

cuando se les preguntó por las 13 colonias originales. Estas estructuras de conocimiento fracturadas, típicas de los principiantes, mostraron la existencia de un conocimiento histórico inerte. Los estudiantes tenían los conocimientos, pero carecían de los nexos asociativos que necesitaban para acceder a ellos en todas las situaciones en las que eran relevantes.

Beck y McKeown concluyeron que la enseñanza de historia en la escuela no es lo suficientemente explícita sobre la estructura causal de aquélla: «Con la forma como se presenta la enseñanza en los actuales libros de texto de ciencias sociales, los estudiantes parecen adquirir trozos de información. Pero si no se focaliza lo que se está aprendiendo, los estudiantes no tienen elementos para juzgar el valor de esos trozos, ni su rol o su adecuación en la totalidad del tema» (McKeown y Beck 1990, pág. 723).

A continuación, los investigadores prepararon textos de historia que tuviesen en cuenta los conocimientos de base y que fuesen explícitos sobre la estructura causal del periodo histórico (Beck y otros 1991). Identificaron las partes de los textos de historia donde la comprensión de los estudiantes podía fallar a causa de la ausencia de conocimientos de base, por dificultades en la comprensión de determinados términos o por fallos en la presentación de las relaciones causales y temporales. Después plantearon hipótesis sobre cómo superaban esos problemas los lectores expertos y revisaron los textos a la luz de las posibles soluciones de los expertos. El resultado es un texto que clarifica, elabora y explica información importante. El texto explicita la forma como los acontecimientos se relacionan históricamente.

Por ejemplo, la primera frase en el texto original decía:

En 1763, Gran Bretaña y las colonias finalizaron un periodo de 7 años de guerra con los franceses y los indios.

Esta frase es difícil, incluso para un experto. Empieza el tema con la Guerra Francesa e India, una guerra que no se había mencionado previamente, y con una afirmación sobre cómo acabó. La frase es también informativamente densa: menciona Gran Bretaña, las colonias, los franceses y los indios. Siguiendo la esencia de los expertos, Beck y sus colegas convirtieron esta frase en siete en el texto revisado:

Hace aproximadamente 250 años, Gran Bretaña y Francia afirmaron poseer las mismas tierras aquí, en Norteamérica. Las tierras estaban justo al oeste de la zona donde se hallaban las 13 colonias. En 1756, Gran Bretaña y Francia iniciaron una guerra para ver quién obtendría el control de esas tierras. Dado que las 13 colonias pertenecían a Gran Bretaña, lucharon en el mismo bando que ésta. Muchos indios lucharon en el mismo lado que Francia. Como se luchaba contra los franceses y los indios, la guerra se llamó Guerra Francesa e India. La guerra finalizó en 1763.

El texto revisado establece explícitamente buena parte de los conocimientos de base (como que las 13 colonias pertenecían a Gran Bretaña) que no se hallaron en el texto estándar. Esto da a los estudiantes más información para utilizarla en la construcción de proposiciones, en la integración de éstas y en el modelado del texto.

El equipo de investigación aplicó este método para preparar cuatro temas revisados: «la Guerra Francesa e India», «No tasación sin representación», «la Fiesta del Té de Boston» y «los Actos Intolerables». Utilizaron los textos originales con estudiantes de quinto grado en noviembre, como una parte de la clase normal de Historia de América. Los textos revisados los utilizaron con estudiantes de cuarto grado de la misma escuela en mayo siguiente.

Los textos revisados ayudaron a los estudiantes a construir estructuras de conocimiento sobre los periodos históricos más ricos. Los cuatro temas revisados contenían 124 unidades de ideas basadas en las esencias de los expertos. Los estudiantes que utilizaron los materiales revisados recordaron el 18 % de esas unidades, mientras que los estudiantes que usaron los textos originales recordaron sólo el 13,6 %. En las preguntas de comprensión el grupo que utilizó material revisado obtuvo una puntuación del 49,1 %; el grupo que usó el texto estándar puntuó sólo el 29,9 %. Al igual que en las clases de lectura, los materiales de historia revisados fueron especialmente útiles para los estudiantes con habilidades reducidas. Con los textos estándar, los estudiantes con puntuaciones de lectura más altas superaron con creces a los estudiantes con puntuaciones bajas, tanto al recordar las ideas centrales como en las respuestas a las preguntas de comprensión. Con los materiales revisados, los estudiantes con grandes habilidades siguieron obteniendo mejores resultados; sin embargo, la diferencia de ejecución entre los estudiantes con más y con menos habilidades fue pequeña, sin llegar a ser estadísticamente significativa.

