E-Aesla n.º 5 (2019)

COMPETENCIA LECTORA DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL SEGÚN LA TIPOLOGÍA TEXTUAL: RENDIMIENTO Y PERCEPCIÓN DE LA DIFICULTAD

Andrea Felipe Morales
Universidad de Málaga
Elvira Barrios Espinosa
Universidad de Málaga

RESUMEN

Esta comunicación pretende indagar sobre el rendimiento lector de futuros maestros en textos de distinto tipo integrantes de una prueba de competencia lectora y las dificultades de lectura que los participantes advierten en ellos. Los datos se analizaron tanto de manera global como en función del sexo, grado y estadio de su formación.

Tomaron parte en el estudio un total de 1080 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga. Se recogieron datos mediante una prueba, el Test de Competencia Lectora para Universitarios –Test CLUni–, y a través de un instrumento de autoinforme.

Los textos en los que los participantes obtienen mejores puntuaciones son los expositivos y los instructivos –según tipo de texto– y los textos discontinuos –según formato–. El texto narrativo es en el que obtienen menor puntuación. Los textos que consideran como más difíciles son los argumentativos y los expositivos, aunque el grado de dificultad que perciben no es considerable en ninguno de los tipos de textos analizados.

Palabras clave: competencia lectora, evaluación, estudiantes universitarios, investigación educativa, tipología textual

ABSTRACT

This paper aims at investigating prospective teachers' performance in different text types of a reading competence test and their perceived reading difficulty of these texts. Data was analysed globally, and also according to sex, course and training stage. A total of 1080 students from the Primary and Pre-primary Bachelor Degree Courses at the University of Málaga took part in the study. Data was obtained using a test –the Reading Competence Test for University Students– and a self-report instrument. Participants performed best in expository and instructive texts –according to text type– and in discontinuous texts –according to format–. The narrative text is the one in which participants showed the lowest performance. The text types they find the most difficult are argumentative and expository although the perceived difficulty is not particularly high in any of the analysed text types.

Keywords: reading competence, assessment, university students, educational research, text types

1. INTRODUCCIÓN

La competencia lectora –tal y como se define en PISA (Ministerio de Educación, 2010; MECD, 2013; OECD, 2016)– es sin duda alguna una herramienta esencial para acceder al conocimiento y desenvolverse no solo en el ámbito académico sino que asimismo es fundamental para participar en la sociedad y desarrollar cualquier actividad personal, laboral y social, y, por tanto, resulta imprescindible para el perfeccionamiento del resto de competencias, por lo que han de ser desarrolladas conjuntamente (Zayas, 2012). Esta concepción de competencia lectora adopta un enfoque interactivo de la lectura y la comprensión (Snow, 2002; Saulés, 2012), que considera que el lector posee un papel activo en el proceso, ya que no solo extrae el significado del texto sino que, además, participa en su construcción (Snow, 2002).

En los últimos años se ha puesto de manifiesto en nuestro país una constante preocupación por el mejorable nivel de competencia lectora que evidencian nuestros niños y jóvenes en las pruebas de evaluación internacionales tales como PISA, en la que España consigue una puntuación media de tres puntos por encima del promedio de los países de la OCDE, aunque con diferencias muy notables entre comunidades autónomas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) y resultados, a nuestro juicio, ciertamente preocupantes en algunas de ellas.

Estudios recientes coinciden en señalar las carencias del alumnado universitario (De Brito y Angeli, 2005; Velásquez, Cornejo, Valderrama y Roco, 2008) y, entre ellos, de los futuros docentes (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007; Felipe y Barrios, 2015, 2017) en esta competencia clave. Es lícito pensar que el nivel de competencia lectora de los futuros docentes repercutirá en el modo en el que estos desarrollarán esta competencia en sus discentes (Felipe y Barrios, 2015).

Por ello, esta comunicación pretende indagar sobre el rendimiento lector de futuros maestros –de las etapas de Educación Infantil y Primaria– en ítems referidos a textos de distinto tipo integrantes de una prueba de competencia lectora –denominada *Test de Competencia Lectora para Universitarios* (*Test CLUni*: versión preliminar)– y las dificultades de lectura que los participantes advierten en estos, tanto de manera global como en función del sexo, grado y estadio de su formación (diferenciando en este caso entre estudiantes de primer curso y de cuarto curso).

Hasta el momento, ninguna investigación en nuestro estado se ha centrado en la exploración de estos aspectos entre maestros durante su formación inicial; consideramos, en consecuencia, que nuestro estudio puede arrojar luz en un área de investigación escasamente estudiada.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Participantes

Tomaron parte en el estudio un total de 1080 futuros maestros (78,98% mujeres y 21,02% hombres), de edades comprendidas entre los 17 y los 54 años, matriculados en los todos los cursos (de 1º a 4º) de los Grados en Educación Infantil (n=476) y Educación Primaria (n=604) en la Universidad de Málaga.

