



Notas

José María Madariaga, Silvia María Chireac y Eider Goñi

Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Alfredo Rodríguez Sedano y Juan Carlos Aguilera

De la constitución moral de la sociedad a la educación moral.

**José F. Lukas Mujika, Karlos Santiago Etxeberria, Luis Lizasoain
Hernández y Luis Joaristi Olariaga**

Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales.

**Pere A. Borrás Rotger, Pere Palou Sampol, F. Xavier Ponseti
Verdaguer, Josep Vidal Conti y Alex García-Mas**

La educación en valores en la práctica deportiva de los adolescentes: efectos de una intervención para la promoción de la deportividad sobre la estructura de valores de los deportistas.

Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora*

por José María MADARIAGA

Universidad del País Vasco,

Silvia María CHIREAC

Universidad de Iasi (Rumanía)/Universidad de Lérida

y Eider GOÑI

Universidad del País Vasco

Introducción

La importancia funcional que tiene el aprendizaje de la lectura en nuestra sociedad para desenvolverse con autonomía en la vida cotidiana es indiscutible. Además, la capacidad de comprender textos escritos es fundamental en el ámbito escolar dado que es una herramienta de acceso a la información en todas las materias curriculares.

Sin embargo, los resultados obtenidos en las investigaciones sobre comprensión lectora revelan un deficiente nivel en el alumnado (Castillo y López, 1996; OCDE, 2002, 2007), así como una escasa presencia en las aulas de actividades orientadas

a instruir en la comprensión de textos (Solé, 1987; Hare y Bingham, 1990). Tal y como apunta Cuetos (1996) todo parece indicar que lo primero es consecuencia de lo segundo.

Es cierto que el profesorado le da gran importancia a trabajar la realización de resúmenes y la extracción de ideas principales de un texto, pero la mayoría de esos ejercicios no se pueden considerar como de instrucción en la comprensión lectora propiamente dicha, porque no ofrecen al alumnado orientaciones para construir el significado del texto, ni trabajan las estrategias que se deben utilizar para tener una correcta comprensión.

*Este trabajo fue realizado gracias a una Beca Predoctoral para la Formación de Investigadores del Gobierno Vasco y a la financiación de la Dirección General de Investigación del MEC a través del proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC.

En este sentido García Madruga y cols. (1997) sugieren que la instrucción en comprensión lectora debería tener una fase centrada en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y descodificación de palabras, y otra que incida en la construcción e integración del significado del texto en la memoria del sujeto, en la que sus competencias en estrategias de comprensión y metacomprensión marcarían su eficacia lectora (Del Río, 1985; Vidal-Abarca, 1990). Por lo tanto, se debería instruir en estrategias que posibiliten la correcta interpretación e integración del mensaje escrito en los esquemas del lector.

Por otra parte, varios autores (Kletzien, 1991; Sánchez, 1993a, 1998; Cornoldi y Oakhill, 1996; Fernández y cols., 2002; Montanero, 2002; Montanero y Blázquez, 2001; Montanero y cols., 2002) han analizado las características del procesamiento lector de sujetos con déficit de comprensión y de los buenos lectores, concluyendo que, la principal diferencia entre la manera de operar de estos dos colectivos es que los buenos lectores dedican más esfuerzo en la construcción activa del significado del texto. Esta actitud se logra mediante la utilización de diferentes estrategias que Gonzalez y Marcilla (1996) clasifican en dos grupos: estrategias de procesamiento o comprensión y estrategias metacognitivas o de metacomprensión. Este planteamiento ha dado lugar al diseño y puesta en práctica de numerosos programas de intervención cuyo objetivo principal es la instrucción en una o varias de esas estrategias (véase Martínez y Madariaga, 2006).

En consecuencia, nos planteamos la búsqueda de soluciones educativas para la mejora de la comprensión lectora, basándonos en los trabajos que defienden que los lectores con problemas de comprensión pueden beneficiarse de la instrucción de estrategias de comprensión y metacomprensión que los competentes utilizan de manera espontánea, de manera que puedan transformar sus estrategias inmaduras de comprensión en otras que caracterizan a los sujetos más competentes.

Ahora bien, la revisión del diseño y aplicación de éstas propuestas nos indica que la mayoría adolecen de alguna de las siguientes limitaciones:

- Se limitan a instruir en una o varias estrategias, siendo escasos los que combinan las de comprensión y metacomprensión.

- Frecuentemente los programas son puestos en marcha por profesionales ajenos al aula, incluso al centro educativo, lo que imposibilita crear un ambiente ecológicamente válido que es uno de los factores determinantes de la intervención educativa (Hansen y Pearson, 1983; Baumann, 1985; Carriedo y Alonso, 1994; De la Mata, 2003). Cuando es el profesor quien implementa el programa en el aula, la limitación estriba en la falta de conocimiento tanto en el ámbito teórico como procedimental (Hansen y Pearson, 1983; Espín, 1987; De la Mata, 2003).

Pues bien, el estudio que presentamos a continuación pretende avanzar en la

solución de estas limitaciones realizando una intervención con el alumnado que contemple estrategias de comprensión y metacompreensión y que fomente un aprendizaje significativo y contextualizado. El objetivo principal era lograr el dominio de las estrategias de comprensión y metacompreensión implícitas en el desempeño efectivo de la lectura comprensiva, así como potenciar su uso autónomo, reflexivo y autorregulado.

Dicha intervención, pretendía también ajustarse a la demanda del profesorado de actividades concretas para trabajar la comprensión en el aula, proporcionándole una oportunidad para mejorar su capacitación profesional.

