

PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN EL PRIMER CICLO DE ESO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO DE LA IDEA PRINCIPAL Y LA ESTRUCTURA TEXTUAL

JUAN RUIZ CARRASCOSA y MATÍAS ROBLES MALDONADO
Universidad de Jaén'

En este artículo se considera la investigación realizada sobre la construcción y aplicación de un programa para la mejora de la comprensión de textos, atendiendo al desarrollo del conocimiento de la idea principal y la estructura textual.

Se ha configurado una muestra de 211 alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El diseño cuasiexperimental utilizado contempla dos grupos, con aplicación de pretest y postest. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la utilidad del programa, al conseguir los alumnos del grupo experimental una mejora significativa en la comprensión de textos, en las variables consideradas.

Palabras clave: *Orientación, Programa para la mejora de la comprensión de textos, Educación Secundaria Obligatoria.*

Introducción

Actualmente, la deficiente comprensión de textos que tienen los alumnos es una queja muy extendida entre el profesorado, especialmente el adscrito a Educación Secundaria Obligatoria; sin embargo, el tema de la comprensión lectora ha despertado interés desde hace bastante tiempo. La determinación de lo que sucede a un lector cuando comprende un texto es una cuestión que se viene tratando a lo largo de la historia, pero su estudio se ha intensificado en los últimos años. Claro está que fuese lo que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en

Roma, y sea lo que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar el significado en un texto, es exactamente lo mismo (Roser, 1984). Lo que ha cambiado es la concepción de cómo se produce la comprensión.

Por citar sólo algunos de los últimos cambios en la concepción del proceso de comprender un texto, debemos decir que, en la década de los sesenta, se indicó que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962). Según esta concepción, si una persona es capaz de denominar las palabras, la comprensión se produciría de manera automática. No obstante, al volcar los esfuerzos a la decodificación se pudo

observar que no se mejora de modo automático la comprensión, ya que ésta no tiene lugar por el mero hecho de decodificar el texto.

Se pensó también que el hecho de que los profesores formularan preguntas literales provocaba que los alumnos no se enfrentasen a la comprensión de los textos, sino a una simple memorización para responder de forma literal a las cuestiones.

En el afán de resolver los interrogantes sobre la comprensión se ha teorizado sobre cómo comprende el sujeto para intentar comprobar empíricamente los diferentes postulados (Smith, 1978; Spiro y col., 1980; Anderson y Pearson, 1984), estudios que han desembocado en la concepción actual de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a la cual el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que intervienen y se ven activadas a medida que decodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión (Cooper, 1986).

Para comprender un texto, el lector debe tener capacidad para entender cómo el autor estructuró las ideas y la información que el texto le ofrece, y relacionar las ideas e información del texto con las ideas almacenadas en su mente. Normalmente, se presenta al lector más de una frase. Al avanzar en la lectura se va obteniendo información adicional; dicha información activa otras ideas contenidas en la memoria y ayuda a obtener significados adicionales que modifican o completan a los anteriores.

El aprendizaje significativo es fruto de la interacción entre un material, una información nueva y

la estructura cognitiva preexistente. Por tanto, la comprensión del texto es fruto de la interacción entre la información que aporta el texto y los conocimientos que aporta el lector. El proceso de comprensión se produce a partir de los conocimientos previos que el sujeto posee y, dada la organización jerárquica de las estructuras cognitivas, las ideas y conceptos de nivel más alto tienen una gran importancia en la codificación de los nuevos conocimientos y su posterior recuerdo (García Madruga y Lacasa, 1990). Un aprendizaje es, por tanto, significativo si puede incorporarse a la estructura de conocimiento que posee el sujeto, para lo cual es imprescindible que el material que debe aprenderse posea significado propio. En la búsqueda de ese significado tiene especial importancia la detección de las ideas principales en los textos y la determinación de su estructura.

En los últimos años se han desarrollado multitud de programas, desde diferentes enfoques, dirigidos de forma directa o indirecta a la mejora de la comprensión verbal. Básicamente estos programas se pueden agrupar en tres enfoques: *aprender a pensar*, *enseñar a estudiar* y *enseñar a comprender* (Montanero, 2004).

En el primero de estos enfoques estarían agrupados todos aquellos programas que tienen como objetivo general el desarrollo cognitivo y utilizan materiales altamente estructurados, pero generalmente libres de contenido curricular (Feuerstein y col., 1980; Bransford y Stein, 1986), lo que supone una limitación importante en la mejora de la comprensión lectora. El segundo enfoque, basado en las clásicas técnicas de estudio, resulta de escasa eficacia en los alumnos con problemas de comprensión. Las tareas propuestas en este tipo de programas resultan estériles si el alumno no es capaz de inferir los distintos tipos de relaciones que se establecen entre las ideas del texto (Montanero y col., 2002). Los programas centrados en técnicas de estudio y detección de ideas previas han resultado menos eficaces que los dirigidos al entrenamiento de estrategias estructurales (Montanero y González Ponte, 2003).

El tercer enfoque, denominado *enseñar a comprender*, tiene como objetivo la mejora de la comprensión verbal y agrupa aquellos programas de intervención centrados en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, semánticas y estructurales que intervienen en la comprensión de textos (Palincsar y col., 1987; Baumann, 1990; Sánchez, 1993, 1998; Mateos, 1995; García Madruga y col., 1996; Montanero y col., 2002; Repetto y col., 2002; Montanero, 2004).

Este último enfoque se ofrece como el más prometedor, destacándose la necesidad de integración curricular de las tareas llevadas a cabo para la mejora de la comprensión verbal (Montanero, 2004), así como la importancia que tiene en estas tareas la interacción del profesor con los alumnos (Sánchez y col., 1999). El papel del profesor en los procesos de comprensión de textos es fundamental. Las ayudas de los profesores a los alumnos han de realizarse en función de la complejidad de las tareas y de las competencias de los alumnos (Rosales y col., 2004).

Planteamiento del problema

El problema abordado en nuestra investigación es la deficitaria comprensión de textos de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la necesidad de programas que permitan su mejora. Partiendo de lo expuesto, planteamos nuestro trabajo, consistente en el desarrollo y aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión de textos, con la finalidad de que se produzca una mejora significativa de la comprensión lectora de los alumnos sobre los que intervenimos.

Hipótesis

En nuestro trabajo pretendemos que el alumno mejore su comprensión. Las hipótesis planteadas son:

- Los alumnos del grupo experimental obtendrán una mejora significativa en la comprensión de textos. Obtendrán resultados significativamente superiores en las medidas de comprensión (puntuación total) después de la actuación, a los del grupo control.
- Se darán antes de la actuación diferencias entre los sujetos de 1º y 2º de ESO en comprensión lectora, diferencias que tenderán a mantenerse tras la aplicación del programa, aunque con puntuaciones superiores.
- El rasgo global en cuanto a la forma de percepción tendrá una mejora significativa con la intervención.

Método

En este punto consideramos las características de la muestra, el diseño de investigación, los materiales empleados en la evaluación y en el entrenamiento o programa de intervención.

Muestra

El programa de intervención se ha desarrollado durante el curso escolar, con una muestra de alumnos de los cursos 1º y 2º de ESO. Hemos tomado la muestra «disponible» dadas nuestras limitaciones de acceso a muestras más amplias. Los alumnos fueron seleccionados por el nivel escolar, en total 211. Los alumnos de 1º de ESO han sido 97 y 114 los de 2º de ESO. En cuanto al sexo de los alumnos, tenemos 115 varones y 96 mujeres. En relación a las características familiares y socioeconómicas, son las normales de una población de algo menos de 8.000 habitantes, fundamentalmente agrícola, bien comunicada, con familias de pocos miembros y con un nivel de vida aceptable.

Exponemos en la siguiente tabla las características de la muestra del trabajo.

TABLA 1. Número de alumnos en cada grupo según el nivel escolar y sexo

Muestra	Hombres	Mujeres
1º ESO	53	44
Total 1º ESO	97	
2º ESO	62	52
Total 2º ESO	114	
Total muestra	115	96
Total	211	

La elección de estos alumnos del primer ciclo de ESO para la investigación se debe fundamentalmente a que comienzan una etapa donde es necesario que sepan adquirir conocimientos de forma más autónoma que en Educación Primaria. Inician actividades y procesos cognitivos del pensamiento formal y han superado el estadio del pensamiento concreto. Los alumnos, además, deben captar, retener y producir información referida a los contenidos curriculares escolares que se encuentra en los libros de texto.

De forma global, la elección responde al convencimiento de que un alumno que inicia la ESO, si no tiene una comprensión de textos suficientemente estratégica y desarrollada, tendrá muchas dificultades para adquirir conocimientos y obtener un rendimiento adecuado en sus estudios. Esto supondrá también la ausencia del hábito lector.

Diseño

El diseño —estructura que escogemos para resolver nuestro problema— para probar que nuestro programa produce mejora en la comprensión de

textos debe permitirnos afirmar que los efectos medidos en la variable dependiente (comprensión lectora) se deben a la variable independiente, en este caso el programa. Para este fin debemos controlar las demás variables, ya que en el supuesto de que no se produjera este control, esto podría ocasionar que actuaran como variables extrañas, las cuales pueden influir confundiendo su efecto con la independiente.

