

Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos

Manuel Soriano Ferrer¹, Fatma Chebaani², Encarnación Soriano Ayala³ y Adela Descals Tomás¹

¹ Universidad de Valencia, ² Becaria del Ministerio de Asuntos Exteriores y ³ Universidad de Almería

La Enseñanza Recíproca (ER) es un procedimiento instruccional que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora. Por otro lado, la autoobservación (AO) del uso de estrategias puede incrementar los beneficios de la instrucción. Así, nos planteamos dos objetivos: (a) analizar la efectividad de la ER en aulas ordinarias; (b) determinar los beneficios de la AO del uso de estrategias a la instrucción mediante ER. Participaron 59 alumnos de 4º de E.P.: 19 fueron instruidos mediante ER; 18 mediante ER+AO y 22 recibieron la enseñanza tradicional. Se emplearon dos tipos de medidas: medidas de efectos específicos (idea principal, resumen y supervisión y regulación) y medidas de generalización (tests estandarizados, significado implícito y recuerdo). Los resultados demuestran que los grupos ER mejoraron en las medidas de efectos específicos y en algunas de las de generalización. Sin embargo, la AO no aporta ningún beneficio a la instrucción mediante ER.

Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use: Effects on reading comprehension. Reciprocal teaching (RT) is an instructional procedure to teach students cognitive strategies that might lead to improved reading comprehension. However, self-monitoring (SM) strategy use can optimize instruction of comprehension. Thus, the present study analyzed: (a) the efficacy of RT in regular classes and (b) the efficacy of RT + SM of strategy use. A sample of 59 students in the fourth year of primary education was selected: 19 children were selected as an RT condition, 18 as an RT + SM condition, while the remaining 22 made up the comparison group. Two types of comprehension measures were used: tasks of specific effects (getting the main idea, writing a summary, comprehension-monitoring test) and transfer effect measures (standardised tests, word meaning inference, and free recall). Thus, the results show that both the RT condition and the RT + SM condition benefited from the instruction, performing better than the comparison group in measures of specific effects and in some of the transfer effect measures. This result shows that SM is not a necessary component in the instruction of reading comprehension with RT.

Una de las principales necesidades de los alumnos es la adquisición de habilidades de comprensión de textos (Johnston, Barnes y Desrochers, 2008; Pérez, 1990; Sánchez, González y García, 2002). Generalmente, los programas se han aplicado de forma descontextualizada del currículum. Sin embargo, la *enseñanza recíproca* (Palincsar y Brown, 1984; Brown y Palincsar, 1989) permite enseñar estrategias de comprensión de forma flexible y con textos naturales. La Enseñanza Recíproca (ER) se caracteriza por «la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto» (Brown y Palincsar, 1989, p. 413): predicción, clarificación, formulación de preguntas y resumen. Su efectividad ha sido demostrada con estudiantes de diferentes edades, con y sin dificultades de comprensión, especialmente cuando ha sido implementada bajo la supervisión de expertos, siendo habituales los estudios que han empleado pequeños grupos

de instrucción (4-6 alumnos) en estudios desarrollados en lengua inglesa (Alfassi, 1998, 2004; Brown y Palincsar, 1989; Garjria, Jitendra, Sood y Sacks, 2007; Hacker y Tenent, 2002; Hart y Speece, 1998; Mason, 2004; Rosenshine y Meister, 1994; Seymour y Osana, 2003) y en menor medida en español (Santiago, 2005; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996).