Las diferencias en la ejecución de comprensión no fueron sólo una cuestión de recordar más sobre el texto. El análisis de las respuestas orales de los estudiantes a las seis preguntas permitió a los investigadores valorar las representaciones que los estudiantes habían construido sobre los diferentes temas (Beck y otros 1991). En el tema de «No tasación sin representación» los estudiantes que usaron los materiales revisados comprendieron que el rechazo de los impuestos por parte de los colonos vino de su deseo de un gobierno representativo, y no de la negación a compartir el dinero. En las preguntas del test, los estudiantes demostraron haber construido estructuras de conocimiento conectadas e integradas. Los estudiantes dieron respuestas elaboradas, y la información de éstas se superponía entre sí. Sus conocimientos históricos fueron menos inertes, ya que se activaron con la construcción de una estructura causal y explicativa del periodo histórico.

La valoración nacional ha registrado las deficiencias de los estudiantes en ciencias sociales y en literatura. Diane Ravitch y Chester Finn (1987) analizan una de esas valoraciones en su obra *What Do Our 17-Year-Olds Know?* (¿Qué

saben nuestros chicos de 17 años?). En 1990 Richard W. Riley, un antiguo gobernador de Carolina del Sur y miembro del NAEP, observó que la mayoría de los estudiantes no tenían más que «una especie de familiaridad trivial» con las materias. Podían identificar nombres, fechas y términos, pero eran pocos los que conocía el significado de las personas o de los acontecimientos en la historia o en el gobierno americano. El 99 % de los estudiantes de 12º grado conocían los hechos históricos básicos, pero sólo el 5 % podía interpretar la información histórica (Hammack 1990). Los currículos escolares no imparten habilidades de alto nivel para los estudios sociales.

Los patrones de información fracturada y la incapacidad de captar el significado de la información histórica son dos de los defectos que sacó a la luz la valoración nacional; éstos coinciden con lo que Beck y sus colegas descubrieron en sus estudios a pequeña escala. Sin embargo, su trabajo va más allá de describir lo *que* los estudiantes no saben. La aplicación de los métodos cognitivos a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias sociales indica *por qué* la mayoría de los estudiantes sólo adquieren «una especie de familiaridad trivial»: los estudiantes no adquieren estructuras de conocimiento ricas y complejas, y los textos tienen una buena parte de la culpa. Los textos hacen asunciones poco realistas sobre los conocimientos de base de los niños, y no son lo suficientemente explícitos sobre los nexos históricos entre los acontecimientos, las fechas y las personas. El trabajo de Beck también sugiere lo que se debería hacer: debemos revisar los materiales y los métodos para que exploten lo que sabemos sobre el hecho de leer para aprender. Tenemos que preocuparnos sobre *cómo* se enseña el contenido, de la misma manera que nos preocupamos sobre *qué* contenido se enseña.

La imagen global: enseñanza recíproca, metacognición y lectura

La enseñanza recíproca, el método mencionando en la primera parte de este capítulo, mejoró notablemente la comprensión lectora de Charles, aumentando su nivel en cuatro cursos en sólo 20 días. Este método ilustra cómo la enseñanza diseñada a partir de los principios del aprendizaje cognitivo puede ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de comprensión del lenguaje cuando leen y a adquirir las estrategias metacognitivas necesarias para una lectura hábil.

La enseñanza recíproca también muestra cómo los investigadores, administradores y profesores pueden colaborar aplicando los resultados de las investigaciones en el aula. Annemarie Palincsar, Ann Brown y Kathryn Ransom —una estudiante de posgrado, una profesora y una directora de escuela— consideran que la investigación cognitiva puede mejorar la práctica en el aula, y que ésta puede mejorar la investigación.

