

LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL AULA: EFECTOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE MATTHAYOM 5

SANGKHAPHANTHANON, Thiamchan | Universidad de Chulalongkorn (TAILANDIA)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es estudiar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Recíproca desarrollada por Palincsar y Brown (1984) en la comprensión lectora en la clase de español con 24 estudiantes de Matthayom 5 (o en el segundo año del bachillerato) de la escuela de Triam Udom Suksa en Bangkok. El diseño es experimental *pre y post-test*, con grupo control. El grupo experimental ($n = 24$) ha sido entrenado durante 10 sesiones de 50 minutos una vez a la semana, mientras que el grupo control ($n = 17$) recibió al mismo tiempo la enseñanza tradicional. Los resultados revelan que la intervención tiene efectos positivos en la comprensión lectora, evaluados a través de tareas de resumen y de recuerdo.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, fomento de lectura, enseñanza recíproca, métodos de enseñanza, estudiantes tailandeses

TITLE

Reciprocal Teaching in the Classroom: Effects on Reading Comprehension in Spanish Students of Matthayom 5

ABSTRACT

The objective of this work is to study the effects of a program based on Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) on the reading comprehension in the Spanish class of 24 students of Matthayom 5 (or the 2nd year of high school or Grade 11) of Triam Udom Suksa School in Bangkok. The design is experimental pre and posttest, with control

group. The experimental group ($n = 24$) has been trained for 10 sessions of 50 minutes once a week, while the control group ($n = 17$) received traditional teaching at the same time. The results reveal that the intervention has positive effects on reading comprehension, evaluated through summary and recall tasks.

KEYWORDS: reading comprehension, reading improvement, Reciprocal Teaching, teaching methods, Thai students

BIODATA

Thiamchan Sangkhaphanthanon actualmente es profesora de español en la Escuela de Triam Udom Suksa. Trabaja como profesora de español en la escuela secundaria desde hace diez años. Además, se encuentra cursando un máster en Filología Hispánica de la Sección de Español, Facultad de Letras, Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera en Secundaria aún se considera nueva para el ámbito académico en Tailandia y sigue siendo un reto que tenemos que afrontar. Según el currículum del Comité de la Enseñanza Básica de Secundaria de Tailandia, la lengua española ha sido implementada desde hace sólo diez años. No obstante, hoy día la demanda del idioma está aumentando constantemente, ha llevado al desarrollo de una mejor enseñanza y aprendizaje del español en todas y cada una de las habilidades de los alumnos. Sin embargo, en cuanto a la comprensión lectora, por su adquisición y consolidación, aún resulta muy complicada. Como señala Rodrigo (6):

Una lengua, entonces, no se puede adquirir o entender sin comprenderla. Desde tal perspectiva, la lectura se yergue como un elemento crucial del proceso de adquisición de una lengua en tanto que es origen y modelo de *input*, en este caso, *input* escrito.

La razón por la que hicimos esta investigación fue que los alumnos de la escuela de Triam Udom Suksa, donde cursaron clases de español, tuvieron problemas en la comprensión lectora cuando hicieron el examen de DELE (Escolar A2) y su nota media en comprensión lectora fue de 15 sobre 25, equivalente al 60%, lo que no se considera un porcentaje tan alto y es inferior al nivel esperado del 80%. Tras el análisis de las posibles causas, consideramos que pudiera deberse a la falta de habilidades para usar estrategias de lectura. Además, según diferentes estudios, se han mostrado que los procedimientos de instrucción de comprensión lectora no se suelen ampliar en la clase de lectura (Derkin 79; Ness 80-95; Solé y Teberosky 461-657), y con otros factores, por ejemplo, los profesores se enfocan exclusivamente en la enseñanza de los contenidos para el examen, ellos no son expertos y los horarios no siempre resultan favorables. (Kissau y Hiller, 438)

La lectura debería reflejarse en el diseño de programas curriculares por lo que se necesita aplicar más estrategias en el aprendizaje-enseñanza y mejorar los planes curriculares de la clase de lectura para desarrollar y mejorar dicha destreza (Rodrigo, 1), y así, aumentar el rendimiento de los aprendices. Por lo tanto, diseñamos esta investigación con el fin de desempeñar la enseñanza de estrategias en la comprensión de lectura empleando métodos con su posterior análisis de resultados.