Por otra parte, la autoobservación (AO) es un componente importante dentro de los modelos de aprendizaje autorregulado (Efklides, 2009; Reid, 1996; Zimmerman, 2000). Dicho procedimiento requiere la observación y registro de la propia conducta, de forma que favorece la autoconciencia, que puede conducir a un mejor y más apropiado control de las estrategias de intervención (Schunk y Zimmerman, 2003). La AO constituye un procedimiento que ha mostrado una amplia aplicabilidad a lo largo de las edades, de diferentes niveles de inteligencia, tipos de conductas y contextos (Shapiro, Durnan, Prost y Skibitsky, 2002). Algunos trabajos han mostrado efectos adicionales en habilidades de comprensión mediante la combinación del entrenamiento en AO a la instrucción directa de ideas principales (Graves, 1986; Graves y Levin, 1989) y con la instrucción de estrategias de resumen (Jitendra, Hoppes y Xin, 2000; Malone y Mastropieri, 1992). En síntesis, aunque algunos trabajos han señalado que la AO potencia los efectos positivos

de la instrucción de estrategias de comprensión, ningún trabajo ha analizado su efectividad en la instrucción mediante enseñanza recíproca.

Partiendo de estas consideraciones, en el presente trabajo nos planteamos dos objetivos. Primero, comprobar la eficacia que la ER aplicada en aulas ordinarias por sus profesores tiene para enseñar estrategias de comprensión. Además, debido a que «las estrategias se suelen practicar alejadas del contexto de la lectura de textos auténticos» (Brown y Campione, 1998, p. 177), se emplearon textos expositivos naturales, pues aunque se caracterizan por su contenido interpersonal y su dificultad (De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez, 1999) son los propios de la enseñanza formal y los que más interesan a los profesores. Segundo, determinar si la adición del entrenamiento en AO del uso de estrategias a la instrucción mediante ER produce efectos más beneficiosos que la instrucción en estrategias de comprensión mediante ER solamente. En definitiva, se trata de determinar si la AO potencia los efectos positivos de la ER, como ha ocurrido con otras metodologías de instrucción en comprensión lectora (Graves, 1986; Graves y Levin, 1989; Jitendra, Hoppes y Xin, 2000; Malone y Mastropieri, 1992).

Método

Participantes

En esta investigación participaron 59 alumnos de cuarto curso de Educación Primaria que asistían a tres aulas del mismo centro privado. Tenían una media de 9 años y 3 meses de edad, el 52,5% eran varones y el 47,5% mujeres. Dos aulas se emplearon como grupos experimentales y una como grupo de comparación, de modo que la distribución de alumnos era la siguiente: a) grupo experimental 1, con 19 alumnos que recibieron instrucción mediante ER; b) grupo experimental 2, con 18 que además de la ER fueron entrenados en AO en el uso de estrategias (ER+AO); y c) grupo de comparación con 22 alumnos.

Como los sujetos no pudieron ser asignados aleatoriamente a los grupos, se comprobó que no existiesen diferencias de partida en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones. Para evaluar la inteligencia se administró la Escala 2 (forma A) del Factor «g» de Cattell y Cattell (1950/1989). Para evaluar la comprensión se emplearon la subprueba de comprensión lectora de las Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales (Canals, 1988) y la subprueba de comprensión de textos del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996).

Tras comprobar el criterio de normalidad estadística, se compararon los tres grupos antes de la intervención mediante un análisis de varianza (ANOVA). Los resultados (tabla 1) indicaron que no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos de los tres grupos en ninguna de las variables: edad, $F_{(2,56)} = ,107$, $p < ,889$, $\eta^2 = ,004$, CI no verbal, $F_{(2,56)} = 1,15$, $p < ,323$, $\eta^2 = ,04$, comprensión de Canals, $F_{(2,56)} = 1,67$, $p < ,197$, $\eta^2 = ,05$, y del PROLEC, $F_{(2,56)} = 1,71$, $p < ,189$, $\eta^2 = ,05$, lo que indica la igualdad de los grupos antes de iniciar la intervención.

Instrumentos

Dos grandes grupos de medidas de comprensión se tomaron en dos momentos, tras la intervención y en el seguimiento (cuatro

meses después), para determinar los efectos de los programas de intervención: a) medidas de efectos específicos, constituidas por aquellas habilidades de comprensión instruidas mediante el procedimiento de ER; b) medidas de generalización, que hacían referencia a habilidades no instruidas directamente, pero relacionadas con la enseñanza de estrategias de comprensión.