Palincsar, después de trabajar durante cinco años como profesora de edu-

cación especial y como directora, volvió a la Universidad de Illinois como estudiante de doctorado. Consideraba que su formación previa en psicodiagnóstico —formación basada en un modelo médico de los problemas de aprendizaje— no satisfacía las necesidades de sus estudiantes. Así, decidió ampliar sus conocimientos académicos y estudiar cómo los factores socioculturales influyen en la experiencia de los estudiantes en la escuela.

La revolución cognitiva se extendió a través de los círculos académicos, pero todavía no había alcanzado a los profesores de la práctica. Las experiencias de Palincsar en el aula determinaron su elección de proyecto de tesis. Según sus palabras: «Como profesora, una de las situaciones más desconcertantes ha sido encontrarme con niños que son buenos descodificadores pero que tienen poca comprensión o capacidad de recuperación de lo que leen». O sea, estaba desconcertada ante estudiantes como Charles.

Al principio, Palincsar estaba interesada en cómo puede utilizarse la autoverbalización para ayudar a los niños a regular sus procesos cognitivos. Donald Meichenbaum (1985) había desarrollado técnicas basadas en la autoverbalización para ayudar a los niños impulsivos —niños que fracasaban mentalmente en parar, mirar y escuchar— a pausar sus acciones y a desarrollar autocontrol. En esos momentos, la mayoría de los estudios sobre autoverbalización se habían centrado en ver cómo podría utilizarse para regular el comportamiento social. Palincsar se preguntaba si podría usarse para regular el comportamiento *cognitivo*, concretamente, como podría usarse para mejorar la comprensión lectora. Escribió a Meichenbaum quien le sugirió que la aplicación de sus ideas a sujetos académicos podría verse reforzada con la incorporación de ideas de la investigación en metacognición. Le indicó a Palincsar que discutiese su idea con Ann Brown, toda una autoridad en metacognición que en esos momentos se encontraba también en Illinois.

En su primer encuentro, Palincsar le mostró a Brown un diseño del estudio piloto que tenía que ver con la enseñanza recíproca. Brown le ofreció un empleo de investigador a tiempo parcial para hacer el estudio. Cuando se demostró el éxito de la idea (Brown y Palincsar 1982), la promovió a un puesto de investigador con dedicación completa y decidió dirigirle la tesis doctoral.

Palincsar y Brown desarrollaron la enseñanza recíproca desde el estudio piloto partiendo de una sólida base teórica (véase Brown y Palincsar 1987). Analizaron las demandas de tareas, desarrollaron una teoría de ejecución de tareas basada en estudios de principiantes y expertos, y formularon una teoría de la instrucción que puede mejorar la realización de tareas. Se trata de la misma secuencia que siguió Bob Siegler en la tarea de la balanza en equilibrio, con la diferencia de que la comprensión lectora representa un problema mucho más complejo que la balanza en equilibrio.

A partir de sus análisis y revisiones de las investigaciones previas, Palincsar y Brown (1984) descubrieron seis funciones, con las que la mayoría de investigadores estuvieron de acuerdo en afirmar que eran esenciales para la

comprensión lectora: el lector competente *entiende* que el objetivo de la lectura es construir significado, *activa* sus conocimientos de base relevantes, *centra* la atención o los recursos cognitivos que se concentran en las principales ideas del contenido, *evalúa* el significado construido (lo esencial) en función de su consistencia interna, su compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común, *extrae* y *prueba* las interferencias, y *supervisa* todo lo anterior para ver si se da la comprensión.

Palincsar y Brown identificaron también cuatro estrategias simples que pueden complementar las seis funciones necesarias para la comprensión: *resumir*, *cuestionar*, *clarificar* y *predecir*. Explicaron la relación entre las cuatro estrategias y las seis funciones como sigue (Palincsar y Brown 1986): el hecho de resumir un texto requiere que el lector recupere y establezca la esencia que ha construido. Así, un lector que puede resumir ha activado los conocimientos de base para integrar la información que aparece en el texto, ha centrado su atención en los aspectos principales, y ha evaluado la consistencia de la esencia. La formulación de preguntas sobre el texto depende de la esencia y de las funciones necesarias para resumir, pero con la demanda adicional de que el lector supervise la esencia para seleccionar los puntos importantes. Cuando clarifica, el lector debe centrar la atención en los puntos difíciles e iniciar una evaluación crítica de la esencia. El hacer predicciones implica la extracción y la prueba de las inferencias a partir de lo que aparece en el texto y de los conocimientos de base activados. Todo lector que use conscientemente las cuatro estrategias apreciará con toda seguridad que el objetivo de la lectura es construir significado.