Método

En primer lugar se diseñó un programa de enseñanza directa de comprensión lectora basado en las ideas precedentes. A continuación se procedió a la intervención educativa propiamente dicha con una primera fase de puesta en práctica del programa, previa instrucción al profesorado y la segunda cuyo objetivo era conectar las estrategias adquiridas con las experiencias cotidianas del aprendizaje escolar.

Fase previa a la intervención educativa: elaboración del programa

Se elaboró un programa de instrucción directa de la comprensión lectora dirigido a alumnado de 2º ciclo de Educación Primaria, porque es en este nivel educativo cuando se domina el proceso de decodificación y se empieza a enfatizar la comprensión lectora como

instrumento eficaz para enriquecer las experiencias del alumnado y cultivar el interés por la lectura (Espín, 1987).

Entendemos por instrucción directa la enseñanza de forma explícita y sistemática de las estrategias de comprensión lectora, controlando las respuestas del alumnado y facilitando el feedback (Rosenhine y Steveus, 1984; Baumann, 1990).

El programa estaba basado en los estudios que analizan las diferencias entre lectores competentes y con pobre capacidad de comprensión y en la metodología de instrucción directa propuesta por Baumann (1983, 1990), caracterizada por trasladar gradualmente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor al estudiante. Este cambio gradual se logra mediante la ejecución de cinco pasos en cada unidad didáctica:

1. Introducción: El profesor explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor.
2. Ejemplo: A continuación, pone un ejemplo que demuestre al alumnado cómo la habilidad para comprender la relación o convención que existe en los textos les ayudará a entender mejor lo que leen.
3. Enseñanza directa: El profesor explica, describe y muestra la habilidad objeto de instrucción.
4. Aplicación dirigida por el profesor: Éste inicia la tarea, orienta y corrige pero fuerza al alumnado a poner en práctica la habilidad.
5. Práctica individual: Los alumnos

mediante ejercicios prácticos deben hacer uso de la habilidad individualmente.

Se componía de seis unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos con un nivel de dificultad adecuado para escolares de 8 a 11 años.

Unidades didácticas 1, 2, 3, 4: Se trabajan las estrategias de progresión temática y las destinadas a la construcción de la macroestructura textual con los siguientes objetivos:

- Reconocer el tema que actúa de conexión entre las ideas del texto.
- Extraer cada uno de los aspectos que se refieren a dicho tema (comentarios).
- Diferenciar entre los conceptos “idea principal” y “detalles” de un texto.
- Seleccionar las ideas principales del texto evaluando cada idea en relación al resto.

Unidad didáctica 5: Se trabaja la estrategia estructural con los siguientes objetivos:

- Reconocer la organización retórica (superestructura) de los cuentos o historias.
- Codificar la información dentro de la superestructura correspondiente al texto objeto de estudio.
- Utilizar este mismo esquema organizativo como plan general para recuperar la información.

Unidad didáctica 6: Se trabajan las estrategias de metacomprensión y las

destinadas a la construcción del modelo de texto con los siguientes objetivos:

- Formular y verificar hipótesis antes, durante y después de la lectura.
- Establecer relaciones entre la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos del lector.
- Planificar, supervisar y evaluar la propia comprensión.

Una vez diseñado el programa se procedió a su validación entrevistando a tres expertos (un responsable de primaria de un centro de recursos pedagógico zonal y dos profesores de primaria con más de 10 años de experiencia no implicados en la investigación) y a los 13 profesores que participaron en la experiencia.

El resultado fue positivo en lo referente a la base teórica, objetivos, actividades, textos y metodología en el caso de los expertos. Por su parte, el profesorado implicado en la experiencia evaluó positivamente los aspectos anteriormente mencionados salvo la fundamentación teórica en la que mostró dificultades de comprensión así como resistencias por no considerarla necesaria para la puesta en práctica del programa o al menos con un vocabulario tan especializado. En consecuencia, se decidió mantener la versión del programa elaborado sin modificaciones para la siguiente fase.

Por último, reseñar que, aunque el programa fue elaborado y aplicado para evaluar la comprensión lectora en castellano y en euskera, en este artículo solo se

recogen los resultados relativos a la del castellano para la totalidad de las muestras respectivas.

Primera fase de la intervención educativa propiamente dicha

En esta fase el profesorado previamente instruido aplicó el programa en el aula. El objetivo principal era clarificar, tanto al profesorado como al alumnado, qué estrategias utilizar para lograr una buena comprensión lectora. Se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1) Instrucción al profesorado

Numerosos autores manifiestan la importancia de que el maestro tenga una formación en el aprendizaje de la lectura comprensiva que le capacite para poder trabajarla en el aula (Hansen y Pearson, 1983, Espin, 1987, Baumann, 1990; Carriedo y Alonso, 1994; Mata de la, 2003).

Tomando como referencia el programa de formación del profesorado de Carriedo y Alonso (1994) de capacitación para trabajar la comprensión de la idea principal en el aula como vía para mejorar la comprensión del alumnado se instruyó al profesorado con dos objetivos concretos:

- Clarificar las estrategias implícitas en el desarrollo de la lectura comprensiva.
- Capacitar teórica y metodológicamente al profesorado para la aplicación del programa.

Con tal finalidad se realizaron tres reuniones de 60 minutos en cada uno de los siete centros educativos en las que los 13 profesores implicados fueron instruidos en:

- La necesidad de enseñar a comprender.
- Estrategias implicadas en el desarrollo efectivo de la comprensión lectora.
- Fundamentos teóricos y prácticos de la instrucción directa.
- Lectura guiada del programa de instrucción directa.

El material de trabajo fue el propio programa, completado con una bibliografía básica sobre instrucción en estrategias de comprensión y metacompreensión.