Uno de los métodos que nos interesa es la *Enseñanza Recíproca* (la ER en adelante), el método para llevar a cabo el aprendizaje-enseñanza de la lectura para los estudiantes de español de secundaria. Hoy en día, en Tailandia todavía hay falta de estudios respecto a este método. Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora del español, intentamos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo podemos mejorar los resultados de la comprensión lectora de los alumnos de español?
- ¿Cómo planteamos la clase usando el método de la Enseñanza Recíproca?

Una vez obtenidas las respuestas a las preguntas, nos surgió una primera hipótesis de investigación de que: el programa planteado con la Enseñanza Recíproca mejora la comprensión lectora de los alumnos.

En esta investigación comparamos los resultados de los dos grupos:

- 1) Un *grupo control* que recibió la enseñanza tradicional en la clase de lectura y
- 2) un *grupo experimental* que recibió el programa de la ER en la misma clase.

Veremos los resultados y sus efectos de los dos grupos tras el experimento.

1. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es el proceso de extraer las ideas principales y construir un significado a través de la interacción con el lenguaje escrito (Snow 11-12). Tal y como señalan Cotto et al. (19) que para que los aprendices puedan leer y comprender lo que leen, les hacen falta algunos factores clave: desarrollo del vocabulario, aprendizaje de la decodificación, desarrollo de la fluidez y uso de estrategias de comprensión lectora.

Según su investigación, Snow (7), ha demostrado que los resultados de la comprensión lectora de los aprendientes se relacionan con la calidad de la instrucción que recibieron, lo que a su vez reflejó la importancia de la preparación docente. Además, los investigadores comprobaron que la mayoría de los profesores, incluso aquellos que usaron modelos de reforma, todavía se basaban en las prácticas tradicionales. Debido a esto, los últimos años se han realizado diversas revisiones con respecto a los procedimientos más efectivos para mejorar la comprensión lectora de los aprendientes, centradas en la enseñanza de las estrategias (Soriano et al. 848). Por ello, en este trabajo, queremos enfatizar en el uso de estrategias de comprensión lectora en la enseñanza, especialmente, con los alumnos de secundaria.

La *Enseñanza Recíproca* es una estrategia de lectura propuesta por Palincsar y Brown (1984), en base a que los estudiantes, cuando han aprendido el texto, tienen problemas para generalizar y transferir conocimientos aprendidos. Y en base a que, en las clases tradicionales, como señala Solé (29), los estudiantes son participantes que responden a la enseñanza de manera pasiva: actúan y hacen, lo que les pide el profesor, pero que no comprenden su sentido o significado.

La ER se caracteriza por "la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto" según Brown y Palincsar (ctd en Soriano et al 38). Es un modelo que les permite a los estudiantes que tengan un papel más activo en clase, es decir, los estudiantes

toman el papel del profesor. El profesor, en este caso, debe ser el facilitador y el modelo para que poco a poco sus estudiantes asimilen el papel de experto y

luego coordinen con sus compañeros y les enseñen mediante el uso de las cuatro estrategias. Basándose en la teoría del constructivismo social de Vygotsky y de andamiaje (Scalfolding) relacionada con las teorías de Vygotsky, la capacidad y las estrategias de la resolución de problemas están divididas en tres categorías (Pérez 1):

- a) aquéllas que el alumno puede lograr por su cuenta,
- b) aquéllas que no puede lograr a pesar de la ayuda de otros,
- c) aquéllas que puede lograr con la ayuda de otros

La última categoría se puede relacionar con el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* que consiste en que el alumno es capaz de solucionar problemas e internalizar de las estrategias bajo la guía de un adulto o con la colaboración de compañeros más expertos.

El aspecto más importante de la ER para tener en cuenta es que el profesor debe asegurarse de que sus estudiantes sigan el procedimiento, que usen y apliquen las estrategias.

Las cuatro estrategias son:

- *Predecir*: es la estrategia que exige a los estudiantes que pronostiquen e imaginen, con las imágenes o los fragmentos posteriores, de lo que va a tratar el texto o el párrafo siguiente.
- *Formular preguntas*: la que se centra en hacer preguntas a los demás sobre las ideas principales. Esta sirve para comprobar su comprensión con las preguntas claves como *quién, qué, cuál, dónde, cuándo, por qué*, etc.
- *Clarificar*: los estudiantes han de buscar las palabras y los elementos desconocidos o difíciles de entender. En este proceso van a trabajar con sus compañeros para buscar su significado e intercambiar ideas.

Se puede evaluar la lectura de manera crítica y analizar su compatibilidad con su conocimiento previo.