A) *Medidas de efectos específicos*, compuestas por tres tipos de tareas: (a) *Prueba de captación de ideas principales implícitas* (Vidal-Abarca, 1989), en la que los niños tenían que escribir la idea principal implícita en tres lecturas de estructura comparativa y enumerativa. En la corrección se otorgaba 1 punto a la respuesta que incluía la idea principal de la lectura, 0,5 a las respuestas que recogían el tema de la lectura pero no la idea principal, y cero en el caso de cualquier otra respuesta; (b) *Prueba de resumen* (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996), en la que se trataba de resumir un texto de estructura comparativa, «La electricidad», en la fase de postratamiento, y «Volcanes y terremotos» en la de seguimiento. Los textos fueron divididos en ideas-unidad, siguiendo el procedimiento de Mayer (1985), resultando compuestos por 9 ideas importantes y 5 poco importantes, y 10 ideas importantes y 6 poco importantes, respectivamente. Se calculó un índice de resumen que era el producto de dos subíndices, uno de densidad (cociente entre el número de ideas principales y el número total de ideas presentes en el resumen de los niños) y otro de cantidad (cociente entre el número de ideas principales presentes en el resumen de los niños y las ideas principales que contenía el texto). Tres jueces puntuaron independientemente la prueba, obteniéndose un acuerdo superior al 85% y resolviendo de común acuerdo las discrepancias; (c) *Tareas de orden metacognitivo*, dirigidas a la evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión de textos. Estaba constituida por dos instrumentos: (1) *Cuestionario de Estrategias Lectoras* (Miranda, Vidal-Abarca y Villaescusa, 1997), con 21 ítems que valoran el conocimiento del niño sobre las estrategias y actividades de comprensión lectora. Se asignó una puntuación de tres (siempre), dos (casi siempre), uno (a veces) y cero (nunca) a cada una de las valoraciones, a excepción de los ítems 3, 4 y 6 que son inversos; (2) *Batería SURCO* (Alonso Tapia y Carriedo, 1992), de la cual se seleccionaron 12 ítems con bajo índice de dificultad y alto de homogeneidad, que se distribuyeron en dos pruebas paralelas de 6 ítems que se emplearon en las fases de postratamiento y de seguimiento. Se proporcionan tres índices: *detección de fallos de comprensión*, *conocimiento de estrategias* y *uso de estrategias para regular la comprensión*.

Tabla 1
Media y desviación típica de edad, inteligencia y comprensión de textos

		Grupo E-R (N= 19)	Grupo E-R + AO (N= 18)	Grupo comparación (N= 22)
Edad	M	9,32	9,39	9,36
	DT	,47	,5	,49
Inteligencia	M	113,2	107,17	112,32
	DT	14,15	11,44	13,41
Comprensión Canals	M	5,26	5,38	5,7
	DT	,82	,73	1,04
Comprensión Prolec	M	11,89	11,66	12,5
	DT	1,37	1,53	1,53

