

El desarrollo de las habilidades cognitivas superiores: una propuesta de intervención didáctica en el aula^a

Margarita Labrín Espinoza ^b

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de una investigación cuantitativa de carácter positivista con un alcance descriptivo, que aborda diversas estrategias de comprensión de lectura de ensayos literarios, cuyo propósito es evidenciar el grado de incidencia de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en estudiantes de Tercer año Medio. El grupo experimental recibió aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas y el grupo control, un esquema tradicional de enseñanza de la lectura. El nivel de desarrollo de habilidades se estimó a partir de un pretest y un postest en una tarea de comprensión lectora. Como resultado el grupo intervenido alcanzó un significativo crecimiento en el grado de desarrollo de las aptitudes cognitivas importantes lo que sugiere la conveniencia de la aplicación de estrategias de comprensión lectora en pro de un mejoramiento del nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas superiores.

Palabras clave: Habilidades cognitivas superiores, propuesta de intervención didáctica, ensayo literario, estrategias cognitivas y metacognitivas.

The development of higher cognitive skills: a proposal for a didactic intervention in the classroom

ABSTRACT

This study presents the results of a quantitative research with a descriptive scope that approaches a variety of reading comprehension strategies for literary essays. Its purpose is to show the degree of impact of the implementation of a proposed educational intervention in the classroom and develop higher cognitive skills in the context of literary essay reading, with third grade, high-school students. The test of reading proficiency was estimated through the application of a pre-test and later a pos-test for a reading task. As a result, the intervention group significantly improved its level of achievement in the development of higher cognitive skills. This suggests the convenience of applying reading comprehension strategies that promote these skills.

Keywords: higher cognitive skills, proposal of didactic intervention, literary essay, cognitive and metacognitive strategies

Fecha de recepción : 08 de noviembre del 2012

Fecha de aceptación : 26 de noviembre del 2012

^a Esta investigación forma parte de la Tesis “La comprensión lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo en Tercer Año Medio: una propuesta de intervención didáctica en el aula”, correspondiente al Programa Magíster en Didáctica de la Lengua Materna de la Universidad del Bío-Bío. Fue asesorada por el Dr. Federico Pastene Labrín, académico de dicha casa de estudio.

^b Margarita Labrín Espinoza, Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, Departamento de Artes y Letras, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de la investigación fue el bajo nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes de Chile en la comprensión del discurso, específicamente en las habilidades cognitivas superiores. Las deficiencias quedan de manifiesto en los resultados de las pruebas con foco Lectura aplicadas durante los últimos años, 2000-2009 por el Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) patrocinada por la OCDE e implementada por el Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE), de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2010).

La prueba del Programa Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA, 2000, (2001), 2009: 10) clasifica a los estudiantes en cinco niveles según su desempeño, siendo el nivel 5 el más alto. Los cuantificadores obtenidos en la primera medición ubican en el nivel 2 al 30% de los alumnos (as) de Chile. Estos estudiantes podían identificar la idea principal o propósito del autor de un texto y ubicar fragmentos de información entre otros. Sólo un porcentaje marginal de estudiantes (5%) fue capaz de inferir información y evaluar lo leído, nivel 4 (Mineduc, 2010).

Por lo anterior, la primera participación de Chile en esta prueba, muestra que la mayor parte de los estudiantes chilenos de 15 años tienen la capacidad de desarrollar habilidades básicas de lectura, además que un 20% de esos estudiantes no alcanza ese nivel de

competencia básica y aunque no necesariamente serían analfabetos en el sentido tradicional, lo son en el marco de PISA 2000 que redefine ese concepto, ya que no serían capaces de utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje y de participación en una sociedad globalizada considerándose, según la UNESCO como “analfabetos funcionales”¹ (Condemarín, 2001: 14; Solé, 2006: 27). Si bien es cierto, los resultados de esta prueba, en la segunda medición, (2009) manifiesta un incremento en su desempeño, sin embargo, los resultados globales son bajos. Chile no alcanza el promedio de los países de la OCDE y, aunque lidera Latinoamérica, aún se encuentra en la parte baja del ranking PISA, lugar 44 entre 65 países.

