasa el turno a otro jugador haciendo el gesto de ese jugador.

Fase 3.- El jugador siguiente:

- Se golpea las rodillas dos veces como el resto de jugadores.
- Responde haciendo el mismo gesto
- Otra vez, se golpea dos veces en las rodillas como los demás
- Después le pasa el turno a otro jugador... siguiendo el mismo procedimiento que el primero.



Texto adaptado juego Ritmo y Bola, de Gabriel Euconit en Cocktailgames.

1.- Identifica qué tipo de texto es:

- a. Texto descriptivo.
- b. Texto predictivo.
- c. Texto instructivo.

2.- Este tipo de texto se caracteriza por:

- a. Dar indicaciones para provocar un comportamiento determinado en el lector
- b. Asociar y analizar ideas y hechos para dar información.
- c. Narrar hechos futuros.

3.- Señala la estructura que más se adapta a este tipo de textos.

- a. Tema, descripción de características de la persona, lugar y cosa.
- b. Introducción e instrucciones ordenadas cronológicamente.
- c. Introducción, desarrollo y conclusión.

4.- Escoge de las siguientes, la que crees que es la idea general del texto.

- a. Instrucciones para jugar.
- b. Instrucciones para aprender a tocar las palmas.
- c. Instrucciones para jugar a un juego de palmas y gestos.

5.- De las siguientes afirmaciones, marca la que no sea verdadera.

- a. Gana el juego quien más cartas de “bola” tenga al final de la partida.
- b. Si estoy con 6 amigos más, podemos jugar a este juego.
- c. Es aconsejable repetir la fase 1 varias veces.

6.- De las siguientes afirmaciones, marca la que sea verdad.

- a. Empieza el encadenamiento el jugador más joven.
- b. Los errores se sancionan con una carta de “bola”.
- c. Cada jugador llevará su propio ritmo hasta que haga su gesto.

7.- ¿Cuál es la intencionalidad del texto?

- a. Convencernos para que juguemos a un juego.
- b. Explicarnos las normas de un juego.
- c. Informarnos sobre un determinado hecho.

8.- Marca la respuesta correcta.

- a. El texto tiene cohesión porque nos enseña cómo jugar.
- b. El texto es aceptable porque su vocabulario y la secuencia de sus oraciones permiten su comprensión.
- c. El texto es coherente porque conocemos todas las palabras.

9.3.- Texto argumentativo

Las redes sociales

Las redes sociales, entre las que destacan Facebook y Twitter se han convertido en todo un fenómeno social pues están revolucionando la forma de comunicarse e interactuar. Su capacidad para hacer llegar la información a cualquier parte del mundo en un tiempo récord y la posibilidad de establecer relación con más personas de manera sencilla, han hecho de este tipo de comunicación una de la más conocidas y aclamadas en el mundo.

En primer lugar os tengo que decir que soy usuario de Facebook desde hace años y me parece una extraordinaria herramienta. Todas ellas permiten compartir información con millones de personas de forma muy sencilla. Una gran parte de la población usa las redes sociales porque permiten desarrollar aficiones. También permiten acudir a acontecimientos y participar en actos y conferencias. En mi caso es una herramienta muy útil porque me sirve para mantenerme en contacto con mis amigos y familiares, especialmente con los que viven lejos.

¡Muchos de nosotros no podríamos vivir sin Facebook o Twitter!



Pero las redes sociales no solo tienen ventajas. Según el reciente informe de la Agencia Española de Protección de Datos, más del 40% de usuarios tiene configurado su perfil de forma que todo el mundo puede verlo. Cuentan la historia de una chica que dio su dirección a un desconocido por la red y sufrió meses de acoso hasta que intervino la policía. Con este ejemplo se demuestra que la privacidad puede verse en peligro, especialmente en menores, debido a que cualquier persona tiene acceso a los datos privados de estas personas, y no siempre es bueno. Otro grandísimo problema es la adicción que crean, pudiendo provocar tal obsesión capaz de retener a la persona que la sufre durante horas “enganchada” a ellas. Por eso, las autoridades recomiendan un uso responsable.

En definitiva, yo creo que las redes sociales son un magnífico instrumento para comunicarse e intercambiar opiniones e imágenes con personas cercanas, socializarse, y hacer llegar la información a cualquier parte de forma rápida y sencilla, pero no debemos usarlas sin ningún control porque pueden volverse un peligro contra nuestra privacidad y nuestra seguridad.

¡Hazte una cuenta y entra en el futuro!

Texto recuperado de:

<http://castellanogalatzto.blogspot.com/2012/11/texto-argumentativo.html>

1.- Identifica qué tipo de texto es:

- a. Texto expositivo.
- b. Texto argumentativo.
- c. Texto narrativo.

2.- Este tipo de texto se caracteriza por:

- a. Exponer ideas y manifestaciones del hablante.
- b. Describir lugares, personas y sucesos.
- c. Dar indicaciones para provocar un comportamiento determinado en el lector.

3.- Señala la estructura que más se adapta a este tipo de textos.

- a. Introducción, tesis, argumento y conclusión.
- b. Introducción, nudo y desenlace.
- c. Introducción, instrucciones ordenadas cronológicamente e información extra.

4.- Escoge de las siguientes la que crees que es la idea general del texto.

- a. Las redes sociales llegan a cualquier parte del mundo.
- b. Los aspectos positivos y negativos de dos redes sociales.
- c. Por qué no debemos utilizar redes sociales.

5.- De las siguientes afirmaciones, marca que la que no sea correcta:

- a. Un problema que traen las redes sociales es la adicción.
- b. Las redes sociales te permiten estar más cerca de personas queridas.
- c. El autor del texto te aconseja no utilizar las redes sociales.

6.- Marca la afirmación correcta.

- a. Más de la mitad de los usuarios tienen configurado su perfil para que todo el mundo pueda verlo.
- b. Facebook y Twitter se han convertido en todo un fenómeno social.
- c. Una de las ventajas que tienen estas aplicaciones es que todo el mundo puede obtener tus datos de forma fácil.

7.- ¿Cuál crees que es la intencionalidad del texto?

- a. Darnos un punto de vista sobre dos redes sociales Twitter y Facebook.
- b. Informarnos sobre las redes sociales.
- c. Convencernos para que nos hagamos una cuenta en Twitter y en Facebook.

8.- Marca la respuesta correcta.

- a. El texto es aceptable porque no es ni muy largo, ni muy corto.
- b. El texto es coherente porque nos informa de muchas cosas.
- c. El texto tiene cohesión porque la conexión entre las oraciones es adecuada.