Utilizamos un diseño de dos grupos (experimental-control), con pretest y postest, con una selección natural y la asignación al azar, que presenta una estructura adecuada para que tengamos dominio sobre la variable independiente y para controlar la asignación de los sujetos a los grupos. El esquema de este diseño puede verse en la tabla 2.

Al disponer de dos grupos hemos puesto las bases para que todas las posibles variables que afecten a uno de ellos durante el proceso, a excepción de la variable independiente, afecten al otro, lo cual nos permitirá asegurar que las diferencias medidas en comprensión lectora se deben a la variación experimental, esto es, al seguimiento o no de nuestro programa.

Es necesario advertir que los grupos no se constituyeron al azar puesto que eran grupos naturales de clase, asignados por orden alfabético; no obstante, la designación de los mismos como grupos experimentales o de control sí que se hizo aleatoriamente. Además, se comprobó que entre ellos no existían diferencias significativas en el pretest, en los niveles de comprensión lectora. Mediante un análisis de varianza, apreciamos la no existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos control y experimental, oscilando los valores F entre 0.002

TABLA 2

Grupo	Selección	Asignación	Pretest	V. Indep.	Postest
Experimental	Natural	Azar	C ₁	Programa	C ₂
Control	Natural	Azar	C ₃	Tutoría normal	C ₄

Programa para la mejora de la comprensión de textos en el primer ciclo de eso a través del desarrollo...

y 0.748, con una probabilidad de 0.961 y 0.388 respectivamente (tabla 5).

Materiales

Hemos utilizado los materiales de evaluación y entrenamiento que a continuación referimos:

Material de evaluación

Como material de evaluación, utilizamos los protocolos del Test de Comprensión Lectora de Lázaro (1982), prueba lo suficientemente contrastada para ofrecernos una total garantía y seguridad.

Material de entrenamiento

El material de entrenamiento está constituido por un cuadernillo con dieciséis lecturas extraídas de los libros de texto de los alumnos. Las

lecturas encabezan cada una de las dieciséis fichas de tareas y éstas están repartidas en ocho sesiones dobles. La estructura interna de los textos de entrenamiento es la que figura en la tabla 3.

El programa de intervención consistió en la aplicación de ocho sesiones de trabajo de una hora de duración cada una a lo largo de dos meses. Sesiones dobles con un diferente tratamiento metodológico cuya finalidad, lógicamente, era la mejora de la comprensión lectora de los alumnos. El programa contenía una carga horaria y una extensión en el tiempo similares a las recogidas en los programas de Baumann (1985), Cook y Mayer (1988) y Vidal-Abarca y Gilabert (1991), entre otros.

Los grupos experimental y control tenían unas condiciones similares en su desarrollo habitual de las clases, salvo una sesión semanal diferente, la correspondiente a la aplicación del programa. El grupo experimental efectuaba en esta sesión las actividades requeridas sobre el texto presentado, que eran fundamentalmente de localización de

TABLA 3. Características de los textos utilizados en el programa de mejora de la comprensión

Título	Tipo de texto	Ritmo	Nº palabras
Formular la idea principal	Problema-solución	Prosa	143
Interpretar las señales textuales	Problema-solución	Prosa	189
Estructura de los textos expositivos	Descripción	Prosa	190
Platero (sin título)	Descripción	Prosa	104
Los ratones	Problema-solución	Verso	69
El asno y el cochino (sin título)	Causa-efecto	Verso	99
Tipos de equilibrio (sin título)	Comparación	Prosa	127
Los órganos genitales	Descripción	Prosa	94
Resolución de problemas (sin título)	Secuencia	Prosa	122
Método algebraico de resolución de problemas	Problema-solución	Prosa	116
La higuera	Causa-efecto	Verso	139
Clasificación de los plásticos	Comparación	Prosa	88
El tío Lucas	Descripción	Prosa	116
El castillo (sin título)	Descripción	Prosa	156
Los sentidos (propuesto por los alumnos)	Descripción	Prosa	228
Doble marginación (propuesto por los alumnos)	Secuencial	Prosa	138

las ideas principales y de detección de la estructura textual. El grupo control, en cambio, realizaba otras actividades no relacionadas con la comprensión lectora. Toda la intervención sobre los alumnos estuvo dirigida a habituarles a utilizar estrategias de procesamiento activo, habilidades que pasan, entre otras, por determinar las ideas importantes, utilizar macrorreglas y detectar la estructura del texto.

Los textos seleccionados permitían la captación de la macroestructura de los mismos a través de la localización de las ideas importantes y de las relaciones que se dan entre ellas, lo que llevaba al alumno a establecer con cierta claridad la estructura textual y determinar los objetivos del autor, reflejados en las ideas importantes.

Tareas y desarrollo del programa

En el conocimiento implícito sobre la estructura del texto hay diferencias fundamentales entre los lectores expertos y los que no lo son. Los primeros parecen utilizar hábilmente este conocimiento, tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de esa información. Con esta premisa, las tareas que se solicitan a los alumnos van encaminadas a que ellos adquieran un mayor conocimiento sobre la estructura del texto, especialmente el relativo a un conocimiento expreso de las relaciones lógicas que gobiernan la información textual, además de las estrategias que influyen en la detección de la macroestructura. Las tareas requeridas de los alumnos han sido:

- Lectura con atención del texto propuesto.
- Búsqueda de las palabras de significado desconocido y aprendizaje del significado adecuado al contexto.
- Identificación de las ideas más importantes en cada párrafo y percepción de las relaciones existentes entre ellas.
- Poner título a la lectura.
- Determinación del esquema del texto elaborando mapas conceptuales, para insertar

en ellos el conocimiento específico del tema en cuestión, actividad que se alterna con la de completar los mapas conceptuales, propuestos con la finalidad de presentar modelos de ejecución.

- Reflexionar y reflejar por escrito los motivos de la elección de una proposición determinada como receptora de la idea principal.
- Autorregulación de conductas. Al alumno se le pide o, más bien, se le va modelando para que tome conciencia de los procesos que realiza y de los que puede realizar.

Los pasos seguidos en la aplicación fueron los siguientes:

- Presentación del cuadernillo. El clima de colaboración entre los participantes ya se había conseguido previamente, cuando se aplicó el pretest, pero, no obstante, se insistió en ello. Se les explicó la mecánica de las sesiones. Las A con la práctica guiada y las B con la ejecución autónoma. Tras esta presentación se realizó la lectura del primer texto y se aprovechó el mismo para recordarles cómo se formula la idea principal.
- Se les pidió a los alumnos que anotaran las palabras, caso de haberlas, cuyo significado desconocían. Aunque los textos fueron sacados de los libros utilizados habitualmente por ellos, aparecían algunos términos desconocidos para ellos, por lo que se procedía a resolver las dudas y se continuaba con la siguiente tarea.
- Resumen del contenido de cada uno de los párrafos que aparecen en la lectura. Este resumen se hacía tras la lectura parcial de cada párrafo y la identificación de la idea principal del mismo. En esta primera sesión el texto utilizado nos servía para clarificar el conocimiento de la idea principal.
- Después de reflejar las ideas más importantes de cada párrafo, los alumnos debían priorizarlas y extraer la idea principal del texto. Se les indicó que las ideas de los

distintos párrafos están al servicio de una *idea principal* y se les preguntó: ¿cuál crees que es la idea principal que el autor nos quiere transmitir? Además de la lectura, a los alumnos se les refuerza de modo verbal para que tengan un procesamiento activo, según las conclusiones que se pueden extraer de los trabajos de Craik y Tulving (1975) y Thomson y Barnett (1981) entre otros.

- En las sesiones en que la lectura tiene título, como en esta primera, se les requirió que realizaran la comparación del título con la idea principal, con la pregunta: ¿Tiene el título de la lectura parecido con la idea principal que has escrito anteriormente? En cambio, si no tenía título, se les pidió que le pusieran un título.
- Con la técnica de la enseñanza directa que empleamos en parte de las sesiones, siguiendo a Baumann (1990), pasamos de la demostración o modelado donde la responsabilidad es casi toda del profesor (sesiones tipo A) a la práctica o aplicación por parte del alumno (sesiones tipo B). En ambas se les solicitó que completasen los esquemas gráficos que expresan la estructura del texto. La responsabilidad en la ejecución de la tarea se desplaza del profesor al alumno. En sesiones posteriores se dejó que ellos mismos detectasen la estructura interna de los textos y realizaran el esquema pertinente.
- Desarrollamos la parte B de la primera sesión realizando tareas similares a las de la parte A, pero con más responsabilidad en el alumno y aprovechando la información del texto para que revierta en la localización de las ideas principales y de la estructura textual.
- En la segunda sesión utilizamos la parte A para introducir un texto sobre la estructura de los textos expositivos. Posteriormente, se realizaban las actividades tipo que hemos expuesto con anterioridad.
- La parte B de la sesión segunda y las seis sesiones restantes se desarrollaron con un formato similar al enunciado, con la

exigencia de las mismas tareas y con la misma metodología, pero utilizando ya textos diversos de todas las asignaturas, en prosa y verso.