Entre los principales factores que han influido en el bajo rendimiento de los estudiantes, están por una parte, los métodos de lectura y los modelos de comprensión aplicados por el sistema escolar, al que se lo caracteriza como “fuertemente instruccional, informativo, memorizante, imitativo, democratizante hacia abajo” (Matus en Peronard, M., Gómez, L. Parodi, G., 1998:15). Por otra parte, la influencia de la cultura mediática, de las Tecnologías de la información y de las Comunicaciones (TIC), cuyo lenguaje icónico y multifacético se ha mostrado más apto para la modalidad de pensamiento narrativo y la

¹El concepto de “analfabetismo funcional” fue adoptado por la UNESCO en 1978 y designa a aquellas personas cuyos conocimientos no les permiten una actuación eficaz en su grupo, ni pueden aplicarlos con fines claros y en contextos precisos.

identificación emocional, que para la modalidad paradigmática o lógico-científica de mayor abstracción que caracteriza a la mayor parte de las actividades intelectuales escolares, además la lectura obligatoria de textos literarios que, a menudo, presentan temas alejados de la realidad de los estudiantes y/o de las problemáticas actuales (Bruner, 1988 en Peronard et al., 1998).

El desarrollo de las habilidades cognitivas superiores es fundamental en el proceso de la lectura, uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, por ser la puerta de entrada a la cultura escrita tales como el proceso de la reflexión, el análisis, el espíritu crítico, la capacidad de síntesis, dado que quien aprende a leer eficientemente desarrolla en parte su pensamiento. Por su transversalidad, la dificultad de comprensión lectora, afecta notablemente el rendimiento de los estudiantes en las distintas áreas del saber, en definitiva las habilidades cognitivas superiores en la lectura constituyen una competencia básica en la “sociedad del conocimiento” y la llave para seguir aprendiendo en un mundo global, por lo que se requiere una nueva manera de comprender la realidad, de relacionarnos, de enseñar, de modo tal que, la fuente epistemológica de cómo enseñar debe centrarse en estrategias válidas para ayudar a los estudiantes en el proceso de autonomía y de “aprender a aprender” (Novak y Gowin, 1984).

El proceso de intervención didáctica en el aula se desarrolló sobre la base de una selección de textos pertenecientes según García y Huerta, (2008) al cuarto género literario denominado didáctico-ensayístico, precisamente el ensayo literario. El corpus seleccionado pertenece al canon escolar, resultado de la fusión del canon que presenta la propuesta curricular institucional con el conjunto de obras que se trabajan en el aula.

Este trabajo tiene como objetivo principal mostrar los resultados de una investigación cuantitativa, que evidencian los avances logrados por los sujetos en estudio en relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores, mediante una intervención didáctica en el aula, denominada modelamiento metacognitivo (Monereo, 2001).

2. MARCO DE REFERENCIA

El marco referencial que sustentó la investigación se basa en cinco pilares: La Didáctica de la Lengua Materna, las habilidades cognitivas superiores, el procesamiento del discurso, el ensayo literario y la propuesta de intervención didáctica en el aula:

- La Didáctica de la Lengua Materna, es una disciplina científica de origen reciente, década de los setenta, área de conocimiento independiente, con bases epistemológicas y conceptuales propias, cuyo objetivo primario es la adquisición de una competencia comunicativa eficaz, la cual se agrupa en cinco grandes líneas y temas de investigación: investigación centrada en procesos, en metodología, en

contextos, creencias y en contenidos. Este estudio pertenece a la línea de investigación centrada en procesos de adquisición de las habilidades cognitivas superiores en el ensayo literario. (Mendoza, 2006).

- Las habilidades, para Schnock (1988) en Monereo (coord.), (2001: 18) son “capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica [...] y que, pueden utilizarse [...] consciente o inconscientemente, de forma automática”. Para efecto de este estudio², son un conjunto de procesos y operaciones relacionadas con el conocimiento, cuyo objetivo es desarrollar estructuras mentales que tengan sentido para quien aprende, es decir que sean significativos.

- El área cognoscitiva o de las habilidades intelectuales “ contiene los comportamientos de recordar, razonar, resolver problemas, formar conceptos y aunque en una medida limitada, pensar creativamente” Bloom, B. (1971: 16), comportamientos plasmados en la taxonomía, la cual contiene seis clases principales que van de comportamientos simples a complejos: conocimiento, comprensión y aplicación, análisis, síntesis y evaluación, los tres primeros de carácter simple, específicos v relativamente concretos, y los tres últimos de categoría superior, más complejos y abstractos. Así, “las habilidades incluidas en el dominio cognoscitivo se caracterizan principalmente por un alto grado de conciencia en el sujeto que muestra tales conductas. Además que, parecería que cuanto mayor es la complejidad de los comportamientos, mayor es también la conciencia que el individuo tiene de ellos” Bloom (1971: 20). Entonces, el conocimiento de hechos específicos se refiere a los tipos de

información que pueden ser aislados y recordados separadamente, mientras que el conocimiento de universales y abstracciones subraya las interrelaciones y los esquemas en que puede organizarse y estructurarse la información Bloom (1971). Pues bien, el acento de esta investigación está puesto en las habilidades de orden superior.

