

ENSEÑANZA RECÍPROCA: ¿INCIDE LA MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN?

Autores: M. Soriano-Ferrer*, E. Soriano-Ferrer**, V. Félix-Mateo*, E. Arocas-Sanchís*** y J. García-Valls*

Área de Conocimiento: * Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. ** IES Fuente de San Luís (Valencia). *** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

Departamento: Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia .Correo electrónico: Manuel.Soriano@uv.es

Resumen: *Una de las metodologías para enseñar estrategias de comprensión, conocida como enseñanza recíproca, es una metodología eficaz a la hora de enseñar estrategias para fomentar la autorregulación del procesamiento del texto. En este trabajo nos propusimos como objetivo determinar si la modalidad de agrupamiento de los alumnos incide en la eficacia de la enseñanza de habilidades de autorregulación de la comprensión. Participaron 43 alumnos de 4º curso de Enseñanza Primaria. De éstos, 18 fueron instruidos en gran grupo, 8 en pequeño grupo y 17 sirvieron como grupo de comparación. Se emplearon cuatro indicadores de evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión lectora, tras la intervención y en el seguimiento, cuatro meses después. Los resultados demuestran que ambas modalidades de instrucción son efectivas para incrementar las habilidades de supervisión y regulación de la comprensión de los alumnos, aunque los alumnos instruidos en pequeño grupo mostraron unas ganancias superiores a los instruidos en gran grupo, tanto en el postratamiento como en el seguimiento, en alguna de las tareas empleadas.*

Introducción.

Uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel educativo es el de la comprensión lectora. Esta preocupación del profesorado está más que justificada a la luz de los resultados del informe PISA 2006 (MEC, 2007), el estudio de referencia sobre los sistemas educativos del mundo desarrollado. Dicho informe pone de manifiesto que el nivel de comprensión lectora de los alumnos españoles de 15 años sufre el mayor descenso de la OCDE. En concreto, España es el país que más ha bajado su nivel de lectura respecto a informes anteriores, de 581 puntos de media a 561, lo que le deja en el puesto 35 de 57 países, por detrás de Luxemburgo, Portugal, Italia o Eslovaquia, que habían obtenido hasta ahora peores resultados. Se trata de una bajada de 20 puntos, la mayor entre los 37 países que también se evaluaron en 2003. De una bajada, además, que evidencia más contundentemente que nunca un problema que no es nuevo, la falta de capacidad para entender lo que se lee, y que además puede estar lastrando los resultados en las otras competencias que mide la comparación internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha evaluado a sus 30 países miembros y otros 27.

Durante la última década tanto profesores como especialistas en lectura se han propuesto encontrar nuevas estrategias de enseñanza basadas en una mayor comprensión de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura. Así, en la década de los años 60 y 70 algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del reconocimiento de las palabras: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

Por otro lado, actualmente, parece existir un acuerdo generalizado en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Yuill y Oakhill, 1991; Brown y Palincsar, 1989; Palincsar y Brown, 1984):

- (a) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar y conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable, adecuado a la audiencia.
- (b) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
- (c) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Ante esta situación, una de las principales necesidades de los alumnos es la adquisición de habilidades de comprensión de textos que les permita leer para comprender (Johnston, Barnes y Desrochers, 2008; Stone et al., 2008). Desde los años 70, las diferentes intervenciones en comprensión lectora se suelen clasificar (Oakhill 1994): a) las ayudas externas o intervenciones sobre el texto, y b) las ayudas internas o intervenciones sobre el sujeto como la enseñanza de estrategias. Dentro de este último enfoque, se han desarrollado una gran cantidad de programas de comprensión, que suponen una intervención educativa descontextualizada del curriculum escolar, que es donde los chicos y chicas experimentan sus problemas reales de comprensión. Han sido calificados como *gimnasia de comprensión* o como *miniasignaturas*. Sin embargo, el uso de metodologías de mejora de la comprensión es más flexible y se adapta de forma natural a diferentes tipos de textos. Además, pretenden una mejora muy amplia en sus capacidades de comprensión, dejando un margen mayor de aplicación al educador.