Los estudios sobre principiantes y expertos apoyaron la conexión hipotética entre las funciones de comprensión y las estrategias. Después de finalizar una tarea de comprensión, los lectores expertos informan que dedicaron mucho tiempo a resumir, cuestionar, clarificar y predecir. Los protocolos de «comprensión en voz alta» de los expertos demostraron esas informaciones. Los lectores poco hábiles no informaron de haber usado las estrategias, y no mostraron pruebas de haberlas usado en sus protocolos de comprensión. Como explican Palincsar y Brown, los principiantes realizaron una lectura «de una vez, desesperada y no focalizada».

Pero, ¿se pueden enseñar estrategias a los principiantes? Y, si se puede, ¿mejorarán éstas su comprensión? Para responder a esta pregunta, Palincsar y Brown diseñaron un prototipo de intervención instructiva para enseñar a los no expertos a usar las estrategias. Al igual que con cualquier enseñanza, el principal problema es la transferencia. ¿Cómo se pueden enseñar las estrategias para lograr que los principiantes las utilicen espontáneamente? Para ello Palincsar, siguiendo el trabajo de Brown, basó su estrategia de instrucción en la nueva síntesis presentada anteriormente en el capítulo 3. Toda estrategia instructiva exitosa debe incluir la práctica de las habilidades adecuadas en la tarea específica (el aspecto cognitivo), instrucciones explícitas sobre cómo supervisar y

monitorizar esas habilidades (el aspecto metacognitivo) y explicaciones sobre por qué funcionan las habilidades (el aspecto de la enseñanza informada).

La nueva síntesis sugiere que los profesores deben ayudar a los estudiantes a dominar las estrategias. En primer lugar, tienen que hacer las estrategias abiertas, explícitas y concretas. La mejor forma en que los profesores pueden hacer esto es modelando las estrategias para los estudiantes.

En segundo lugar, para evitar las estrategias inertes, los profesores deben relacionar las estrategias con los contextos en las que éstas deben ser utilizadas y enseñar las estrategias como un grupo integrado, y no de forma aislada. Esto sugiere que la enseñanza de estrategias de lectura deberá realizarse durante las tareas de comprensión lectora, donde el objetivo explícito es construir significado a partir de los símbolos escritos. Los profesores deben enseñar teniendo en mente la imagen global.

En tercer lugar, la enseñanza debe ser informada. Los estudiantes deben ser conscientes de por qué funcionan las estrategias y de cuáles son las situaciones concretas en que deben utilizarlas. Así, la enseñanza debe implicar la discusión del contenido del texto y debe hacer que los estudiantes comprendan por qué esas estrategias son útiles en esa situación.

En cuarto lugar, los estudiantes deben darse cuenta de que las estrategias funcionan independientemente de su nivel de ejecución. Así, la enseñanza debe incluir el *feedback* del profesor sobre el éxito de los estudiantes en relación a sus habilidades individuales, y animar a seguir insistiendo incluso si el estudiante todavía no es del todo competente.

Por último, si los estudiantes deben llegar a utilizar las estrategias espontáneamente, la responsabilidad de la comprensión debe ser transferida gradualmente del profesor a los estudiantes cuanto antes. Esto significa que el profesor debe aumentar paulatinamente las demandas a los estudiantes, y se debe ir apartando poco a poco para pasar de ser un modelo activo a ser un simple punto de apoyo. Los estudiantes se harán cargo gradualmente de su aprendizaje.

Palincsar diseñó la enseñanza recíproca para satisfacer estos cinco requerimientos. La enseñanza recíproca adopta la forma de diálogo. El diálogo es un juego de lenguaje que los niños entienden y que permite alternar el control de la sesión de aprendizaje entre el profesor y el estudiante. Lo más importante es que, cuando realizan el diálogo los estudiantes usan sus habilidades de comprensión lingüística. En la enseñanza recíproca, el diálogo dirige esas habilidades hacia la lectura.

