



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

## “LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE”

AUTORÍA ALFONSO LEAL LEAL
TEMÁTICA DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
ETAPA EP

### RESUMEN:

En el siguiente artículo haré un repaso de cómo podemos enseñar las estrategias de aprendizaje en el contexto escolar y cual ha de ser nuestra labor docente a la hora de utilizar los diferentes métodos como el modelado, la enseñanza recíproca la interrogación metacognitiva, además en cada uno de estos métodos haré una especie de clasificación analizando ¿qué es? Y ¿Cómo y cuando utilizarlo?

### Palabras claves:

Enseñanza recíproca, modelado, grupos cooperativos, interrogación metacognitiva, aprendizaje guiado.

### 1.- INTRODUCCIÓN

En la escuela, dentro del aula, alumnos/as y profesores/as adoptan diariamente centenares de decisiones con un objetivo compartido, aprender lo que se enseña, y a ser posible hacerlo de una manera comprensiva, profunda, significativa. Lamentablemente muchas de estas decisiones no son consecuencia de un proceso reflexivo, y obedecen más a reacciones, impulsos, improvisaciones, repentinas y de efectos imprevisibles o, por el contrario, a reglas, costumbres y patrones rígidamente ejecutados, que a conductas que pretendan adaptarse, intencional y conscientemente, a las situaciones que se producen dentro del aula. Cuando lo que sucede en clase no es «regulado o monitorizado» por sus principales protagonistas nos atreveríamos a decir que se promueve un aprendizaje mecánico, inconexo, superficial, más próximo al «prender» que al «aprender». Veamos qué características debe tener una enseñanza que pretenda favorecer la regulación del propio aprendizaje.

### 2.- UN PROCESO GUIADO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

Hoy por hoy, el rol que se atribuye al profesor/a, en su faceta de mediador de los contenidos curriculares que el alumno debe aprender, es ampliamente aceptado. Este punto de vista se aleja de los dos extremos en que tradicionalmente se ha situado al docente, como único responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, o como simple facilitador del desarrollo madurativo de sus alumnos/as. En calidad de mediador el profesor/a debe guiar la interiorización activa que realiza el estudiante del conocimiento relativo a la cultura en la que se halla inmerso, y en el seno de ese conocimiento deben situarse los procedimientos de aprendizaje que, una vez se utilicen de forma estratégica, serán herramientas que le ayuden en el aprendizaje de otros contenidos e incluso en la reflexión sobre la propia manera de aprender (metacognición). Como afirma Valls (1993), la inclusión de los contenidos procedimentales como vehículo para el aprendizaje del resto de los contenidos, redefine la función del profesor, que pasa a colocarse «en medio» de la situación instruccional, regulando el trasvase que lleva a unos contenidos, culturalmente seleccionados y organizados (currículum), a convertirse en aprendizajes, personalmente elaborados.

Desde esta perspectiva mediacional el profesor/a es corresponsable del impacto que sobre el aprendizaje del alumno/a pueda tener el uso intencional de unos procedimientos en clase, de tal modo que su acción puede inhibir o favorecer decisivamente su extensión y significatividad.

El comportamiento del profesor, desde esta óptica, puede compararse al de un guía que proporciona modelos, pautas y herramientas que orientan la actividad mental de los alumnos hacia la consecución de objetivos de aprendizaje. En un primer momento estas guías o estrategias son controladas únicamente por el profesor quien puede tratar de mostrarlas haciendo explícita la toma de decisiones que realiza cuando se enfrenta a una tarea escolar. Gradualmente esta regulación externa de la estrategia va siendo compartida con los alumnos a través del diálogo y la negociación sobre su naturaleza, los procedimientos que integra, las condiciones bajo las que resulta de utilidad y aquellas en las que no se muestra eficaz. La reiterada aplicación de la estrategia en tareas con pequeñas variaciones, paulatinamente menos asistida, y el análisis posterior de los aciertos y errores cometidos, contribuirán a que los estudiantes adquieran poco a poco una mayor habilidad para regular las decisiones que entraña su pleno dominio. Finalmente, como colofón de este proceso, se espera que las alumnas/os consigan utilizar de manera autónoma la estrategia, siempre que sea apropiada.