- *Resumir*: Consiste en resumir lo más importante del texto o del párrafo que han leído. Hacer un resumen significa que contamos con pocas palabras lo que dice el texto.

Con estas estrategias los estudiantes van aprendiendo el texto en la clase, haciendo actividades de manera más activa y más cooperativa, como señala Routman (ctd en Oczkuz 99):

El ambiente cooperativo de la combinación de ejercicios de clase completa y de grupos pequeños alienta a todos los estudiantes a responder y pensar en la lección. Los estudiantes necesitan tiempo para practicar, con y sin la guía de un maestro, para eventualmente ser más independientes. Trabajar en grupos cooperativos y parejas brinda a los estudiantes oportunidades valiosas para practicar. Cuando aumenta la participación de los estudiantes en la lección, también lo incrementan sus logros.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Hicimos tanto las pruebas *pretest* como *post-test*, con un grupo experimental y otro grupo de control. El *grupo experimental* ($n = 24$) fue entrenado con el programa de la ER durante 10 semanas (10 sesiones de 50 minutos), una vez a la semana, mientras que el *grupo control* ($n = 17$) durante las mismas sesiones recibió la enseñanza tradicional.

Debido a que la ER puede ser aplicada a todos los alumnos en las primeras clases, usando pequeños grupos de aproximadamente seis estudiantes con tres distintos niveles (Bien, Suficiente y Insuficiente) como señalan Palincsar, David y Brown (ctd en Pascual et al 3) y debido a que la eficacia en pequeños grupos fue superior a la mostrada en grupos más grandes (Soriano et al. 853),

dividimos los estudiantes de cada grupo (grupo experimental y grupo control) en grupo de 5 - 6 estudiantes.

Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente de cada uno de los dos grupos, en los cuales había 2 o 3 estudiantes expertos. Evaluamos el *pretest* y el *post-test* haciendo una comparación y un análisis de los resultados de ambos grupos. También tuvimos en cuenta el cuestionario de autoevaluación y las observaciones de los dos grupos.

2.2 Informantes

Realizamos un estudio piloto con 41 estudiantes de Matthayom 5 (o segundo de bachillerato) de la escuela secundaria de Triam Udom Suksa en Bangkok. Los estudiantes del grupo experimental fueron 24 y los del grupo control fueron 17. Ambos grupos estudiaron el mismo nivel (2º del bachillerato) pero en distinto año académico.

2.3 Materiales e Instrumentos

Los textos expositivos y narrativos que empleamos no fueron extensos (250 palabras) y fueron extraídos de los materiales y de otros manuales, correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 25-26), acompañados de temas y con ejercicios antes y después de su lectura.

Las pruebas *pretest* y *post-test* (de 30 preguntas) que fueron las pruebas de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes cuyo índice de fiabilidad interjueces para las pruebas fue de 0.92., fueron aplicadas a cada uno de los dos grupos.

2.4 Procedimientos

Para plantear las clases de lectura en el grupo experimental hubo que optimizar al máximo la ER con todos los planes que preparamos y aplicarlos en la clase.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Empleamos, a su vez, las cuatro estrategias citadas: predecir, formular preguntas, clarificar y resumir, en los planes y, lo más importante, es que diseñamos actividades conformes al nivel de nuestros informantes. Durante 50 minutos de la clase nos centramos más en la interacción entre el profesor y los estudiantes, lo que les permitió llevar a cabo las estrategias usadas. Así, con la ayuda del profesor y de los compañeros expertos, fueron asimilándolas y actuando por su cuenta de manera activa y colaborativa en grupo (Solé 69).

El papel del docente, en primer lugar, consiste en la evaluación de resultados de la prueba *pretest*; la prueba de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes antes de la aplicación de la ER. En segundo lugar, consiste en presentar a los estudiantes el concepto de la ER en la primera lección. Después, empezará todo el procedimiento, a mostrarles el título del texto, titulares o ilustraciones del texto para pedirles que los pronostiquen. A continuación, el profesor lee el texto en voz alta y, después de una pausa formula las preguntas, aclara algunas palabras o frases desconocidas o mal interpretadas. Por último resume de qué se trata el párrafo o el texto. En la segunda clase, a los estudiantes les toca tomar el rol de experto, y a cada grupo, por turnos, les hace repetir el proceso que hizo el profesor en la clase anterior. Mientras tanto el grupo de control recibió la formación basada en el método tradicional cuya figura central de la clase es el profesor y sus estudiantes trabajaron individualmente. También empezamos con la evaluación de resultados de la prueba *pretest*; antes de la aplicación de la enseñanza tradicional y terminamos el experimento con la evaluación de resultados de las pruebas *post-test* de los dos grupos; por otro lado, con el análisis del cuestionario de autoevaluación.