La ejecución del programa no tuvo incidencias reseñables. Se intentó ser muy repetitivo para que, durante los dos meses que duró la intervención, los alumnos adquiriesen las habilidades que les hicieran avanzar en la comprensión de los textos y, por tanto, adquiriesen unos hábitos que favorecerían su aprendizaje.

Procedimiento

Como hemos apuntado, mantuvimos los grupos naturales, ya que las sesiones de medida y de aplicación del programa no debían interferir en el desarrollo habitual de las clases. No se podía variar la organización del centro, ni crear posibles suspicacias con el tratamiento diferenciado de subgrupos de alumnos. Nuestra intervención pretendía confundirse con la marcha normal del centro, trabajando con todo el grupo clase y con cuidado de no crear expectativas que enmascarasen el efecto de nuestro programa.

En el pretest fueron aplicadas a todos los alumnos, de forma colectiva por cursos y en sus aulas respectivas, las pruebas de comprensión lectora de Lázaro (1982), con objeto de establecer los niveles iniciales. La hora, la primera sesión de la mañana, fue la misma en todos los grupos, variando sólo el día. Esta cuestión era clave para que no se produjesen diferencias en cuanto al nivel de rendimiento, ni influencia de la clase precedente.

Las condiciones de aplicación, indicadas por el autor de la prueba de comprensión, se respetaron íntegramente. Por tanto, todo lo relativo a tiempo de aplicación, instrucciones, aclaraciones a los alumnos y no interferencias fue tratado de modo similar y de forma escrupulosa en todos los cursos.

Tras la medida inicial y la asignación de los alumnos al grupo experimental o control, procedimos a aplicar el programa durante ocho semanas. El grupo experimental era entrenado en estrategias de intervención sobre el sujeto. Se les suministró un cuadernillo con ocho sesiones dobles que se les recogía, como se ha indicado, al finalizar cada sesión con el fin de evitar interferencias. El cuadernillo estaba compuesto por textos y requerimientos de tareas. Después de aplicar el programa de intervención, procedimos a volver a medir la comprensión lectora con la prueba mencionada de Lázaro, pasada otra vez a todos los alumnos.

Tenemos presente que el nivel de competencia cognitiva determina la adquisición de conocimientos por parte del alumno, y que el objetivo primordial de cualquier educador es dotar al alumno de autonomía para aprender, que el alumno *aprenda a aprender*, que pueda recurrir por propia iniciativa a estrategias que le permitan abordar situaciones de aprendizaje y resolverlas de manera satisfactoria.

Seguimos las aportaciones de Duffy y Roehler (1982) sobre la *instrucción directa*, de Palincsar y Brown (1984, 1985) sobre *enseñanza recíproca*, de Bereiter y Scardamalia (1982) sobre *modelado*, el empleo de la *estrategia estructural* de Meyer (1984) y, para resumir, las aportaciones de Dickson, Simmons y Kameenui (1995), tras las revisiones de estudios profundizando sobre comprensión de textos, su organización y la idea principal, que indican que el conocimiento metacognitivo y la autorregulación facilitan la comprensión lectora. Además, el texto bien presentado y la instrucción explícita en la presentación del texto, así como el reconocimiento de estructura e idea principal favorecen la comprensión. Junto a esto, hay que recordar que la percepción de la estructura textual y de la idea principal está altamente relacionada con los conocimientos previos del alumno.

Por tanto, consideramos que el objetivo final de los procesos de enseñanza-aprendizaje es

contribuir a que los alumnos adquieran los procedimientos que regulan su capacidad de aprendizaje, para que de forma autónoma puedan ir adquiriendo conocimientos y sean responsables de su propio proceso de formación, adquieran estrategias que posibiliten este aprender para aprender. La intervención debe ser interactiva, en la doble faceta de la actuación y del carácter interactivo de la construcción de significados y, concretamente en el lenguaje, debemos tener presente su función autorreguladora, cuestión que es sustancial en la planificación de estrategias y en la ordenación y regulación de comprensión de textos.

Estos aspectos nos llevan a presentar nuestro programa como una intervención centrada en el alumno, donde el profesor actúa como mediador, modelando en el proceso de adquisición de estrategias activas de comprensión; un modelo altamente interactivo, donde el profesor, siguiendo a Flanders (1977), alaba o anima; acepta o utiliza ideas de los alumnos y formula preguntas.

Resultados

Procedemos a presentar los resultados obtenidos tras la aplicación del Programa de Mejora de la comprensión de textos con el fin de aceptar o rechazar las hipótesis previamente establecidas. Además, hemos analizado las relaciones existentes entre la comprensión de textos y el rendimiento escolar en las áreas de Lengua, Matemáticas, Social y Natural. Nos interesan fundamentalmente los resultados que tienen en cuenta la forma de percepción, en la que el sujeto reacciona en una dirección más generalizada, según la presión perceptiva que ha realizado; es decir, el análisis de los efectos del Programa de Mejora en la percepción del sujeto de la idea principal.

Análisis previos

Con el fin de realizar los análisis previos, solicitamos a la Secretaría del Centro las actas de la primera evaluación, correspondientes a los grupos

Programa para la mejora de la comprensión de textos en el primer ciclo de eso a través del desarrollo...

objeto de la experiencia, y procedemos a pasar a todos los sujetos el Test de Comprensión Lectora de Lázaro (1982). Analizamos los protocolos de respuestas en los rasgos: global o ideas principales, ideas secundarias y detalles; además, obtenemos las puntuaciones en los demás rasgos.

En la tabla 3 podemos apreciar la existencia de correlaciones positivas significativas entre las áreas de Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas, cuestión que nos lleva a pensar que una mejora persistente en un área determinada arrastrará una mejora en el resto de las áreas. Las correlaciones más altas entre comprensión lectora y rendimiento aparecen referidas al área de Lengua, pero además esta área es la que arroja unas correlaciones significativas positivas más altas al correlacionarla con el resto de las áreas.

Los grupos se establecen tras obtener los resultados de la prueba de Lázaro en pretest y comprobar la equiparabilidad entre ellos; para esto, mediante un análisis de varianza, apreciamos la no existencia de diferencias significativas entre las medias de los grupos control y experimental, oscilando los valores F entre 0.002 y 0.748, con una probabilidad de 0.961 y 0.388, respectivamente. No hay por tanto ningún valor F alto, como comprobamos en la tabla 5.

También comprobamos la homogeneidad de las varianzas. Para ello utilizamos la prueba de Levene, contraste de la homogeneidad de varianzas, que es menos dependiente del supuesto de normalidad que la mayoría de las pruebas. Aplicada la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de la varianza de

TABLA 4. Matriz de correlación de Pearson para las puntuaciones en comprensión lectora de la prueba de Lázaro en pretest y rendimiento académico en la primera evaluación en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas (primer ciclo de ESO)

		Comprensión Lectora 1	Rendim. CCNN 1	Rendim. CCSS 1	Rendim. Leng. 1
Rendimiento CCNN 1	C. de Pearson	.595**			
	Sig. (bilateral)	.000			
Rendimiento CCSS 1	C. de Pearson	.556**	.677**		
	Sig. (bilateral)	.000	.000		
Rendimiento lengua 1	C. de Pearson	.658**	.755**	.709**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	
Rendimiento matem. 1	C. de Pearson	.568**	.719**	.654**	.712**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 5. Cuadro resumen del análisis de varianza entre los grupos experimental y control con referencia a las variables: Comprensión Lectora total y rasgos global, secundario y detalles en el pretest

		F	Sig.
Comprensión Lectora Pretest	Inter-grupos	.353	.553
Global Pretest	Inter-grupos	.382	.537
Secundario Pretest	Inter-grupos	.002	.961
Detalles Pretest	Inter-grupos	.748	.388

los grupos experimental y control, se obtuvieron unos valores que oscilan entre un valor de 0.009 y una probabilidad de 0.926 en el rasgo global, que es en el que centramos nuestro programa, hasta un valor de 3.037 con una probabilidad de 0.083, con lo que podemos afirmar que no hay diferencias significativas entre los grupos experimental y control. Podemos contemplar los valores con más detalle en la tabla 6.

Con referencia a la independencia de las observaciones, que exige que las muestras no estén relacionadas, hemos de decir que aunque los grupos experimental y control son grupos naturales de clase, éstos están formados mediante un procedimiento aleatorio, ya que su asignación a los grupos se hace alfabéticamente, procedimiento asimilable al azar. No obstante, nosotros hemos asignado cada grupo al grupo experimental o al grupo control totalmente al azar.

Aunque en este apartado de análisis previos hemos avanzado algunas cuestiones correspondientes a apartados posteriores, en conjunto podemos determinar que se dan las condiciones idóneas para aplicar los procedimientos estadísticos de análisis de varianza y covarianza; por tanto, es conveniente, para seguir una secuencia temporal adecuada, pasar al análisis de los resultados tras el tratamiento (postest) y efectuar las comparaciones con el resultado en el pretest, cuestión que recogemos en el siguiente apartado.

Resultados en el postest

Iniciamos este apartado recogiendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los diferentes grupos en la variable comprensión como puntuación total de la prueba de Lázaro.