El procesamiento del discurso, tema que ha adquirido en estos últimos años una amplia difusión y ha sido abordada desde las más diversas disciplinas a partir de los aportes de la psicología y la lingüística junto con destacar la complejidad e importancia de los procesos involucrados en la elaboración y representación del conocimiento. Existen diversos modelos que explican el proceso de la comprensión de lectura, entre los que se destacan los modelos ascendente, descendente, interactivo y estratégico. En todos ellos existe consenso: la comprensión lectora, es un proceso multinivel, que va desde los grafemas hasta el texto como un todo (Alonso y Mateos, 1985). El modelo de lectura trabajado en este estudio es el modelo interactivo, por ver la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En este procesamiento el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias e ideas previas u organizadores previos) para poder integrar lo que el texto aporta, Sin embargo, para que ello sea posible es necesario acceder al texto, vale decir, a sus elementos, a su globalidad (Mendoza, 2006; Solé, 2006).

- El ensayo literario, según García y Huerta, (2009) pertenece al cuarto género literario denominado didáctico-ensayístico. Tradicionalmente, este género literario se considera fuera del ámbito de las Poéticas, por tratar materia doctrinal y no ficcional. La lengua sirve en ellos para la comunicación del pensamiento en sus diversas facetas: filosófica, religiosa, política, científica, etc. por lo que el propósito estético queda subordinado a los fines ideológicos, no obstante, dicho fin no

² Las habilidades consideradas: analizar-interpretar, síntesis, síntesis global, inferencia global y aplicación, constituyen una adaptación realizada para fines de la presente investigación, a partir de la información emitida por el DEMRE en Documento Oficial PSU Proceso de Admisión 2006, Diario El Mercurio, 20 de abril de 2005 y La Taxonomía de los objetivos de la Educación de B. Bloom (1971).

está ausente por completo (García y Huerta, 2009).

Dada la complejidad del ensayo sólo puede caracterizarse desde múltiples puntos de vista: género, finalidad, modo, sujeto, objeto, extensión clasificación, carácter dialogal, estructura, voluntad de estilo y secuencia argumentativa. El género se le califica de híbrido, resultado de una heterogeneidad entre lo discursivo y lo literario (Suárez, 1997); su finalidad, interpretar conceptualmente, es decir, el acto de traducir términos expresados en un determinado lenguaje a términos distintos (Moll, 2000); de modo informal, carente de rigor científico, pues lo importante del texto no son los datos, sino la perspectiva del ensayista (Moll, 2000); el sujeto es el ser humano (Moll, 2000); su objeto es diverso en un principio asociado al ámbito filosófico, posteriormente se prestó para abordar temas de la índole más variada (Moll, 2000; Suárez, 1997); su extensión es breve o moderada, raramente supera las 30 páginas; su clasificación es diversa, una reconoce tres grandes grupos: el ensayo puro, el poético-descriptivo y el ensayo-erudito, otra clasificación considera el aspecto predominante en el contenido y una tercera clasificación según el modo como el ensayista trata su tema, de carácter dialogal, por la conversación del ensayista con el lector; de estructura sumamente flexible; la voluntad de estilo, expresa la libertad del ensayista, mejor garantía con que cuenta el artista en su función creadora (Gómez, 1992) y finalmente la secuencia argumentativa, característica que se designa por la particular relación que se articula entre una hipótesis y una conclusión, aunque dicha relación aparece en el texto ensayístico en función no de la lógica, sino de la probabilidad (Maíz, 2004).

- La intervención didáctica en el aula, es definida por Cornejo (2008: 17) como “el proceso de apropiación de los saberes, a partir de estrategias didácticas innovadoras, creativas e integradoras que propicien aprendizajes significativos”. En esos términos, la intervención didáctica o modelamiento didáctico para el

mejoramiento de las habilidades cognitivas superiores versa sobre la aplicación del método de enseñanza directa, según Baumann (1990).