2) Aplicación del programa de instrucción directa

Diseño y procedimiento

Los profesores previamente instruidos aplicaron las seis unidades didácticas que componen el programa dedicando una hora semanal durante ocho semanas. Durante este tiempo se mantuvo un contacto permanente con ellos para la resolución de sus dudas.

Para lograr el objetivo previsto del dominio de las estrategias de comprensión y metacompreensión implícitas en la lectura comprensiva, al aplicar el programa centraron la atención en el modo de

obrar y no en los contenidos de los textos con los que se operaba, es decir, los contenidos de la instrucción fueron mayoritariamente procedimentales en detrimento de los conceptuales. Este formato suponía que el profesor aplicaba el programa de instrucción elaborado, entendiendo esa intervención como una oportunidad para él mismo y el alumnado de clarificar qué estrategias son importantes y en qué consisten (Sánchez, 1993b).

Por otra parte, apoyándose en una revisión de los programas e investigaciones sobre enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión se adoptó el siguiente orden de instrucción:

1. Estrategia de progresión temática.
2. Estrategias destinadas a la construcción de la macroestructura textual.
3. Estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural).
4. Estrategias de conexión de la información textual con los conocimientos previos del lector.
5. Estrategias metacognitivas de lectura comprensiva.

Tal y como propone Sánchez (1993a), este orden suponía realizar aproximaciones a los textos desde la progresión temática a la organización global, alcanzando un cierto grado de comprensión mediante la instrucción en estrategias de comprensión antes de enseñar al alumnado las metacognitivas.

Con el fin de analizar la influencia en la mejora de la comprensión lectora en castellano de las variables personales del alumnado y las variables del contexto, antes de realizar la intervención educativa se midió la inteligencia, nivel de vocabulario en castellano, actitud del alumno hacia la lectura, actitud de la familia hacia la lectura, lengua de uso familiar, nivel de estudios de los padres y comprensión lectora en castellano.

Una vez finalizada la intervención se realizó una segunda medida de la comprensión lectora y se aplicaron los cuestionarios destinados a registrar la opinión del profesorado y del alumnado sobre el desarrollo del programa. Podemos considerar las respuestas de los 114 cuestionarios anónimos del alumnado como muy satisfactorias, tanto en lo referente a las actividades realizadas como a la vivencia de su posible mejora de la comprensión lectora. También la opinión del profesorado fue muy positiva con algunos desacuerdos en la dificultad de las actividades.

Los datos recogidos fueron introducidos en el programa SPSS/PC+ para su posterior tratamiento estadístico.

Participantes

La intervención se desarrolló en 7 centros (4 privados y 3 públicos) de los 11 que había en Santurce (Vizcaya), lo cual suponía la mayor parte de la población escolar de una localidad que contaba con alrededor de 50.000 habitantes (97,27% de castellanoparlantes). En la reunión previa man-

tenida con los 11 directores todos se manifestaron interesados en participar en la experiencia, pero cuatro de ellos se retiraron porque en aquel momento estaban inmersos en otro proyecto relacionado con la comprensión lectora. Los 457 escolares de la muestra de partida se distribuían en 25 aulas de 3º y 4º de Educación Primaria de la siguiente manera:

En los grupos control el profesorado estuvo ajeno al programa de intervención y se hizo un seguimiento para constatar que continuaban con una instrucción que no interfería con la experiencia.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron las siguientes pruebas estandarizadas:

- Test de Raven. Escala SPM. (2001)

para la medida de la Inteligencia.

- Test ECL-1 y ECL- 2 de De la Cruz. (1999) para la evaluación de la comprensión lectora.

- Escala de actitud lectora. Inspirada en el inventario de actitud lectora de Campbell (1966) y que recoge Espín (1987).

- Test EVOCA (Batería 1) de Suárez, Seisdedos y Meara (1998) para la evaluación del nivel de vocabulario en castellano.

Además, se elaboraron cuatro cuestionarios:

- Cuestionario 1. Orientado a evaluar la percepción del alumnado sobre el grado de utilización de la lectura y la lengua de uso en el seno familiar.

- Cuestionario 2. Destinado al registro del nivel de estudios de los padres.

TABLA 1: Distribución de la muestra. Primera fase

Grupo	Exp. A	Exp. B	Control A	Control B	Exp.	Control	TOTAL
3º Primaria	90	47	23	76	137	99	236
4º Primaria	28	68	94	31	96	125	221
TOTAL	118	115	117	107	233	224	457

Experimental A= Docencia en castellano y aplicación del programa.

Experimental B= Docencia en euskera (total/parcial) y aplicación del programa.

Control A= Docencia en castellano sin aplicación del programa.

Control B= Docencia en euskera (total/parcial) sin aplicación del programa.

Experimental= Total de los grupos experimentales.

Control= Total de los grupos control.

- Cuestionario 3. Diseñado con el objetivo de conocer la opinión del profesorado sobre la adecuación de los diferentes aspectos del programa: base teórica, nivel de participación, objetivos didácticos, metodología, actividades y textos.

- Cuestionario 4. Cuyo objetivo era recoger la valoración del alumnado sobre el programa.

Resultados

Consideraciones previas al análisis de datos

Con el fin de que en la medida de lo posible los resultados no se vieran contaminados por factores ajenos a la intervención, se seleccionaron los sujetos cuya puntuación en el pretest de comprensión lectora en castellano era inferior al percentil 75, dado que el alumnado con un percentil mayor poco puede mejorar y superior al percentil 25, puesto que un percentil menor puede indicar dificultades en los microprocesos lectores y además este tipo de alumnado se puede ver afectado por el efecto de regresión a la media.

Además se seleccionó a aquellos cuya puntuación en el test de inteligencia fue superior al Grado IV (inteligencia claramente por debajo de la media), e inferior al Grado II+ (inteligencia claramente por encima de la media), puesto que la inteligencia es un factor influyente en la comprensión lectora (August y cols., 1985; Jiménez, 1988; Álvaro y cols., 1990).

