

La señalización y el recuerdo de textos expositivos y su organización

Andrés Medina Gómez

Introducción

Los textos son, quizás, la herramienta instruccional más predominante en la educación y constituyen la base sobre la cual sustentan los profesores, en gran medida, el proceso de enseñanza–aprendizaje (Kinder y Bursuck, 1991). Aunque, como veremos posteriormente, diversas investigaciones sugieren que la organización del texto y su conocimiento afectan a la comprensión, muchos textos no están bien organizados y/o no hacen explícita la estructura textual impidiendo a muchos alumnos su captación y utilización. Es decir, los textos mal organizados influyen en las dificultades de comprensión de los lectores, especialmente cuando éstos tienen dificultades para recordar el contenido, organizar la información, identificar las ideas importantes y discriminar entre información importante y accesoria.

Los textos mal organizados dificultan la comprensión de los mismos, especialmente cuando los lectores tienen problemas para recordar el contenido, organizar la información o discriminar las ideas importantes de las accesorias.

Componentes del proceso de comprensión

La comprensión de textos es un proceso complejo de construcción de significados que se realiza a partir de la interacción entre la información del texto y las aportaciones del lector. Este proceso interactivo está modulado por variables asociadas a la información textual (coherencia del texto, la estructuración de la información, el grado de explicitación de la estructura textual, las señalizaciones, etc.), y por variables asociadas al lector (conocimientos previos sobre el tema de la lectura, conocimiento de la estructura textual, objetivos de la lectura, estrategias que utiliza en la comprensión, etc.).

La influencia de las variables del sujeto sobre la comprensión de textos se ha centrado en la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión lectora (Schunck y Rice, 1992); la auto-regulación y la comprensión lectora (Malone y Mastroperi, 1992; Wong y Wong, 1986) y sobre los efectos de la instrucción metacognitiva y la comprensión lectora (Billingsley y Widman, 1990; Chan et al., 1990; King y Jonson, 1999; Malone y Mastroperi, 1992; Schunck y Rice, 1992). De la revisión de estos estudios se desprende la efectividad del conocimiento metacognitivo y las habilidades de auto-regulación en la mejora de la comprensión lectora. Si bien estos hallazgos se dan también como efecto de la instrucción metacognitiva, al incorporar

esta diversos componentes metacognitivos, la investigación debería identificar la efectividad diferencial de cada uno de ellos.

Por su parte, el estudio de la influencia de las variables textuales sobre el proceso de comprensión se ha centrado sobre la relación entre la organización del texto y la comprensión lectora. Dickson, Simmons y Kameenui (1995; 1998), en un análisis de los estudios realizados sobre la influencia de los textos bien presentados (Lorch y Lorch, 1985; Miller y Kintsch, 1980) y la explicitación de la estructura del texto (Horton et al., 1990; Pearson y Fielding, 1991), encontraron que ambos factores facilitaban la comprensión del texto. También encontraron que la instrucción explícita sobre la presentación física y la estructura del texto facilitaba la comprensión del contenido. Sin embargo, los mismos autores argumentan que a pesar de la evidencia experimental, muchos textos están poco organizados y no hacen explícita la estructura.

Teoría de la comprensión de Kintsch

En el campo de la comprensión de textos se han utilizado diversos modelos para predecir qué información se aprenderá desde un texto (Foltz, 1996). Una teoría que nos provee de un marco para la comprensión del texto es la teoría de Kintsch (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988). El modelo de Kintsch ha

sido usado para predecir la comprensión del texto basándose en factores tales como los rasgos que se recordarán del mismo. De acuerdo con este modelo, cuando leemos un texto el procesamiento ocurre en diversos niveles, que van desde los procesos de bajo nivel de reconocimiento individual de palabras a procesos de alto nivel, deduciendo el punto esencial de la información en el texto. Estos procesos se producen de forma simultánea para construir el significado del texto, aunque el significado es representado en diferentes niveles. En la comprensión que se produce tras la lectura de un texto, de acuerdo con el modelo de Kintsch se distinguen tres niveles de comprensión: un nivel superficial, el texto-base, y el modelo situacional. El primero se basa en la decodificación de las palabras y frases que forman el texto teniendo en cuenta las relaciones lingüísticas existentes entre ellas. El segundo, el texto-base es una representación de la estructura semántica, incluyendo la retórica del texto. El último nivel, el modelo situacional, representa la situación descrita en el texto, integrando la información previa del lector, con la información que aporta el texto (Kintsch, 1994; Kintsch et al., 1993). La teoría asume que el significado del texto es construido en la mente del lector y que su construcción es un proceso activo. También asume que el lector, generalmente, forma una representación en su mente del significado del texto que está basada en la información del texto y en el background de conocimiento del lector, dando lugar a lo que Kintsch llama

“el modelo situacional”. En dicho modelo situacional se integran, en nuestra mente, dos tipos de estructuras: la macroestructura y la microestructura. La primera contiene la información esencial de alto nivel o el significado del texto. La segunda está formada por las pequeñas unidades definibles de significado en el texto.

La representación de las proposiciones que están interconectadas en el texto toma la forma de una estructura jerárquica con los conceptos de alto nivel representados como proposiciones supra-ordinadas que están conectadas a conceptos de bajo nivel representados como proposiciones subordinadas (Kintsch y van Dijk, 1978). El recuerdo de proposiciones sigue esta jerarquía, con las proposiciones de alto nivel en la parte superior de la estructura jerárquica y siendo más probable que sean recordadas que las proposiciones de bajo nivel. Es por ello que los lectores, cuando leen un texto, generan una macroestructura o parte esencial del texto como resultado de los procesos inferenciales del lector que tras la interacción del conocimiento del sujeto con la información del texto, va más allá generando hipótesis sobre el significado global del texto.

Los datos, interpretados desde el marco del modelo constructivista de la comprensión lectora, sugieren que los alumnos más jóvenes se focalizan más sobre la microestructura de una historia, esto es, más en los detalles que en la estructura en conjunto

o en el tema. Partiendo de la teoría de Kintsch y van Dijk (1978); van Dijk y Kintsch (1983); Kintsch et al., (1993) y Kintsch (1994), el recuerdo de los sujetos al leer un texto estará afectado por el efecto de los niveles, de forma que las proposiciones de alto nivel se recordarán más que las proposiciones de bajo nivel, efecto que se potencia mediante la construcción del texto base y la representación de un modelo situacional por parte del sujeto.