Una de las metodologías para enseñar estrategias de comprensión es la desarrollada por Anne L. Brown y colaboradoras, conocida como *enseñanza recíproca* (Palincsar y Brown 1984; Brown y Pallincsar 1989). La Enseñanza Recíproca (ER) es un enfoque de enseñanza que se caracteriza por la "*práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto*" (Brown y Pallincsar 1989: 413). En la ER, los alumnos leen un pasaje de material expositivo, párrafo a párrafo, y durante la lectura practican cuatro estrategias de

Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009

comprensión lectora: generar preguntas sobre el texto, clarificar las dificultades que el texto presentaba (términos desconocidos, ambigüedad en los referentes,..etc.), resumir y predecir el contenido del texto en los párrafos siguientes. Las autoras escogieron estas cuatro actividades porque cumplían una doble función: incitaban a los chicos a comprender aquello que leían y, al mismo tiempo, proporcionaban una oportunidad al estudiante para comprobar si realmente estaba comprendiendo.

En síntesis, los niños primero experimentan un conjunto de actividades cognitivas en presencia de expertos, y sólo gradualmente ejecutan estas funciones por sí mismos. Primero un experto guía la actividad del niño haciendo la mayor parte del trabajo, luego conforme el niño se hace más experimentado y capaz de ejecutar aspectos más complejos de la tarea, el adulto gradualmente le cede mayor responsabilidad. Así, el adulto y el niño se dividen el trabajo cognitivo, con el niño tomando la iniciativa y el adulto corrigiendo y guiando la realización de la tarea. Finalmente, el adulto permite al niño encargarse del papel principal y adopta una posición de espectador. En otras palabras, el procedimiento de enseñanza recíproca se basa en cinco principios centrales (Brown y Campione, 1986):

1. Cuando el maestro dirige el diálogo modelo las actividades de comprensión de forma manifiesta, explícita y concreta.
2. Las estrategias son siempre modeladas en contextos apropiados y no mediante la práctica de habilidades aisladas y separadas.
3. El diálogo y la discusión se centran tanto en el contenido del texto como en la comprensión de los estudiantes acerca de la meta de las estrategias que se están empleando. Así se hace a los alumnos conscientes de porqué se les pide utilizar esas estrategias y cómo se han de ejecutar en la lectura crítica y en el estudio.
4. El profesor proporciona retroalimentación adaptada al nivel de comprensión de los estudiantes, animándoles a progresar gradualmente hacia una competencia completa.
5. La responsabilidad de las actividades de comprensión es transferida a los estudiantes tan pronto como es posible. Es decir, se trata de promover y provocar que los alumnos dirijan su propio aprendizaje a partir de los textos.

Tal vez el trabajo mas conocido de este tipo de instrucción sea el Palincsar y Brown (1984). Estas autoras realizaron una investigación en la que entrenaron a estudiantes con dificultades en el aprendizaje de 7º grado

durante 20 días en el uso de las estrategias. Enseñaron a los estudiantes a plantear preguntas, pedir clarificaciones, hacer predicciones y, construir resúmenes del texto mientras leían. En el entrenamiento, el tutor y el estudiante mantenían turnos para dirigir un dialogo centrado en características pertinentes del texto. Las 4 estrategias criticas para construir y controlar el significado eran modeladas y enseñadas por los profesores a los estudiantes que mas tarde actuaban como tutores con otros estudiantes, tomando la iniciativa de cuando usar una cierta estrategia. Así, profesores y estudiantes se comprometían en diálogos en los que negociaban conjuntamente el significado del texto. Así, el procedimiento instruccional fue el siguiente: Tras la lectura de un fragmento de un texto, generalmente un párrafo que era leído en silencio, el maestro resumía el texto con sus propias palabras, discutía o clarificaba las dificultades que encontraba, hacia unas preguntas sobre el y predecía el contenido del siguiente párrafo. Todo ello se hacia dentro de un contexto de dialogo en el que los alumnos participaban activamente proporcionándose retroalimentación inmediata a las intervenciones. Inicialmente era el maestro el que modelaba el procedimiento para, a continuación, ser relevado de forma inmediata en el resto de los párrafos por cada uno de los niños. El mismo maestro proporcionaba guías e incitaciones mediante gestos mímicos o iniciando las intervenciones de los estudiantes. Progresivamente, conforme los alumnos iban captando el procedimiento, la intervención del maestro se iba reduciendo. Palincsar y Brown (1984) señalan como al comienzo del procedimiento, el 46% de las intervenciones de los alumnos fueron juzgadas como inadecuadas o necesitadas de posterior clarificación, mientras que al final de las 20 sesiones de entrenamiento este porcentaje se redujo al 2%. Los sujetos mostraron mejoras significativas en resumir la información relevante y detectar errores en el texto, y además, aplicaban las estrategias en lecciones de sociales y naturales, exhibiendo una generalización notable. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en mejora de puntuaciones lectoras estandarizadas, habilidad para hacer predicciones, o clasificaciones de la importancia de la información.