Previamente al análisis de los datos se realizó también un análisis explorato-

rio con el fin de caracterizar los grupos cuyo resultado fue el siguiente:

En lo referente al nivel de inteligencia los dos grupos (experimental y control) se distribuían de manera simétrica ajustándose a la ley de normalidad.

En el caso del nivel de vocabulario la distribución era casi simétrica y se ajustaba a la ley de normalidad, mientras que la curtosis indicaba que las puntuaciones tendían a acumularse en los extremos.

En lo relativo a la comprensión lectora en castellano la distribución era prácticamente simétrica ajustándose a la ley de la normalidad mientras que las curtosis de nuevo indicaban una tendencia a acumularse en las puntuaciones extremas. Como consecuencia hay diferencias en el grupo experimental y de control respecto a la comprensión lectora en castellano inicial. Por esta razón y aunque tras realizar una comparación de medias resultó que las diferencias no eran significativas, fueron tenidas en cuenta en el análisis ANCOVA considerando las puntuaciones obtenidas en el pretest de comprensión lectora en castellano como covariante.

En cuanto a las actitudes hacia la lectura, tanto en el caso del alumnado como de la familia, obtuvimos un altísimo porcentaje de sujetos que realizaron la prueba con actitudes muy favorables. Sin embargo, teniendo en cuenta el error causado por el "efecto de deseabilidad" que se suele atribuir a este tipo de escalas, trataremos estos datos con reservas.

Finalmente, en lo que se refiere al nivel de estudios de los padres hubo dificultades para la recogida de datos, dado que tan solo se obtuvo información del 54,5% de la muestra total. Con esta limitación se pudo concluir que los tres niveles de estudios (primarios, medios y superiores) tenían una presencia similar en los dos grupos.

Análisis de datos

Para analizar la posible mejora de la comprensión lectora se utilizó la prueba "T para muestras relacionadas". Los resultados obtenidos comparando el pretest y postest de comprensión lectora en castellano a un nivel de confianza del 95%, muestran que el alumnado que ha puesto en práctica el programa de instrucción directa ha mejorado significativamente ($T = -3.287$; $p = 0.002$) y que no ha sucedido así con los del grupo control que continuaron con la instrucción tradicional ($T = -1.539$; $p = 0.130$).

Como complemento a estos análisis se comprobó el grado de mejora del alumnado no seleccionado (puntuaciones inferiores al percentil 25 y superiores al 75). Los resultados confirmaron nuestra hipótesis al mostrarse una clara tendencia a la regresión a la media de los dos colectivos, es decir los que no alcanzaron el percentil 25 mejoraron significativamente sus puntuaciones y los que superaron el percentil 75 las empeoraron significativamente.

Por otra parte, para comprobar la posible influencia de las variables personales y del contexto del alumnado de los

grupos experimentales en la mejora de su nivel de comprensión lectora en castellano, realizamos un análisis de la covarianza (ANCOVA) de cada factor en el postest de comprensión lectora en castellano considerando sus correspondientes pretests como covariante. Utilizamos un análisis ANCOVA porque prevemos que la diferencia en el pretest entre los grupos en función de los diferentes factores analizados es significativa. El nivel de significación para la aceptación o rechazo de la hipótesis es del 05.

Variables del sujeto

Realizados los correspondientes análisis multivariantes ANCOVA de los factores inteligencia, nivel de vocabulario en castellano y actitud del alumno hacia la lectura de los grupos experimentales con el fin de comprobar su posible influencia en la mejora del nivel de comprensión lectora en castellano utilizando para ello sus correspondientes puntuaciones en el postest se obtuvieron los siguientes resultados:

En los grupos experimentales el nivel de vocabulario en castellano se muestra como significativo en la mejora de las puntuaciones del postest de comprensión lectora en castellano [$F(2,221) = 5.846$, $p = 0.003$], pero no sucede así en los grupos control [$F(2,215) = 2.632$, $p = 0.074$].

En los grupos control la actitud del alumno hacia la lectura es un factor significativo en la mejora de la comprensión lectora en castellano [$F(1,213) = 4.121$, $p = 0.044$], sin embargo, no lo es en los grupos experimentales [$F(1,225) = 1.975$, $p = 0.161$].

Interpretamos la no influencia de la inteligencia en la mejora del nivel de comprensión en castellano por el hecho de haber introducido la covariable pretest de comprensión lectora en castellano, de manera que su posible efecto se refleja en las puntuaciones iniciales de dicha variable (los sujetos más inteligentes obtuvieron mejores resultados) y de esa forma la influencia de la inteligencia ya estaba controlada.

Variables del contexto

Se realizaron los análisis multivariantes ANCOVA de las variables colegio, nivel de estudios de los padres y actitud de la familia hacia la lectura de los grupos experimentales con el fin de comprobar su posible influencia en la mejora del nivel de comprensión lectora en castellano utilizando para ello sus correspondientes puntuaciones en el postest. Los resultados obtenidos indican que:

La covariante (puntuaciones del pretest de comprensión lectora en castellano) presenta una significación de $p = 0.000$, lo que indica que es adecuado el modelo utilizado.

En los grupos control analizados el colegio se muestra como factor significativo en el aumento de la comprensión lectora en castellano [$F(6,210) = 3.422$, $p = 0.003$], pero no en los experimentales [$F(6,220) = 1.663$, $p = 0.132$]. De ello deducimos que la aplicación del programa ha igualado la efectividad de la instrucción de los diferentes centros.