El diálogo se convierte en una forma de aprendizaje cooperativo, en el que el profesor modela las estrategias para los estudiantes y les da una práctica guiada al aplicarlas a un grupo de tareas para construir el significado del texto. El profesor y los estudiantes se turnan en la dirección del diálogo sobre la parte de texto que intentan comprender. El diálogo incluye discusiones espontáneas y argumentos que enfatizan las cuatro estrategias.

En la enseñanza recíproca, el profesor entrega una parte de un texto a un

grupo de lectura y designa a un estudiante como líder de esa parte. Inicialmente, el profesor puede ser el líder. El grupo lee el texto en silencio. Después, el estudiante líder resume el texto, formula una cuestión que puede ser preguntada en forma de prueba; discute y clarifica los puntos difíciles y finalmente hace una predicción sobre lo que ocurrirá a continuación en la historia. El profesor proporciona ayuda y *feedback* en función de las necesidades y habilidades del líder. El resto de estudiantes actúan como críticos de apoyo que animan al líder a explicar y clarificar el texto. Todos los estudiantes actúan como líderes al menos una vez. El objetivo común del grupo es construir de forma colaborativa el significado del texto. El profesor proporciona un modelo de ejecución experta. A medida que los estudiantes van mejorando, el profesor va adoptando un rol más secundario.

En la primera prueba de enseñanza recíproca, Palincsar hizo de profesor y trabajó con los estudiantes de forma individual —uno a uno—. Se trataba de estudiantes de séptimo grado que estaban siguiendo un programa de recuperación porque, a pesar de tener unas habilidades de descodificación adecuadas, tenían un retraso de tres cursos en comprensión lectora. Al principio, los estudiantes encontraron muy difícil el hacer de líder, y Palincsar tuvo que trabajar mucho para prepararlos, pero poco a poco la ejecución de los estudiantes fue mejorando. En las sesiones iniciales, la mitad de las preguntas que formularon los estudiantes fueron inadecuadas. Sólo el 11 % de éstas contenía ideas importantes, y sólo el 11 % de los resúmenes captaba el contenido esencial del texto. Sin embargo, después de 10 sesiones de tutoría los estudiantes empezaron a generar preguntas y resúmenes bastante sofisticados. Al final de la formación, el 96 % de las preguntas de los estudiantes era adecuado, el 64 % de éstas estaba dirigido a ideas principales, y el 60 % de sus resúmenes contenía lo esencial de los textos.

La comprensión lectora de los estudiantes mejoró junto a su ejecución en la enseñanza recíproca. En los test de comprensión habituales, las puntuaciones mejoraron considerablemente, pasando del 10 al 85 % de respuestas correctas y permaneciendo en ese nivel durante 6 meses como mínimo después de la formación. En el aula, los estudiantes de la enseñanza recíproca mejoraron su ejecución en las tareas de lectura del percentil 7 antes del programa al 15 después de él. Palincsar repitió el estudio trabajando simultáneamente con dos niños y obtuvo los mismos resultados (Charles fue uno de los estudiantes de este segundo estudio).

Palincsar y Brown querían descubrir si la enseñanza recíproca era la forma más eficiente de lograr esas mejoras; así, pidieron a varios profesores que lo probasen en sus aulas. Pero la enseñanza recíproca exige mucha dedicación por parte del profesor, así como una interacción intensa con grupos pequeños de estudiantes. Ambas exigencias son difíciles en el aula. ¿Se pueden obtener los mismos resultados de forma más eficiente con otro método? La enseñanza recíproca resultó ser mejor que todas las otras alternativas que se probaron

(Brown y Palincsar 1987, 1989). En todos los estudios de comparación, la enseñanza recíproca mejoró la ejecución en pruebas de comprensión por parte de estudiantes de séptimo grado con problemas, de menos del 40 % antes de la instrucción al 70-80 % después de ella; éste es el nivel normal de la media de estudiantes de séptimo grado. El mejor de los métodos alternativos —la enseñanza de estrategia explícita, en la que el profesor demostraba y discutía cada estrategia con los estudiantes y después éstos completaban ejercicios con las estrategias— aumentó las puntuaciones del 40 % al 55-60 % (Brown y Palincsar 1987). Estos estudios muestran que la interacción intensa y prolongada entre profesor y estudiantes característica de la enseñanza recíproca es un aspecto crucial de su éxito (Palincsar y otros 1988). Ésta es la inversión que los profesores tienen que hacer para obtener los beneficios de la enseñanza recíproca.