Desde los años 80 una gran cantidad de estudios con estudiantes con dificultades de aprendizaje o estudiantes normales, de edades comprendidas entre los 7 años hasta adultos han mostrado la efectividad de la ER (Rosenshine y Meister, 1994; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996; Alfassi, 1998; Hart y Speece, 1998; Hacker y Tenent, 2002; Mason, *Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009*

2004; Santiago, 2005; Garjria, Jitendra, Sood y Sacks, 2007). El meta-análisis realizado por Rosenshine y Meister (1994) sobre la enseñanza recíproca indica que: (a) es más efectiva cuando se emplea otro procedimiento previo de enseñanza de las estrategias como la instrucción directa; (b) ha mostrado su efectividad con estudiantes con dificultades de comprensión y con estudiantes sin dificultades; (c) el tamaño del grupo de instrucción ha variado de 4 a 19 estudiantes, aunque son mucho más habituales los estudios que han empleado pequeños grupos de instrucción (4-6 alumnos). Sin embargo, no existe ningún estudio que se haya dirigido a comparar la instrucción en estrategias de comprensión en pequeño grupo con la instrucción en gran grupo. Por ello, determinar si la modalidad de agrupamiento de los alumnos (pequeño versus gran grupo) incide en la eficacia de la enseñanza de habilidades de autorregulación de la comprensión.

Método

Sujetos

Los 51 alumnos que participaron en esta investigación estaban cursando cuarto curso de Enseñanza Primaria en un centro privado. Fueron eliminados de la muestra 8 alumnos, debido a que no habían asistido a alguna de las sesiones en las que se desarrolló la intervención, o a alguna en las que se aplicaron los instrumentos de evaluación. En consecuencia, la muestra final estuvo compuesta por 43 alumnos. De éstos, 19 pertenecían al grupo experimental 1, que recibió instrucción en estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos mediante enseñanza recíproca en su aula ordinaria, 8 pertenecían al grupo experimental 2, que también recibió instrucción mediante enseñanza recíproca, pero en pequeño grupo, y finalmente, 17 se emplearon como grupo de comparación. Se comprobó que no existiesen diferencias de partida entre los 3 grupos en edad, inteligencia y en comprensión de textos antes de iniciar las intervenciones. Para evaluar la inteligencia no verbal se administró la Escala 2 (forma A) del Factor "g" de Cattell y Cattell (1950/1989). Para evaluar la comprensión se emplearon las subpruebas de comprensión lectora de las Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales (Canals, 1988) y del PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). En ambas pruebas se emplearon los mismos criterios de corrección que en las originales.

Tras comprobar el criterio de normalidad estadística, se procedió a comparar a los tres grupos, antes de iniciar la intervención, mediante un análisis de varianza (ANOVA) de comparación entre grupos. Tal y como se puede comprobar en la tabla 1, los resultados de los análisis estadísticos realizados indicaron que no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos de los tres grupos en ninguna de las variables: edad ($F(2, 40) = .34$, $p < .713$, $\eta^2 = .01$), en CI no verbal ($F(2, 40) = 1.49$, $p < .237$, $\eta^2 = .06$) ni en comprensión del Canals ($F(2, 40) = .693$, $p < .506$, $\eta^2 = .03$) o del Prolec ($F(2, 40) = 1.28$, $p < .880$, $\eta^2 = .00$), lo que indica la igualdad de los grupos antes de iniciar la intervención.