### 3.- EL MODELADO METACOGNITIVO

#### • ¿Qué es?

Como hemos manifestado en el apartado anterior, el primer paso de la secuencia de enseñanza-aprendizaje de una estrategia es la presentación de la misma. Aunque existen diferentes opciones para llevar a cabo este cometido, las investigaciones realizadas al respecto destacan la guía del profesor a través del modelado metacognitivo como una buena alternativa para iniciar la secuencia instruccional.

Este método de enseñanza consiste en que un experto, generalmente el profesor/a, expresa verbalmente, y paso a paso, las decisiones que toma para efectuar una tarea y los motivos que le conducen a hacerlo. De esta manera, sirve de modelo de actuación para el alumno/a, que podrá actuar



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

de forma similar al tomar decisiones en situaciones de aprendizaje con una demanda parecida. No consiste en modelar una serie de acciones que el alumnado deberá «copiar» o «repetir», sino en ofrecer un modelo del proceso de toma de decisiones que conduce a la realización de una tarea a través de un conjunto de operaciones determinado y elegido conscientemente; de esta manera, los estudiantes podrán observar y construir un modelo de los procesos que se requieren para cumplimentar adecuadamente cada tarea de aprendizaje.

El comentario del profesor/a deberá incluir su propio proceso de reflexión, la manera en que determina el procedimiento que seguirá, las decisiones que toma ante posibles dificultades, la forma en que controla el tiempo disponible para realizar la tarea, cómo contempla la adecuación de sus decisiones a los objetivos previamente establecidos, etc. Deberá ir verbalizando el proceso que sigue a través de la autointerrogación y la consiguiente respuesta, explicitando sus propios pensamientos, argumentando sus decisiones y acciones, y diferenciando claramente las cuestiones que se plantea antes de iniciar la tarea, las que considera más relevantes mientras la realiza, y las que se formula tras terminarla.

Algunas de las cuestiones que se verbalicen se referirán a variables personales, como el propio conocimiento de la materia, otras podrán aludir a las características del contenido a trabajar, como el nivel de complejidad que supone la solución de la tarea, y unas terceras pueden concentrarse en el análisis de la situación en que se realiza la actividad.

El modelado no tiene que ser rígido, sino que debe reflejar el uso estratégico del procedimiento, dando a entender a los estudiantes que este modelo implicará modificaciones en función de las preferencias y necesidades de cada persona en un contexto determinado y con una demanda concreta.

#### • *¿Cuándo y por qué utilizarlo?*

Para que los estudiantes puedan comprender lo que representa el modelado metacognitivo, el profesor/a tendrá que utilizarlo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en diferentes situaciones, de manera que éstos puedan ir adquiriendo progresivamente un mayor grado de autonomía. Obviamente, será necesario tener en cuenta también los conocimientos previos del grupo en relación a la realización de la tarea propuesta, y decidir en función de éstos la adecuación de este método para enseñar un uso más estratégico de los procedimientos implicados.

La utilización del modelado metacognitivo ofrece diversas ventajas para la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje:

- Permite «hacer visible» a través de la explicitación del profesor, un proceso que habitualmente no se pone de manifiesto. Normalmente, como profesores, explicamos a los estudiantes los pasos que seguimos en la resolución de un problema, los apartados que consideramos que deben constar en un trabajo, o las fuentes de información que creemos más oportuno que utilicen, pero en pocas ocasiones manifestamos el proceso cognitivo que respalda nuestras decisiones.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- Facilita la comprensión de los estudiantes, ya que integra en un mismo proceso aquello que se lleva a cabo y la explicitación del motivo por el que se realiza. De esta manera se favorece también la reflexión de los estudiantes sobre el proceso que ellos seguirían para realizar la actividad que modela el profesor.
- Ofrece a los estudiantes la posibilidad de interactuar con el profesor, aportándole nuevas ideas y sugerencias para afrontar la tarea que tienen planteada. De esta manera, el profesor puede valorar la adecuación de las aportaciones de los alumnos para solucionar el problema propuesto y analizar la comprensión del proceso seguido para resolverlo, ofreciendo a la vez nuevas pautas para la intervención en la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje.

