

Método de la Enseñanza Recíproca y la comprensión lectora de estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos, 2007

Reciprocal teaching method and reading comprehension in the Faculty of Law and Political Science students at the National University of the Peruvian Amazon, Iquitos 2007

Ana María Reátegui Díaz¹

Recibido: diciembre 2009

Aceptado: mayo 2010

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar cómo el método de la Enseñanza Recíproca incide en las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Iquitos, 2007. Se utilizó el método cuantitativo, diseño cuasi experimental, con grupo control pre y posprueba y una prueba de comprensión lectora validada mediante el coeficiente de Aiken. Los datos proceden de sujetos seleccionados mediante muestreo no probabilístico y se analizaron mediante la media para comparar los puntajes de ambos grupos y la varianza y la desviación estándar para medir su variabilidad. Los resultados muestran que si bien hubo un incremento de los niveles de logro en las tres dimensiones, los mejores resultados se encontraron en el nivel inferencial y los menos satisfactorios en la dimensión crítica. Estos resultados corroboran los hallazgos reportados en otras investigaciones.

Palabras claves: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica.

ABSTRACT

The research was aimed to determine how the Reciprocal Teaching method affects the literal, inferential and critical dimensions of the reading comprehension in students on the first cycle of the Faculty of Law and Political Science of the National University of the Peruvian Amazon from Iquitos in 2007. We used the quantitative method, quasi-experimental design with control group pre and post-test and a reading comprehension test validated using the Coefficient of Aiken. The data come from selected students using the non-probability sampling and the analysis of the average to compare the scores of both groups and the variance and standard deviation to measure variability. The results show that although there was an increase in levels of achievement in all three dimensions, the best results were found in the inferential level and less satisfactory in the critical dimension. These results corroborate the findings reported in other investigations.

Key words: literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora, que en el caso de los estudiantes peruanos, fueron reportados por las evaluaciones PISA que desde el año 2000 se realizan cada tres años y que fueron confirmados por las

evaluaciones nacionales del Ministerio de Educación (2005). En la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Iquitos, la realidad no es distinta, pues es frecuente observar que los alumnos también tienen limitaciones a la hora de leer y procesar información escrita. Ésta y otras carencias repercuten en forma negativa en su

¹Departamento Académico de Lengua y Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Plazuela Serafín Filomeno, Pevás 5ta. cuadra, Iquitos, Perú. Correo electrónico: mariana1958@yahoo.com

desempeño académico. De otro lado, también existen abundantes trabajos realizados en otros países, como el de Mizzuno *et al.*, 2004 que encontraron el mismo fenómeno en estudiantes universitarios colombianos; de lo que se infiere que el problema de la comprensión lectora está presente en todos los niveles educativos.

Por estas razones, como una forma de buscar alternativas de solución válidas, en esta investigación se experimentó durante un semestre académico un programa de intervención utilizando el método de la Enseñanza Recíproca propuesto por Palincsar y Brown (1984); que es una estrategia de aprendizaje cooperativo dirigido a mejorar la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

Método: cuantitativo

Tipo : estudio experimental

Diseño : cuasi experimental con pre y posprueba con el siguiente diagrama:

GE:	O1	X	O2
GC:	O3		O4

Donde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

X : Experimento

O1 : Observación al grupo experimental antes del experimento (preprueba)

O2: Observación al grupo experimental después del experimento (posprueba)

O3: Observación al grupo control antes del experimento (preprueba)

O4: Observación al grupo control después del experimento (posprueba)

Métodos estadísticos

Los datos recogidos en la prueba de comprensión lectora se organizaron en tres niveles de logro: bueno, regular y deficiente y se analizaron mediante la estadística

descriptiva utilizando la media para comparar los puntajes de ambos grupos. Además, se utilizaron la varianza y la desviación estándar para medir su variabilidad. Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba t de Student para comparar las medias y la prueba de Levene para comprobar la igualdad de las varianzas.

Población

Estuvo conformada por 1260 estudiantes del I ciclo de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Muestra

Grupo experimental: 32 estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Grupo control: 32 estudiantes de la Facultad de Ciencias Biológicas, especialidad Acuicultura.