Respecto al nivel de estudio de los padres, si bien no es posible hablar de

datos concluyentes al tener registrados el 54,5% de los casos, los resultados están en la línea de afirmar que es un factor influyente en la mejora de la comprensión lectora en castellano del grupo experimental [$F(2,131) = 4,429$, $p = 0,014$] mientras que en los grupos control no se muestra como tal [$F(2,112) = 0.833$, $p = 0.438$].

Respecto a la actitud de la familia hacia la lectura en los grupos experimentales no ha sido significativa en el aumento de las puntuaciones de comprensión lectora en castellano [$F(1,231) = 2.419$, $p = 0.121$], pero sí en los grupos control [$F(1,216) = 9.193$, $p = 0.003$]. Este resultado es lógico dada la alta correlación entre esta variable y la actitud del alumno hacia la lectura.

Segunda fase de la intervención educativa

El objetivo principal era relacionar el programa aplicado en la primera fase con el trabajo educativo que se desarrolla en el aula para potenciar el uso autónomo, reflexivo y autorregulado de las estrategias adquiridas. También se pretendía evaluar la posible eficacia de esta segunda fase para la mejora de la comprensión lectora en castellano y los posibles efectos a largo plazo del programa.

Diseño y procedimiento

Durante siete meses los profesores implicados trabajaron las estrategias propuestas por el programa de instrucción directa (progresión temática, construcción de la progresión macroestructura textual, estructural, metacognitivas y de conexión con conocimientos previos) desde la perspectiva puesta en práctica en la primera

fase. En este caso, las sesiones, las estrategias objeto de instrucción y las actividades fueron seleccionadas o elaboradas por el propio profesorado en función del alumnado y del tipo de problemas de comprensión que tenían en el aula. Además, los textos utilizados pertenecían a diferentes asignaturas.

Paralelamente se realizaron siete encuentros, una vez al mes con cada uno de los profesores implicados, con los siguientes objetivos: analizar las dificultades aparecidas, buscar posibles soluciones y mantener la motivación del profesorado.

Finalmente se realizó una evaluación a tres niveles diferentes: a) desarrollo de la instrucción analizando las dificultades encontradas y sus posibles soluciones, b) la fase en sí misma mediante entrevistas al profesorado y c) los resultados obtenidos.

El proceso de recogida de datos se planteó de manera que las puntuaciones obtenidas en los postest de comprensión lectora en castellano en la primera fase de intervención fueron utilizadas como puntuaciones pretest en esta segunda. Además al

finalizar la intervención se realizó una nueva aplicación del test de comprensión lectora.

Las puntuaciones fueron introducidas en el programa SPSS/PC+ para su tratamiento estadístico. Se utilizó la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon porque la distribución de puntuaciones no cumplía el requisito paramétrico de normalidad y porque la disminución de la muestra y el paralelo aumento de los grupos dio lugar a un número reducido de sujetos por grupo.

Participantes

La intervención se llevó a cabo en 3 centros (2 privados y 1 público) seleccionados de entre los 7 que participaron en la primera fase. En la reunión convocada para realizar dicha selección se configuró la muestra basándose en tres criterios: tener una buena motivación para participar, profesorado que no había sido trasladado a otros centros y mayor disponibilidad de tiempo. Los 238 escolares de la muestra de partida se distribuían en 12 aulas de 4º y 5º de Educación primaria de la siguiente forma:

TABLA 2: Distribución de la muestra. Segunda fase

	Experimental	Control A	Control B	TOTAL
Docencia en castellano	45	21	60	126
Docencia en euskera (total/parcial)	20	33	59	112
TOTAL	65	56	119	238

Experimental = Participantes en las dos fases de la intervención.

Control A= Participantes en la primera fase de la intervención.

Control B= No participaron en ninguna fase de la intervención.

Instrumentos

La prueba utilizada para la evaluación de la comprensión lectora fue la misma que en la primera fase, el Test ECL 2 de De la Cruz (1999), pero en su versión adaptada a un nivel educativo más avanzado, lo cual propició la disminución del efecto de aprendizaje y el cansancio atribuido a las pruebas posttest.

Resultados

1) Evaluaciones del desarrollo de la intervención y de la fase en sí misma

A partir de unas fichas de registro completadas por el profesor para cada sesión de instrucción en las que se recogía la estrategia trabajada, el grado de cumplimiento de los objetivos, el tipo de situación planteada (prevista o espontánea), características del texto trabajado, cambios posibles en la metodología o lenguaje usado por el programa de instrucción, dificultades y aportaciones, se realizaron entrevistas individuales con el profesorado para analizar toda esta información.

Lo más relevante que se obtuvo en dichas entrevistas fue que:

a) El profesorado opinó que en la mayor parte de los casos los objetivos se habían cubierto satisfactoriamente, coincidiendo al mismo tiempo en que las estrategias en las que tuvieron más difi-

cultades fueron la estructural (usar los esquemas de los cuentos para formar historias cortas), las destinadas a la construcción de la macroestructura (diferencia idea principal y detalles, construir idea principal de un texto que carece de oración temática) y metacognitiva (de reflexionar sobre la propia comprensión a lo largo del texto mediante autopreguntas).

b) Durante los tres primeros meses aproximadamente los profesores programaron las sesiones, de manera que los recursos que adquirieron en la primera fase no fueron utilizados de manera espontánea. A partir de ese momento comenzaron a utilizar la instrucción de estrategias para abordar textos complicados en el aula, especialmente en la asignatura de Conocimiento del medio, lo cual nos indica que dicha instrucción no sólo consiguió que el alumnado transfiriera sus aprendizajes, sino que también logró que el profesorado adoptase el lenguaje y la metodología del programa en el trabajo cotidiano del aula (Sánchez, 1993a).

c) El profesorado ha trabajado mayoritariamente la estrategia estructural mediante lecturas incluidas en los libros de texto de Lengua Española, las estrategias destinadas a la construcción de la macroestructura mediante lecturas de Conocimiento del medio y las estrategias

metacognitivas mediante periódicos, revistas y material literario.

d) En cuanto a las dificultades surgidas:

- Resaltan la necesidad de variar el tipo de actividad para evitar la desmotivación y correspondiente disminución de rendimiento.