En el caso de los textos expositivos, el recuerdo debería ser dependiente de la importancia jerárquica de las ideas. Por tanto, la construcción de la representación de un texto expositivo y su organización en la mente del lector es un importante requisito para la comprensión del texto y de su posterior recuerdo. Dicha representación del texto se encuentra determinada por la estructura del texto, por las estrategias del lector, el conocimiento del tema y las limitaciones de los recursos cognitivos implicados en el mismo. Podemos decir, por tanto, que el conocimiento de la estructura del texto proporciona al sujeto una guía para construir el texto-base.

Señalización y comprensión

La señalización abarca una amplia variedad de recursos con la finalidad de resaltar la estructura del texto y las ideas más importantes del mismo (Lorch y Lorch, 1996). Dentro de estos recursos tenemos: los títulos, encabezados, subrayado, objetivos,

resúmenes, organizadores gráficos, etc. La investigación sobre los efectos de la comprensión ha partido de la hipótesis de que dicha señalización ayuda al lector a construir una representación organizada y coherente del texto, la cual facilitará el recuerdo de la estructura del mismo y de las ideas principales (Lorch y Lorch, 1985; Meyer, 1975).

Sin menoscabo de la importancia de otros factores, creemos que la señalización puede ayudar a los alumnos a comprender el texto y extraer la información importante del mismo. En esta línea Schallert et al., (1988), entienden que la mayoría de los estudiantes pueden requerir más guía para detectar la información importante y el tipo de estructura subyacente, y que la necesidad de esta guía es mayor para los alumnos más jóvenes.

En la mayoría de los textos, los autores usan señales organizativas para destacar la macroestructura del texto. Estas señales ayudan al lector a recordar el texto, especialmente las ideas de alto nivel contenidas en el mismo. Como señalan Lorch et al., (1993), la presencia de señales organizativas en un texto debería producir una representación más completa y compleja del texto que aquella que ocurriría sin la presencia de señales organizativas. Así mismo, la mejor representación de un texto en la mente del lector, generada por la presencia de señales organizativas, debería provocar un mejor recuerdo del texto y un aumento del recuerdo de las ideas de alto nivel.

Los estudios sobre los efectos de las ayudas de las señalizaciones son abundantes. Con relación a los organizadores previos tenemos, entre otros, los de Ausubel, Novack y Hanesian (1978); Mayer (1979); Anderson (1980); García Madruga y Martín Cordero (1987); García Madruga et al., (1995); Thompson (1998), etc. Sobre los efectos de los objetivos y preguntas en el texto, se han realizado investigaciones desde épocas tempranas, Washburne (1929), y más recientemente Rothkopf (1970); Rickards y Denner (1978); Friedman y Rickards (1981); Cook y Mayer (1983); Tierney y Cunningham (1984); Corral et al., (1987), etc. Con relación a los títulos, esquemas y sumarios estructurales, han investigado sus efectos León (1997); León, Martín y Pérez (1996); García Madruga y Martín Cordero (1987); García Madruga y cols. (1989, 1992); Mannes y Kintsch (1987); Mayer et al. (1996), y Vidal-Abarca y Sanjosé (1998), entre otros. Por su parte, el efecto de los organizadores gráficos e ilustraciones ha sido abordado por Anderson (1976); Gyselinck y Tardieu (1999); Hannus e Hyeonae (1999); More y Readance (1980); Alverman (1990); Mayer et al. (1996), etc.

A pesar de que las investigaciones sobre la señalización nos indican la influencia sobre el recuerdo y comprensión de la información textual, algunas investigaciones han fracasado en demostrar los efectos de la señalización sobre el conjunto del recuerdo del texto (Brooks et al., 1983; Lorch et al., 1993; Meyer, 1975; Meyer y Rice, 1982).

Las posibles razones de la no-efectividad, a veces, de la señalización del texto sobre su recuerdo posterior pueden ser consecuencia de diversas causas (Lorch y Lorch, 1996), tales como: a) que el efecto de la señalización sea más complejo de lo que pensamos, en parte debido a la sobrecarga de la memoria por la señalización del texto; y b) que las condiciones bajo las cuales se han investigado los efectos de la señalización no se corresponda con la planificación que de tales ayudas se hace, disparidad de sujetos, textos, procedimientos de evaluación, etc.

Un aspecto importante, derivado de las investigaciones relativas al efecto de las señalizaciones sobre el recuerdo, es que la señalización no aumenta sustancialmente el número de ideas recordadas, sino que incrementa el recuerdo de ideas de alto nivel del texto.

Como hemos apuntado anteriormente, el recuerdo de las ideas contenidas en un texto depende, además de la señalización, de una serie de factores tales como: el objetivo de la lectura, la densidad de las ideas del texto, el grado de organización de las ideas, el grado de explicitación de la estructura del texto, el conocimiento previo del lector sobre el tema del texto, las habilidades lectoras del sujeto, etc., variables que podemos agrupar genéricamente en torno al texto o al sujeto.

Una forma de ayudar a los sujetos a captar la macroestructura del texto consiste en resaltar la misma mediante la adición de un sumario al texto, un organizador gráfico y el

subrayado de las ideas importantes del mismo, de este modo se le proporciona una guía que facilita el recuerdo de las proposiciones de alto nivel del texto.

En la mayoría de las ocasiones las lecturas que se utilizan con los alumnos tienen un “formato plano”, es decir no tienen resaltes textuales (señalizaciones) que focalicen la atención de los sujetos de modo que, para muchos de ellos, casi todas las ideas del texto están en un mismo nivel jerárquico. Este modo de presentar la información conlleva una dispersión de los recursos cognitivos del sujeto, haciéndole prestar atención y esfuerzo en ideas del texto con un bajo estatus jerárquico.