Tabla 1.- Media y (Desviación Típica) de edad, inteligencia y comprensión de textos.

	Gran Grupo (N=18)	Pequeño Grupo (N=8)	Grupo Comparación (N=17)
	M (Sx)	M (Sx)	M (Sx)
Edad	9.28 (0.46)	9.38 (0.51)	9.41 (0.5)
Inteligencia	114.5 (13.36)	106.13 (12.1)	109.29 (11.46)
Comprensión Canals	5.33 (0.78)	5.12 (0.83)	5.5 (1.01)
Comprensión Prolec	12 (1.32)	12 (1.6)	12.23 (1.6)

Instrumentos de Evaluación

Para determinar los efectos de los programas de intervención se tomaron indicadores de autorregulación de la comprensión, tras la intervención y en el seguimiento, realizado cuatro meses después. Estas medidas hacían referencia a *tareas de orden metacognitivo*, dirigidas a la evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión de textos. Se emplearon cuatro medidas:

- a) *Cuestionario de Estrategias Lectoras* (Miranda, Vidal-Abarca y Villaescusa, 1997), que consta de 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.
- b) *Batería SURCO* (Alonso Tapia y Carriedo, 1992). Se seleccionaron doce ítems de la batería que tenían un bajo índice de dificultad y alto de

homogeneidad, que se distribuyeron en dos pruebas paralelas de seis ítems cada una que se emplearon en las fases de postratamiento y de seguimiento respectivamente. Esta batería proporciona tres índices: *detección de fallos de comprensión, conocimiento de estrategias y uso de estrategias para regular la comprensión*. En tres de los ítems la dificultad estaba en una palabra desconocida y en los otros tres en una ambigüedad sintáctica. Se emplearon los mismos criterios de corrección que en la prueba original.

Programas de intervención

Los dos grupos de tratamiento recibieron instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca. Uno de los grupos recibió instrucción en gran grupo por su profesor en el horario de la asignatura de Conocimiento del Medio. Inicialmente, el profesor fue instruido en la aplicación de la enseñanza recíproca por uno de los autores de este trabajo en un seminario de 6 horas de duración. El otro grupo recibió instrucción en estrategias de comprensión en pequeño grupo (8 alumnos) por el mismo profesor y en horario extraescolar. El procedimiento seguido en este caso fue el mismo que el empleado en la instrucción en gran grupo. En consecuencia, ambos grupos que recibieron instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca diferían sólo en la modalidad de agrupamiento de los alumnos.

Antes de comenzar con el procedimiento de enseñanza recíproca se dedicó una sesión a explicar 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 llevó a cabo a lo largo de 50 sesiones de unos cuarenta y cinco minutos cada una. El entrenamiento se desarrolló en dos fases: enseñanza explícita y entrenamiento.

En la fase de enseñanza explícita, el profesor modelaba a los niños durante cinco sesiones la aplicación de las cuatro estrategias, más la activación del conocimiento previo. En esta fase se utilizaron textos adaptados muy sencillos, empleados por Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996). Para facilitar el recuerdo de las actividades, el profesor entregaba a cada alumno una tarjeta que recogía dichas actividades.

En la fase de entrenamiento, que duró 45 sesiones, a razón de tres sesiones semanales, se emplearon textos naturales, que se correspondían a 15 temas del libro de texto de Conocimiento del Medio, de forma que se dedicaban tres sesiones a cada uno de los temas.

Los alumnos del aula natural fueron asignados a diferentes grupos de discusión, de entre 6-8 alumnos. Los alumnos iban rotando por los diferentes grupos, con el fin de que tuviesen más oportunidades de participar y no asumiesen roles fijos en las diferentes sesiones de instrucción.