• **¿Cómo utilizarlo? Un ejemplo**

Expongo a continuación, sin ánimo prescriptivo, puesto que cada profesor/a tendrá que adecuarse a su contexto y nivel educativo, un ejemplo de cómo utilizar el modelado metacognitivo en la enseñanza de un procedimiento de aprendizaje: los mapas conceptuales. Nos situamos en un grupo-clase en el que ya se han dedicado dos sesiones a explicar el objetivo y la utilización de los mapas conceptuales y en el que se está trabajando de manera interdisciplinar «la ecología» como centro de interés. El objetivo de la tarea se concreta en realizar un mapa conceptual que relacione la ecología con la salud:

	<b>Antes de empezar a elaborar el mapa conceptual...</b>
<b>El profesor Planifica</b>	Tengo que hacer un mapa conceptual que relacione la ecología y la salud ( <b>pone de manifiesto que tiene clara la demanda de la tarea</b> )... Bueno, la verdad es que no resultará fácil, pero el tema me interesa, además me puede ser útil para comprender algunas ideas que todavía no tengo claras; he buscado información sobre el tema en la biblioteca y le he pedido a un compañero que domina el tema más información... ( <b>valora la complejidad de la tarea, el interés personal por el tema, el nivel de conocimiento, dónde encontrar información...</b> )... ¿Cómo lo haré? Tengo diferentes posibilidades: escoger los conceptos que tengo subrayados en los textos que he leído, hacer una lista de los conceptos que recuerdo... Como sólo dispongo de 1/2 hora, empezaré por hacer una lista de todos los conceptos que recuerdo sobre ecología y otra sobre todos los que recuerdo sobre salud y después en casa, con más calma, completaré el mapa conceptual revisando las lecturas subrayadas.. ( <b>expone diferentes recursos y cuál elige en función de las características de la situación</b> )...

	<b>Mientras elabora el mapa conceptual...</b>
--	---



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

<p><b>El profesor Regula</b></p>	<p>... Bien, ya tengo las listas de conceptos hecha, ahora tendré que pensar qué concepto escogeré como principal, iría bien que fuese un concepto que fuera común a los dos temas... de hecho, la demanda es que el mapa conceptual relacione estos temas... tengo que tener en cuenta cómo ordenaré y relacionaré los conceptos, por ejemplo, ¿el concepto productos biodegradables es más amplio que el concepto productos industriales?... ( <b>con estos comentarios y otros similares a lo largo de la elaboración del mapa conceptual el profesor pone de manifiesto los motivos que le conducen a tomar unas decisiones y no otras, también muestra que tiene en cuenta el objetivo de la tarea, los requisitos que comporta, etc.</b>)... Ahora llega el momento de decidir cuál es la palabra que muestra más claramente la relación que existe entre productos biodegradables y productos industriales... sé que algunos productos industriales son biodegradables y otros no... podría poner «algunos son» o «pueden ser» o «incluyen»... de todas las posibilidades la mejor desde mi punto de vista es... por... ( <b>el profesor continúa verbalizando el proceso de toma de decisiones en la elaboración del mapa conceptual</b> )... No es tan complicado como pensaba, me parece que me está quedando bien, muestra lo que yo pienso sobre el tema... además todavía me queda tiempo... ( <b>en caso contrario el profesor tendría que explicar qué cambios haría y por qué</b> )...</p>
----------------------------------	--

	<p><b>Al acabar el mapa conceptual...</b></p>
<p><b>El profesor Evalúa</b></p>	<p>... Bueno, ¡ya está acabado!, o eso parece, a ver, voy a revisarlo por si puedo mejorarlo... ( <b>el profesor realiza diferentes modificaciones, explicando el motivo de las mismas y la mejora que comportan</b> )... Ahora tengo más clara la relación entre estos dos temas, aunque todavía me quedan muchas cosas por aprender, lo que he puesto en el mapa conceptual lo tengo claro... ( <b>explicitación de que se han adquirido nuevos conocimientos, se ha mejorado la comprensión</b> )... No era una tarea fácil, pero la he resuelto bien, cuando me encuentre en una situación parecida volveré a hacer un mapa conceptual, aunque quizás cambiaría ( <b>el profesor expresa la adecuación del procedimiento para resolver la tarea planteada y los cambios que efectuaría en una situación posterior similar</b> )...</p>

#### 4.- LA INTERROGACIÓN METACOGNITIVA

##### • ¿Qué es?

Se trata de un método didáctico que tiene por objetivo, en último término, que el estudiante logre autorregular su conducta física y cognitiva para adquirir un aprendizaje o resolver un determinado problema.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

Consiste en enseñar al alumno/a una guía o pauta de interrogantes que pueda ayudarle a tomar las decisiones oportunas cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, destacando aquellos elementos, parámetros, dilemas y disyuntivas de la tarea que resultan más relevantes para su resolución.