En el aula

¿Puede la enseñanza recíproca funcionar en un aula real? Aquí aparece Kathryn Ransom, coordinadora de lectura en enseñanza secundaria en el distrito 186 de Springfield, Illinois. Ransom, que anteriormente fue profesora, es una veterana profesional de la educación. Afirma que ha visto ir y venir muchas tendencias, y se da cuenta de que ni ella ni las escuelas satisfacen siempre a todo el mundo. Sin embargo, invierte tiempo y esfuerzo en lograr que aparezcan aspectos nuevos en las escuelas de Springfield. Tiene una estrecha relación con los grupos de investigación, como ella dice, «a causa de hacer tratos con ellos». Afirma: «Podemos hacer que las ideas innovadoras que tienen las personas se lleven a la práctica, y cuando los investigadores trabajan con los profesores de Springfield les proporcionan unas experiencias de desarrollo que nosotros no podríamos proporcionar».

El distrito 186 de Springfield agrupa a una población de 15.000 estudiantes, de jardín de infancia a secundaria. En las pruebas estandarizadas, las clases de todos los niveles puntúan según la media de su curso o por encima de ésta en todas las materias. Ransom señala que éste es un gran logro, ya que la mayoría de los niños de educación especial del distrito reciben enseñanza en las clases normales. Palincsar recurrió a Ransom para aplicar la enseñanza recíproca en el aula. Ésta intuyó el potencial de la enseñanza recíproca y vio en Palincsar una investigadora que podía hacer entender la ciencia cognitiva a directores y profesores. La investigadora y la directora establecieron un trato ventajoso para ambas.

Así, decidieron centrarse en los profesores de recuperación de lectura de enseñanza media. Estos profesores trabajaban diariamente con los niños que tenían unas habilidades de descodificación adecuadas, pero carecían de habilidades de comprensión. Ransom y Palincsar diseñaron un programa de desarrollo del personal que estimularía a los profesores a pensar sobre los objeti-

... de profesor y de estudiante. A continuación, un profesor y un investigador dirigieron conjuntamente una sesión de enseñanza recíproca. La formación final consistió en tres sesiones formales sobre el método durante tres días.

En el primer estudio de aula de la enseñanza recíproca, cuatro profesores de recuperación de lectura se ofrecieron voluntariamente a utilizar el método en sus clases (Palincsar y otros 1988). El tamaño de la clase varió de 4 a 7 estudiantes. Antes de la enseñanza recíproca, la puntuación de los estudiantes en los tests de lectura habituales era del 40 %. Después de 20 días de enseñanza recíproca sus puntuaciones aumentaron entre el 70 y el 80 %, igual que en los estudios iniciales de laboratorio de Palincsar. Los estudiantes mantuvieron este nivel de ejecución después de la enseñanza recíproca y también mejoraron su ejecución en tareas de comprensión de otras materias, como la lectura en ciencias y en sociales. Así la enseñanza recíproca funcionó en el aula, y los profesores voluntarios, después de una formación limitada, pudieron obtener en ella los mismos resultados que en el laboratorio.

Palincsar y Ransom obtuvieron unos resultados similares en un estudio con profesores no voluntarios, que diferían considerablemente en su experiencia y pericia. Los estudiantes también diferían más en sus deficiencias de lectura que los del primer estudio. El tamaño de la clase variaba de 7 a 15, con una media de 12. Cada profesor enseñó a un grupo con enseñanza recíproca y a un grupo control, que recibió enseñanza estándar sobre las habilidades de lectura. De nuevo, después de 20 días de enseñanza recíproca las puntuaciones en los tests de comprensión mejoraron un 72 % en el grupo experimental, y un 58 % en el grupo control. Así, profesores normales trabajando en condiciones inferiores a las ideales y enseñando a grupos de 7 o más estudiantes repitieron los resultados originales del laboratorio. Como estudio final, el equipo de Springfield realizó un experimento en el que el estudiante más avanzado de un grupo de recuperación actuó como profesor. En él, el estudiante-profesor mejoró sus puntuaciones en los tests de comprensión del 72 al 85 % de respuestas correctas. El resto de estudiantes mejoró sus puntuaciones del 50 al 70 % de corrección.