B) *Medidas de generalización*, compuestas por tres tareas: (a) *Pruebas estandarizadas de comprensión*: (1) *Subprueba de Comprensión Lectora del TALE-2000* (Toro, Cervera y Urío, 2002), en la que el niño debe seleccionar las respuestas a 9 preguntas inferenciales sobre un texto narrativo (texto 2); (2) *Subprueba de Comprensión de Textos de la Batería de Evaluación de la Lectura –BEL–* (López-Higes, Mayoral y Villoria, 2002), en la que el niño tras la lectura de cada texto, uno narrativo y otro expositivo (nivel 1), debe señalar la respuesta a 12 preguntas; (b) *Prueba de Significado Implícito* (Gilbert, 1990), que plantea la tarea de inferir el significado de una pseudopalabra a partir de claves contextuales implícitas en seis textos expositivos. Para la puntuación se asignaron 2 puntos si la respuesta contenía la idea completa o su equivalente, 1 punto si contenía la idea pero incluida en un contexto más amplio que no era pertinente o agregaba confusión, y 0 puntos cuando la respuesta no se ajustaba a ninguna de las anteriores categorías; (c) *Prueba de Recuerdo* (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996). En la fase de postratamiento, los chicos estudiaron el texto «Los dinosaurios» durante 7 minutos, advirtiéndoseles que deberían recordar posteriormente la información; tras una tarea distractora (5 minutos) se les pidió que escribieran todo aquello que recordaran. Para la puntuación del recuerdo se dividió el texto en ideas-unidad, siguiendo el procedimiento de Mayer (1985), que fueron clasificadas en dos niveles de importancia mediante un sistema de jueces: 12 ideas importantes (nivel 1) y 14 poco importantes (nivel 2). En el texto empleado en la fase de seguimiento «La contaminación» se identificaron 10 ideas importantes (nivel 1) y 12 ideas poco importantes (nivel 2). Los recuerdos de los niños fueron igualmente divididos en ideas-unidad, otorgándose un punto a cada idea recordada. Tras puntuar independientemente la prueba tres jueces se obtuvo un acuerdo superior al 85%, resolviendo las discrepancias de común acuerdo.

Procedimiento

Los dos grupos de tratamiento recibieron instrucción en estrategias de comprensión mediante ER por sus profesores de Conocimiento del Medio que tenían más de 10 años de experiencia. Además, habían realizado un curso de doctorado sobre la instrucción de estrategias de comprensión y fueron entrenados en un seminario de 6 horas de duración en la instrucción mediante ER. Se mantuvieron 3 entrevistas con los profesores para analizar cómo se desarrollaba el procedimiento de ER. Se optó por realizar el entrenamiento en comprensión a través de sus profesores con el fin de que la ER se incorporase al aula de la forma más natural posible, teniendo en cuenta que no se han encontrado diferencias entre los estudios en los que el entrenamiento ha sido realizado por un experimentador o bien por los profesores de clase (Rosenshine y Stevens, 1994).

Inicialmente se explicó a los alumnos que la lectura es un proceso de comunicación en el que el autor intenta transmitir una información que debe ser entendida por el lector. El entrenamiento se desarrolló a lo largo de 50 sesiones, de unos 45 minutos cada una, en dos fases:

- 1) *Enseñanza explícita*, en la que el profesor modelaba a los niños durante 5 sesiones la aplicación de las cuatro estrategias, más la activación del conocimiento previo. Se utilizaron textos adaptados (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996). Para facilitar el recuerdo de las actividades, el profe-

sor entregaba a cada alumno una tarjeta que recogía dichas actividades.

- 2) *Entrenamiento*, que duró 45 sesiones, a razón de tres sesiones semanales. Se emplearon textos naturales expositivos del libro de Conocimiento del Medio. Los alumnos del aula fueron asignados a diferentes grupos de discusión (6-8 alumnos), que iban rotando por los grupos para que tuviesen más oportunidades de participar y no asumiesen roles fijos en las diferentes sesiones de instrucción. En cada uno de los grupos un alumno asumía el rol de tutor y dirigía el debate sobre el texto. El procedimiento seguido fue el siguiente: lectura del título del tema, activación de conocimiento previo y predicción del contenido; todos los miembros de cada uno de los grupos leían silenciosamente el primer fragmento del texto y se clarificaban los términos que no se hubiesen entendido, se formulaban preguntas y se resumía el contenido del fragmento leído; el tutor de uno de los grupos exponía en voz alta el resumen, las preguntas y las respuestas que habían elaborado, así como las predicciones; los tutores de los otros grupos debían dialogar con el que estaba exponiendo, realizando las matizaciones que hubieran surgido en su grupo; al terminar satisfactoriamente con las actividades en el primer fragmento se pasaba al siguiente hasta finalizar el texto haciendo un resumen global del texto. A lo largo de toda la clase, el profesor ofrecía su guía y feedback de acuerdo con las necesidades y dificultades detectadas.