- En algunas aulas trabajan mejor oralmente y en gran grupo, mientras que en otras lo hacen individualmente porque en el gran grupo no se puede mantener el orden.

- En las estrategias estructurales la mayoría del alumnado diferencia las partes de una historia escrita pero tiene dificultades en la creación de historias con una buena estructura textual.

- En las estrategias para la construcción de la macroestructura hay gran dificultad para prescindir de los detalles.

- En las estrategias metacognitivas se ve la dificultad del alumnado para reflexionar sobre la lectura y una tendencia a rellenar el ejercicio propuesto.

Para superar estas dificultades el profesorado planteó las siguientes sugerencias:

- Para entrenar al alumnado en la creación de historias con buena estructura, mirar al dibujo o pensar en el tema, dejar libre la imaginación, anotar las partes para tener una buena historia con sus preguntas, contestarlas y basándose en ellas redactar la historia teniendo en cuenta que cada parte deber formar un

párrafo. También sugerían usar las palabras correspondientes al comenzar cada parte de la historia y finalmente realizar una autoevaluación.

- Para la construcción del significado global del texto, evitar que la respuesta a las preguntas para evaluar la comprensión de lo leído esté explícita en el texto, con el fin de que utilicen las macrorreglas de generalización, selección e integración. También recalcar la diferencia entre detalle e idea principal. Por último utilizar esta estrategia como herramienta de estudio en diferentes asignaturas como Conocimiento del Medio.

- Respecto de las estrategias metacognitivas y su conexión con conocimientos previos, procurar que los textos tengan título y dibujo para facilitar dicha conexión, antes de leer hacer una reflexión en gran grupo sobre el tema de lectura y antes de la lectura proponer al alumnado que a partir del título hagan hipótesis sobre las ideas del texto. Por otra parte, al trabajar sobre un cuento o novela hacer una pequeña introducción para facilitar la comprensión, utilizar de vez en cuando textos con alguna dificultad de vocabulario para la identificación de la no comprensión y las medidas correctoras. Finalmente, fomentar la reflexión y la autoevaluación de la comprensión.

Por último, se realizó una evaluación de la intervención mediante entrevistas estructuradas al profesorado del grupo control A y experimental. Sus conclusiones que deben ser tenidas en cuenta con prudencia dado lo reducido de su número fueron:

El profesorado del grupo control A valoró muy positivamente la primera fase de la intervención para saber más sobre la comprensión lectora y como trabajarla en el aula, aunque apenas utilice los recursos aprendidos de manera espontánea y si lo hace es repitiendo las actividades del programa. Además observó que el alumnado tenía más claras las estrategias para abordar un texto aunque no las utilizara con asiduidad.

En cuanto al profesorado del grupo experimental valoró muy positivamente las dos fases de la intervención, resaltando que la segunda fue más enriquecedora y que en ella el alumnado ha aprendido más, pero quejándose de que han sacrificado mucho tiempo libre para su ejecución. Subrayan que su alumnado tiene claras las estrategias para abordar un texto y a diferencia del grupo anterior consideran que utiliza tanto el lenguaje como las estrategias del programa.

2) *Análisis estadísticos del nivel de comprensión lectora en castellano*

Se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon comparando el pretest y postest de la comprensión lectora, eliminando aquellos que superaron el percentil 75. Los resultados nos muestran que los grupos experimental ($p=0.049$) y control A ($p= 0.006$) mejoraron significativamente sus puntuaciones en comprensión lectora en castellano, circunstancia que no se dio en el grupo control B ($p= 0.485$).

Aunque estos resultados deben tomarse con precaución y sin generalizar-

los dado que la muestra utilizada era pequeña, parecen indicar que la primera fase de intervención tiene efectos positivos a largo plazo, dado que los dos grupos que participaron en la aplicación del programa de instrucción siguieron mejorando, no así los que siguieron una enseñanza tradicional. Debido también al tamaño de la muestra no fue posible utilizar un estadístico que nos indicara cuál de los dos, experimental o control A había mejorado más, aunque aquí sería de utilidad recordar las valoraciones del profesorado mencionadas en el anterior apartado.

Discusión

Los resultados obtenidos parecen demostrar la eficacia a corto y largo plazo de nuestro programa de instrucción directa, dado que el alumnado del grupo experimental mejoró significativamente su nivel de comprensión lectora en castellano. A su vez, estos resultados también parecen apoyar la propuesta de Solé (1987) de que el tipo de instrucción que se desarrolla en las escuelas no logra aumentar el nivel de comprensión lectora de los escolares, dado que el alumnado del grupo control no consiguió aumentar significativamente su nivel de comprensión en ninguna de las dos pruebas.

Otro resultado no suficientemente contrastado y que requerirá de estudios más específicos, hace referencia al posible papel homogeneizador del programa en las actitudes del alumnado. Efectivamente, los análisis realizados en la primera fase nos indican que las variables actitudinales son significativas en la

mejora de la comprensión lectora en castellano en el grupo control, pero no en el experimental, circunstancia que no debería producirse salvo que alguna condición especial la haya homogeneizado. En el caso de que fuera el propio programa estaríamos ante un nuevo efecto positivo de su aplicación, consistente en el incremento del interés por la lectura.