Estudio experimental

Objetivos e hipótesis

Nuestro objetivo en este estudio consiste en analizar la influencia de un tipo de señalización, la adición de un sumario al texto y un organizador gráfico junto con el subrayado de las ideas más importantes, sobre el recuerdo del texto en sujetos de 5° nivel de Educación Primaria. Las razones para centrarnos en estos sujetos son dos: la primera viene motivada porque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de las señalizaciones se han centrado, en su mayor parte, sobre alumnos de secundaria y de mayor edad. La segunda tiene que ver con el hecho de que el sujeto de esa edad es capaz de centrarse en los conceptos

importantes y de comprender e interpretar las relaciones entre ellos.

Nuestra propuesta está encaminada a examinar los efectos diferenciales que sobre el reconocimiento y el recuerdo de la información existen entre dos lecturas con contenido textual idéntico, pero con dos formas de presentación: formato plano (texto no señalado), y formato resaltado (texto señalado), en alumnos de Educación Primaria.

Para ello nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

- No se darán diferencias en el número total de proposiciones recordadas en función de la señalización.
- Existirán diferencias significativas en la prueba de reconocimiento entre el grupo experimental y control.
- Se producirán diferencias significativas en el recuerdo libre de proposiciones tanto en situación de posttest como en demora.
- Se darán diferencias en el orden de recuerdo de las proposiciones textuales entre los lectores del texto señalado frente a los lectores del texto sin señalar con respecto al orden que se presentan en el texto.

Método

Sujetos

Los sujetos participantes en el estudio fueron una muestra de 37 estudiantes, con una media de edad de 11.1 años, pertenecientes

al 5° nivel de Educación Primaria. La muestra procedía de un centro educativo público del extra-radio de una ciudad cuyos alumnos son de clase social baja. Dicho centro estaba catalogado como CAEP (Centro de Actuación Educativa Preferente), esta catalogación se realiza en base a la presencia de una serie de características: Clase social, cultural, rendimientos académicos de los alumnos, etc. Dichos sujetos constituían un grupo de alumnos con diversos niveles de habilidad y comprensión verbal.

Materiales

Para medir el nivel de comprensión lectora de los sujetos se utilizó la prueba de comprensión lectora de Lázaro (1996). También se midió la aptitud verbal mediante las pruebas de vocabulario y palabra diferente de la prueba TEA-1.

La prueba de lectura comprensiva de Lázaro forma parte de una batería de instrumentos para evaluar las dificultades del proceso lector. Dicha prueba consta de 18 textos de diversa estructura en la cual se tiene en cuenta la intención del autor, la forma de expresión, el ritmo de expresión y la forma de percepción.

El TEA-1 forma parte de una batería de pruebas para medir las aptitudes escolares, aunque también se usa para medir la inteligencia general y sus factores. Consta de una serie de subpruebas: dibujos, palabra diferente, vocabulario, razonamiento y cálculo.

De ellas nosotros hemos utilizado las tres primeras que se combinan en una sola entidad o instrumento para evaluar el lenguaje o factor verbal.

Tanto los resultados de la prueba de Lázaro como los de las subpruebas del TEA-1, se utilizaron para comprobar que la asignación de los sujetos a los grupos era correcta.

Para medir los efectos de la señalización se seleccionó un texto expositivo de 213 palabras con una estructura problema-solución (véase el anexo 1), de acuerdo con la clasificación de Meyer (1985). La selección de dicho texto con respecto a su estructura se justifica porque la misma es de uso cotidiano en las lecturas de final de la educación Primaria. Dicho texto se refiere a las acciones de las plantas para protegerse de la acción del Sol y la falta de humedad, planteándose un problema y enumerando las soluciones que adoptan las plantas para solucionar dicho problema.

Procedimiento

Para realizar el estudio se distribuyeron de forma aleatoria los 37 sujetos en dos grupos: experimental (grupo texto señalizado; 18 sujetos) y control (grupo texto no señalizado; 19 sujetos). En la situación de pretest se midió, en todos los sujetos, el nivel de comprensión lectora y el nivel de aptitud verbal. Posteriormente se le dio la lectura a los sujetos; la lectura del texto sin modificar ("formato plano") a los alumnos

del grupo control (anexo 1), y la misma lectura modificada con la adición de un resumen y un organizador gráfico (“formato resaltado”), a los alumnos del grupo experimental (anexo 2).

Las instrucciones que se les dieron fueron las mismas en cada caso; que leyeran con detenimiento el texto centrándose sobre las partes más importantes, ya que posteriormente se les harían preguntas sobre el mismo.

Una vez leído el texto durante 10 minutos, se les pidió que lo entregaran y se comentó un tema que no tenía nada que ver con la lectura para eliminar posibles retenciones de información en la memoria a corto plazo. Transcurridos entre 3 y 5 minutos se les daba una hoja en blanco para que escribieran todo lo que recordaran del texto leído. Una vez realizada esta tarea, se le pasó a los sujetos una prueba de reconocimiento formada por 6 preguntas con 4 alternativas de respuesta, es decir, en total 24 posibilidades de respuesta (anexo 3). Posteriormente a los 10 días se volvió a pasar la prueba de recuerdo y reconocimiento.

Nos interesaba medir las puntuaciones medias de las proposiciones de alto y bajo nivel de la prueba de recuerdo en situación de postest y demora. Del mismo modo nos interesaba medir las puntuaciones medias de la prueba de reconocimiento en situación de postest y demora.

Tras realizar la prueba de recuerdo se procedió a analizar el texto en proposiciones, mediante una prueba de jueces, para analizar los protocolos de recuerdo de los estudiantes en ambas situaciones, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad Kappa de Cohen de 0.87.

El análisis del texto en proposiciones sigue el modelo propuesto por García Madruga y Martín Cordero (1987) por adaptarse mejor a contextos educativos, así como por la menor fragmentación del texto que el producido mediante el análisis proposicional de Kintsch y van Dijk (1978).