En un primer momento dicha guía se presenta externamente, y gradualmente se ofrecen oportunidades para que el alumno la interiorice y llegue a utilizarla de forma adecuada e independiente. En este sentido se deben distinguir dos fases en el proceso de enseñanza, una fase de interrogación en la que se enseña la guía externa (aun cuando puede haberse negociado previamente con los estudiantes), y una segunda fase de autointerrogación que consiste en la apropiación personal o cognitiva de la guía.

#### • *¿Cuándo y por qué utilizarlo?*

Los sistemas de interrogación y autointerrogación han resultado ser un sistema didáctico eficaz para mejorar el autoconocimiento de las alumnas/os sobre sus propios mecanismos de aprendizaje y comprensión, como lo demuestran distintos estudios basados en la comprensión lectora (Cassidy y Baumann, 1986), la toma de apuntes (Monereo y Pérez Cabaní, 1996).

En términos generales se trata de un método que está indicado después de realizar un modelado, como un medio para sintetizar, en forma de interrogantes, la toma de decisiones que ha seguido el profesor al «pensar en voz alta» sobre la tarea o actividad realizada.

#### • *¿Cómo utilizarlo? Un ejemplo*

Las guías de interrogación pueden adoptar una forma más general cuando su principal objetivo es favorecer una aproximación abierta y heurística a la solución de problemas que se caracterizan por su enorme complejidad y alto grado de incertidumbre, al barajar multitud de variables y no existir «itinerarios de decisión» suficientemente admitidos o consensuados por los «expertos» en el tema.

Frente a estas guías, existirían otras pautas más específicas y concretas que al ceñirse a problemas o tareas bien definidos, vinculados a contenidos específicos, en los que intervienen un número acotado de variables, son capaces de interrogar respecto a aspectos puntuales relevantes y de orientar las decisiones que se toman hacia itinerarios más restringidos.

Dentro del primer grupo de **guías de interrogación generales** podríamos situar el Procedimiento Metacognitivo de Enseñanza-Aprendizaje -P.R.O.M.E.T.E.-A- (Monereo, 1990), que ha demostrado ser de utilidad en la resolución de algunas tareas, como preparar un tema para su exposición en clase, diseñar un trabajo de curso o un proyecto de investigación, o preparar una salida con fines académicos.

## 5.- EL TRABAJO EN GRUPOS COOPERATIVOS





ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

• ¿Qué es?

Siguiendo con la secuencia instruccional planteada, el trabajo en grupos cooperativos constituye una buena opción para fomentar el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en contextos variados. Esta propuesta metodológica promueve la realización conjunta de tareas de aprendizaje, tomando como base que la cooperación optimiza el aprendizaje personal y del grupo.

Los principios en que se basa el trabajo en grupos cooperativos (Johnson y Johnson, 1995) son los siguientes:

- Favorecer una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Para conseguir este objetivo, se propone la formación de grupos lo más heterogéneos posible en los que se otorga a cada participante una función y responsabilidad, aunque es necesario que cada persona haya llevado a cabo su tarea para poder resolver la cuestión planteada. De esta manera se favorece la cooperación y el progreso conjunto del grupo.
- Durante la realización del trabajo el profesor deberá ofrecer retroalimentación a todo el grupo conjuntamente y a cada miembro del grupo individualmente sobre su progreso, poniendo de manifiesto que aunque se establecen responsabilidades individuales, el éxito individual se basa en el éxito del equipo.
- En los grupos de aprendizaje cooperativo la responsabilidad de las acciones es compartida, por tanto, se espera que cada miembro del grupo realice el trabajo que se le ha asignado y colabore con los compañeros del grupo cuando éstos lo necesiten. Esta colaboración incluye participar en el proceso de toma de decisiones, en la resolución de los conflictos que surgen al realizar la actividad, etc.
- Es necesario que los grupos tengan tiempo para discutir si el trabajo que está efectuando cada miembro del grupo se complementa con el de los demás y si están consiguiendo los objetivos que se han propuesto. Favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos a través de los conflictos que origina la discusión oral y ayudar a los miembros del grupo a reestructurar el propio conocimiento, es uno de los principios básicos del trabajo en grupos cooperativos. De esta manera, a través del aprendizaje cooperativo el profesor y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, negocian significados conjuntamente y se favorece la reflexión y la autoevaluación.