En el grupo ER+ AO, además de la ER, se llevó a cabo un entrenamiento en AO en el uso de estrategias de comprensión. En las 5 primeras sesiones el profesor modeló en voz alta el procedimiento de AO, explicitando ejemplos de una buena o mala aplicación de cada estrategia, planteó preguntas para comprobar si lo habían entendido. Finalmente, un alumno modelaba su uso delante de toda la clase. Tras terminar las actividades de ER con uno de los fragmentos, cada alumno debía realizar anónimamente un registro, indicando con una cruz si había empleado adecuadamente o no las estrategias de comprensión.

El grupo de comparación recibió la instrucción ordinaria de Conocimiento del Medio de su profesor y fue evaluado en el mismo período de tiempo y con las mismas medidas que los dos grupos que recibieron entrenamiento en estrategias con ER.

Análisis de datos

Para comparar los resultados obtenidos por los distintos grupos se utilizó el análisis de varianza entre grupos (ANOVA) en las fases de postratamiento y seguimiento, tras comprobar que los datos cumplían el criterio de normalidad estadística (prueba de Shapiro-Wilks). Posteriormente, se aplicó el test de Scheffé para comprobar las diferencias entre pares de grupos.

Resultados

Resultados obtenidos en las medidas de efectos específicos (véase tabla 2)

Según el ANOVA se encuentran diferencias entre los grupos en relación a la habilidad para captar las ideas principales implícitas de los textos en la fase de postratamiento, $F_{(2, 56)} = 9,123$, $p < .000$, $\eta^2 = .24$, y en la de seguimiento, $F_{(2, 56)} = 26,443$, $p < .000$, $\eta^2 = .48$.

Igualmente se encuentran diferencias entre los grupos en el índice de resumen en el postratamiento, $F_{(2,56)} = 3,772, p < .029, \eta^2 = .11$, y en el seguimiento, $F_{(2,56)} = 6,067, p < .004, \eta^2 = .17$.

El ANOVA entre grupos indica que tras la intervención se encuentran diferencias entre los grupos en el conocimiento de estrategias y actividades de comprensión, tanto en la fase de postratamiento, $F_{(2,56)} = 16,405, p < .000, \eta^2 = .36$, como en la de seguimiento, $F_{(2,56)} = 21,137, p < .000, \eta^2 = .43$. Resultados que se replican para las medidas de conocimiento de estrategias de la batería Surco, en el postratamiento, $F_{(2,56)} = 15,598, p < .000, \eta^2 = .35$, y en el seguimiento, $F_{(2,56)} = 17,795, p < .000, \eta^2 = .38$, y del uso de estrategias de comprensión tanto en el postratamiento, $F_{(2,56)} = 12,627, p < .000, \eta^2 = .31$, como en el seguimiento, $F_{(2,56)} = 18,950, p < .000, \eta^2 = .40$.

El test de Scheffé manifiesta que en las medidas de efectos específicos, tanto en el postratamiento como en el seguimiento, los dos grupos que recibieron instrucción en estrategias de comprensión aventajaban al grupo de comparación, aunque no se observan diferencias entre ambas condiciones de instrucción para las dos medidas de conocimiento de estrategias de comprensión. En la medida de uso de estrategias de comprensión, el grupo que recibió instrucción en estrategias más entrenamiento en autoobservación aventajaba al grupo instruido solo en estrategias durante la fase de postratamiento, diferencias que desaparecen en la fase de seguimiento.