Desde que finalizaron el estudio el 1989, la enseñanza recíproca se ha convertido en una constante en las escuelas de Springfield. Ahora se usa en todas las clases de recuperación de la lectura y sus métodos se han ido incorporando a los programas regulares de lectura. Lo más innovador es que los profesores de Springfield reconocen la importancia de la enseñanza recíproca y del pensamiento estratégico, e intentan aplicar esos elementos en la enseñanza de otras materias.

Una ventaja de la enseñanza recíproca y de otros proyectos similares en

la enseñanza de Springfield, ha sido la participación de los profesores en la aplicación y la extensión de la investigación. Esto es una parte del plan original de Ransom. Un proyecto con una duración de 5 años, como el de enseñanza recíproca, proporciona numerosas oportunidades para cambiar el comportamiento del profesorado durante sólo un día o dos, y en el mejor de los casos tiene sólo un impacto mínimo en su forma de pensar y de actuar. Ransom ve la colaboración entre la investigación y el aula como una forma de interacción entre investigadores y profesores digna y mutuamente beneficiosa. Los profesores obtienen una experiencia significativa sobre sus tareas y esto es intelectualmente satisfactorio. El hecho de trabajar junto a profesores compañeros y junto a otros profesionales de la educación les ayuda a superar el aislamiento de pasar siete horas diarias en el aula como único adulto. El equipo de investigación también obtiene ventajas, como afirman los investigadores de la enseñanza recíproca. Inicialmente, los profesores les ayudan a redefinir la enseñanza recíproca para su uso en el aula, proporcionando pistas importantes sobre cómo hacer funcionar el prototipo instructivo en la escuela. Además, les ayudan a identificar nuevas cuestiones de investigación y a diseñar maneras de valorar la efectividad de los métodos en el aula. Después de su experiencia en Springfield, Palincsar decidió que todas sus investigaciones educativas posteriores se harían en estrecha colaboración con los profesionales del aula.

En el distrito 186 continúa el interés por la enseñanza recíproca. Así, se ha creado una red en la que los profesores que han usado la enseñanza recíproca realizan sesiones de formación para otros profesores. En el año académico 1987-1988, unos 150 profesores en 23 escuelas participaron en esas sesiones. Los profesores formaron grupos de apoyo para discutir sus progresos y los problemas asociados con el uso diario de la enseñanza recíproca y de otras estrategias instructivas. Los profesores de recuperación también ayudaron en el diseño de nuevos textos de lectura para valorar la utilización de estrategias de comprensión por parte de los estudiantes. La experiencia de Springfield ha contribuido a aumentar los esfuerzos a nivel de Estado para modernizar la enseñanza de la lectura y para desarrollar textos de lectura que puedan medir las habilidades y los métodos que la enseñanza recíproca intenta impartir. Ahora los veteranos de la experiencia de Springfield trabajan en otras escuelas y en organizaciones nacionales de educación para mejorar la enseñanza de la lectura.

En las escuelas de Springfield y en otras que han utilizado la enseñanza recíproca, los profesores tienen una mejor comprensión de lo que es la lectura. Como observan Palincsar y Brown (1986, pág. 770), «No hace demasiado tiempo se consideraba que la lectura exitosa era la ejecución de una serie de subhabilidades». Para enseñar a leer se enseñaban las subhabilidades, del reconocimiento de palabras al hallazgo de la idea principal, a menudo de forma aislada y en secuencias fijas. Charles y aproximadamente el 60 % de los ame-

ricanos de 17 años que no han alcanzado el cuarto nivel de dominio de la lectura del NAEP —que han fracasado en el paso a buenos lectores (Mullis y Jenkins 1990)—, muestran la inadecuación de este enfoque. La enseñanza recíproca funciona. Las estrategias que ésta imparte permiten a los estudiantes aplicar a la lectura sus habilidades de comprensión lingüística, de manera que entienden el significado de lo que leen. La lectura implica mucho más que la simple descodificación y que el simple dominio de una serie de subhabilidades pequeñas y aisladas.