RESULTADOS

Comprensión lectora global

En la tabla 1, al comparar el nivel de logro de la comprensión lectora global en los dos grupos antes de la aplicación del programa de intervención, se observa distribución parecida en ambos grupos, pues en el nivel de logro regular se ubica el 71,9% del grupo control y el 78,1% del grupo experimental, mientras que en el nivel de logro deficiente el 28,1% y el 21,9% respectivamente; no encontrándose en ambos grupos ningún estudiante ubicado en el nivel de logro bueno. En contraste, después de la intervención, se observa que si bien hubo un incremento en el grupo control en el nivel de logro regular (71,9% a 90,6%) no hubo ningún incremento en el nivel de logro bueno; mientras que en el grupo experimental se observa que el 78,1% se mantuvo en el nivel de logro regular pero a la vez hubo un incremento en el nivel de logro

bueno (de 0% a 21,9%); no encontrándose ningún estudiante en el nivel de logro deficiente. Estos resultados evidencian que

el programa de intervención incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes investigados.

Tabla 1. Nivel de comprensión lectora global de la pre y posprueba.

Nivel de logro	Preprueba				Posprueba			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bueno	0	0	0	0	0	0	7	21,9
Regular	23	71,9	25	78,1	29	90,6	25	78,1
Deficiente	9	28,1	7	21,9	3	9,4	0	0
Total	32	100	32	100	32	100	32	100

Comprensión literal

La tabla 2 corresponde a los resultados de la comprensión literal del grupo control y experimental antes y después de la aplicación del programa de intervención; y se aprecia que en la preprueba, en el grupo control el 56,3% presenta nivel de logro regular, seguido del 40,6% con nivel de logro deficiente y el 3,1% con nivel de logro bueno. De otro lado, en el grupo experimental se observa similar distribución en la preprueba: un 56,2% con nivel de logro regular, seguido del 34,4% con nivel de logro deficiente y 9,4% con nivel de logro bueno. De otro lado, al observar los resultados

obtenidos por ambos grupos en la posprueba se aprecia que en el grupo control el 68,8% se ubica en el nivel de logro regular, seguido por el 28,1% con nivel de logro deficiente y sólo el 3,1% con nivel de logro bueno; mientras que en el grupo experimental el 56,2% se mantuvo en el nivel de logro regular, a la vez que hubo un incremento significativo en el nivel de logro bueno que se elevó de 9,4% a 43,8% (34,4%) y en consecuencia ningún estudiante tuvo nivel de logro deficiente. Estos resultados obtenidos después de la aplicación del programa de intervención evidencian que éste incidió de manera significativa en la comprensión literal de los estudiantes investigados.

Tabla 2. Nivel de comprensión literal de la pre y posprueba.

Nivel de logro	Preprueba				Posprueba			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bueno	1	3,1	3	9,4	1	3,1	14	43,8
Regular	18	56,3	18	56,2	22	68,8	18	56,2
Deficiente	13	40,6	11	34,4	9	28,1	0	0
Total	32	100	32	100	32	100	32	100

Comprensión inferencial

La tabla 3 contiene los resultados de la

comprensión inferencial antes y después de la aplicación del programa de lectura. Al observar la distribución de los puntajes en

el grupo control en la preprueba, se encuentra que el mayor porcentaje, 56,2% se ubica en el nivel de logro regular en contraste con el 31,3% con nivel de logro deficiente y sólo un 12,5% con nivel de logro bueno. En lo que al grupo experimental se refiere, en la preprueba se observa distribución parecida, pues el 62,5% se ubica en el nivel de logro regular, seguido del 31,2% en el nivel de logro deficiente y el 6,3% en el nivel de logro bueno. Comparando estos resultados con los alcanzados por ambos grupos después de la aplicación del programa, se observa que en el grupo control el 78,1% se ubica en el nivel de logro regular, mientras que el

12,5% en el nivel de logro deficiente y sólo el 9,4% en el nivel de logro bueno. En contraste, en el grupo experimental se aprecia un incremento significativo en el nivel de logro bueno de 6,3% a 56,2%, una disminución de 62,5 a 43,8% en el nivel de logro regular y ningún estudiante ubicado en el nivel de logro deficiente en contraste con el 31,2% que se ubicaba en este nivel de logro en la preprueba. Estos resultados obtenidos por el grupo experimental después de la aplicación del programa de comprensión lectora, también corroboran que éste incidió significativamente en el incremento de la comprensión inferencial de los estudiantes investigados.

Tabla 3. Nivel de comprensión inferencial de la pre y posprueba.