Por el contrario, respecto a la detección de fallos de comprensión, no se encuentran diferencias entre los grupos ni en el postratamiento, $F_{(2,56)} = 1,346, p < .269, \eta^2 = .04$, ni en el seguimiento, $F_{(2,56)} = 1,114, p < .335, \eta^2 = .03$.

Resultados obtenidos en las medidas de generalización (véase tabla 3)

El ANOVA no arrojó diferencias significativas entre grupos en la prueba de comprensión de textos del TALE-2000, ni en la fase de posttest, $F_{(2,56)} = 1,32, p < .275, \eta^2 = .04$, ni en la de seguimiento,

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas en las medidas de efectos específicos

		Grupo E-R (N=19)		Grupo E-R + AO. (N=18)		Grupo Comparación (N=22)	
		Postt	Se-guim.	Postt	Se-guim.	Postt	Se-guim.
Idea principal implícita	M	1,71	1,97	1,69	1,80	,86	,54
	DT	,73	,67	,75	,80	,71	,59
Índice resumen texto	M	,27	,28	,28	,27	,21	,20
	DT	,09	,08	,07	,08	,09	,08
C. estrategias lectoras (CEL)	M	38,68	39,05	38,11	39,83	30,5	30,36
	DT	4,74	4,67	6,07	6,72	4,41	4,07
Cto. de estrategias	M	3,15	3,36	3,38	3,72	1,95	2,13
	DT	1,06	,95	,60	,82	,89	,88
Uso de estrategias	M	2,26	2,47	2,88	3,00	1,63	1,36
	DT	,73	,84	,67	,84	,90	0,90
Detección de fallos	M	4,94	5,42	5,77	6,33	5,95	6,27
	DT	1,95	1,86	2,28	2,14	1,93	2,29

$F_{(2,56)} = 2,73, p < .073, \eta^2 = .08$. Lo mismo ocurre en la prueba de comprensión de la BEL, tanto en el posttest, $F_{(2,56)} = 3,14, p < .051, \eta^2 = .10$, como en el seguimiento, $F_{(2,56)} = 3,13, p < .051, \eta^2 = .10$.

Por el contrario, en la habilidad para inferir el significado implícito se encuentran diferencias entre los grupos, tanto en postratamiento, $F_{(2,56)} = 38,255, p < .000, \eta^2 = .57$, como en seguimiento, $F_{(2,56)} = 42,068, p < .000, \eta^2 = .60$; en el recuerdo de ideas importantes (nivel 1), para el postratamiento, $F_{(2,56)} = 3,945, p < .025, \eta^2 = .12$, y seguimiento, $F_{(2,56)} = 6,046, p < .004, \eta^2 = .17$; en el recuerdo de ideas poco importantes (nivel 2), en postratamiento, $F_{(2,56)} = 17,093, p < .000, \eta^2 = .37$, y seguimiento, $F_{(2,56)} = 18,053, p < .000, \eta^2 = .39$.

Solo en la tarea de recuerdo de ideas importantes (nivel 1), el test de Scheffé señala que en el postratamiento y en el seguimiento el grupo ER+AO aventaja a los otros dos grupos, entre los que no se encuentran diferencias. En las restantes medidas, los resultados del test de Scheffé manifiestan que en el postratamiento y en el seguimiento los dos grupos que recibieron instrucción en estrategias aventajaban al grupo de comparación, aunque no se observan diferencias entre ambas condiciones de instrucción.

Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos de este estudio revelan la eficacia de la ER cuando se aplica de forma contextualizada, esto es, cuando el profesor instruye a los alumnos en el aula ordinaria y con materiales expositivos naturales. Este resultado coincide con aquellos estudios que han empleado la instrucción en pequeño grupo e incluso con otro tipo de textos (Alfassi, 1998, 2004; Brown y Palincsar, 1989; Hart y Speece, 1998; Mason, 2004; Rosenshine y Meister, 1994; Santiago, 2005; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996). Los efectos beneficiosos se observan y se mantienen cuatro meses después en las medidas de efectos específicos: captación de ideas principales, resumen y el conocimiento y uso de estrategias. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias en la subprueba de detección de fallos. La razón más plausible es que los textos naturales presentaban pocas dificultades léxicas o ambigüedades sintácticas, con lo cual la clarificación de términos que no se entendían, así