Codificación

Las respuestas dadas por los sujetos en la prueba de recuerdo fueron comparadas con un protocolo de proposiciones del texto elaborado por expertos en el tema y por maestros de educación Primaria, indicando la importancia de las proposiciones principales, secundarias y de detalle. A continuación se anotaba la presencia o ausencia de proposiciones en dicho protocolo de acuerdo con las respuestas dadas por los sujetos. Posteriormente dichas anotaciones sufrían un proceso de transformación para ponderar el peso de las proposiciones recordadas. La razón de compensar las puntuaciones de las proposiciones viene dada por el hecho de que, si bien a efectos del total de proposiciones recordadas no importa el estatus jerárquico de las mismas, no es igual recordar tres proposiciones principales, que

otras tantas de detalle o secundarias. Así cuando una idea principal estaba completa, su puntuación era multiplicada por 2 (ej.: "las plantas se secan por la acción del sol"; $(1+1) \times 2$). En el caso de que no estuviera completa, se tomaba su valor como uno (ej.: las plantas se secan; las plantas se mueren; $1+1$), ya que en este caso no estaba completa al faltar una de los dos proposiciones que podían cerrar la proposición dándole sentido (ej.: "bajo la acción del sol" o "por la falta de humedad"). Las ideas secundarias se multiplicaban por 1 (ej.: "que las plantas de hojas grandes"; 1×1). Por último, las ideas de detalles se multiplicaban por 0.5 (ej.: "como los cactus" "que pueden vivir meses" "incluso años"; $(1+1+1) \times 0.5$). Para la realización de los cálculos estadísticos hemos agrupado las ideas principales y las secundarias como ideas de alto nivel y las ideas de detalle como ideas de bajo nivel.

Resultados

La corrección de los protocolos de recuerdo fue llevada a cabo, de forma independiente, por dos jueces, obteniéndose una correlación de Pearson entre las puntuaciones ($r=0.92$), lo cual indica una correlación alta.

En la Tabla 1 se recogen las puntuaciones medias, la desviación típica de las diferentes pruebas y la media del coeficiente de correlación entre el orden de las proposiciones en el texto y el orden en que eran recordadas por los sujetos en función de si leían un texto señalado o sin señalar.

Aún habiendo distribuido los sujetos a los grupos de forma aleatoria, comprobamos la no existencia de diferencias iniciales entre ambos grupos en la puntuación del test de Lázaro ($t= 1.391$, $p= 0.173$) y la puntuación del factor verbal del TEA-1 ($t= 0.805$, $p= 0.426$), comprobándose que no se dan diferencias iniciales entre ambos grupos. A continuación procedimos a analizar los datos obtenidos.

Previamente habíamos procedido a realizar un análisis de correlación entre las medidas utilizadas que nos permitiera determinar la aplicabilidad de los procesos estadísticos posteriores, lo cual ocurriría si las correlaciones obtenidas fueran mayoritariamente bajas, circunstancia que no ocurre, ya que de acuerdo con el criterio las correlaciones son moderadamente altas. Dichas correlaciones se reflejan en la Tabla 2.

Comparación del número total de proposiciones recordadas

Recordemos que estamos comparando el número de ideas recordadas sin tener en cuenta la ponderación de las mismas. En esta situación se puntúan por igual todas las proposiciones, independientemente de la posición jerárquica de las mismas o de que estén o no cerradas (ej.: "las plantas se mustian; las plantas se mueren"; puntuación = $1+1$); ("las plantas se mustian; las plantas se secan; bajo la acción del Sol"; puntuación= $1+1+1$)).

Tabla 1
Media y desviaciones típicas de las diferentes pruebas

MEDIDAS Y SITUACIÓN	GRUPOS			
	Texto señalado		Texto no señalado	
TEA-1	86.611 (10.672)		85.684 (17.886)	
Lázaro	6.583 (2.850)		5.026 (3.853)	
	Postest	Demora	Postest	Demora
Total Proposiciones recordadas	9.222 (4.989)	4.889 (3.008)	4.526 (4.707)	2.158 (2.834)
Recuerdo de Proposiciones Alto Nivel	4.611 (2.355)	2.500 (3.148)	2.158 (2.672)	1.316 (2.056)
Recuerdo de Proposiciones Bajo Nivel	4.500 (3.330)	0.944 (1.110)	2.158 (2.588)	0.842 (1.708)
Reconocimiento de Proposiciones	3.333 (0.970)	3.111 (1.132)	2.842 (1.344)	1.789 (1.437)
Recuerdo Proposiciones Compensadas	9.694 (5.560)	6.197 (5.818)	5.342 (6.051)	2.998 (3.849)
Recuerdo de Proposiciones Compensadas de Alto Nivel	7.500 (4.246)	5.056 (5.000)	4.211 (5.266)	1.842 (3.023)
Recuerdo de Proposiciones Compensadas de Bajo Nivel	2.333 (1.663)	0.667 (0.485)	1.079 (1.294)	0.421 (0.854)
Correlación (Pearson)	0.463 (0.705)	0.645 (0.646)	0.468 (0.537)	0.252 (0.412)

Tabla 2
Correlaciones entre las distintas medidas efectuadas

	TEA1CV	Lázaro	Reconocimiento Postest	Reconocimiento Demora	Recuerdo Postest	Recuerdo Demora
TEA1CV	1.000					
Lázaro	0,429	1.000				
Recon. Post.	0,460	0,564				
Recon. Dem.	0,420	0,502	0,692	1.000		
Recu. Post.	0,596	0,796	0,482	0,530	1.000	
Recu. Dem.	0,328	0,269	0,352	0,503	0,410	1.000

Con respecto al número total de ideas recordadas, se dan diferencias significativas en la situación de posttest ($t= 2.946, p= 0.006$) y en la situación de demora ($t= 2.844, p= 0.007$).

Teniendo en cuenta el nivel jerárquico de las ideas, las diferencias entre el grupo experimental y el control en situación de posttest son significativas en el caso de las ideas de alto nivel ($t= 2.489, p= 0.018$) y de las ideas de bajo nivel ($t= 2.513, p= 0.017$). En demora las diferencias se amplían en el caso de las ideas de alto nivel ($t= 2.891, p= 0.007$), mientras que no se dan diferencias en el número de ideas de bajo nivel recordadas por ambos grupos.

Comparación de los resultados obtenidos en la prueba de reconocimiento

En la prueba de reconocimiento, donde el sujeto elige la respuesta entre varias alternativas posibles, las puntuaciones obtenidas no indican la existencia de diferencias significativas en situación de posttest entre los grupos ($t= 1.268, p= 0.213$). Sin embargo en situación de demora si se dan diferencias significativas entre los grupos ($t= 3.096, p= 0.004$).