Como observamos en la tabla 7, en la puntuación total de la Prueba de Lázaro el grupo control obtiene una media en pretest de 12,62 y el grupo experimental de 12,29, no existiendo diferencias significativas entre ambos grupos en estas puntuaciones, como puede observarse en la tabla 5. La desviación típica en el total se mantiene, debido a que en 1º de ESO aumenta y, por el contrario, en 2º disminuye.

Mostramos a continuación, en el gráfico 1, las puntuaciones medias en el pretest y el postest de los grupos control y experimental en comprensión lectora como puntuación total de la Prueba de Lázaro (1982).

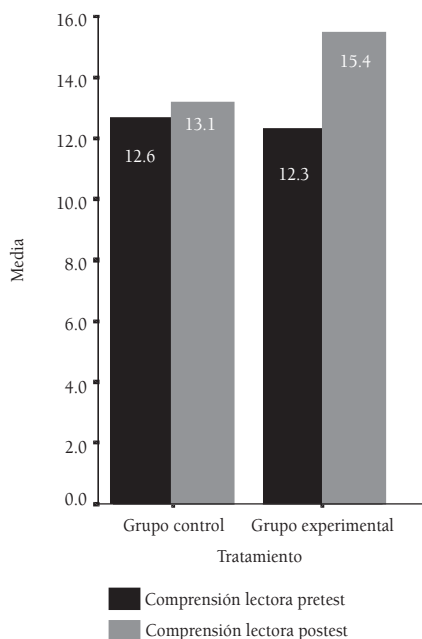
Si nuestra atención se centra en las diferencias entre los niveles de 1º y 2º de ESO, observamos que en el pretest, en los grupos experimental y control, las diferencias entre niveles están en torno a un punto en la puntuación total de la Prueba de Lázaro, diferencias que se mantienen en el postest, aunque con puntuaciones más altas. Así, la puntuación media en pretest para 1º de ESO es de 11,95 y para 2º de ESO es de 12,89, siendo en el postest la puntuación media para 1º de 13,63 y para 2º de 14,78. Por tanto

TABLA 6. Cuadro resumen de la prueba de homogeneidad de varianzas entre los grupos experimentales y control con referencia a las variables: comprensión lectora total y rasgos global, secundario y detalles en el pretest

	Estadístico de Levene	GL1	GL2	Sig.
Comprensión Lectora Pretest	.167	1	209	.684
Global Pretest	.009	1	209	.926
Secundario Pretest	3.037	1	209	.083
Detalles Pretest	.281	1	209	.597

Programa para la mejora de la comprensión de textos en el primer ciclo de eso a través del desarrollo...

GRÁFICO 1. Valores medios de la variable comprensión lectora como puntuación total en la prueba de Lázaro en pretest y postest según la variable independiente, nivel de intervención



parece que, en cuanto a puntuaciones medias, el Programa de Mejora afecta por igual a los alumnos de 1º y 2º de ESO. Los alumnos de 1º del grupo experimental pasan de 11,79 a 14,76 y los de 2º pasan de un 12,70 a un 15,94. En cuanto a los del grupo control, pasan los de 1º de ESO de 12,10 en pretest a 12,61 en postest y los de 2º de 13,09 a 13,61. Observamos que, con un menor avance en la puntuación, las diferencias entre niveles se mantienen también en el grupo control.

En el gráfico 2 aparecen los valores medios en los totales de la Prueba de Lázaro, percibiéndose de forma expresa cómo se mantienen las diferencias entre niveles tanto en pretest como en postest.

Los gráficos 3 y 4 son expresivos al mostrar las puntuaciones de 2º de ESO superiores a las de 1º, tanto en el grupo experimental como en el de control, indicadas como puntuaciones medias del global de la Prueba de Lázaro en el pretest y en el postest, observando que las diferencias

TABLA 7. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la situación de pretest y postest de los grupos control y experimental de 1º y 2º de ESO en las puntuaciones totales de la prueba de Lázaro

Tratamiento	Nivel		Comprensión Lectora Pretest	Comprensión Lectora Postest
Grupo control	1º ESO	Media	12,1078	12,6176
		Desv. típ.	4,21701	4,15402
	2º ESO	Media	13,0965	13,6140
		Desv. típ.	4,14302	3,56323
	Total	Media	12,6296	13,1435
		Desv. típ.	4,18797	3,86758
Grupo experimental	1º ESO	Media	11,7935	14,7609
		Desv. típ.	3,69320	3,96196
	2º ESO	Media	12,7018	15,9474
		Desv. típ.	4,14886	3,98847
	Total	Media	12,2961	15,4175
		Desv. típ.	3,95900	4,00128
Total	1º ESO	Media	11,9588	13,6340
		Desv. típ.	3,95987	4,18362
	2º ESO	Media	12,8991	14,7807
		Desv. típ.	4,13231	3,94320
	Total	Media	12,4668	14,2536
		Desv. típ.	4,07154	4,08609

entre niveles se mantienen con independencia del tratamiento.

A continuación resumimos en una serie de tablas los resultados del análisis de covarianza tras la intervención.

Observamos con los datos de la tabla 8 diferencias significativas entre las medias de los grupos en el factor tratamiento con respecto a la puntuación total ($F = 55,129$ y una probabilidad menor de 0.001).

En las tablas 9, 10 y 11 consideramos los rasgos de la Prueba de Lázaro atendiendo a la forma de percepción en la que el sujeto reacciona en una dirección más generalizada, según la presión perceptiva que ha realizado. Consideramos, por tanto, los rasgos global, secundario y detalles.

Los valores que obtenemos nos indican que hay diferencias significativas entre las medias de los grupos control y experimental en las variables correspondientes a los rasgos global, secundario y detalles en el postest, teniendo como covariable la puntuación total en la Prueba de Lázaro en pretest. Los valores F son 24,929, 26,068 y 34,096, con unas probabilidades menores de 0.001 en los correspondientes rasgos global, secundario y detalles.

Los efectos de la covariable comprensión lectora total en pretest resultan significativos con un valor F , que oscila entre 323,285 y una $p < 0.001$, en el caso de la comprensión lectora total en postest como variable dependiente, a un valor de 48,333 y una $p < 0.001$, en el caso de que la variable dependiente sea el rasgo detalles

GRÁFICO 2. Valores medios de la variable comprensión lectora como puntuación total en la prueba de Lázaro en pretest y postest según la variable nivel escolar (1º y 2º de ESO)

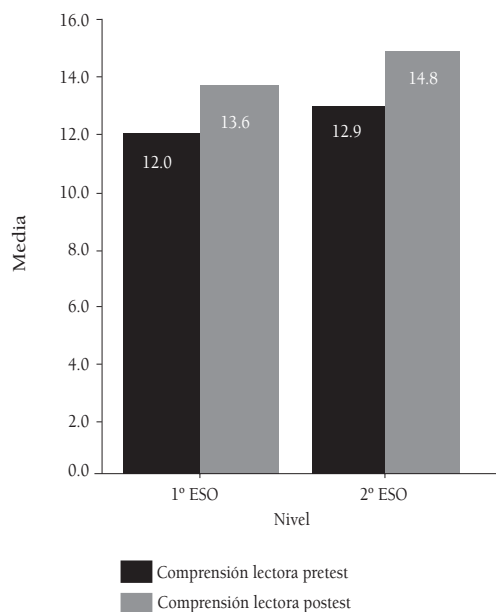


GRÁFICO 3. Valores medios de la variable comprensión lectora como puntuación total en la prueba de Lázaro en pretest según la variable nivel escolar (1º y 2º de ESO), en función de la variable tratamiento

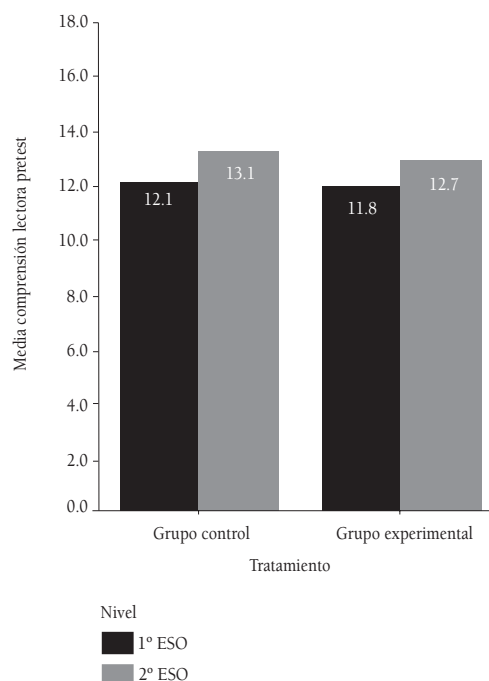


GRÁFICO 4. Valores medios de la variable comprensión lectora como puntuación total en la prueba de Lázaro en posttest según la variable nivel escolar (1º y 2º de ESO), en función de la variable tratamiento

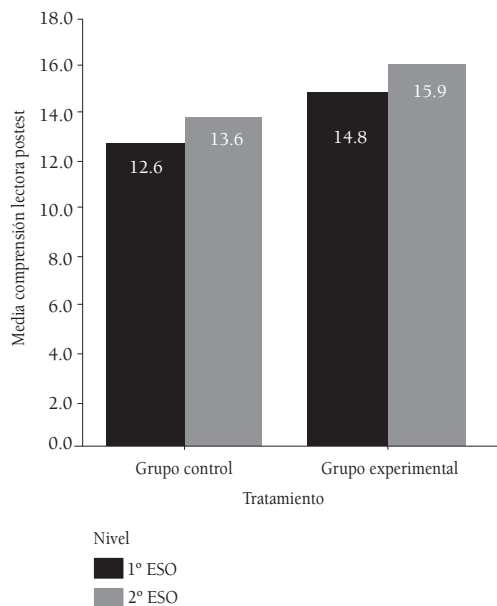


TABLA 8. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es comprensión lectora total en posttest, la independiente el nivel de intervención y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Comprensión Lectora Posttest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	323,285	.000
Tratamiento	55,129	.000

en comprensión lectora. Esto nos indica que la medida de pretest, puntuación total en la Prueba de Lázaro, es un buen predictor de los resultados en el posttest.