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas en las medidas de generalización

		Grupo E-R (N= 19)		Grupo E-R + AO. (N= 18)		Grupo comparación (N= 22)	
		Postt	Se-guim.	Postt	Se-guim.	Postt	Se-guim.
Comprensión TALE-2000	M	5,47	5,63	5,16	5,83	5,00	5,18
	DT	,84	,83	1,15	1,15	,81	,73
Comprensión BEL	M	13,05	13,36	12,77	13,22	11,5	11,77
	DT	2,01	2,19	2,62	2,75	1,73	1,84
Significado implícito	M	7,00	7,10	7,16	7,27	4,31	4,45
	DT	1,00	0,87	,85	,82	1,49	1,43
Recuerdo texto. Nivel 1	M	4,47	4,84	4,83	5,50	3,68	3,90
	DT	1,42	1,80	1,24	1,09	1,32	1,37
Recuerdo texto. Nivel 2	M	5,52	6,31	6,33	6,38	3,86	4,00
	DT	1,1	1,15	1,60	1,75	1,35	1,41

como de cualquier otra dificultad de comprensión fue una habilidad poco practicada.

Otro conjunto de datos que respaldan la eficacia de la ER proviene de los beneficios en algunas medidas de generalización (significado implícito, recuerdo de ideas). Sin embargo, al igual que en otros estudios (véase revisión Rosenshine y Meister, 1994), no se observan beneficios en las tareas estandarizadas. Estos resultados posiblemente se deban a las diferencias entre las tareas diseñadas por los investigadores y a las estandarizadas. Los test estandarizados suelen emplear textos narrativos, sin incluir una frase que indique la idea principal del texto (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996). Además, miden la comprensión con pruebas de elección múltiple. Sin embargo, las tareas diseñadas por los investigadores emplean textos expositivos y con una estructura clara. El uso de ambos tipos de textos en los entrenamientos podría conducir a una mayor generalización a otras habilidades de comprensión (Alfassi, 1998, 2004). Por otro lado, este resultado denota las limitaciones de ciertos test estandarizados para medir procesos tan complejos como la comprensión (Leslie y Caldwell, 2009; Vidal-Abarca, 2000).

Por último, nuestros resultados señalan que la AO no aporta ningún beneficio a la instrucción mediante ER. De hecho, ambas condiciones han resultado igualmente eficaces. Posiblemente, la razón radique en que la ER constituye un procedimiento de instrucción altamente metacognitivo y autorregulado, por lo que AO no constituye un componente necesario. Sin embargo, con otras metodologías de instrucción más directivas y menos metacognitivas, la AO constituye un componente importante de la instrucción (Graves, 1986; Graves y Levin, 1989; Jitendra, Hoppes y Xin, 2000; Malone y Mastropieri, 1992).

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra la asignación no aleatoria de los niños a los grupos, pues limita el establecimiento de relaciones causales entre la instrucción y las ganancias en comprensión lectora. Otra limitación, que afecta a la interpretación y a la generalización, es la falta de entrenamiento del grupo de comparación, aún en el supuesto caso de que hubiese podido recibir una enseñanza en comprensión de baja calidad (Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales, 2008). Sin embargo, a pesar de la dificultad para establecer relaciones causales, las diferencias observadas entre los grupos experimentales y el de comparación pueden ser razonablemente atribuidas a la instrucción en estrategias recibida.