La enseñanza directa es definida por Baumann, (1990:133) como “una práctica pedagógica estructurada con un guión previo en que el estudiante observa, escucha la demostración y aprende la estrategia”. Este método consta de cinco etapas: introducción, ejemplo, enseñanza directa, práctica guiada y práctica independiente, no obstante para efecto de la presente investigación consideramos tres momentos. Explicación y modelamiento, práctica guiada y práctica independiente.

Se optó por esta metodología en consideración a estudios realizados sobre comprensión de lectura, los cuales concluyen que a los estudiantes que se les aplicó el método de enseñanza directa superaron su rendimiento a aquellos que habían aprendido con un método tradicional (instrucción por medio de libros de lectura) Pearson (1982) en Baumann (1990).

3. EL ESTUDIO

La investigación se realizó sobre la base de seis áreas:

* Tipo de estudio: pertenece al enfoque cuantitativo de carácter positivista³ con base en la medición numérica y el análisis estadístico. El alcance que se visualiza es descriptivo por especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes que conforman el grupo control y el grupo experimental (Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P., 2010).

³ El enfoque cuantitativo se origina en las ciencias sociales, fundamentalmente en la obra de Auguste Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917). Ellos propusieron que el estudio sobre los fenómenos sociales requieren ser “científico”. Tales autores sostenían que todas las “cosas” o fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles. A esto se le llamó positivismo.

* Diseño de investigación: de tipo cuasiexperimental, por manipular deliberadamente

la variable independiente, una propuesta de intervención didáctica centrada en el modelamiento metacognitivo, para observar su efecto y relación con la variable dependiente, desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en estudiantes de Tercer año Medio, en la cual los sujetos que conformaron los grupos, ya estaban formados antes del experimento (Hernández, et al., 2010).

* Población: conformada por 50 estudiantes de NM3, quienes fueron seleccionados de forma aleatoria entre 100 estudiantes de similares niveles de competencia discursiva, que asistieron al “Taller de Comprensión de Lectura” organizado para fines de la investigación. Estos sujetos conformaron dos grupos, uno experimental (n=25) y el otro, control (n=25).

* Entorno: se realizó en el Liceo “Narciso Tondreau”, establecimiento educacional municipalizado urbano, mixto, de bajo rendimiento escolar y de alto índice de vulnerabilidad de la comuna de Chillán, provincia de Ñuble.

* Intervenciones: aplicación de Pretest, aplicación de propuesta de intervención didáctica en el aula o modelamiento metacognitivo y aplicación de Postest. Los instrumentos contaron con dos fragmentos de Gabriel García Márquez (1996) y Octavio Paz (1991), respectivamente y doce preguntas de selección múltiple referidas a las cinco habilidades consideradas en la propuesta: analizar- interpretar, síntesis local, síntesis global, inferencia global y aplicación. El modelamiento metacognitivo (Monereo, C.; Solé 1999) contempló tres fases: explicación y modelado, práctica guiada y práctica independiente (Baumann, 1990).

* Análisis estadístico: para analizar e interpretar los resultados entregados por los instrumentos se usaron gráficos y

estadígrafos⁴ de tendencia central y de dispersión junto al programa estadístico SPSS versión 17, el cual contiene los análisis estadísticos, prueba “t” de student⁵ (Hernández, R. et al. , 2010).

4. LOS RESULTADOS

Los resultados de la investigación corresponden a las respuestas obtenidas por la muestra en el Pretest y en el Postest por los 50 sujetos, distribuidos en dos grupos de 25 sujetos: grupo control y grupo experimental, en donde al primero se le sometió a una práctica tradicional de la enseñanza de la lectura y al segundo, una propuesta de intervención didáctica en el aula o modelamiento metacognitivo y su distribución intergrupala por cada una de las cinco habilidades: analizar-interpretar, síntesis local, síntesis global, inferencia global y aplicación. La información reunida permite comparar de manera cuantitativa los avances alcanzados de un grupo con respecto al otro, cuya diferencia lo hace la aplicación de una propuesta intervención didáctica en el aula o modelamiento metacognitivo.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos se presentan mediante dos

⁴Estadígrafos, es la medida que en Estadística se aplica sobre una muestra. En general se utilizan dos tipos: los de tendencia central (promedios, moda, media, mediana/cuartiles, deciles o cuartiles y décimas partes de las observaciones) y los de dispersión (desviación media, desviación mediana, varianza, desviación típica o estándar, la dispersión absoluta y relativa).

⁵La “t” de student es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias aritméticas en una variable.

métodos: medición comparativa mediante gráficos estadísticos y aplicación de estadígrafos (Hernández et al., 2010).