Con estos resultados parciales parece que nuestro tratamiento ha producido una mejora que es significativa en la comprensión lectora en el grupo

TABLA 9. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo global de la comprensión lectora en posttest, la independiente el tratamiento y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Global Postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	234,839	.000
Tratamiento	24,929	.000

TABLA 10. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo secundario de la comprensión lectora en posttest, la independiente el tratamiento y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Secundario postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	112,773	.000
Tratamiento	26,068	.000

TABLA 11. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo detalles de la comprensión lectora en posttest, la independiente el tratamiento y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Detalles postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	48,333	.000
Tratamiento	34,096	.000

experimental con respecto al grupo control. No obstante, seguimos analizando más datos con el fin de encontrar otros posibles resultados significativos.

Analizamos en la tabla 12 los niveles educativos para ver si la variación de la comprensión lectora está afectada por el nivel y se han

producido efectos diferentes en 1º o 2º de ESO, cuestión que puede tener interés, dado que atraviesan una etapa problemática y hay un posible impacto en su incorporación al instituto desde los centros de educación primaria.

Los valores de F obtenidos nos indican que no hay diferencias significativas debidas al nivel, y que la comprensión lectora en pretest es un buen predictor de los resultados del postest.

TABLA 12. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es comprensión lectora total en postest, la independiente el nivel escolar y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Comprensión lectora postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora Pretest	241,464	,000
Nivel	1,413	,236

En la tabla 13, que aparece a continuación, consideramos la variable *sexc*. En este caso el valor de F es 14,952, con una probabilidad < de 0.001, lo que nos indica que existen diferencias significativas en la comprensión lectora total en postest atendiendo al sexo de los alumnos y teniendo como covariable la comprensión lectora total en pretest.

TABLA 13. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es comprensión lectora total en postest, la independiente el género y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Comprensión lectora postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	243,280	.000
Sexo	14,952	.000

Presentamos en las tablas 14, 15, 16 y 17 las variables tratamiento, sexo y nivel, considerándolas fuentes de varianza o componentes a las que se atribuye una parte de la variación de la variable dependiente comprensión lectora total, rasgo global, rasgo secundario y rasgo detalles en postest, respectivamente.

En las tablas 14, 15, 16 y 17 observamos que las variables tratamiento y sexo producen una variación significativa. En cambio, la variable nivel no produce una variación significativa como indican los valores de F y sus respectivas probabilidades. La variable sexo muestra unos valores significativos en cuanto a la varianza atribuida en los rasgos global y secundario, pero no tiene esta significatividad en el rasgo detalles. Hay que indicar que al considerar la influencia conjunta de pares o tríos de estas variables, los valores pierden significatividad, no siendo, por tanto, fuentes de varianza. Quizá se puede indicar la influencia de los pares TRATAMIENTO*SEXO y NIVEL*SEXO sobre la variable detalles, con unos valores de F de 3,71 y 4,29 y una significatividad de 0.05 y 0.04, respectivamente.

TABLA 14. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente la comprensión lectora total en postest, las independientes el tratamiento, el nivel y el sexo y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Comprensión lectora postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	301,863	.000
Tratamiento	49,417	.000
Nivel	1,470	.227
Sexo	11,873	.001
Tratamiento * Nivel	,028	.868
Tratamiento * Sexo	,002	.965
Nivel * Sexo	,464	.496
Tratamiento * Nivel * Sexo	,080	.777

Programa para la mejora de la comprensión de textos en el primer ciclo de eso a través del desarrollo...

TABLA 15. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo global de la comprensión lectora en postest, las independientes el tratamiento, el nivel y el sexo y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Global postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	215,467	.000
Tratamiento	21,745	.000
Nivel	2,218	.138
Sexo	10,873	.001
Tratamiento * Nivel	,002	.964
Tratamiento * Sexo	,401	.527
Nivel * Sexo	2,002	.159
Tratamiento * Nivel * Sexo	,000	.988

TABLA 16. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo secundario de la comprensión lectora en postest, las independientes el tratamiento, el nivel y el sexo y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Secundario postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	103,258	.000
Tratamiento	23,422	.000
Nivel	,006	.937
Sexo	6,195	.014
Tratamiento* Nivel	,047	.828
Tratamiento * Sexo	,691	.407
Nivel * Sexo	1,697	.194
Tratamiento * Nivel * Sexo	,091	.763

Tras estos análisis de covarianza, que nos indican una influencia significativa de nuestro programa en la mejora de la comprensión lectora, atendiendo a valores totales y a los rasgos global, secundario y detalles, vamos a hacer un análisis de las medias en los distintos registros de la prueba de Lázaro para detectar otros puntos de interés en nuestra investigación.

TABLA 17. Estimación de los componentes de la varianza. La variable dependiente es el rasgo detalles de la comprensión lectora en postest, las independientes el tratamiento, el nivel y el sexo y la covariable el nivel de comprensión total en pretest

Variable dependiente: Detalles postest		
Fuente	F	Sig.
Comprensión lectora pretest	47,113	.000
Tratamiento	32,634	.000
Nivel	,027	.869
Sexo	1,988	.160
Tratamiento * Nivel	,559	.455
Tratamiento * Sexo	3,717	.055
Nivel * Sexo	4,293	.040
Tratamiento * Nivel * Sexo	1,893	.170

En la tabla 18 observamos de forma comparativa las medias y desviaciones típicas en los diferentes rasgos de la prueba de Lázaro, atendiendo a la forma de percepción y teniendo en cuenta las variables tratamiento y nivel.

Observamos que se produce una mejora en la percepción de las ideas principales y de las secundarias en los grupos experimental y control, mejora que es significativamente superior en el grupo experimental, como vimos en el análisis de covarianza (tablas 9 y 10). Además, la diferencia a favor del grupo experimental también es significativa en detalles (tabla 11), con la particularidad de que el grupo control ha puntuado menos en postest que en pretest en esta variable, tanto en 1º como en 2º de ESO. La desviación típica en el rasgo global se reduce, en el secundario se mantiene y en rasgo detalles aumenta, pero con una cierta disparidad entre 1º y 2º de ESO y entre los grupos experimental y control.

Si analizamos las medias de los grupos en pretest y postest atendiendo al sector intención de la prueba de Lázaro obtenemos los resultados reflejados en la tabla 19.

Juan Ruiz Carrascosa y Matias Robles Maldonado

TABLA 18. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la situación de pretest y postest de los grupos control y experimental de 1º y 2º de ESO en las puntuaciones de los rasgos global, secundario y detalles de la prueba de Lázaro

Tratamiento	Nivel		Global pretest	Global postest	Secund. pretest	Secund. postest	Detalles pretest	Detalles postest
Grupo control	1º ESO	Media	6,5490	6,9608	3,5882	3,8431	1,9706	1,8137
		Desv. típ.	2,82711	2,98470	1,51561	1,33600	,73083	,78715
	2º ESO	Media	7,3947	7,7982	3,8070	4,0351	1,8947	1,7807
		Desv. típ.	2,69546	2,33540	1,49629	1,23512	,84904	,64099
	Total	Media	6,9954	7,4028	3,7037	3,9444	1,9306	1,7963
		Desv. típ.	2,77800	2,68211	1,50239	1,28131	,79266	,71053
Grupo experimental	1º ESO	Media	6,3804	8,0435	3,5543	4,5435	1,8587	2,2283
		Desv. típ.	2,53462	2,44455	1,23481	1,43305	,68038	,72806
	2º ESO	Media	7,0702	8,8333	3,8070	4,7193	1,8246	2,4035
		Desv. típ.	2,81012	2,56058	1,31867	1,37911	,77050	,88357
	Total	Media	6,7621	8,4806	3,6942	4,6408	1,8398	2,3252
		Desv. típ.	2,69971	2,52820	1,28191	1,39926	,72833	,81862
Total	1º ESO	Media	6,4691	7,4742	3,5722	4,1753	1,9175	2,0103
		Desv. típ.	2,67980	2,78142	1,38254	1,41980	,70593	,78389
	2º ESO	Media	7,2325	8,3158	3,8070	4,3772	1,8596	2,0921
		Desv. típ.	2,74602	2,49447	1,40402	1,34783	,80789	,82967
	Total	Media	6,8815	7,9289	3,6991	4,2844	1,8863	2,0545
		Desv. típ.	2,73604	2,65737	1,39581	1,38175	,76148	,80806