Nivel de logro	Preprueba				Posprueba			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bueno	4	12,5	2	6,3	2	9,4	18	56,2
Regular	18	56,2	20	62,5	25	78,1	14	43,8
Deficiente	10	31,3	10	31,2	4	12,5	0	0
Total	32	100	32	100	32	100	32	100

Comprensión crítica

La tabla 4 muestra los resultados de la comprensión crítica de los grupos control y experimental antes y después de la aplicación del programa de lectura, observándose que en el grupo control en la preprueba un porcentaje elevado (68,8%) se ubica en el nivel de logro deficiente, un 31,2% en el nivel de logro regular y ningún estudiante en el nivel de logro bueno. De igual modo, los resultados del grupo experimental en la preprueba también muestran similar distribución: 65,6% en el nivel deficiente, 34,4% en el nivel de logro regular y ningún estudiante en el nivel de logro bueno. En contraste, los puntajes de la comprensión crítica de la posprueba en

ambos grupos, después de la aplicación del programa de lectura, señalan diferencias significativas en los resultados del grupo experimental con respecto al grupo control, pues se aprecia una disminución del 65,6% al 15,6% en el nivel de logro deficiente y un incremento de 6,3% en el nivel de logro bueno, mientras que en el grupo control sólo hubo incremento en el nivel de logro regular de 31,2% a 40,6% y ningún incremento en el nivel de logro bueno pues en este grupo no hubo ningún estudiante en la pre y en la posprueba. Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión crítica después de la aplicación del método de Enseñanza Recíproca con el grupo experimental, también corroboran que el programa de lectura incidió significativamente en la

comprensión crítica de los estudiantes investigados, pero en menor proporción en

comparación con su incidencia más marcada en la comprensión literal e inferencial.

Tabla 4. Nivel de comprensión crítica de la pre y posprueba.

Nivel de logro	Preprueba				Posprueba			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bueno	0	0	0	0	0	0	2	6,3
Regular	10	31,2	11	34,4	13	40,6	25	78,1
Deficiente	22	68,8	21	65,6	19	59,4	5	15,6
Total	32	100	32	100	32	100	32	100

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en los dos grupos antes de la aplicación del programa de lectura con el método de Enseñanza Recíproca muestran que los niveles de logro de comprensión lectora inicial fueron similares y llama la atención que en ambos grupos no hubo estudiantes ubicados en el nivel de logro bueno. Estos resultados ponen en evidencia las deficiencias que poseen los estudiantes que ingresan a la UNAP, a la vez que corroboran los hallazgos reportados por Echevarría y Gastón (2000), Gonzales et al. (2002), Parra y Lago de Vergara (2003), Carranza et al. (2004), quienes también encontraron bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios de sus respectivos países; evidenciados en el ritmo lento de lectura, dificultades para identificar información relevante, escasa capacidad para controlar y evaluar su comprensión, entre otros problemas.

Con respeto a los resultados obtenidos al final de la aplicación del programa de lectura con el método de la Enseñanza Recíproca, los resultados de la pre y la posprueba muestran marcadas diferencias, pues hubo variación significativa en los puntajes de los niveles de logro deficiente y bueno, pues el 21,9% de estudiantes que

estaba ubicado en el nivel de logro deficiente en la preprueba, se desplazó al nivel siguiente. De igual modo, mientras que en la preprueba no hubo ningún estudiante ubicado en el nivel de logro bueno, en la posprueba hubo un 21,9 % ubicado en este nivel. Estos resultados obtenidos ponen en evidencia que la utilización del método incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes investigados aunque, en nuestro caso, las mejoras logradas no fueron mayores, pues un 78,1% de estudiantes sigue apareciendo en la posprueba en el nivel de logro regular. Al comparar estos resultados con los encontrados por Santiago (2005), quien también utilizó el método de la Enseñanza Recíproca para desarrollar estrategias de comprensión con textos expositivos con un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de México, encontramos que sus resultados fueron más exitosos que los nuestros, porque hubo un incremento mayor de habilidades en el uso de estrategias por parte de los estudiantes participantes. De otro lado, Soriano et al. (1996) en un estudio comparativo utilizando los métodos de Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca también reportan que el método de Enseñanza Recíproca fue efectivo para enseñar estrategias de