Comparación de los resultados compensados en la prueba de recuerdo

Comparando el conjunto de recuerdo de las proposiciones compensadas, observamos que se dan diferencias significativas en situación de posttest ($t= 2.531, p= 0.016$)

y en situación de demora ($t= 2.469, p= 0.019$). Si bien esto nos indicaba un efecto global de la señalización sobre el recuerdo del texto, nos interesaba observar si las diferencias eran debidas a las proposiciones de alto o bajo nivel y en qué grado se daban las diferencias.

La comparación entre los grupos, en situación de posttest, en las proposiciones de alto nivel compensadas muestra diferencias significativas ($t= 2.084, p= 0.044$). Así mismo se dan diferencias significativas con respecto a las proposiciones de bajo nivel ($t= 2.569, p= 0.016$).

En situación de demora se siguen dando diferencias significativas entre los grupos en el recuerdo de proposiciones de alto nivel ($t= 2.381, p= 0.023$). Sin embargo no se dan diferencias significativas entre los grupos en las proposiciones de bajo nivel.

Comparación del orden de recuerdo de las proposiciones con respecto al orden en el texto

Se obtuvieron las correlaciones entre el orden de recuerdo de las proposiciones de los sujetos de ambos grupos, experimental y control, y el orden de las proposiciones en el texto para comprobar si la señalización proporcionaba un marco de recuerdo más ordenado de las proposiciones que el texto no señalizado. Las diferencias entre las correlaciones del orden de recuerdo de las proposiciones de los

sujetos del grupo experimental y del grupo control no muestran diferencias significativas en situación de posttest ($t = -0.02$, $p = 0.98$). Sin embargo en la situación de demora si se dan diferencias significativas en el orden de recuerdo entre los dos grupos ($t = 2.220$, $p = 0.03$).

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos no confirman la primera hipótesis, ya que se dan diferencias significativas en el total de proposiciones recordadas, estén o no compensadas, tanto en la situación de posttest como en demora. A pesar de la evidencia de los datos, las diferencias no se producen por igual en cada momento evaluado. Con el paso del tiempo, es decir, en situación de demora, las diferencias en la cantidad de proposiciones recordadas son debidas en gran parte a las diferencias entre las proposiciones de alto nivel. Esto nos indica la influencia de la señalización en el recuerdo de proposiciones y su persistencia en el tiempo.

La segunda hipótesis, sobre el efecto de las señalizaciones en el reconocimiento textual es confirmada parcialmente, ya que sólo se dan diferencias significativas en la situación de demora. Ello puede ser debido a que la señalización provee, a los sujetos, de un marco estructural del texto que le permite un mejor reconocimiento de la alternativa más plausible, frente al resto de las alternativas propuestas.

La tercera hipótesis, relativa al efecto de las señalizaciones sobre el recuerdo de proposiciones es confirmada a la vista de los datos obtenidos. En concreto, se dan diferencias en el recuerdo de proposiciones de alto nivel, tanto en situación de posttest y demora. Sin embargo, esta diferencia que se da en la situación de posttest con las proposiciones de bajo nivel no se mantiene en situación de demora.

La última hipótesis que plantea el efecto de la señalización sobre el orden de recuerdo de las proposiciones se confirma parcialmente, aunque de forma alentadora. A pesar de no producirse diferencias en el posttest, estas se producen en situación de demora. Es decir que conforme pasa el tiempo, el orden de recuerdo de proposiciones del texto señalado se adecua al orden de recuerdo del texto.

El propósito general de este estudio era el de analizar los efectos de un tipo de señalización en el recuerdo del texto. Los efectos de dicha señalización afectan a la "cantidad" de lo que es recordado de un texto, tanto en situación de posttest como en demora. Estos resultados son contradictorios con los obtenidos en los estudios de Meyer (Meyer, 1975; Meyer et al., 1980; Meyer y Rice, 1982) que no hallaron los efectos de la señalización sobre el conjunto del recuerdo. Sin embargo son congruentes con la idea (Lorch et al., 1993; Lorch y Lorch, 1996), de que la falta de efectos de la señalización puede ser debida al uso de textos con una

estructura simple, ya que utilizando textos con una estructura más compleja si se han encontrado los efectos de la señalización sobre el conjunto del recuerdo.

Los efectos de la señalización se manifiestan sobre el nivel de importancia que se le concede a las proposiciones señalizadas afectando a la codificación de las mismas y su posterior recuperación. Cuando los sujetos son sometidos a pruebas de reconocimiento textual, dicha ejecución no está afectada por la construcción de la representación del contenido que realiza el sujeto, ya que éste antes de recuperar los contenidos del texto en las conexiones horizontales entre las proposiciones del texto y la búsqueda del mismo en la memoria. Cuando en la situación de demora estas conexiones horizontales están debilitadas, los sujetos que han leído textos señalizados recuperan la representación del texto que han construido para ayudarse en el reconocimiento, esto no ocurre en los lectores del texto no señalizado que no tienen una representación de la estructura que les sirva de apoyo.

Las señalizaciones producen en el sujeto un procesamiento selectivo de la información en detrimento de la información no señalizada. Así mismo, activan al sujeto a procesar la información señalizada, con lo cual su efecto se produce tanto en la codificación de la información como sobre las estrategias de recuperación. En el caso de los protocolos de recuerdo libre, la

señalización produjo efectos significativos en el global de las puntuaciones compensadas, lo que induce a pensar que los lectores de los textos señalizados construyen una representación explícita de la estructura del texto y posteriormente la usan para guiar el recuerdo.

Si desglosamos el recuerdo de las proposiciones, en función de su nivel jerárquico dentro de la estructura de contenido del texto, observamos que el recuerdo de proposiciones de alto nivel es superior, significativamente, en el grupo de lectores con textos señalizados tanto en la situación de postest como en la demora. Sin embargo el recuerdo de proposiciones de bajo nivel, si bien era superior en el postest, descendía drásticamente hasta igualarse con el grupo de lectores del texto no señalizado. Ello puede ser debido a que la construcción de la representación del texto propiciada por la señalización, activa un procesamiento selectivo que se hace más resistente y duradero con el tiempo.