No obstante, en el programa de instrucción también parecen existir algunas limitaciones que nos han mostrado los análisis efectuados:

En primer lugar, confirmamos en las entrevistas realizadas al profesorado su desconocimiento de la comprensión lectora, si bien es cierto que la instrucción realizada les había resultado muy enriquecedora, ya que se sentían más preparados para trabajarla en el aula. Podríamos incluso apuntar que dicha preparación habría influido en la mejora de la comprensión lectora, confirmando así la opinión más extendida (Hansen y Pearson, 1983; Espin, 1987; Carriedo y Alonso, 1994; Mata de la, 2003) y justificando el que esta capacitación, o al menos la introducción de estrategias basadas en la metacognición y que son propias de una enseñanza más reflexiva, sean introducidas en la formación inicial del profesorado, tal y como proponen Rodríguez y Gutiérrez (1999).

En segundo lugar, resaltamos la importancia que parece tener el nivel de vocabulario del alumnado en el aprovechamiento del programa. Hemos comprobado que dicho nivel, así como los estu-

dios de los padres, que son dos variables altamente correlacionadas (Jiménez, 1988; Álvaro y cols., 1990; Domínguez, 1996), se muestran significativos en el aprovechamiento del programa. De hecho, los sujetos con un nivel de vocabulario bajo en castellano no lograron mejorar sus puntuaciones en comprensión lectora, lo cual parece indicar que no es recomendable la utilización del programa cuando se trate de alumnado de estas características, o al menos, tal y como apunta Baumann (1985), sería necesaria una instrucción en vocabulario significativo del programa antes de su aplicación.

En tercer lugar, no debemos obviar una referencia a las diferencias encontradas en la motivación del alumnado hacia el programa respecto a las estrategias trabajadas. En su valoración la mayoría del profesorado coincidió en afirmar que en la unidad didáctica 6 (estrategias metacognitivas y de construcción del modelo de texto) el alumnado había mostrado la menor motivación, opinión confirmada por este al definir las actividades de dicha unidad como las más difíciles y con menos atractivo. Según el profesorado la causa no se sitúa en el diseño de la unidad didáctica, sino en la dificultad del alumnado para reflexionar sobre su propia comprensión. Estas aportaciones hacen aún más relevante si cabe el trabajo de las estrategias metacognitivas en el aula.

Por su parte, la segunda fase de intervención nos ha suministrado las siguientes aportaciones:

Varios profesores participantes en la primera fase se negaron a hacerlo en la segunda, debido a que demandaban materiales precisos y sistemáticos para trabajar la falta de comprensión, y rehuían la utilización de un material elaborado por ellos mismos con una metodología poco familiar por su desconocimiento del tema. Además, los que participaron se quejaron de la cantidad de tiempo libre invertido, en consecuencia, reiteramos la necesidad de incluir esta temática en la formación inicial del profesorado.

Tanto en la primera fase como al principio de la segunda hubo dificultades para aplicar espontáneamente los recursos adquiridos. No obstante, al final sí fue posible que el profesorado utilizara la instrucción de las estrategias para abordar textos complicados en la labor cotidiana del aula, al tiempo que el alumnado lograba transferir sus aprendizajes. En todo caso, recordemos que se trataba del profesorado más motivado.

Por último, hemos descubierto que diferentes profesores han utilizado los mismos tipos de texto para una misma estrategia, lo cual parece confirmar la idea de que las estrategias de comprensión y metacompreensión pueden ser utilizadas como recurso en las diferentes materias del currículum.

En nuestra opinión, una de las aportaciones más relevantes de este estudio es que sus resultados parecen confirmar que la mera aplicación del programa no permite al alumnado transferir las estrate-

gias aprendidas a cualquier tipo de texto, que es la condición necesaria para obtener un aprendizaje significativo, sino que requiere de un periodo de conexión de los aprendizajes adquiridos con el trabajo educativo del aula. De hecho, esta falta de transferencia se manifestó en la tendencia a aplicar las estrategias adquiridas en la primera fase a textos semejantes a los utilizados en la instrucción y también, en la opinión del profesorado del grupo control A que afirmaba que no se había asentado la utilización de las estrategias como recurso para abordar los textos y sus problemas de comprensión en el aula.

Dirección del autor: José M^o Madariaga Orbea, Escuela U. Magisterio de Bilbao, Avda. Ramón y Cajal n^o 72, 48014-Bilbao. E-mail: josexu.madariaga@ehu.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17.VI.2008

Bibliografía

- ÁLVARO, M.; BUENO, M^o J.; CALLEJA, J. A.; CERDÁN, J.; ECHEVARRÍA, M^o J.; GARCÍA, C.; GAVIRIA, J. L.; GÓMEZ, C.; JIMÉNEZ, S.; LÓPEZ, B.; MARTÍN-JAVATO, L.; MINGUEZ, A.; SÁNCHEZ, A. y TRILLO, C. (1990) *Hacia un modelo causal del rendimiento académico* (Madrid, CIDE).
- AUGUST, D. L.; FLAVELL, J. H. y CLIFT, R. (1985) Una comparación del control de la comprensión en lectores más y menos competentes, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 129-143.
- BAUMANN, J. F. (1983) A generis comprehension instructional strategy, *Reading World*, 22, pp. 284-294.
- 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, pp. 89-105.
- BAUMANN, J. F. (1990) La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal, en BAUMANN, J. F. (comp.) *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula* (Madrid, Visor), pp. 133-171.