El rendimiento alcanzado por habilidad y en orden decreciente:

Grupo experimental: analizar-interpretar,

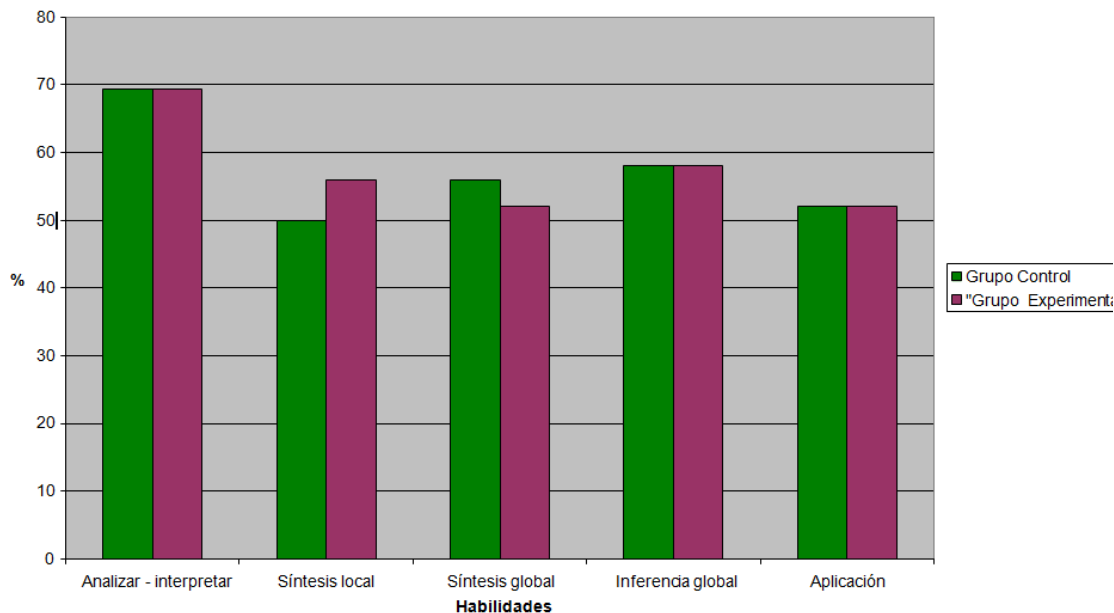


Gráfico 1: Contraste de resultados Grupo Control-Grupo Experimental en Pretest

MÉTODO 1: MEDICIÓN COMPARATIVA MEDIANTE GRÁFICOS ESTADÍSTICOS

En este primer método procederemos a la representación de la información usados para variable discreta, el diagrama de barras. El análisis e interpretación de los gráficos corresponden a la comparación de los resultados de los instrumentos entre el grupo control/grupo experimental.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL GRÁFICO 1

Los resultados alcanzados en el Pretest son similares en el grupo control y grupo experimental en términos de competencia discursiva en las cinco habilidades

inferencia global, síntesis local, síntesis global y aplicación.

Grupo control: analizar-interpretar, inferencia global, síntesis global, aplicación y síntesis local.

Solamente una habilidad superior, analizar-interpretar está por sobre el 60% de rendimiento, en ambos grupos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL GRÁFICO 2

El grupo experimental alcanzó un nivel de incremento mayor en el desarrollo de aptitudes superiores que el grupo control

La habilidad analizar-interpretar incrementó sustantivamente su rendimiento en el grupo experimental.

experimental, mientras que de 69,3% en el Pretest a un 77,3% en el Postest en el grupo control, significa un crecimiento de un 16% en el grupo experimental y un 8% en el grupo control.