De estos principios se desprende la importancia del rol del profesor en la organización del trabajo en grupos cooperativos, puesto que tendrá que tomar decisiones que permitan desarrollar el trabajo en el sentido deseado. En la siguiente tabla muestro los tres momentos básicos que podemos distinguir en el proceso instruccional del trabajo en grupos cooperativos:

<b>Antes de iniciarlo</b>
<b>Planificar</b>
• Especificar los objetivos académicos y de colaboración que se persiguen.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- Decidir la medida del grupo.
- Asignar los estudiantes a un grupo siguiendo el criterio de heterogeneidad.
- Distribuir el espacio del aula adecuadamente.
- Elaborar el material para cada miembro del grupo.
- Asignar un rol a cada miembro del grupo.

#### **Situar la actividad**

- Explicar la tarea que se propone (objetivos, contenidos...), dejando clara la función de cada miembro del grupo.
- Poner de manifiesto la necesidad de que exista una interdependencia positiva (estableciendo objetivos comunes, facilitando materiales...).
- Clarificar la responsabilidad de cada miembro del grupo durante la realización del trabajo.
- Fomentar la cooperación entre los miembros del grupo.
- Dejar claros los criterios de evaluación que se utilizarán. Se aconseja más la evaluación en relación a un criterio que en relación a una norma.
- Explicar claramente la demanda que se hace al grupo y a cada uno de sus componentes.
- Enseñar las habilidades de colaboración que se proponen.

#### **Durante la realización**

#### **Monitorizar e intervenir**

- Organizar la interacción «cara a cara». Favorecer la interacción y el intercambio verbal entre los estudiantes: pedir que resuman oralmente, que ofrezcan explicaciones a los compañeros...
- Controlar la comprensión y el cumplimiento de la demanda, ofrecer feedback...
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración. Sugerir procedimientos más adecuados para solventar un problema, plantear interrogantes que faciliten la toma de decisiones de los estudiantes y les permita comprender cómo trabajar juntos de manera más efectiva.

#### **Al finalizar**

#### **Evaluar el proceso**

- Para avanzar, los estudiantes tendrán que valorar el funcionamiento del grupo y cómo han utilizado las habilidades de colaboración. La evaluación se puede llevar a cabo conjuntamente.
- Proporcionar conclusiones que resuman los principales aspectos del tema tratado.





ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

• **¿Cuándo y por qué utilizarlo?**

El trabajo en grupos cooperativos puede ser utilizado por el profesorado en diferentes situaciones y para trabajar contenidos curriculares diversos, aunque, para conseguir los objetivos que se pretenden con esta metodología de enseñanza, es importante tener en cuenta previamente una serie de cuestiones, como los conocimientos previos de los estudiantes respecto al contenido que deseamos trabajar, la diversidad del grupo o la planificación minuciosa de la tarea que deberá realizar el profesor/a.

Un buen punto de partida es imprescindible para conseguir los objetivos deseados.

Por otra parte, los argumentos que avalan la aportación del trabajo en grupos cooperativos al aprendizaje del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje son diversos. Entre ellos destacamos los siguientes:

- Proporciona los instrumentos necesarios para aprender nuevos procedimientos y su uso estratégico, además, la utilización de los nuevos procedimientos puede ser transferida a situaciones posteriores de trabajo o estudio individual.
- Permite tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, favoreciendo la construcción de conocimiento individual a través de la cooperación entre iguales y de la discusión respecto a los procedimientos que se seleccionan para llevar a cabo la tarea.
- Ofrece la posibilidad de aprender de los propios aciertos y errores, así como de los aciertos y errores de los compañeros y compañeras del grupo. Como señala Ovejero (1990), la cooperación se muestra superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento en las diferentes áreas curriculares en todas las edades y niveles educativos, tanto para tareas que implican la adquisición de conceptos como la solución de problemas. Además, repercute de manera positiva en aspectos tan importantes para el aprendizaje como la curiosidad e interés por el tema, la motivación intrínseca, la atribución de éxito a causas internas y controlables, o la asunción de responsabilidad personal.