En cuanto al análisis estadístico, usamos la prueba *t* para dos muestras pareadas de iguales varianzas.

El análisis de datos se divide en dos partes:

a) Parte I: Comparación de los resultados de la prueba de habilidad en la comprensión de lectura en español de los estudiantes antes y después de la aplicación de la ER y la enseñanza tradicional.

Después del proceso de la ER en el grupo experimental y de la enseñanza tradicional en el grupo control durante 10 semanas (10 sesiones de 50 minutos), una vez a la semana, evaluamos el rendimiento de nuestros informantes mediante pruebas de *pretest* y *post-test*. Por otro lado, pudimos averiguar si los planes de clase con la aplicación de la ER daban un resultado favorable. Comparamos la diferencia de las medias usando la prueba *t* para muestras pareadas. Los resultados se presentan en la Tabla 1 y la Tabla 2.

Tabla 1 - Comparación de resultados de *pretest* de comprensión lectora en español entre los estudiantes del grupo control (n=17) del curso 2018 y los del grupo experimental (n=24) del curso 2019.

Puntuación	N	M (DT)	Desviación típica
Grupo control	17	16.18	4.769
Grupo experimental	24	13.21	4.000

Como se puede observar en la tabla 1, las comparaciones para conocer la equivalencia inicial de los dos grupos no presentaban diferencias significativas en las medidas de *pretest*.

Tabla 2 - Correlaciones de los resultados de *pretest* y *post-test* de comprensión lectora

	Grupo Experimental (n=24)	Grupo control (n=17)
1. Soy capaz de identificar la idea principal del texto.	4.21	3.82
2. Soy capaz de dar los detalles específicos.	3.75	3.71
3. Soy capaz de relacionar el vocabulario que corresponde al contexto.	3.83	3.29
4. Soy capaz de identificar el referente de los pronombres en el texto.	4.21	3.71
5. Soy capaz de parafrasear las frases en el texto.	4.42	3.52
6. Soy capaz de resumir el texto.	4.25	3.76
7. Soy capaz de pronosticar lo que van a hablar en el siguiente párrafo.	4.50	3.82
8. Estoy satisfecho con el programa de enseñanza.	4.08	3.58
Promedio	4.15	3.32

en español entre los estudiantes del grupo control (n=17) del curso 2018 y los del grupo experimental (n=24) del curso 2019.

Nota * $p < 0.05$

Según la tabla 2, comparando las pruebas de *pretest* y *post-test*, existen diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los estudiantes de los dos grupos en cuanto al rendimiento en la comprensión lectora.

Primero, con el grupo experimental, se ha mejorado la puntuación (un 13.21 en *pretest* a un 23.13 en *post-test*), se observa que la prueba de *t* tiene un resultado de 15.504, lo que significa que el rendimiento de los estudiantes con el programa de la ER ha mejorado. Comparando con los del grupo control (con *t* de 6.197), el grupo experimental ha conseguido un nivel más alto que el

del grupo control. Se puede concluir que la implementación de la ER en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoró la comprensión lectora de los estudiantes.

b) Parte II: Encuesta de autoevaluación en la lectura del español para la comprensión lectora de los estudiantes después del experimento. Calculamos el promedio de los resultados usando la escala de Likert, con cinco intervalos, para evaluar sus respuestas:

- 4.50 – 5.00 Muy bueno
- 3.50 – 4.49 Bueno
- 2.50 – 3.49 Regular
- 1.50 – 2.49 Malo
- 1.00 – 1.49 Deficiente

Tabla 3 - Promedios de autoevaluación en la lectura del español para la comprensión lectora de los estudiantes al terminar el experimento.

Muestras	N	Prueba	M	M (DT)	<i>t</i>	df	<i>p</i> *
Grupo control	17	<i>Pretest</i>	16.18	4.760	6.197	16	.000
		<i>Post-test</i>	18.29	4.947			
Grupo experimental	24	<i>Pretest</i>	13.21	4.000	15.504	23	.000
		<i>Post-test</i>	23.13	2.626			

Como se ilustra en la Tabla 3 las dos columnas con los promedios de los resultados de autoevaluaciones de los dos grupos; el grupo control tiene un promedio de 3.32 (Regular), mientras que el del grupo experimental corresponde a 4.15 (Bueno), lo que significa que después del experimento el rendimiento del grupo experimental ha resultado mejor que el del grupo control en 0,83 puntos (16.6%).