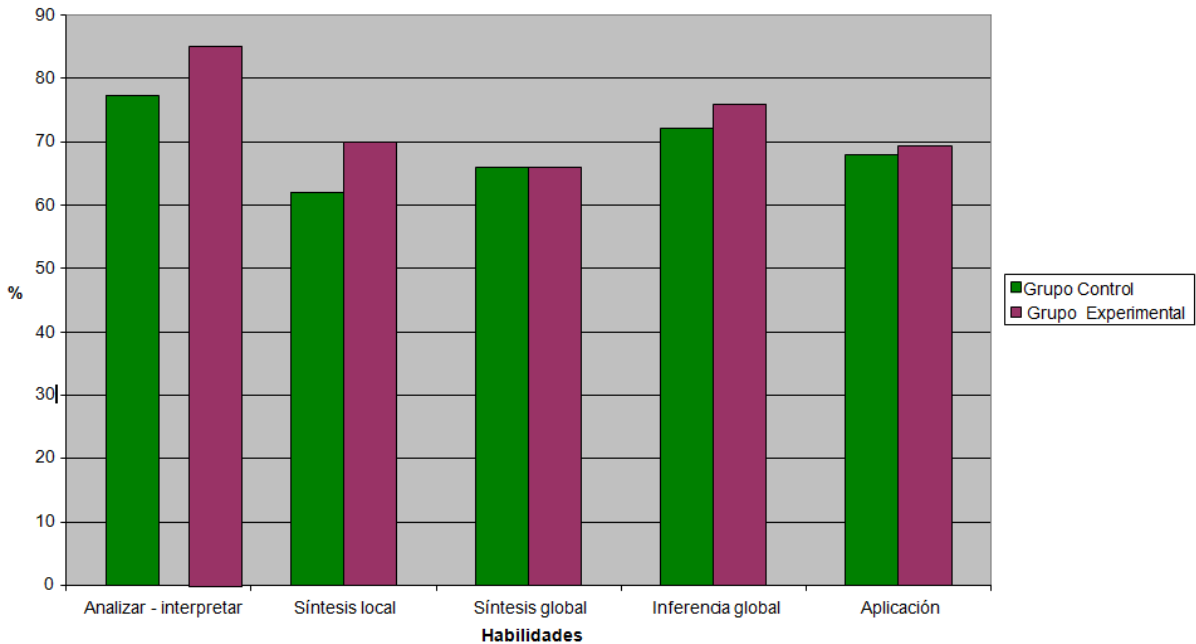


Gráfico 2. Contraste de resultados Grupo Control-Grupo Experimental en Postest

La habilidad síntesis global alcanzó un nivel de logro similar en ambos grupos.

El rendimiento alcanzado por habilidad en orden decreciente:

Grupo experimental: analizar-interpretar, inferencia global, síntesis local, aplicación y síntesis local.

Grupo control: analizar-interpretar, inferencia global, aplicación, síntesis local, síntesis local.

Las cinco habilidades alcanzaron un rendimiento por sobre un 60%

En síntesis:

- La habilidad analizar-interpretar, de un 69,3% en el Pretest a un 85,3% en el grupo

- La habilidad síntesis local, de un 56% a un 70% en el grupo experimental, en cambio de un 56% a un 67% en el grupo control, significa un crecimiento de un 14% en el grupo experimental contra un 11% del grupo control.

- La habilidad síntesis global, de un 53% a un 67% en el grupo experimental, mientras que de un 56% a un 67% en el grupo control, significa un crecimiento de un 14% en el grupo experimental y un 11% en el grupo control.

- La habilidad inferencia global, de un 58% a un 76% en el grupo experimental y un 58,5 a un 72% en el grupo control, significa un crecimiento de un 18% en el grupo experimental y un 13,5% en el grupo control.

- La habilidad aplicación, de un 53% a un 69% en el grupo experimental y un 53% a un 68% en el grupo control, significa un

crecimiento de un 16% en el grupo experimental y un 15% en el grupo control.

Así, el grupo experimental obtuvo su crecimiento menor en síntesis local y síntesis global, mientras que el grupo control obtuvo el crecimiento menor en la habilidad analizar-interpretar y síntesis global y el crecimiento

decir, entre 0,847 y 1,773 y una “t” de 34,590.

En la habilidad Síntesis local la media fue de 1,47 con una D.S. de 0.502, es decir, entre 0,968 y 2.47 y una “t” de 29,305.

| Pretest Grupo Control/Pretest Grupo Experimental | | | | | | |
|--|------------------|-------|---------------------|--------|----------------------------|------|
| | N(Casos Totales) | Media | Desviación Estándar | t | 95% intervalo de confianza | |
| | | | | | Bajo | Alto |
| Analizar-interpretar | 150 | 1,31 | ,463 | 34,590 | 1,23 | 1,38 |
| Síntesis local | 100 | 1,47 | ,502 | 29,305 | 1,37 | 1,57 |
| Síntesis global | 100 | 1,46 | ,501 | 29,147 | 1,36 | 1,56 |
| Inferencia global | 100 | 1,42 | ,496 | 28,626 | 1,32 | 1,52 |
| Aplicación | 150 | 1,47 | ,501 | 36,020 | 1,39 | 1,55 |

Tabla 1: Distribución de resultados obtenidos en el Pretest del Grupo Control y Grupo Experimental en una relación intergrupala.

mayor el grupo experimental lo alcanzó en la habilidad analizar-interpretar seguida de aplicación, en cambio el grupo control lo alcanzó en la habilidad aplicación e inferencia global.