En cada uno de los grupos de instrucción que se formaron en el aula, un alumno asumía el rol de tutor y dirigía el debate sobre el texto. El profesor controlaba que todos los alumnos asumiesen el rol de tutores en algún momento, independientemente del grupo al que estuviesen adscritos en cada una de las sesiones. El procedimiento seguido fue el siguiente: lectura del título del tema, activación de conocimiento previo y predicción del contenido. A continuación todos los miembros de cada uno de los grupos de discusión leían de forma silenciosa el primer fragmento del texto y se clarificaban los términos o expresiones que no se hubiesen entendido en ese fragmento, se formulaban preguntas y se resumía el contenido del fragmento leído. Si no existía acuerdo entre los miembros, el grupo releía y discutía las posibles alternativas para la pregunta, los resúmenes y las predicciones, hasta que llegaban a una conclusión común. Seguidamente, 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. A lo largo de toda la clase, el profesor ofrecía su guía y feedback de acuerdo con las necesidades que iba detectando durante los debates grupales y la puesta en común. Una vez que se había terminado satisfactoriamente con las actividades en el primer fragmento, se pasaba al siguiente hasta terminar el texto, corroborando o no las predicciones hechas respecto a su contenido. Al finalizar se realizaba un resumen global del texto.

El grupo de comparación recibió la instrucción ordinaria de su profesor y fue evaluado en el mismo periodo de tiempo y con las mismas medidas que los dos grupos que recibieron entrenamiento en estrategias con enseñanza recíproca.

Resultados

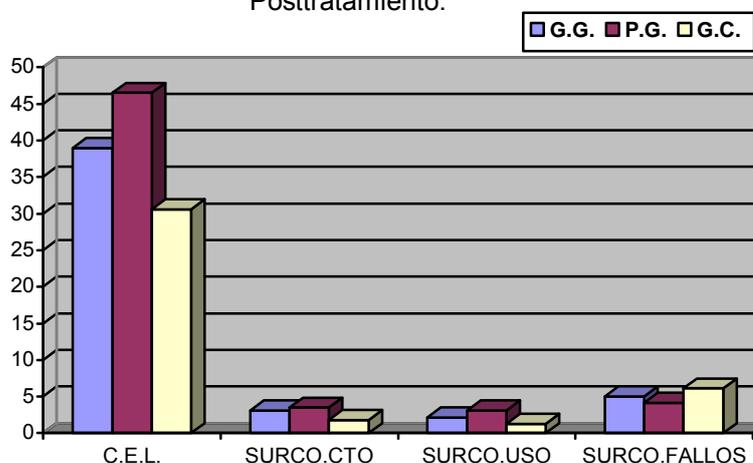
Para analizar los resultados obtenidos por los distintos grupos establecidos en esta investigación, se utilizó el análisis de varianza entre grupos (ANOVA) en las fases de postratamiento y de seguimiento, tras comprobar que los datos cumplían el criterio de normalidad estadística

Congrés Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009

(prueba de Shapiro-Wilks). Posteriormente se aplicó el test de Scheffé para comprobar las diferencias entre pares de grupos. Los resultados serán expuestos de acuerdo a cada una de las medidas empleadas para determinar la eficacia de las intervenciones.

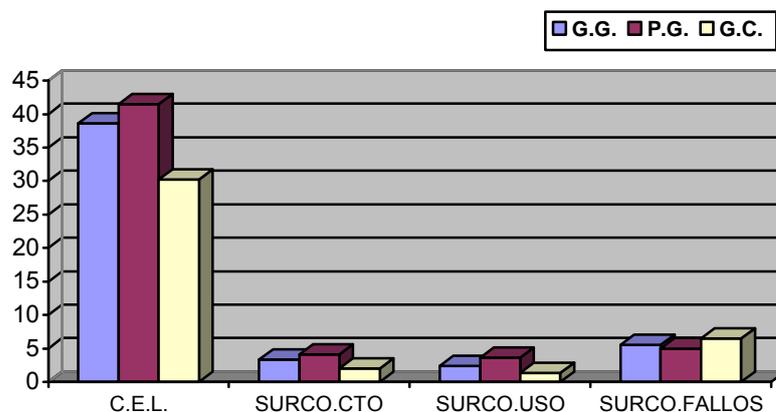
El ANOVA entre grupos (ver tabla 2) indica que tras la intervención se encuentran diferencias entre los grupos en el conocimiento de estrategias y actividades de comprensión, tanto en la fase de postratamiento ($F(2, 40) = 34.53, p < .000, \eta^2 = .63$) como en la de seguimiento ($F(2, 40) = 20.51, p < .000, \eta^2 = .50$). Los resultados del test de Scheffé ponen de manifiesto que en la fase postratamiento los dos grupos que recibieron instrucción en estrategias de comprensión aventajaban al grupo de comparación, y que el grupo que recibió el entrenamiento en pequeño grupo aventaja al grupo instruido en gran grupo. Sin embargo, en la fase de seguimiento sólo se mantienen las diferencias entre los dos grupos instruidos y el de comparación, no encontrándose diferencias entre los dos que recibieron instrucción en estrategias (Ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Representación de las medias en la fase de Postratamiento.