Basado en el cuestionario, los aprendices reconocen que han entendido y usado algunas estrategias. Las más relevantes son las 5, 7, 6 y 1 respectivamente, lo que muestra que el programa ER que aplicamos a nuestra clase es fructífero y fomenta la motivación en nuestros informantes. Además, ellos han adquirido algunas técnicas relevantes de lectura, por ejemplo: saber interpretar o parafrasear frases, pronosticar el contenido o la historia del siguiente párrafo, resumir el relato o interpretar una nueva palabra con ayuda del contexto.

Aparte de la autoevaluación de los estudiantes, también hicimos observaciones, en las primeras sesiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ER no funcionó para todos los estudiantes, algunos estudiantes aún tuvieron problemas para clarificar palabras confusas, frases u oraciones que no estaban claras. No obstante, después de la tercera sesión, los estudiantes podían comprender mejor el texto, empleando gradualmente las cuatro estrategias en el proceso de la enseñanza.

4. CONCLUSIÓN

En nuestro estudio el resultado estadístico revela que los estudiantes que aplicaron la ER han logrado un mejor rendimiento que los de la enseñanza tradicional. Se comprueba cómo la implementación de la ER en la comprensión de lectura puede mejorar la dicha destreza de los estudiantes. Los estudiantes entrenados formularon y respondieron las preguntas de mejor manera (Pascual 11). Al usar la Enseñanza Recíproca, los estudiantes se ponen más activos para trabajar en grupo y prestan más atención en clase. Además requieren técnicas relevantes de lectura. Muestran más interés por el material de la lección y se gana más confianza entre compañeros, lo que da como resultado un buen ambiente en el aula. También, el compartir ideas con los compañeros les ayuda a comprender mejor el texto. Como recomendación, el profesor deben estimular a los estudiantes para que practiquen activamente en el proceso de aprendizaje, motivarlos a leer de manera más efectiva y crear un buen ambiente

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura a través de la Enseñanza Recíproca.

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido al proceso y conclusión de este trabajo. En primer lugar, quiero agradecer al Profesor Sukij Poopuang, director de mi tesis y mi maestro, por confiar en mí y creer en mi proyecto, el cual me alentó para que por todo tipo de ayuda e inspiración, y especialmente a mis estudiantes por su vivo interés y el cariño que me siempre me ha brindado.

REFERENCIAS

- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- Cotto, Eira et al. *Enseñanza de la comprensión lectora Xnaq'tzb'il tu'n tel tniky' ti'j u'jb'il (mam): Libro para docentes del Nivel Primario*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala, 2017.
- Durkin, Dolores. "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction." *Reading Research Quarterly*, vol. 14, n.º 4, 1978-79, pp. 481-533.
- Kissau, Scott y Florian Hiller. "Reading Comprehension Strategies: an international comparison of teacher preferences." *Research and Comparative and International Education*, vol. 8, n.º 4, 2013, pp. 437-454.
- Ness, Molly K. "Supporting secondary readers: What teachers provide the 'What' not the 'How'." *American Secondary Education*, vol. 37, n.º 1, 2008, pp. 80-95.
- Oczkuz, Lori D. *Reciprocal teaching at work: powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*, 2ª ed., Alexandria, VA: International Reading Association, 2010.

- Palincsar, Annemarie S. y Ann L. Brown, "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *COGNITION AND INSTRUCTION*, vol. 1, n.º. 2, 1984, pp. 117-175.
- Pascual, Gema et al. "La Enseñanza Recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria." *PSYKHE*, vol. 23, n.º. 1, 2013, pp. 1-12.
- Pérez, Isabel. *Andamiaje (Scaffolding) en CLIL/ AICLE*. 1997-2019, www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_scaffolding.htm. 1 abril 2017.
- Rodrigo, Victoria. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Londres: Routledge, 2019.
- Soriano F., Manuel et al. "Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos." *Psicothema*, vol. 23, n.º. 1, 2011, pp. 38-43.
- ---. "Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes." *Anal de psicología*, vol. 29, n.º 3, 2013, pp. 848-854.
- Snow, Catherine. *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND, 2002.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2009.
- Solé, Isabel y Ana Teberosky. "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica." *Desarrollo y psicológico*, Vol. 2: *Psicología de la Educación Escolar*, Madrid: Alianza, 2002, pp. 461-657.
- Vigotsky, Lev. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.