TABLA 19. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la situación de pretest y postest de los grupos control y experimental de 1º y 2º de ESO en las puntuaciones del sector Intención (descripción, lógico, patético y oblicuo) de la prueba de Lázaro

Tratam.	Nivel		Descr. pret.	Descr. post.	Lóg. pret.	Lóg. post.	Patét. pret.	Patét. post.	Oblic. pret.	Oblic. post.
Grupo control	1º ESO	Media	3,6078	3,9902	3,8529	3,9706	2,5196	2,5686	2,0980	2,0980
		Desv. típ.	1,40824	1,34347	1,46046	1,32443	1,30752	1,31537	1,42835	1,28849
	2º ESO	Media	4,0526	3,8860	4,1579	4,2281	2,6930	3,0789	2,2456	2,4474
		Desv. típ.	1,38771	1,07744	1,62886	1,43636	1,19804	1,27051	1,22883	1,30823
	Total	Media	3,8426	3,9352	4,0139	4,1065	2,6111	2,8380	2,1759	2,2824
		Desv. típ.	1,40867	1,20570	1,55199	1,38424	1,24805	1,31104	1,32255	1,30469
Grupo experimental	1º ESO	Media	3,5935	4,2283	3,5978	4,5000	2,6522	3,5109	1,9457	2,7174
		Desv. típ.	1,33739	1,21886	1,28071	1,32077	1,29473	1,20871	1,20291	1,12868
	2º ESO	Media	3,7544	4,4035	3,9825	4,9825	2,8596	3,4526	2,2772	3,0789
		Desv. típ.	1,31991	1,31080	1,48794	1,47589	2,08899	1,16237	1,39745	1,25282
	Total	Media	3,6825	4,3252	3,8107	4,7670	2,7670	3,4786	2,1291	2,9175
		Desv. típ.	1,32365	1,26744	1,40572	1,42253	1,77374	1,17779	1,31832	1,20680
Total	1º ESO	Media	3,6010	4,1031	3,7320	4,2216	2,5825	3,0155	2,0258	2,3918
		Desv. típ.	1,36797	1,28480	1,37701	1,34236	1,29639	1,34523	1,32164	1,24839
	2º ESO	Media	3,9035	4,1447	4,0702	4,6053	2,7763	3,2658	2,2614	2,7632
		Desv. típ.	1,35653	1,22244	1,55557	1,49849	1,69733	1,22668	1,31010	1,31400
	Total	Media	3,7645	4,1256	3,9147	4,4289	2,6872	3,1507	2,1531	2,5924
		Desv. típ.	1,36693	1,24866	1,48238	1,43831	1,52574	1,28554	1,31755	1,29458

Programa para la mejora de la comprensión de textos en el primer ciclo de eso a través del desarrollo...

El análisis de la covarianza indica que las diferencias son significativas a favor del grupo experimental, con unos valores F de 8,867 y una probabilidad de 0.003 en el rasgo descripción y de 23,047; 23,638 y 29,130 con unas probabilidades menores de 0.001 para los restantes rasgos (lógico, patético y oblicuo). Hemos utilizado como covariable la comprensión lectora total en pretest.

En cuanto a la forma de expresión, y atendiendo a los rasgos narración, diálogo y enunciación, los resultados son los reflejados en la tabla 20 que mostramos seguidamente.

Comprobamos en dicha tabla que hay un aumento en los valores medios en todos los rasgos del sector forma de expresión de la prueba de Lázaro, referidos al grupo experimental, no ocurriendo así con relación al grupo control. La facilidad para captar la referencia de un hecho,

la facilidad para captar el sentido de una plática entre dos o más personas y la facilidad para captar un sentimiento profundo expresado sintéticamente han mejorado notablemente en el grupo experimental. Si observamos las desviaciones típicas, llama la atención la reducción del valor en el rasgo narración en el grupo control y, por el contrario, el aumento en el grupo experimental.

Considerando los resultados de los análisis de covarianza, obtenemos diferencias significativas a favor del grupo experimental en narración, diálogo y enunciación, con unos valores F de 31,831; 27,508 y 11,325 y una probabilidad menor de 0.001.

Otro aspecto que podemos analizar atendiendo a la estructura del mensaje escrito es el sector ritmo de expresión. Las puntuaciones en los rasgos verso y prosa aparecen en la tabla 21.

TABLA 20. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la situación de pretest y postest de los grupos control y experimental de 1º y 2º de ESO en las puntuaciones del sector Forma de Expresión (narración, diálogo y enunciación) de la prueba de Lázaro

Tratam.	Nivel		Narrac. pretest	Narrac. postest	Diálogo pretest	Diálogo postest	Enunciac. pretest	Enunciac. postest
Grupo control	1º ESO	Media	6,1471	6,4510	3,4412	3,4314	2,4412	2,6863
		Desv. típ.	2,57156	2,19375	1,44792	1,37484	1,35885	1,33402
	2º ESO	Media	6,3596	6,9298	3,5526	3,7982	3,1842	2,8860
		Desv. típ.	2,11659	2,00544	1,47201	1,35574	1,42563	1,23930
	Total	Media	6,2593	6,7037	3,5000	3,6250	2,8333	2,7917
		Desv. típ.	2,33370	2,10033	1,45493	1,37080	1,43716	1,28275
Grupo experimental	1º ESO	Media	5,8478	7,7826	3,5978	4,1630	2,3696	2,9891
		Desv. típ.	1,81619	2,12564	1,31072	1,37862	1,26682	1,12787
	2º ESO	Media	6,2140	7,9035	3,6404	4,4737	2,8860	3,4474
		Desv. típ.	2,06600	2,23095	1,48431	1,46818	1,39200	1,50797
	Total	Media	6,0505	7,8495	3,6214	4,3350	2,6553	3,2427
		Desv. típ.	1,95758	2,17476	1,40284	1,43039	1,35587	1,36458
Total	1º ESO	Media	6,0052	7,0825	3,5155	3,7784	2,4072	2,8299
		Desv. típ.	2,23897	2,25194	1,37964	1,41783	1,30968	1,24350
	2º ESO	Media	6,2868	7,4167	3,5965	4,1360	3,0351	3,1667
		Desv. típ.	2,08346	2,16766	1,47228	1,44713	1,41064	1,40269
	Total	Media	6,1573	7,2630	3,5592	3,9716	2,7464	3,0118
		Desv. típ.	2,15574	2,20783	1,42763	1,44144	1,39759	1,33937

Juan Ruiz Carrascosa y Matías Robles Maldonado

TABLA 21. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la situación de pretest y postest de los grupos control y experimental de 1º y 2º de ESO en las puntuaciones del sector Ritmo de Expresión (verso y prosa) de la prueba de Lázaro

Tratamiento	Nivel		Verso pretest	Verso postest	Prosa pretest	Prosa postest
Grupo control	1º ESO	Media	2,6961	2,8627	9,4118	9,7059
		Desv. típ.	1,45285	1,38592	3,21824	3,13237
	2º ESO	Media	3,4912	3,2018	9,5965	10,4123
		Desv. típ.	1,47748	1,33918	3,13596	2,82072
	Total	Media	3,1157	3,0417	9,5093	10,0787
		Desv. típ.	1,51257	1,36568	3,16153	2,97902
Grupo experimental	1º ESO	Media	2,6304	3,7826	9,1457	11,1630
		Desv. típ.	1,30994	1,24120	2,78972	3,02224
	2º ESO	Media	3,0789	4,4404	9,3333	11,4737
		Desv. típ.	1,45709	2,14542	3,19784	3,25607
	Total	Media	2,8786	4,1466	9,2495	11,3350
		Desv. típ.	1,40459	1,82062	3,00943	3,14236
Total	1º ESO	Media	2,6649	3,2990	9,2856	10,3969
		Desv. típ.	1,38015	1,39130	3,01002	3,15068
	2º ESO	Media	3,2851	3,8211	9,4649	10,9430
		Desv. típ.	1,47542	1,88593	3,15578	3,07916
	Total	Media	3,0000	3,5810	9,3825	10,6919
		Desv. típ.	1,46222	1,69316	3,08362	3,11676

Nuevamente encontramos que las puntuaciones del grupo experimental son superiores a las del grupo control. La facilidad para captar una expresión realizada con arreglo a una normativa métrica y rítmica y la facilidad para captar una expresión formulada en función de una comunicación hablada y no rítmica han tenido una mejora importante en el grupo experimental. Los rasgos verso y prosa han sido beneficiados con nuestro programa. Hemos resaltado los valores en los que se ha producido retroceso de la puntuación del pretest a la del postest, coincidiendo todos en el grupo control. El valor de la desviación típica del grupo experimental en el rasgo verso tiene un considerable aumento después del tratamiento. El programa ha potenciado las diferencias en la facilidad para captar una expresión realizada con arreglo a una normativa métrica y rítmica.

Igualmente, son significativas las diferencias entre el grupo experimental y el control en el

análisis de la covarianza, con unos valores $F=37,456$ para la variable verso, y $F=23,137$ para la variable prosa, con una probabilidad menor de 0.001.