La señalización del texto permite al lector construir una representación macroestructural del texto que le sirve a modo de guía para el recuerdo de las proposiciones contenidas en el mismo. En este sentido son consistentes los datos que analizan el orden del recuerdo de las proposiciones por el sujeto con el orden de las proposiciones en el texto. Nuestros datos están en línea con los obtenidos por Lorch y Lorch (1996), en el sentido de que la señalización

influye en el orden de recuerdo de las proposiciones del texto, pero van un poco más allá al analizar el orden de recuerdo en una situación de demora y observar que dicho orden de recuerdo textual, como sería previsible, se mantiene en los sujetos que leen textos señalizados, descendiendo fuertemente en los sujetos que leen los textos no señalizados.

En conclusión, la señalización del texto permite al lector construir una representación macroestructural del mismo que le sirve de guía para el recuerdo de las proposiciones. Los efectos de la señalización se manifiestan sobre el grado de importancia que el sujeto le da a las proposiciones señalizadas, afectando a la codificación de las mismas y su posterior recuperación. Las señalizaciones producen en el sujeto un procesamiento selectivo de la información, procesos de "selección" y "organización" (Mayer, 1984), en detrimento de la información no señalizada, dando lugar a lo que Meyer (1984, 1985) llama *estructura estratégica*. Este aspecto es tomado por Britton y Glaesser (1996) como el más importante proceso de comprensión del texto

De acuerdo con los resultados de la investigación, en línea con otras investigaciones, creemos que el profesor debe fomentar la focalización de la atención del sujeto sobre los aspectos señalizados del texto, ya que de esta forma puede economizar los limitados recursos que

posee, centrándose en las proposiciones de alto nivel que son las que forman la macroestructura del texto favoreciendo la comprensión y recuerdo del mismo. Podemos, por tanto, decir que las señalizaciones introducidas en los textos pueden servir de gran ayuda a los alumnos en todos los niveles educativos.

Como quiera que una de las tareas más frecuente y usual que realiza el alumno en el aula consiste en leer textos o párrafos de textos, de los cuales ha de extraer la información importante y captar las relaciones que existen entre los conceptos principales de dicha información, es necesario utilizar textos señalizados, sobre todo en los niveles educativos iniciales, y enfatizar la importancia de las señalizaciones como elementos informativos relevantes que contribuyen de forma decisiva a la construcción de la macroestructura del texto y a la construcción del significado del texto.

Todo lo anterior tiene una serie de implicaciones educativas que tienen su reflejo en las intervenciones con los alumnos. En este sentido los textos que claramente señalizan las ideas importantes y las relaciones entre las ideas facilitan la comprensión de la información. Así un texto bien presentado indica claramente la idea principal y las relaciones entre la información importante. Ello indica que los textos que claramente señalizan las ideas importantes y las relaciones entre las ideas facilitan la

comprensión. Las técnicas para presentar con claridad las ideas del texto incluyen:

- Ordenar los temas sistemáticamente.
- Expresar la organización del tema.
- Situar el tema al comienzo de las frases.
- Ordenar las proposiciones de forma que ejemplifiquen las relaciones supra-subordinadas.
- Haciendo claras las relaciones entre conceptos, ideas y frases.
- Usar palabras señaladoras como “primero”, “segundo” y “finalmente”.
- Usar títulos, subtítulos y frases temáticas para señalar las inter-relaciones entre las ideas importantes.

En resumen cuando procesamos un texto, las señales organizativas, tales como títulos, enfoques globales y resúmenes del tema, son usadas para ayudar al lector a detectar la estructura del tema guiando al lector a través del texto. Esto implica la necesidad de señalar los textos proporcionando una guía a los lectores que les facilite la comprensión de la información.

Anexo 1 **Lectura sin señalización** **(“formato plano”)**

Las plantas y el sol

Las plantas se mustian, se secan y se mueren bajo la doble acción del Sol y la falta de humedad.

Algunas plantas poseen un sistema de defensa para protegerse del Sol demasiado abrasador. Las plantas de hojas pequeñas —el brezo, la retama o el tojo— sufren menos con los rigores del Sol que las plantas de hojas grandes. El barniz que cubre las hojas del olivo o del laurel impide que el agua de la planta se evapore a causa del calor del Sol.

Otras plantas pueden soportar la falta de humedad porque están provistas de tallos hinchados, verdaderos depósitos de agua, como los cactus, que pueden vivir meses y meses, incluso años, sin la menor gota de agua; éste es el caso de la chumbera.

Las plantas que tienen espigas poseen raíces muy largas y abundantes, que les permiten extraer de la tierra la mayor cantidad de agua posible.

Muchas especies enrollan sus hojas para conservar la humedad en su interior, como la grama, esa hierba de los prados que solamente abre sus flores de noche.

Anexo 2 **Lectura con señalización** **(“formato resaltado”)**

Resumen de la lectura

Las plantas se mustian, se secan y se mueren por la acción del Sol y la falta de humedad. Los efectos del sol abrasador los disminuyen las plantas de varias formas: con

hojas pequeñas; con un barniz que cubre las hojas; hinchando los tallos; con raíces muy largas y enrollando las hojas.

Las plantas y el sol

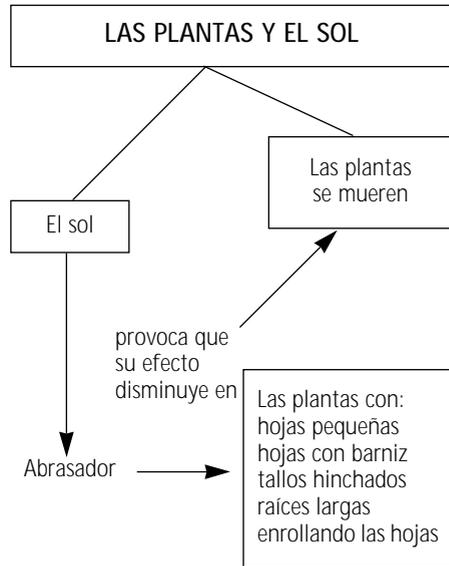
Las plantas se mustian, se secan y se mueren bajo la doble acción del Sol y la falta de humedad.