MÉTODO 2. APLICACIÓN DE ESTADÍGRAFOS⁶

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TABLA 1

En la habilidad Analizar-interpretar la media⁷ fue de 1,31 con una D.S⁸ de +- 0,463, es

En la habilidad Síntesis global la media fue de 1,46 con una D.S. de 0,501, es decir, entre 0,959 y 1,961 y una “t” de 29,147

En la habilidad Inferencia global la media fue de 1,42 con una D.S. de 0,496, es decir, entre 0,924 y 1,916 y una “t” de 28,626

En la habilidad Aplicación la media fue de 1,47 con una D.S. de 0,501, es decir, entre 0,969 y 1,971 y una “t” de 36,020.

⁶Los estadígrafos considerados son los de tendencia central, media aritmética y de dispersión, la desviación estándar y el valor “t” (t de student).

⁷Media, es el “promedio aritmético de una distribución” (Hernández et al. 2004:427).

⁸Desviación estándar, “promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que expresa en las unidades originales de medición de la distribución” (Hernández et al. (2004:428).

En síntesis, en el Pretest la media que tiende más a la aprobación es la habilidad analizar-interpretar y las que más se alejan del punto de aprobación es síntesis local y aplicación seguida de síntesis global. En relación con la desviación estándar los sujetos en promedio se ubican 1,31 (favorable) y se desvían en 0,463 Unidades de Escala y se deja entrever que los sujetos en la habilidad aplicación presentan una media de 1,47 con una D.S. de 0,501 Unidades de Escala.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE TABLA 2

En la habilidad Analizar-interpretar la media fue de 1,19 con una D.S. de +- 0,391, es decir 0,799 y 1,58 y una “t” de 37,175.

En la habilidad Inferencia global la media fue de 1,26 con una D.S. de +-0,441, es decir, entre 0,819 y 1,701 y una “t” de 28,582.

En la habilidad Aplicación la media fue de 1,31 con una D.S. de +-0,465, es decir, entre 0,845 y 1,775.

En resumen, en el Posttest la media que tiende más a la aprobación es analizar-interpretar y se desvían en promedio 0,465 Unidades de Escala, en cambio en la habilidad síntesis local y síntesis global los sujetos destacan por una tendencia a la reprobación con un promedio de 1,34.

| Postest Grupo Control/Postest Grupo Experimental | | | | | | |
|--|------------------|-------|---------------------|--------|----------------------------|------|
| | N(Casos Totales) | Media | Desviación Estándar | t | 95% intervalo de confianza | |
| | | | | | Bajo | Alto |
| Analizar-interpretar | 150 | 1,19 | ,391 | 37,175 | 1,12 | 1,25 |
| Síntesis local | 100 | 1,34 | ,476 | 28,146 | 1,25 | 1,43 |
| Síntesis global | 100 | 1,34 | ,476 | 28,146 | 1,25 | 1,43 |
| Inferencia global | 100 | 1,26 | ,441 | 28,582 | 1,17 | 1,35 |
| Aplicación | 150 | 1,31 | ,465 | 34,561 | 1,24 | 1,39 |

Tabla 2: Distribución de resultados obtenidos en el Posttest del Grupo Control y Grupo Experimental en una relación intergrupala.

En la habilidad Síntesis local y Síntesis global la media fue de 1,34 con una D.S. de +- 0,476, es decir entre 0,864 y 1.816 y una “t” de 28,146.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados anteriormente expuestos y del respaldo en el marco referencial podemos sostener que:

El nivel de las habilidades cognitivas superiores, variable dependiente, se incrementa significativamente a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica, variable independiente, la cual considera estrategias pertinentes a la tipología textual seleccionada, modelamiento metacognitivo (Baumann, 1990; Monereo, 1997; Solé, 2006), en relación con una práctica didáctica tradicional.

Baumann, (1990) sostiene que tras la realización de numerosos estudios, los investigadores han concluido que los estudiantes que reciben la mayor parte de las orientaciones del profesor, enseñanza directa, estrategia aplicada en el presente estudio. es decir lo que los profesores enseñan directamente, los estudiantes lo aprendan, lo que no se le enseña, no lo aprenden, fase fundamental de la secuencia didáctica implementada en la intervención didáctica, es decir los estudiantes progresan más cuando se les monitorea y se les facilita el feedback a través de la práctica guiada y práctica independiente de la secuencia didáctica.