En último lugar, queremos poner de manifiesto que aunque el trabajo en grupos cooperativos puede favorecer la adquisición y utilización de las estrategias de aprendizaje más adecuadas en diversas situaciones, para maximizar sus efectos positivos es necesario que los profesores estén realmente motivados para utilizar esta nueva metodología y que tengan en cuenta unos requisitos mínimos en su utilización: interacción cara a cara, interdependencia positiva, responsabilidad individual, y utilización de habilidades individuales y grupales.

• **¿Cómo utilizarlo? Un ejemplo**

Al igual que en los apartados anteriores, muestro un ejemplo de trabajo cooperativo lo suficientemente flexible para que cada profesor/a pueda adaptarlo a su situación y nivel educativo específicos. Por razones de espacio, describimos únicamente una fase de realización de la actividad,



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

dando por supuesto que el profesor la ha planificado siguiendo los criterios expuestos anteriormente y que después de llevarla a cabo evaluará el proceso seguido.

La actividad consiste en decidir el lugar de la excursión de final de curso. El profesor enfatiza la importancia de que todos colaboren en la decisión y propone que trabajen en grupos de tres (los organiza teniendo en cuenta los criterios de heterogeneidad que considera más importantes para llevarla a cabo). A cada miembro del grupo se le asigna un número, y el profesor tiene preparados materiales diversos y documentación para cada grupo de alumnos/as.

## 6.- LA ENSEÑANZA RECÍPROCA

### • ¿Qué es?

La enseñanza recíproca es una opción específica del trabajo en grupos cooperativos propuesta por Palincsar y Brown (1984), que permite ir desplazando progresivamente el control y la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje del profesor hacia los estudiantes. Esta opción metodológica se centra en mejorar las estrategias lectoras de los aprendices, especialmente, los procedimientos que el lector emplea para retener y comprender la información así como los que utiliza para evitar posibles errores de comprensión.

La propuesta consiste en que el profesor y los estudiantes se expliquen unos a otros el significado que para ellos tiene un texto, dirigiendo el desarrollo del diálogo por turnos. El diálogo se estructura a través de **cuatro actividades** concretas que deben realizar los estudiantes para aprender el uso estratégico de los procedimientos de comprensión lectora:

#### **Resumir**

Cuando se pide a los estudiantes que resuman una sección de un texto, simultáneamente se les está pidiendo que presten atención al contenido básico y que comprueben su nivel de comprensión.

#### **Generar interrogantes**

A través de la formulación de preguntas sobre el contenido se favorece que los estudiantes se centren en las ideas principales del texto y que comprueben, en esta segunda fase, su nivel de comprensión.

#### **Clarificar las dudas**

Esta tercera actividad pretende que los estudiantes hagan una valoración crítica de su comprensión.

#### **Hacer predicciones sobre la lectura**

La realización de predicciones sobre el contenido tiene como objetivo favorecer la inferencia en relación al contenido de un texto.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

La selección de estas cuatro actividades se debe a que cumplen una doble función, por una parte, facilitan la comprensión, y por otra, ofrecen la posibilidad a los estudiantes de comprobar y evaluar si realmente comprenden el texto.

Cuando el profesor/a asume la responsabilidad de dirigir el diálogo, está modelando, simultáneamente, la utilización de estrategias; cuando es un alumno quien lo conduce, pone en práctica la utilización de estrategias, y el profesor puede proporcionar el feedback más adecuado para optimizar su actuación.

La enseñanza recíproca se basa en los siguientes **principios instruccionales** :

- **Guiar la actividad** de los estudiantes para comprender el significado de un texto.
- **Ofrecer el *feedback*** necesario para monitorizar su comprensión.
- Proporcionar la formación necesaria para que los estudiantes sepan **por qué, cuándo y en qué situaciones** aplicar un procedimiento, favoreciendo de esta manera su transferencia a actividades con características u objetivos similares.
- Tener en consideración que la adquisición de estrategias es una **responsabilidad conjunta** del profesor y los estudiantes.