comprensión, sin embargo, también señalan que de los dos métodos utilizados, la efectividad fue mayor en el caso del método de Instrucción Directa. Estos resultados creemos que se encuentran en mayor consonancia con los nuestros. Al buscar las razones que expliquen por qué el método de Enseñanza Recíproca no dio mejores resultados en nuestro caso, creemos que una razón de peso se debe al diseño del programa de intervención, el mismo que se dividió en dos partes, siguiendo la experiencia de Repetto *et al.* (2001). Ambas partes tuvieron un total de doce sesiones de aprendizaje y 38 horas de clase respectivamente. La primera parte se dedicó a la enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, con el propósito de dotar a los estudiantes de las habilidades de lectura, tales como saber determinar objetivos de lectura, activar saberes previos, reconocer tipos de texto y su estructura, seguir patrones textuales, identificar el tema, las ideas principales y secundarias, enriquecer el vocabulario, resumir y elaborar mapas conceptuales. Luego, en la segunda parte del programa, se trabajó con el método de la Enseñanza Recíproca para practicar las habilidades de comprensión lectora aprendidas en la primera parte. Consideramos que este diseño es acertado porque sienta bases sólidas para la comprensión lectora. Sin embargo, a decir de Muria (2004) los programas de intervención deben tener una duración mínima de cuatro meses, para dar tiempo a que los estudiantes reestructuren sus esquemas cognitivos. En nuestro caso se cumplió dicha recomendación, pues se aplicó el programa durante un semestre académico, pero el tiempo real de trabajo con el método de la Enseñanza Recíproca se redujo a la mitad, es decir de 76 horas sólo 38 horas se trabajaron con este método. Por lo que consideramos que de haber dedicado mayor tiempo al trabajo con el método de Enseñanza Recíproca los resultados

hubieran sido mucho más significativos.

En cuanto a los resultados en las tres dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítica, se encontró que al comparar los logros obtenidos por el grupo experimental en la pre y la posprueba, también hubo mejoras en las tres dimensiones después de la aplicación del programa. Sin embargo, donde mejores resultados se obtuvo fue en la dimensión inferencial que del 6,3% logrado en la preprueba se incrementó al 56,2% en la posprueba. Estos resultados son similares a los encontrados por Cabanillas (2004) quien al trabajar la comprensión lectora con el método de la Enseñanza Directa también encontró logros mayores en la comprensión inferencial y menores en la comprensión literal. Si analizamos los indicadores medidos en estas dos dimensiones, vemos que la comprensión literal abarca las habilidades para reconocer y recuperar información explícita, deducir significados por el contexto, reconocer ideas principales y secundarias, identificar el tema y resumir el texto, mientras que en la comprensión inferencial se consideran las habilidades para inferir información implícita y plantear hipótesis sobre la intención del autor, siendo de todas las habilidades señaladas, las referidas al reconocimiento de ideas principales o secundarias, la identificación del tema y la capacidad para resumir, las más difíciles de lograr porque requieren mayores niveles de abstracción y discriminación además de encontrarse estrechamente interrelacionadas. La mayor complejidad de estas habilidades se corrobora también con los puntajes menores que obtuvieron los estudiantes de nuestra investigación en los ítems referidos a ellas y explicaría la razón de por qué el incremento de los puntajes en comprensión literal, si bien fue significativo, fue menor al de la comprensión inferencial. Por otra parte, se encontró que de las tres dimensiones

estudiadas, la dimensión crítica fue la que menos se incrementó. Esto se explica porque en la preprueba del grupo experimental esta dimensión también obtuvo los puntajes más bajos, con un 65,6% de estudiantes ubicados en el nivel de logro deficiente y ningún estudiante en el nivel de logro bueno, mientras que en la posprueba, si bien es cierto, hubo mejoras que se concentraron en el nivel de logro regular (78,1%), sólo dos estudiantes (6,3%) pasaron al nivel de logro bueno, manteniéndose cinco estudiantes (15,6%) en el nivel de logro deficiente. Creemos que este fenómeno se debe a que la comprensión crítica es el nivel más alto de la comprensión lectora tal como lo afirma Flores (2007), pues implica procesos de análisis y síntesis, enjuiciamiento y valoración para fundamentar puntos de vista acerca de la información que se extrae de un texto, así como del desarrollo del pensamiento abstracto y habilidades complejas tales como emitir juicios de realidad o fantasía y de valor y dar respuestas de carácter emocional. Esta complejidad como es obvio, hace que se requiera de un tiempo prolongado para su desarrollo. De otro lado, estos resultados también son coherentes con nuestra realidad educativa, pues como se sabe, estas habilidades son las que menos la escuela se ha preocupado en desarrollar, excepto en los últimos años en que se observa un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación por revertir esta situación, con la implementación del nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular que enfatiza el desarrollo articulado de capacidades en los tres niveles educativos y da especial importancia al pensamiento crítico como capacidad fundamental.