- CARRIEDO, N y ALONSO, J. (1994) *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora* (Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Cuadernos de ICE 10).
- CASTILLO, J. y LÓPEZ, J. J. (1996) La lectocomprensión, *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp.36-40.
- CORNOLDI, C. y OAKHILL, J. (1996) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (Mahwah, N.J., LEA).
- CUETOS, F. (1996) *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura* (Madrid, Escuela Española).
- DEL RÍO, P. (1985) Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 21-43.
- DE LA CRUZ, M. V. (1999) *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-1)* (Madrid, TEA).
- DE LA CRUZ, M. V. (1999) *Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL-2)* (Madrid, TEA).
- DE LA MATA, M. L. (2003) Text remembering as a social process: the role of teacher-student interaction in the acquisition of structure strategy, *Learning and Instruction*, 13, pp. 93-115.
- DOMÍNGUEZ, M. M. (1996) La familia: variable activa en la calidad educativa, en PÉREZ, M. y RUIZ, J. (coords.) *Factores que favorecen la calidad educativa* (Jaén, Universidad de Jaén).
- ESPÍN, J. (1987) *Lectura, lenguaje, y Educación compensator* (Barcelona, Okios-Tau).
- FERNANDEZ, A.; MACHUCA, M. y LORITE, J. (2002) Discriminación de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado, **revista española de pedagogía**, LX: 221, pp. 147-169.
- GARCIA MADRUGA, J. A.; GARATE, M.; ELOSUA, R.; LUQUE, J. L. y GUTIERREZ, F. (1997) Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo, *Cognitiva*, 9:1, pp. 99-132.
- GONZÁLEZ, D y MARCILLA, A. (1996) *Programas de comprensión de textos, bases psicopedagógicas para su evaluación y diseño* (Cádiz, Universidad de Cádiz).
- HANSEN, J. y PEARSON, P. D. (1983) An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers, *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 821-829.
- HARE, V. C y BINGHAM, A. B. (1990) Enseñar a comprender la idea principal: alternativas a la repetición de actividades, en BAUMANN, J. F. (ed.) *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula* (Madrid, Visor) pp. 175-189.
- JIMÉNEZ, C. (1988) Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al término de la EGB, *Revista de Educación*, 287, pp. 55-70.
- KLETZIEN, S. B. (1991) Strategy use good and poor comprehension reading expository text of differing levels, *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 67-84.
- MARTINEZ, E. y MADARIAGA, J. M. (2006), Experiencia en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, pp. 149-164.
- MONTANERO, M. (2002) Inferencias profundas en la comprensión del texto expositivo, **revista española de pedagogía**, LX: 221, pp. 127-146.
- MONTANERO, M. y BLÁZQUEZ, F. (2001) Eficacia de las técnicas de síntesis en la comprensión y recuerdo de textos expositivos, **revista española de pedagogía**, LIX: 219, pp. 251-266.
- MONTANERO, M., BLÁZQUEZ, F. y LEÓN, J. A. (2002) Enfoques de intervención psicopedagógica para la mejora de las capacidades de comprensión en el segundo ciclo de la ESO, *Infancia y Aprendizaje*, 25:1, pp. 37-52.
- OCDE (2002) *Sample tasks from the PISA 2000 assessment: Reading, Mathematical and scientific* (Paris, OCDE).
- OCDE (2007) *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World* (Paris, OCDE).
- RAVEN, J. C. (2001) *RAVEN. Matrices progresivas* (Madrid, TEA).
- RODRÍGUEZ, A. y GUTIÉRREZ, I. (1999) Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas, **revista española de pedagogía**, LVII: 212, pp. 159-182.

- ROSENSHINE, B. V. y STEVENS, R. (1984) Skill hierchies in reading comprehension, en SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C. y BREWER, W. F. (eds.) *Theoretical models and Processes of Reading* (Newark, Delaware IRA).
- SÁNCHEZ, E. (1993a) Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 10, pp. 14-29.
- SÁNCHEZ, E. (1993b) *Los textos expositivos* (Madrid, Santillana).
- SÁNCHEZ, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*, (Madrid, EDB).
- SOLÉ, I.(1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13.
- SUAREZ, A.; SEISDEDOS, N. y MEARA, P. (1998) *EVOCA: Estimación del vocabulario: manual*, (Madrid, TEA).
- VIDAL-ABARCA, E.(1990) Un programa para la enseñanza de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 53-71.

Resumen: Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora

El objetivo de la investigación era mejorar el manejo de las estrategias de comprensión lectora potenciando su uso autónomo, reflexivo y autorregulado. La intervención educativa tuvo dos fases: a) el profesorado, previamente instruido, aplicó un programa de elaboración propia de enseñanza de estrategias y b) se vincularon los conocimientos adquiridos con la vida del aula. Los resultados indican que el programa aumenta la comprensión lectora a corto y largo plazo y minimiza el efecto de variables actitudinales en la mejora de dicha comprensión. También confirman que la segunda fase de intervención permite al alumnado mejorar la reflexión acerca de su

propia comprensión posibilitando que transfiera las estrategias aprendidas a todo tipo de textos y al profesorado una capacitación que le permita intervenir más eficazmente en el aula.

Descriptors: Instrucción al profesorado, comprensión lectora, estrategias de comprensión, estrategias de metacomprensión.

Summary: Teacher training for the teaching of reading comprehension strategies

The aim of the research was to improve the management of the reading comprehension strategies as autonomous and reflective skills. The educational intervention consisted of two stages: a) the previously trained teaching staff applied a self-made program for the teaching of the strategies, and b) the acquired knowledge was implemented in the classroom's daily work. The results show that the program application increases reading comprehension on the long and short terms and reduces the effect of attitudinal variables. The results also confirm that the program's second stage allows pupils to reflect on their own comprehension, thus enabling them to transfer the learnt strategies to all sorts of texts. It also helps teachers to intervene more efficiently in the classroom.

Key Words: Teacher training, Reading comprehension, Comprehension strategies, Metacomprehension strategies.