Estos principios, que como los mismos autores manifiestan están inspirados por las tesis de Vygotsky, otorgan mucha importancia a la guía del experto y al «andamiaje» que proporciona a los estudiantes. En un primer momento del proceso, la guía tiene que estar muy pautada, pero paulatinamente los estudiantes van resolviendo aspectos más complejos de la tarea de manera que el profesor puede ir cediéndoles progresivamente la responsabilidad de su consecución.

#### • *¿Cuándo y por qué utilizarlo?*

Por su especificidad, la enseñanza recíproca constituye una metodología adecuada cuando el objetivo instruccional se centra en fomentar la comprensión lectora y el uso estratégico de los procedimientos para trabajarla. También deberemos tener en cuenta que para facilitar la comprensión de un texto éste debe tener un estilo y una estructura coherente, y su contenido deberá ser adecuado al conocimiento previo que los estudiantes tienen sobre el tema.

Las razones por la cuales se utiliza la enseñanza recíproca como alternativa o de manera complementaria a otros métodos instruccionales son diversas, entre ellas destacamos las siguientes:

- No se permite a los estudiantes permanecer pasivos, al contrario, se les anima a asumir una responsabilidad activa creciente en el uso estratégico de los procedimientos involucrados en la comprensión de la lectura. De esta manera se favorece el aprendizaje significativo y el profesor puede valorar el nivel de comprensión de sus alumnos y proporcionarles la ayuda más adecuada en cada momento para mejorar su nivel de comprensión y ayudarles a avanzar.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- El profesor no se limita simplemente a dar instrucciones y dejar que los estudiantes trabajen solos, sino que se produce una interacción y negociación de significados en la que estudiantes y profesor se corresponsabilizan en la resolución de la tarea.
- Como señala Wertsch (1991) en el formato instruccional más tradicional la formulación de interrogantes es una función atribuida al profesor. En la enseñanza recíproca se pide a los estudiantes que se apropien de esta función y de otros aspectos del género discursivo a los que habitualmente no pueden acceder.
- En la enseñanza recíproca, el contexto cooperativo ayuda al estudiante a realizar el esfuerzo individual, ya que se fomenta la participación activa y la persona más experta sirve de modelo en las actuaciones más complejas.
- Los autores han obtenido resultados interesantes de las experiencias realizadas con diferentes grupos de alumnos: los lectores deficientes muestran un notable progreso en la transición entre ser dirigidos por el profesor y actuar de manera independiente.

#### • **¿Cómo utilizarlo? Un ejemplo**

Nos situaremos en una clase de CCMM en la que el profesor se propone trabajar la comprensión de un texto y decide hacerlo a través de la enseñanza recíproca. Para ello, ha pedido anteriormente la colaboración a un pequeño grupo de alumnos/as que asumirá el papel del profesor en cada grupo. Este pequeño grupo de alumnos dispone también de una guía elaborada por el profesor para dirigir el diálogo durante la actividad.

Al iniciar la actividad el profesor distribuye a los estudiantes en grupos heterogéneos de cuatro personas (en los que habrá uno de los alumnos colaboradores). Cada grupo tendrá que leer y comprender un fragmento del texto para después comentarlo conjuntamente.

La **guía** que ofrece el profesor al estudiante que ha de asumir la responsabilidad de dirigir el diálogo en cada grupo.

El profesor podrá colaborar con los diferentes grupos cuando éstos lo pidan y dirigir la puesta en común del trabajo realizado por cada uno de ellos. Al igual que en los ejemplos ofrecidos en los apartados anteriores, cada profesor deberá adaptar la actividad a las características del grupo y del contenido a trabajar. La enseñanza recíproca no es una metodología para trabajar una única vez, sino para utilizar en diferentes ocasiones y en contextos variados. Asumir la responsabilidad del diálogo y la discusión que se genera en un grupo requiere, como hemos dicho anteriormente, que los estudiantes asuman un papel al que normalmente no tienen acceso, y esto comporta que les ofrezcamos la posibilidad de aprender a hacerlo.

#### **7.- BIBLIOGRAFÍA**

- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 27 – FEBRERO DE 2010

- MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- MONEREO, C. Y CASTELLÓ, M. (1996). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

#### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: Alfonso Leal Leal
- Centro, localidad, provincia: Conil de la Frontera (Cádiz)
- E-mail: [alfonsolealleal@hotmail.com](mailto:alfonsolealleal@hotmail.com)