También se encuentran diferencias significativas entre los grupos en la medida de conocimiento de estrategias de la batería Surco, tanto en el postratamiento ($F(2, 40) = 13.165, p < .000, \eta^2 = .39$) como en el seguimiento ($F(2, 40) = 17.662, p < .000, \eta^2 = .46$). Los resultados del test de Scheffé ponen de manifiesto que, tanto en la fase postratamiento como en la de seguimiento, los dos grupos que recibieron instrucción en estrategias de comprensión aventajaban al grupo control, aunque no se observan diferencias entre ambas condiciones de instrucción.

Figura 2. Representación de las medias en la fase de Seguimiento.



En cuanto a los resultados obtenidos en la medida de uso de estrategias de comprensión, los ANOVA entre grupos indican que se encuentran diferencias significativas en la fase de postratamiento ($F(2, 40) = 9.56, p < .000, \eta^2 = .32$) que se mantienen en la fase de seguimiento ($F(2, 40) = 24.19, p < .000, \eta^2 = .54$). El test de Scheffé pone de manifiesto que en la fase de postratamiento los niños instruidos en pequeño grupo aventajan a los otros dos, no encontrándose diferencias entre el instruido en gran grupo y el de comparación. En la fase de seguimiento se mantienen las diferencias que favorecían a los niños instruidos en pequeño grupo, aunque se constata también que aquellos niños instruidos en gran grupo aventajan a los del grupo de comparación (Ver Figuras 1 y 2).

Tabla 2.- Medias y desviaciones típicas en las pruebas de supervisión y regulación de la comprensión.

		Gran Grupo (N=18)		Pequeño Grupo (N=8)		Grupo Comparación (N=17)	
		Postt	Sequim	Postt	Sequim	Postt	Sequim
C. Estrategias	M	38.94	38.61	46.5	41.5	30.6	30.23
Lectoras (CEL)	DT	4.78	4.87	5.2	4.92	4.10	4.54
SURCO. Cto.	M	3.11	3.33	3.5	4.1	1.76	2
de Estrategias.	DT	1.07	.97	.53	.64	.9	1.21
SURCO. Uso	M	2.16	2.38	3.1	3.6	1.3	1.36
de Estrategias.	DT	.61	.77	.64	.51	.86	0.90
SURCO. Detección de Fallos.	M	5.05	5.5	4.12	5	6.11	6.5
	DT	1.95	1.88	1.3	1.6	1.99	2.37

En relación a la detección de fallos de comprensión, el ANOVA indica que no se encuentran diferencias entre los grupos ni en el postratamiento ($F(2, 40) = 3.31, p < .04, \eta^2 = .14$) ni en el seguimiento ($F(2, 40) = 1.84, p < .17, \eta^2 = .08$).

Conclusiones

Los objetivos de esta investigación están ligados a la comparación de dos modalidades de instrucción en estrategias de autorregulación de la comprensión lectora mediante enseñanza recíproca. Sin embargo, somos conscientes de que tratar de evaluar los efectos de una intervención es tan complicado como la propia implementación (Chorpita, Barlow, Albano y Daleiden, 1998).

El conjunto de resultados que acabamos de exponer demuestran la eficacia de la enseñanza recíproca a la hora de enseñar estrategias de autorregulación de la comprensión, tanto cuando es aplicada en pequeño como en gran grupo (Alfassi, 1998; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996; Rosenshine y Meister, 1994).