2.2 Instrumentos

Se recogieron datos mediante una prueba objetiva, el *Test de Competencia Lectora para Universitarios –Test CLUni–* (Felipe, 2014, 2015; Felipe y Barrios, 2015, 2017), y a través de un instrumento de autoinforme que pretendía recabar información sobre la percepción que tienen los informantes de las dificultades que encuentran en la lectura según la tipología textual. El *Test CLUni*, fundamentado en el marco teórico de PISA 2009 y 2012, y sometido a validación por expertos (Felipe, 2014, pp. 308–309), consta de 6 textos auténticos y 24 ítems de elección múltiple con cuatro alternativas. Los textos fueron escogidos siguiendo la tipología utilizada en PISA 2009 y 2012 (tabla 1).

Texto	Según medio	Según formato	Según tipo de texto	Según situaciones/ contextos de lectura
1	Impreso	Continuo	Instrucción (modo de actuación)	Educativo
2	Impreso	Continuo	Narración (novela)	Personal
3	Impreso	Discontinuo	Instrucción (normas)	Educativo
4	Impreso	Continuo	Exposición (ensayo académico)	Educativo
5	Impreso	Discontinuo	Exposición (representaciones gráficas)	Público
6	Impreso	Continuo	Argumentación (artículo de opinión)	Público

Tabla 1. Clasificación de los textos empleados en el *Test CLUni*

2.3 Procedimiento de análisis de los datos

Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, además de los test *t* Student, pruebas de correlación de Pearson y ANOVA multifactorial de tres factores con interacciones de segundo orden. Los datos se analizaron con el software de análisis estadístico SPSS.

3. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados según la tipología textual

Atendiendo a la clasificación según su contenido, los textos en los que los docentes en formación obtienen mejores resultados en el *Test CLUni* son los expositivos y los instructivos, con un 72,80% y 70,62% de aciertos, respectivamente. Las preguntas del texto argumentativo fueron respondidas correctamente por un 61,56% de los participantes. El texto narrativo es el que les supone una dificultad más alta: el porcentaje de errores medio en los ítems de este texto es del 45,61%. Según el formato, los futuros docentes obtienen mejores resultados en los textos discontinuos (71,18% de aciertos) que en los continuos (65,11% de aciertos) (tabla 2).

TIPOS DE TEXTOS		Media*	Mediana	Moda	D.T.
Según contenido	Textos instructivos	,7062	,7500	,75	,18273
	Texto narrativo	,5439	,5000	,50	,26834
	Textos expositivos	,7280	,7500	,75	,17789
	Texto argumentativo	,6156	,5000	,50	,27398
Según formato	Textos continuos	,6511	,6875	,75	,16342
	Textos discontinuos	,7118	,7500	,75	,18412

* Rango de 0-1

Tabla 2. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de textos en el *Test CLUni*

Según los resultados del análisis ANOVA realizado, se obtienen las diferencias estadísticamente significativas que se exponen a continuación.

En los textos instructivos hay una diferencia estadísticamente significativa entre sexos (F(1, 823)=9,055, p=,003), en el sentido en que los hombres obtienen una mejor puntuación en este tipo de textos que sus compañeras.

En cuanto al texto narrativo, el análisis estadístico arroja una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los factores sexo (F(1, 823)=6,647, p=,010) y curso (F(3, 823)=4,458, p=,004). Los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres en los ítems de este texto –con una media de 2,527 (error típico=,172) y 2,102 (error típico=,080), respectivamente– y los estudiantes del último curso logran unas puntuaciones más altas que los del primer curso.

Los textos expositivos ofrecen diferencias estadísticamente significativas en los factores sexo F(1, 823)=9,749, p=,002) y grado F(1, 823)=5,247, p=,022), y en la intersección entre estos (F(1, 823)=4,332, p=,038); los hombres logran mejores puntuaciones que las mujeres en los ítems de los textos expositivos, los futuros maestros de Educación Infantil obtienen puntuaciones más altas que los de Educación Primaria y la diferencia entre ambos sexos es menor en el Grado en Educación Primaria que en el de Infantil.

En el texto argumentativo existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a los factores sexo (F(1, 823)=9,954, p=,002), curso (F(3, 823)=5,113, p=,002) y en la intersección entre grado y sexo (F(1, 823)=4,855, p=,028). Los hombres obtienen unos resultados superiores a sus compañeras en los ítems de este texto, las puntuaciones van en aumento, siendo menores en los cursos inferiores y mayores en los superiores.

En los textos continuos se da también una diferencia estadísticamente significativa en los factores sexo (F(1, 823)=14,620, p=,000), curso (F(3, 823)=6,224, p=,000) y en la intersección entre grado y sexo (F(1, 823)=7,833, p=,005). Se observa, de nuevo, que los hombres tienen una puntación más alta que las mujeres en este tipo de texto y que es en el Grado en Educación Infantil donde se producen las mayores diferencias entre los sexos, y que los estudiantes de los cursos finales obtienen mejores resultados que los alumnos de los cursos iniciales en los ítems relativos a los textos continuos.

En los textos discontinuos existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al factor sexo (F(1, 823)=12,527, p=,000) y en las intersecciones entre grado y sexo (F(1, 823)=3,937, p=,048) y curso y sexo (F(3, 823)=2,762, p=,041); los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres, siendo mayor la diferencia en el Grado en Educación Infantil. En cuanto a la intersección entre curso y sexo, se aprecia que en las mujeres apenas existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en los distintos cursos; en cambio, en los varones las calificaciones son más heterogéneas.