CONCLUSIONES

1. El método de la Enseñanza Recíproca incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas de la UNAP de Iquitos, 2007, porque después de la aplicación del programa de lectura hubo variación positiva en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental. Pues antes de la aplicación del programa de lectura en este grupo, el 78,1% se encontraba ubicado en el nivel de logro regular, mientras que el 21,9% en el nivel de logro deficiente y ningún estudiante en el nivel de logro bueno. En cambio, después de la aplicación del programa de lectura, hubo un incremento de 21,9% en el nivel de logro bueno y ningún estudiante se ubicó en el nivel de logro deficiente.
2. El método de la Enseñanza Recíproca también incidió significativamente en la comprensión literal de los estudiantes investigados, porque los puntajes se incrementaron después de la aplicación del programa de lectura, en el nivel de logro bueno de 9,4% a 43,8%. Asimismo, hubo un desplazamiento de los estudiantes ubicados en la preprueba en el nivel de logro deficiente (34,4 %) al nivel de logro regular, no encontrándose después de la aplicación del programa, ningún estudiante ubicado en el nivel de logro deficiente.
3. El método de la Enseñanza Recíproca incidió en mayor grado en la comprensión inferencial de los estudiantes investigados, porque en esta dimensión los puntajes se incrementaron más que en las dimensiones literal y crítica después de la aplicación del programa de lectura, pues el 31,2% de estudiantes que en la preprueba se encontraba en el nivel de logro deficiente se desplazó al nivel de logro siguiente, no habiendo en la posprueba estudiantes ubicados en el nivel de logro deficiente.

De igual modo, el nivel de logro bueno se incrementó de 6,3% a 56,2%.

4. En lo que a la comprensión crítica se refiere, el método de la Enseñanza Recíproca también incidió significativamente, aunque en menor proporción que en las dimensiones literal e inferencial, pues los logros en esta dimensión fueron menores: El 65,6% que en la preprueba estaba ubicado en el nivel de logro deficiente se redujo a 15,6%, con un incremento de sólo 6,3% en el nivel de logro bueno, es decir, sólo dos estudiantes se desplazaron a este nivel.

AGRADECIMIENTO

A los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNAP por haberme permitido compartir con ellos esta experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabanillas G. 2004. Influencia de la Enseñanza Directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNSCH. Tesis UNMSM. Pp. 116-118.

Carranza M *et al.* 2004. Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 1, 2004. En <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>.

Echevarría M, Gastón I. 2000. Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, número 010, Universidad del País Vasco, España. En

redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501006.pdf.

Flores E. 2007. ¿Cómo evaluar los niveles de la comprensión lectora? En www.educared.edu.pe/StartDownload.asp?File=F:%5Cweb%5Ceducared%.

Gonzales N *et al.* 2002. Anatomía del lector javeriano. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. En <http://lenguas/javeriana.edu.co/lectorweb>.

Ministerio de Educación. 2005. Indicadores de la Educación Perú 2004. Unidad de Estadística Educativa Lima. En <http://escale.minedu.gob.pe/>

Mizzuno J *et al.* 2004. Niveles de comprensión lectora en estudiantes del programa de odontología de la Universidad de Cartagena. 2004. En www.ces.edu.co/Descargas/vol20N1pag39-40.pdf.

Muria I. 2004. La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Innovando Revista* n.º 21 del Equipo de Innovaciones Educativas-DINESST-MED. 13 de enero, pp. 26-33.

Palincsar A, Brown A. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*. En people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf –

Parra E, Lago de Vergara D. 2003. Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista cubana de Educación Médica Superior*. Volumen 17, n.º 2, mayo-junio, 2003. En <http://www.brs.sld.cu/revistas/ems/v>

ol17_2_03/emssu203.htm.

PISA. 2005. Pruebas de Comprensión Lectora. Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (Inecse). Ministerio de Educación y Ciencia. En www.ince.mec.es.

Repetto SG *et al.* 2001. Evaluación del Programa comprender y aprender en el aula. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 2001 // Volumen 7 // Número 2_4 ISSN 1134-4032 // D.L. SE.1138-94*. En http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_4.htm.

Santiago PS. 2005. La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 1696-2095 2005, volumen 3 número 1*. En http://www.erevistas.csic.es/portal/ficha_articulo.jsp?id?=oai:www.investigación-psicoped.

Soriano M *et al.* 1996. Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. En *Infancia y aprendizaje*, volumen 19, número 2, 1 de mayo, pp. 57-65.