En concreto, los resultados referidos a las medidas de supervisión y regulación de la comprensión de textos confirman la efectividad de la enseñanza recíproca, tanto en pequeño como en gran grupo. Los sujetos instruidos mediante enseñanza recíproca mejoraron y mantuvieron cuatro meses después el conocimiento y uso de estrategias de comprensión y aprendizaje a partir de textos mostrando la superioridad de la instrucción en pequeño grupo. Posiblemente, la razón de de estos resultados sea que las actividades cognitivas instruidas mediante enseñanza recíproca han sido transferidas mejor a los estudiantes cuando la instrucción se ha realizado en pequeño grupo.

Sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas en la subprueba de detección de fallos. Hay varias razones que pueden explicar estos resultados. En primer lugar, los textos naturales de los libros de texto que empleaban los alumnos contienen pocas dificultades léxicas o ambigüedades sintácticas, con lo cual la clarificación de términos que no se entendían, así como de cualquier otra dificultad de comprensión fue una habilidad poco practicada. Otra razón tiene que ver con el sistema de corrección de la prueba, el cual penalizaba por detectar fallos que no fuesen de tipo léxico o sintáctico. Así, los sujetos de los grupos experimentales señalaron fallos que no eran de este tipo, quizás debido al entrenamiento en

estrategias que habían recibido, siendo penalizados por ello. Sin embargo, los sujetos del grupo de comparación se limitaron a señalar los fallos de tipo léxico, por lo que no fueron penalizados. De hecho, en las otras dos medidas de supervisión y control de la comprensión con un sistema de corrección más objetivo, se obtuvieron diferencias significativas.

Los resultados de este estudio tienen un indudable interés para la enseñanza, especialmente para los profesores. Se comprueba cómo nuestros alumnos, a través de la instrucción mediante enseñanza recíproca, obtienen importantes beneficios, que se mantienen en el seguimiento, en la supervisión y regulación de la comprensión de textos. Además, la instrucción en pequeño grupo es más potente que la realizada en gran grupo, dadas las ganancias superiores en el uso de estrategias que realizan estos alumnos.

Sin embargo, es conveniente matizar que nuestros resultados se refieren a niños de cuarto curso de Enseñanza Primaria. Dadas las diferencias evolutivas en estrategias de comprensión, es posible que con sujetos de otros niveles educativos, los resultados fuesen algo diferentes. Una respuesta a esta cuestión tendrá que ser abordada en ulteriores estudios.

Referencias bibliográficas

- 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, 2, 309-332.
- 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. (1986). Psychological Theory and the Study of learning *Disabilities*. *American psychologist*, 14, 1059-1068
- 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, N.J. L.E.A.
- Bruce, M.E. y Chan, L.K.S. (1991). Reciprocal teaching And Transviromental Programing. A Program To Facilitate The Reading Comprehension Of Students With Reading Dificulties. *Remedial And Special Education*, 12, 5, 44-54.
- 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).
- Chorpita, B.F., Barlow, D.H., Albano, A. M. y Daleiden, E. L. (1998). Methodological strategies in child clinical trials: Advancing the efficacy and effectiveness of psychosocial treatments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 7-16.

- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC. Madrid: TEA.
- Garjria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. y Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 210-225.
- Hacker, D. J. y Tenent, 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 goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 670-681.
- Johnston, A. M., Barnes, M.A. y Desrochers, A. (2008). Reading Comprehension: Developmental Processes, Individual Differences, and Interventions. *Canadian Psychology*, 49, 125-132.
- 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.
- Ministerio de Educación (2007). PISA 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: MEC
- 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, 5, 503-512.
- Oakhill, J. V. & Yuill, N. (1996). High order factors in comprehension disability. Processes and remediation. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. (pp. 69-92). New Jersey: LEA.
- Oakhill, J. V. (1994). Individual differences in children's text comprehension. En M.A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. (pp. 821-848). San Diego, CA: Academic Press.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Rosenshine, B y Meister, C.E. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of educational Research*, 64, 479-530.
- 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.
- 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.
- Stone, R. H., Boon, R. T., Fore, C., Bender, W. N. y Spencer, V.S. (2008). Use of maps to improve reading comprehension skills among students in high school with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 33, 87-98.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