3.2. Dificultades al leer distintos tipos de textos

Se solicitó asimismo a los participantes que emitieran un juicio sobre la dificultad experimentada al leer distintos tipos de textos –8 en total– mediante una escala de 1 (= Muy fácil) a 10 (= Muy difícil). Como puede apreciarse en la tabla 2, aunque ninguno de los tipos de textos parece plantearles una dificultad

destacable, son los textos argumentativos (artículos de opinión, ensayos…), seguidos de los expositivos (libros de texto, artículos periodísticos…) –tipos de textos cuya lectura es imprescindible en un contexto académico–, los que los participantes encuentran más difíciles. Un 34,43% de los docentes en formación inicial encuestados afirma que considera que los textos argumentativos le representan una dificultad entre media y alta, mientras que la dificultad percibida en los expositivos es de un 28,23%.

Los textos instructivos (instrucciones de uso, normas de seguridad y legales, recetas de cocina…) y los textos narrativos (novelas, cuentos, cómics…) les plantean una dificultad media en relación a los diferentes tipos de textos. Son los textos transaccionales (intercambio de cartas personales o correos electrónicos para organizar o planificar algo…) y descriptivos (guías turísticas, catálogos, diarios…) los que los estudiantes consideran de dificultad más baja. En cuanto al formato, es destacable la dificultad que les plantean los textos discontinuos (gráficos, diagramas, tablas, anuncios…): un 36,76% de los informantes afirma que este formato de texto les supone una dificultad entre media y alta. En cambio, son los textos electrónicos (páginas web, correos electrónicos, foros, blogs…) los que consideran más accesibles (tabla 3).

TIPOS DE TEXTOS	Media*	Moda	Desviación típica
Textos descriptivos	2,62	1	1,986
Textos narrativos	2,85	1	2,106
Textos expositivos	3,63	2[a]	1,983
Textos instructivos	3,13	3	2,143
Textos argumentativos	3,91	1	2,221
Textos transaccionales	2,51	1	2,069
Textos electrónicos	2,50	1	2,042
Textos discontinuos	4,02	3	2,282

* Rango de 1-10

[a] Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño

Tabla 3. Resultados de la evaluación de la dificultad percibida en distintos tipos de textos

Mediante la prueba t de Student para muestras independientes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los cursos 1º y 4º en los textos descriptivos ($t(500)=4,220$, $p=0,000$), narrativos

(t(508)=3,538, p=0,000), instructivos (t(508)=2,362, p=0,019), transaccionales (t(508)=2,753, p=0,006) y electrónicos (t(508)=3,381, p=0,001). El alumnado de primer curso percibe mayor dificultad que el alumnado de cuarto curso en todos los tipos de textos. Sin embargo, los tamaños del efecto de todas las variables analizadas son pequeños, teniendo en consideración la interpretación de Cohen (1988).

El análisis ANOVA concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambos grados ni entre los distintos sexos en la apreciación de la dificultad que les plantean los diferentes tipos de textos.

4. CONCLUSIONES

De los hallazgos obtenidos se puede concluir que los maestros en formación inicial participantes poseen en todos los tipos de textos analizados un nivel de competencia lectora que estimamos insuficiente para la etapa educativa en la que se encuentran.

No obstante, puede considerarse que estudios como el que aquí se presenta ofrecen pistas sobre el rendimiento y las percepciones en torno a las dificultades que les suponen a los futuros maestros cada uno de los distintos tipos de textos, que sirven como punto de partida para el diseño y desarrollo de intervenciones didácticas en el ámbito universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnoux, E.N., Nogueira, S. y Silvestri, A. 2007. "Habilidades metacomprensivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas". *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 25: 81-95.

Cohen, J. 1998. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

De Brito, N. y Angeli, A. 2005. "Comprensión lectora en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras". *Paradigma*, 26: 99-113.

Felipe, A. 2014. "Elaboración de una prueba piloto para la competencia lectora de estudiantes universitarios". P. Requeijo y C. Gaona (eds.), *Contenidos innovadores en la Universidad actual*. Madrid: McGraw–Hill, 297-311.

Felipe, A. 2015. *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Málaga: Universidad de Málaga.

Felipe, A. y Barrios, E. 2015. "Prospective teachers' reading competence: perceptions and performance in a reading test". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178: 87-93.

Felipe, A. y Barrios, E. 2017. "Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes". *Investigaciones Sobre Lectura*, 7: 7-21.

Ministerio de Educación. 2010. *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.
URL: http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013. *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL:http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2016. *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL:https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf.

OECD. 2016. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. París: PISA, OECD Publishing.
URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en.

Saulés, S. 2012. *La competencia lectora en* PISA. *Influencias, innovaciones y desarrollo.* México: inEE.

Snow, C. 2002. *Reading for understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica: RAND Corporation.

Velásquez Rivera, M., Cornejo, C. y Roco, Á. 2008. "Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34: 123-138.

Zayas, F. 2012. *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.