Seguidamente, reflejamos en la tabla 22 la varianza debida al factor nivel. Sus valores nos indican que no hay diferencias significativas entre 1º y 2º de ESO salvo en los rasgos oblicuo, verso y global, con una probabilidad menor de 0.05.

Tras los análisis, atendiendo a las variables tratamiento y nivel a través de todos los rasgos de la prueba de Lázaro, pasamos a la discusión de los resultados obtenidos.

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos de los análisis precedentes confirman de modo total las hipótesis establecidas al realizar la investigación e, incluso,

TABLA 22. Varianza debida al factor Nivel en los rasgos de la prueba de Lázaro (1982)

Anova Factor: Nivel		
Rasgo	F	Sig.
Descripción postest	0,058	.810
Lógico postest	3,777	.053
Patético postest	1,997	.159
Oblicuo postest	4,383	.038
Narración postest	1,202	.274
Diálogo postest	3,260	.072
Enunciación postest	3,350	.069
Verso postest	5,080	.025
Prosa postest	1,613	.205
Global postest	5,365	.022
Secundario postest	1,120	.291
Detalles postest	0,536	.465

arrojan una serie de datos que resultan muy interesantes para seguir diferentes líneas de investigación.

Primera hipótesis

«Los alumnos del grupo experimental obtendrán una mejora significativa en la comprensión de textos. Obtendrán resultados significativamente superiores en las medidas de comprensión (puntuación total) después de la actuación, a los del grupo control.»

La hipótesis que nos ha servido de base y punto de partida de la investigación postulaba que el nivel de comprensión del texto es superior en los sujetos pertenecientes al grupo experimental, es decir, en aquellos sujetos sometidos a la intervención experimental con la aplicación del Programa de Mejora de la Comprensión Lectora que en los alumnos que pertenecen al grupo control, es decir, no sometidos a ningún tipo de intervención, siguiendo sus tutorías normales.

Con los datos de los análisis precedentes podemos afirmar que el tratamiento experimental ha dado resultados significativos, medidos a través de los protocolos de Lázaro y contrastados con análisis de covarianza. Los valores F nos permiten afirmar la significatividad de la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del grupo experimental. De igual modo, las diferencias de medias nos permiten afirmar que los alumnos que han recibido entrenamiento a través del Programa de Mejora en la comprensión de textos han sido superiores en la puntuación total del test de Lázaro y en lo referente a la detección de la información relativa a la macroestructura del texto.

La efectividad de la intervención experimental nos muestra que el programa, enseñando al sujeto a centrar el tema, a detectar la información importante y la macroestructura del texto, es positivo en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos.

Segunda hipótesis

«Se darán antes de la actuación diferencias entre los sujetos de 1º y 2º de ESO en comprensión lectora. Diferencias que tenderán a mantenerse tras la aplicación del programa, aunque con puntuaciones superiores.»

La segunda hipótesis plantea que entre los alumnos de 1º y 2º de ESO hay diferencias en el nivel de comprensión lectora, cuestión que se confirma con los datos de la investigación. Además, suponíamos que las diferencias se mantendrían, ya que el incremento en los niveles de comprensión lectora sería similar y, por tanto, se mantendrían las diferencias iniciales. También se confirma esta cuestión, pues el incremento en las puntuaciones relativas a la prueba de Lázaro es similar en 1º y en 2º de ESO, aunque es superior el incremento tanto en 1º como en 2º de los alumnos del grupo experimental con referencia a los alumnos del grupo control.

Tercera hipótesis

«El rasgo global en cuanto a la forma de percepción, tendrá una mejora significativa con la intervención.»

Nuevamente, los resultados de los valores F nos indican que hay diferencias significativas a favor del grupo experimental en las puntuaciones del rasgo global. Igualmente, en las comparaciones de las medias, observamos diferencias en el rasgo global a favor del grupo experimental.

Otros resultados

En este apartado destacamos aquellas otras cuestiones que, aunque no se plantearon como hipótesis al inicio de la investigación, sí ofrecen datos interesantes.

Es relevante la existencia de correlación positiva alta entre comprensión de textos y rendimiento escolar. Tomamos, para comprobar dicha correlación, las medidas totales en comprensión lectora en pretest, y analizamos la correlación existente con el rendimiento en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas. Estas correlaciones positivas significativas entre las áreas de Naturales, Sociales, Lengua y Matemáticas nos inducen a pensar que una mejora persistente en un área determinada arrastrará una mejora en el resto de las áreas.

Asimismo, las correlaciones más altas entre comprensión lectora y rendimiento aparecen referidas al área de Lengua, y ésta es la que arroja unas correlaciones significativas positivas más altas con el resto de las áreas. En futuras investigaciones habrá que profundizar en este aspecto, comprobando en qué medida la mejora de la comprensión lectora mejora el rendimiento en Lengua y en las demás áreas.

En cuanto al análisis de los rasgos según la forma de percepción, obtenemos unos valores que

nos revelan que, además de en el rasgo global, existen diferencias significativas entre las medias de los grupos control y experimental en las variables correspondientes a los rasgos secundario y detalles en el postest, teniendo como covariable la puntuación total en dicha prueba en pretest.

Los efectos de la covariable comprensión lectora total en pretest resultan significativos en el caso de la comprensión lectora total en postest, como variable dependiente y cuando esta variable la constituyen los rasgos global, secundario y detalles que integran la forma de percepción, en la que el sujeto reacciona en una dirección más generalizada, según la presión perceptiva que realiza. Esto nos indica que la medida de pretest, puntuación total en la Prueba de Lázaro, es un buen predictor de los resultados en el postest.

Según la estructura del mensaje escrito (forma) y de la intencionalidad del autor (fondo) hemos analizado los tres sectores de la mencionada prueba: intención, forma de expresión y ritmo de expresión. Hay diferencias significativas, favorables al grupo experimental, en los rasgos del sector intención (descripción, lógico, patético y oblicuo), del sector forma de expresión (narración, diálogo y enunciación) y del sector ritmo de expresión (verso y prosa).

Con referencia a la variable género, los resultados que en la prueba de Lázaro revelan una puntuación significativa mayor en las alumnas que en los alumnos no son en sí novedosos, pero que este incremento llegue a ser significativo en tan sólo cuatro meses sí que lo es. La variable sexo implica unas diferencias significativas entre el pretest y el postest, fundamentalmente en los rasgos global y detalles, relativos a la forma de percepción.

De estas diferencias podemos recoger como dato significativo que coinciden con los resultados del Diagnóstico del Sistema Educativo

(García Garrido y otros, 1998) debido al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y con los datos del Informe PISA (2003), entre otros estudios. Estas diferencias proporcionan una vía de investigación interesante.

Conclusiones

Las conclusiones las estructuramos en función de la variable considerada en cada caso. Además incluimos líneas de mejora y de proyección, generadas por los resultados obtenidos.

Variable tratamiento

El programa utilizado en esta investigación es efectivo para producir una mejora en la comprensión de textos, medida esa comprensión en puntuaciones de la prueba de Lázaro. La intervención experimental afectó a la localización de las proposiciones del texto, aumentando la detección de aquellas que se encuentran a un nivel superior, globales y principales y afectando en menor medida a las proposiciones de nivel más bajo o detalles; aspecto este de gran interés ya que, aunque lo que pretendemos es la mejora de la comprensión de textos, es la selección, almacenamiento y recuperación de la información más importante del texto (pues no toda la información contenida en un texto tiene la misma importancia), la que en realidad posibilita una economía de esfuerzo y una optimización de resultados.

El programa produjo en el grupo experimental una mejora notable con respecto al grupo control. El programa es útil y consideramos que el tipo de estrategias utilizadas, de intervención fundamentalmente sobre el sujeto, deberían generalizarse en la práctica educativa. Debemos considerar que las ayudas textuales mejoran la comprensión de textos, pero que es imprescindible la implicación del profesor, orientando siempre en la aplicación de las estrategias adecuadas que lleven al alumno a la determinación

de las ideas importantes del texto. Esta intervención que, según terminología afín a Vigotsky, podemos considerar mediadora, logrará que las ayudas textuales no pasen inadvertidas para el alumno. Es conveniente, por tanto, que la intervención integre sujeto y texto para lograr ser más efectiva en la mejora de la comprensión lectora.

Variable nivel escolar

En el apartado del análisis de las diferencias debidas al nivel escolar no encontramos entre ellas indicios de un diferente efecto del programa. El programa de intervención produjo mejoras en la comprensión de los sujetos con independencia del nivel escolar de los mismos. La intervención es efectiva en 1º y 2º de ESO, aunque no contribuye a eliminar las diferencias de partida que existían entre los alumnos de un nivel y otro.

Variable género

Al considerar la variable género en la investigación resulta un efecto, tangencial *a priori*, pero su interpretación puede resultar de gran importancia para tratar de resolver los problemas de fracaso escolar, fundamentalmente de los varones, en la educación secundaria. Los alumnos varones evidencian un desinterés notable por el estudio, desinterés superior al manifestado por las alumnas. Tanto en 1º como en 2º de ESO los niveles manifestados en el pretest sufren hasta retrocesos en los varones del grupo control, manifestando un matizado o menor avance en los del grupo experimental. Este aspecto creemos que debe ser objeto de un estudio posterior específico que determine las circunstancias que hacen que los alumnos varones obtengan beneficios muy bajos e incluso retrocesos. La desmotivación, que afecta fundamentalmente a éstos, puede ser debida a perspectivas laborales más que a diferencias de género.