Algunas plantas poseen *un sistema de defensa para protegerse del Sol demasiado abrasador. Las plantas de hojas pequeñas —el brezo, la retama o el tojo— sufren menos con los rigores del Sol que las plantas de hojas grandes. El barniz que cubre las hojas del olivo o del laurel impide que el agua de la planta se evapore a causa del calor del Sol.*

Otras plantas pueden soportar la falta de humedad porque están provistas de tallos hinchados, verdaderos depósitos de agua, como los cactus, que pueden vivir meses y meses, incluso años, sin la menor gota de agua; éste es el caso de la chumbera.

Las plantas que tienen espigas poseen *raíces muy largas y abundantes*, que les permiten extraer de la tierra la mayor cantidad de agua posible.

Muchas especies enrollan sus hojas para conservar la humedad en su interior, como la grama, esa hierba de los prados que solamente abre sus flores de noche.



Anexo 3
Protocolo de reconocimiento

1. Las plantas bajo la acción del Sol y la falta de humedad:
 - Se mustian, se secan y se mueren.
 - Se mustian, se secan y no se mueren.
 - Se mustian, no se secan y se mueren.
 - No se mustian, se secan y se mueren.

2. Señala las dos plantas que tienen hojas pequeñas:
 - Brezo y cactus.
 - Brezo y grama.
 - Brezo y girasol.
 - Brezo y retama.

3. El barniz impide que se evapore el agua de las:
 - Hojas.
 - Ramas.

- Raíces.
- Flores.

4. Algunas plantas aguantan la sequía acumulando agua en:

- Los tallos.
- Las hojas.
- Las raíces.
- Las ramas.

5. Las plantas tienen raíces largas para:

- Llegar más profundo.
- Recoger más agua.
- Crecer más.
- Volcarse menos.

6. Señala el emparejamiento correcto:

- Hojas pequeñas - cactus.
- Barniz - olivo.
- Tallos hinchados - grama.
- Hojas enrolladas - retama.

Anexo 4

Protocolo de respuestas

Lectura: "Las plantas y el Sol"

Las plantas se mustian
 las plantas se secan
 las plantas se mueren
 bajo la acción del Sol
 y la falta de humedad
 Algunas plantas poseen un sistema de
 defensa
 para protegerse del Sol
 demasiado abrasador
 Las plantas de hojas pequeñas

brezo
 retama
 tojo
 sufren menos con los rigores del Sol
 que las plantas de hojas grandes
 El barniz que cubre las hojas
 del olivo o del laurel
 impide que el agua de las plantas se evapore
 a causa del calor
 del Sol
 Otras plantas pueden soportar la falta de
 humedad
 porque están provistas de tallos hinchados
 verdaderos depósitos de agua
 como los cactus
 que pueden vivir meses y meses
 incluso años
 sin la menor gota de agua
 este es el caso de la chumbera
 Las plantas que tienen espigas
 poseen raíces muy largas
 y abundantes
 que le permiten extraer de la tierra
 la mayor cantidad de agua posible
 Muchas especies enrollan sus hojas
 para conservar la humedad
 en su interior
 como la grama
 esa hierba de los prados
 que solamente abre sus flores de noche
 La mayor parte de las plantas crecen hacia
 la luz
 y hay muchas flores
 como el girasol
 que siguen el movimiento del Sol
 durante el día.

Bibliografía

- ALVERMANN, D.E. (1990). Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales. En J.F. Baumann (ed.). *La comprensión lectora*. Madrid: Ed. Visor.
- ANDERSON, J.R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: W.H. Freeman.
- AUSUBEL, D.P.; NOVACK, J.R. y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart y Wiston. Trad. Trillas, 1983.
- BILLINGSLEY, B.S. y WILDMAN, T.M. (1990). Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies. *Remedial and Special Education (RASE)*, 11, (2), 18-31.
- BRITTON, B.K. y GLAESSER, A.C. (1996). *Models of text understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BROOKS, L.W. DANSEREAU, D.F. SPURLIN, J.E. y HOLLEY, C.D. (1983). Effects of headings on text processing. *Journal of Educational Psychology*, 81, 226-239.
- CHAN, L.K.S. COLE, P.G. y MORRIS, J.N. (1990). Effects of instruction in the use of a visual imagery strategy on the reading-comprehension competence of disabled and average readers. *Learning Disability Quarterly*, 13 (4), 2-11.
- COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. En M. Pressley y J. R. Levin (Eds.) *Cognitive Strategie Research: Educational Aplications*. New York: Academic Press.
- CORRAL, A. TEJERO, L. LIZCANO, E. y MARTINEZ, C. (1987). *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED.
- DICKSON, S.V. SIMMONS, D.C. y KAMEENUI, E. (1995). Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis of the research.
- DICKSON, S.V.; COLLINS, V.L.; SIMMONS, D.C. y KAMEENUI, E.J. (1998). Metacognitive strategies: Instructional and curricular bases and implications. En D.C. Simmons, E.J. Kameenui, S.V. Dickson y V.L. Collins (eds.). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. NJ: LEA.
- FOLTZ, P.W. (1996). Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear text. En J.F. Rouet, J.J. Levonen, A.P. Dillon y R.J. Spiro (eds.). *Hypertext and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FRIEDMAN, F. y RICKARDS, J.F. (1981). Effect of level review and sequence of inserted questions on text processing. *Journal of Educational Psychology*, 3, 73, 427-436.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y MARTÍN CORDERO, J.I. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de textos*. Madrid: UNED.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; LUQUE VILASECA, J.L. y MARTIN CORDERO, J.I. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 25-44.

- GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J.I., LUQUE VILASECA, J.L. y SANTAMARIA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- GYSELINCK, V. y TARDIEU, H. (1999). The role of illustrations in text comprehension: What, when, for whom, and why? En H. van Oostendorp, S.R. Goldman (eds.). *The construction of mental representations during reading*. NJ:LEA.
- HANNUS, M. e HYOENAE, J. (1999). Utilization of illustrations during learning of science textbook passages among low -and high- ability children. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 24 (2). 95-123.
- HORTON, S.V. LOVITT, T.C. y BERGERUD, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three clasifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*. N° 23, 335-342.
- KINDER, D. y BURSUCK, W. (1991). The search for unified social studies curriculum: Does history really repeat itself? *Journal of Learning Disabilities*. 24 (5), 270-275.
- KING, C.M. y JOHNSON, L.M. (1999). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction*. Vol. 38 (3),169-186.
- KINTSCH, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- KINTSCH, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist*, 49, N° 4, 294-303.
- KINTSCH, W.; BRITTON, B.; FLETCHER, CH.; KINTSCH, E.; MANNES, S.; y NATHAN, M. (1993). A Comprehension-based approach to Learning and Understanding. *The Psychology of Learning and Motivation*, 30, 165-214.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LAZARO, A. (1980, 1996). *Prueba de Comprensión Lectora*. Madrid: TEA.
- LEÓN, J.A. (1997). The effects of headlines and summaries on news comprehension and recall. *Reading and Writing*. Vol. 9 (2), 85-106.
- LEÓN, J.A., MARTIN, A. y PÉREZ, O. (1996). El papel del título y del resumen en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada. *Infancia y aprendizaje*. N° 74, 83-98.
- LORCH, R.F. y LORCH, E.P. (1985). Topic structure representation and text recall. *Journal of Educational Psychology*, 77, 137-148.
- LORCH, R.F. y LORCH, E.P. (1996). Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository Text. *Journal of Educational Psychology* Vol. 88, N° 1, 38-48.
- LORCH, R.F.; LORCH, E.P. e INMAN, W.E. (1993). Effects of signaling topic structure on text recall. *Journal of Educational Psychology*, 85, 281-290.
- MALONE, L.D. y MASTROPERI, M.A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58 (3), 270-279.

- MANNES, S.M. y KINTSCH, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115.
- MAYER, R.E. (1979). Can advance organizers influence meaningful learning? *Review of Educational Research*, 49, 371-383.
- MAYER, R.E.; BOVE, W.; BRYMAN, A.; MARS, R. y TAPANGCO, L. (1996). When Less Is More: Meaningful Learning From Visual and Verbal Summaries of Science Textbook Lessons. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88, nº. 1, 64-73.
- MEYER, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam. North-Holland.
- MEYER, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (eds.). *Learning and comprehension of text* (3-52). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. (1985). Prose analysis: Purposer, procedures and problems. En B.K. Britton, J.B. Black (eds.). *Understanding expository text*. (11-64). N.J.: LEA.
- MEYER, B.J.F. BRANDT, D.M. y BLUTH, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- MEYER, B.J.F. y RICE, E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text*, 2, 155-192.
- MILLER, J.R. y KINTSCH, W. (1980). Readability and recall of short prose passages: a theoretical análisis. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 335-354.
- MOORE, D.W., y READANCE, J.E. (1980). A meta-analysis of de effect of graphic organizers on learning from text. En M.L. Kamil y A.J. Moe (eds.). *Perspectives on reading research and instruction*. Twenty-ninth yearbook of the National Reading Conference. Washington, DC: National Reading Conference, 213-218.
- PEARSON, P.D. y FIELDING, L. (1991). Comprehension instruction. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research*. Vol. 2, 815-860. White Plains, NY: Logman.
- RICKARDS, J.P. y DENNER, P.R. (1978). Inserted question as aids to reading text. *Instructional Science*, 7, 313-346.
- ROTHKOPF, E.Z. (1970). The concepts mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40, 325-336.
- SCHALLERT, D.L.; ALEXANDER, P.A. y GOETZ, E.T. (1988). Implicit instruction of strategies for learning from text. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.). San Diego: Academic Press.
- SCHUNK, D.H. Y RICE, J.M. (1992). Influence of reading-comprehension strategy information on children's achievement outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 15 (1), 51-64.
- THOMPSON, D.N. (1998). Using advance organizers to facilitate reading comprehension among older adults. *Educational Gerontology*. Vol. 24 (7), 625-638.

- TIERNEY, R. y CUNNINGHAM, J.W. (1984). Research on teaching reading comprehension. En P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil y P. Mosenthal (eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. y SANJOSE, V. (1998). Levels of comprehension of scientific prose: The role of text variables. *Learning and Instruction*. Vol. 8 (3), 215-234.
- WASHBURNE, J.N. (1929). Citado en R. Lindner y J. Rickerds. Questions inserted in text: Issues and implications. En D. Jonassen (ed.). *The technology of text*. Vol. 2. *Educational Tecnology*, 131-157.
- WEAVER, C.A. y KINTSCH, W. (1991). Expository text. En R.Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, y P.D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research*. Vol. 2, 230-244.
- WONG, B.Y.L. y WONG, R. (1986). Study behavior as a function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and learning disabled readers. *Learning Disabilities Research*, 1 (2), 101-111.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tenía como objetivo comprobar la eficacia de la señalización extratextual de textos expositivos en alumnos de Primaria. Los sujetos de 5º nivel de educación Primaria, fueron distribuidos en dos grupos: el grupo control leía un texto sin señalización explícita ("formato plano"), y el grupo experimental que leía el mismo texto subrayado con la adición de un sumario previo y un organizador gráfico ("formato resaltado"). Como variable dependiente se utilizaron los resultados de una prueba de reconocimiento y recuerdo en situación de postest y demora. Los resultados mostraron efectos significativos sobre el recuerdo total de proposiciones, el orden de recuerdo de las proposiciones y en las proposiciones de alto nivel.

Palabras clave: señalización, recuerdo de textos, comprensión de textos.

Abstract

This article presents the results of a research whose aim was to check the effectiveness of extra-textual marks in descriptive texts used in Primary classes. Pupils in their fifth year of Primary studies were split into two groups: the control group had to read a text without explicit marks and the other group had to read the same text which was underlined and had a pre-reading summary and a graphic organized (stood-out format). As a variable the results of a recognition test were used. The results showed significant effects on the total recall of propositions, its order and in those at the highest level.

Key words: marks, text recall, reading comprehension.

Andrés Medina Gómez

Universidad de Jaén

Departamento de Psicología

Paraje Las Lagunillas, s/n

23071 JAÉN