Los resultados de este estudio tienen un indudable interés para la enseñanza. Se confirma cómo nuestros alumnos, a través de la instrucción mediante ER realizada en las aulas ordinarias, obtienen importantes beneficios, que se mantienen en el seguimiento, en la comprensión y aprendizaje a partir de textos. Sin embargo, es conveniente matizar que nuestros resultados se refieren a niños de cuarto curso de Educación Primaria; dadas las diferencias evolutivas en estrategias de comprensión, es posible que con sujetos de otros niveles educativos los resultados fueran algo diferentes. Una respuesta a esta cuestión tendrá que ser abordada en posteriores estudios.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo un proyecto subvencionado por la Generalitat Valenciana, referencia GV-2009-110, y por la Universidad de Valencia, referencia UV-AE-09-5730.

Referencias

- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35, 309-332.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, 97, 171-184.
- Alonso Tapia, J., y Carriedo, N. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La Batería SURCO. En J. Alonso Tapia et al. (Eds.), *Leer, comprender y pensar. Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación* (pp. 11-57). Madrid: CIDE.
- Brown, A.L., y Campione, J.C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. En N.M. Lambert y B.L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 153-186). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, A.L., y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Canals, R. (1988). *Pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales*. Barcelona: Onda.
- Cattell, R.B., y Cattell, A.K.S. (1950/1989). *Test de Factor «g»*. Escala 2 (Cordero, de la Cruz y Seisdedos, Trans.). Madrid: TEA (original publicado en 1950).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC*. Madrid: TEA.
- De Vega, M., Cuetos, F., Domínguez, A., y Estévez, A. (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 231-271). Valladolid: Trotta.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.
- Gajria, M., Jitendra, A., Sood, Sh., y Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210-225.
- Gilbert, R. (1990). *La instrucción del significado por el contexto en la lectura comprensiva en el ciclo medio de la EGB*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Graves, A.W. (1986). Effects of direct instruction and metacomprehension training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1, 90-110.
- Graves, A.W., y Levin, J.R. (1989). Comparison of monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 12, 232-236.
- Hacker, D.J., y Tenen, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94, 699-718.
- Hart, E.R., y Speece, D.L. (1998). Reciprocal teaching go to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 670-681.
- Jitendra, A.K., Hoppes, M.K., y Xin, Y.P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Johnston, A.M., Barnes, M.A., y Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences and interventions. *Canadian Psychology*, 49, 125-132.
- Leslie, L., y Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. En S.E. Israel y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 403-427). NY: Routledge.

- López-Higes, R., Mayoral, J.A., y Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura —BEL—*. Madrid: Psymtec.
- Malone, L.D., y Mastropieri, M.A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279.
- Mason, L.H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mayer, R.E. (1985). Structural analysis of science prose: Can we increase problem-solving performance? En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., y Villaescusa, I. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.
- Palíncsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pérez, M. (1990). Análisis experimental y teórico sobre la explicación cognitiva de la comprensión de textos. *Psicothema*, 2, 7-33.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 317-331.
- Rosenshine, B., y Meister, C.E. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C., y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Sánchez, E., García, J.R., De Sixte, R., Castellano, N., y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 233-258.
- Sánchez, E., González, A.J., y García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14, 77-85.
- Santiago, S. (2005). La comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5, 77-96.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. En I.B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology. Vol. 6. Educational Psychology* (pp. 59-78). NJ: Wiley.
- Seymour, J.R., y Osana, H.P. (2003). Reciprocal teaching procedures and principles: Two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19, 325-344.
- Shapiro, E.S., Durnan, S.L., Prost, E.E., y Skibitsky, T. (2002). Self-monitoring procedures for children and adolescents. En M.R. Shinn, G. Stoner y H. Walker (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E., y Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.
- Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2002). *Escalas Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000*. Vizcaya: Albor-COHS.
- Vidal-Abarca, E. (1989). *La comprensión lectora de ideas principales en textos expositivos del ciclo medio de la EGB: programa de instrucción y procesos cognitivos explicativos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión II: diagnóstico y tratamiento. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano (Eds.), *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 157-195). Madrid: Pirámide.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.