Líneas de mejora y proyección

En las investigaciones de tipo educativo trabajamos con márgenes de probabilidad, y sólo cuando sobre el mismo problema se realizan, a través del tiempo, *suficientes* investigaciones para resolverlo, y todas coinciden, es cuando se suele afirmar con seguridad los resultados. Por tanto, la conclusión primordial es que hay que insistir en la línea de investigación de los efectos del Programa de Mejora de la Comprensión Lectora y en el resto de resultados obtenidos en la investigación.

Nuestros planteamientos, siguiendo a Castillo Arredondo y Polanco González (2005) cuando indican las características de las propuestas metodológicas más adecuadas para aprender a aprender, se sitúan en la conveniencia de instruir a los sujetos en habilidades y estrategias dentro del contexto natural de cada asignatura. Se trata de insertar de forma sistemática las actividades en el currículo. Entendemos que hay que potenciar un modelo de enseñanza en el cual el alumno aprende primero con la ayuda del profesor para que, tras un proceso de interiorización, sea capaz de actuar con autonomía.

El programa ha atendido a la necesidad de utilización de estrategias por parte del alumno, de manera que haya ido automatizando esa utilización. Hemos planteado que la detección de la idea principal se hiciera párrafo a párrafo en todo el texto, que el alumno de forma autónoma fuese capaz de determinar las ideas importantes de la lectura.

Consideramos que un objetivo importante, en la línea de Montanero (2002) y Sanz Moreno (2003), es poder dotar a los profesores de unas herramientas, estrategias y métodos que les permitan mejorar la comprensión y aprendizaje de los alumnos no sólo en un tiempo específico dedicado a la comprensión lectora, sino en todas las clases ordinarias y abarcando todas las áreas curriculares. Los compartimentos estancos en educación no son convenientes

ni deseables, pues una mejora de las habilidades de la persona influye en todos los aspectos de su vida. Las teorías sobre utilización de reglas, el uso de señalizaciones, el conocimiento de la estructura del texto, de la intencionalidad del autor y la localización de la información importante han sido cuestiones presentes en nuestro programa.

La realización de esta investigación nos reafirma en lo interesante de la cooperación del alumno con el programa de intervención y en general con su aprendizaje. Sin su colaboración no hay beneficios y, por tanto, es fundamental buscar su implicación explicándole los objetivos que se persiguen. Cuando el alumno conoce y comparte los objetivos que nosotros pretendemos, los interioriza como suyos y colabora en su consecución. Se produce una motivación intrínseca que hace al sujeto artífice de su aprendizaje. Sería interesante profundizar en la motivación de modo conjunto con la mejora de la comprensión, ya que altos niveles de interés hacen que aunque la tarea sea difícil para el nivel cognitivo del estudiante, éste manifieste aptitud para realizarla.

La autonomía que pretendemos que posea el alumno en la adquisición de conocimientos pasa por dotarlo de estrategias básicas de autorregulación, que le permitan controlar su proceso de comprensión de textos y, por extensión, su proceso de adquisición de conocimientos a través de la lectura.

Hemos de tener presente que los avances en el aprendizaje se producen cuando conectan con conocimientos previos, por lo que el programa de intervención debe escalar la dificultad en las tareas y en la utilización de estrategias, de modo que estas tareas se conecten con los conocimientos previos activados y sirvan para construir nuevos conocimientos. Se han de considerar las características propias de los alumnos, las peculiaridades de sus procesos mentales para no pedir imposibles o, lo que es peor, no desarrollar habilidad alguna.

El alumno debe participar activamente y, por supuesto, afianzar las estrategias adquiridas, afianzamiento que pasa por practicar las estrategias nuevas y por reforzar la motivación con el éxito de las tareas. Por tanto, las tareas deben ser adecuadas al individuo y el profesor debe motivarlo con el afianzamiento de habilidades y estrategias a través de su utilización exitosa, las cuales luego serán incorporadas a su repertorio y serán empleadas en los momentos oportunos en busca del éxito. Afirmamos, siguiendo a Jiménez Fernández (2005) al referir los principios de una intervención inclusiva, que la escuela debe diseñar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de todos los estudiantes,

a pesar de las diferencias aptitudinales iniciales. La adecuación del entorno de enseñanza es clave en el aprendizaje de los alumnos.

Un entrenamiento es eficaz si potencia las estrategias de procesamiento activo del texto, si permite la actividad del alumno. El aprendizaje requiere esfuerzo, predisposición y, por ello, debemos propiciar que el alumno pueda realizar las tareas, que se involucre, que sea protagonista de su aprendizaje. En nuestro programa ha dado buenos resultados el hecho de compaginar, continuamente, el *modelado* y la *práctica guiada* en busca de la práctica independiente del alumno.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, R.C. y PEARSON, P.D. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. PEARSON (ed.) *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman, pp. 255-291.
- BAUMANN, J. F. (1990) *La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BAUMANN, J. F. (1985) La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 89-108.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1982) From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. CLASER (eds.) *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRANSFORD, J. D. y STEIN, B. S. (1986) *Solución ideal de problemas: guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor (V.O. en inglés: *The IDEAL problem solver*. New York: Freeman, 1984).
- CASTILLO ARREDONDO, S. y POLANCO GONZÁLEZ, L. (2005) *Enseñar a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- COOK, L. K. y MAYER, R.E. (1988) Teaching readers about structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 488-546.
- COOPER, J. D. (1986) *Improving Reading Comprehension*. Houghton Mifflin Company. (Trad. cast., *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor).
- CRAIK, F. I. M. y TULVING, E. (1975) Depth of processing and the retention of words episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- DICKSON, S. V., SIMMONS, D. C. y KAMEENUI, E. J. (1995) Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research. *Technical Report, nº 17*. Eugene: National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon.
- DUFFY, G. G. y ROEHLER, L. R. (1982) The illusion of instruction. *Reading Research Quarterly*, 17, 3, 438-445.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, J.; HOFFMAN, M. y MILLER, J. R. (1980) *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- FLANDERS, N. A. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- FRIES, G. (1962) *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt Rinehart y Winston.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. y LACASA, P. (1990) *Psicología Evolutiva* (2 vols.). Madrid: UNED.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN, J. I. y; LUQUE, J. L. y SANTAMARÍA, C. (1996) Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos. Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2005) *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- LÁZARO, J. A. (1982) *Test de Comprensión Lectora*. Madrid: TEA.
- LEÓN, J. A. (1991) Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la

- estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.
- MATEOS, M. A. (1995) Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad. En M. CARRETERO, J. ALMARAZ y P. BERROCAL (coords.) *Razonamiento y comprensión*, 327-345. Madrid: Trotta.
- MEYER, B. J. F. (1984) Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (eds.) *Learning ad comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MONTANERO, M. (2004) El reto de la comprensión lectora en la educación primaria. Cómo enseñar a los alumnos a penetrar en las relaciones entre las ideas del texto. *Bordón* 56 (2), 305-316.
- MONTANERO, M.; BLÁZQUEZ, F. y LEÓN, J. A. (2002) Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en la Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 37-52.
- MONTANERO, M. y GONZÁLEZ PONTE, L. (2003) Estrategias para mejorar la comprensión de textos expositivos. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 1, 215-230.
- OCDE (2004) INFORME PISA 2003.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1985) Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. *Technical Report*, nº 334, Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. y MARTIN, S. M. (1987) Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychology*, 22, 231-253.
- REPETTO, E.; TÉLLEZ, J. A. y BELTRÁN, S. G. (2002) *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje*. Madrid: UNED Ediciones.
- ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E. y GARCÍA PÉREZ, R. (2004) Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-360.
- ROSER, N. L. (1984) Teaching and testing reading comprehension: An historical perspective on instructional research and practices. En J. FLOOD (ed.) *Promoting reading comprehension*, 48-60. Newark, DE: International Reading Association.
- SÁNCHEZ, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Madrid: EDB.
- SÁNCHEZ, E. (1993) *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J. y SUÁREZ, S. (1999) Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *C&E*, 14-15, 71-90.
- SANZ MORENO, A. (2003) *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora (Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la ESO)*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.
- SMITH, F. (1978) *Understanding reading*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C. y WHEELER, W. F. (1980) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- THOMSON, C. P. y BARNETT, C. (1981) Memory for product names: The generation effect. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 18, 241-243.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILBERT, R. (1991) *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press (Trad. cast., Grijalbo, 1979).

Abstract

This report describes the research on the construction and use of a program of improving text comprehension, in order to developing understanding of main ideas and text structure. The sample consisted of 211 Firts Cycle Compulsory Secondary School (E.S.O.) students. The used quasiexperimental design considers two groups, within pre-test and pos-test application. The results indicates the usefulness of program, because the experimental students' group reached a significant improvement on text comprehension, just in the considered variables.

Key words: *E- Vocational Advice, Improving text comprehension program, Compulsory secondary education.*