El modelo interactivo trabajado con el grupo experimental es más efectivo que el modelo ascendente (bottom-up), practicado con el grupo control, en términos de rendimiento del foco Lectura de ensayos literarios, partiendo de los supuestos que la lectura es una actividad cognitiva compleja y el lector como un procesador activo de la información que

contiene el texto, dado que el verdadero sentido del texto se configura en la mente del lector, quien reconstruye las informaciones disponibles y las selecciona por el significado que representan (Mendoza, 2006, Rumelhart, 1980).

El ensayo literario, por tratar de materia doctrinal y no ficcional es un tipo de texto que no se enmarca dentro de la tradicional clasificación ternaria, en donde los rasgos estéticos quedan subordinados a los fines ideológicos. Inclusive el Mineduc en el Programa de Estudio (2001) las sugerencias de lectura que ofrece son menores y por consiguiente su tratamiento también es menor en el sistema escolar, por lo que constituye una oportunidad atractiva y novedosa de acercar a los estudiantes de Tercer año Medio a este cuarto género llamado didáctico-ensayístico, a través del aprendizaje de estrategias de comprensión de lectura.

6. CONCLUSIÓN

Del análisis y discusión de los resultados de la investigación es posible formular algunas conclusiones que incluyen aportes, limitaciones y proyecciones en relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores, mediante un programa de intervención didáctica o modelamiento metacognitivo.

La investigación evidencia que, los estudiantes intervenidos de Tercer año Medio mejoran

notablemente su rendimiento en el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas de mayor complejidad.

El grupo intervenido con una propuesta de intervención didáctica creció en un 19,5%, en el grado de competencia de alto nivel, incremento significativo para una muestra perteneciente a un Liceo de bajo rendimiento y de alto índice de vulnerabilidad (Hernández, et al., 2010).

La intervención didáctica, a través del modelamiento metacognitivo, permite generar en los estudiantes un cambio en el procesamiento del discurso, como también autorregular el proceso de la lectura por medio de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

Las habilidades cognitivas alto nivel, variable dependiente, se incrementan significativamente a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, variable independiente, la cual considera estrategias pertinentes a la tipología textual seleccionada, modelamiento metacognitivo, (Baumann, 1990; Monereo C. et al., 1997; Solé, 2006) en relación con una práctica tradicional de la enseñanza de la lectura.

Las habilidades cognitivas de orden superior menos logradas, síntesis local y síntesis

global, amerita el hacerse cargo de futuros estudios investigativos, particularmente de estas dos habilidades.

El manejo de estrategias adecuadas contribuye al crecimiento sustantivo del rendimiento del foco Lectura, por consiguiente suele ser lo que discrimina los buenos lectores de los deficientes.

Los estudiantes logran un mejoramiento del nivel de competencia en cada una de las habilidades más complejas, gracias al aprendizaje de estrategias adecuadas, especialmente metacognitivas, mediante una propuesta de intervención didáctica en el aula operacionalizada en el modelado.

Finalmente, la presente investigación puede constituir un aporte al sistema escolar, por el acercamiento al ensayo literario, a través de su lectura en pro de un mejoramiento del desarrollo de las habilidades cognitivas más abstractas, género que no goza precisamente de privilegio en su tratamiento y menos investigado en el ámbito escolar y que podría permitir la apertura del espectro de tipologías textuales a los estudiantes justamente a través del estudio de una literatura de reflexión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Fundación infancia y aprendizaje* 31, 32.
- Baumann, James. (1990). *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid:Visor
- Bloom, Benjamín y colaboradores (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: “El Ateneo”.
- Condemarín, Mabel (2001). *El poder de leer*. Santiago (Chile): Litografía Valente Ltda.
- Cornejo, Tilma (2002). *La comprensión estratégica del discurso Un estudio de los esquemas convencionales del texto expositivo para la determinación de la macroestructura textual mediante el modelamiento metacognitivo*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Lingüística. Concepción. Universidad de Concepción.
- García, Antonio; Huerta, Javier (2009). *Los Géneros Literarios: Sistema e Historia*. Madrid: Cátedra
- García, M. Gabriel (1996) *El mejor oficio del mundo*. Revista latinoamericana de comunicación [en línea]. Disponible en <http://chasqui.comunica.org/content/view/555/142> [Consulta 15/01/2010].
- Gómez, José Luis (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM [en línea]. Disponible en [//ensayista.org/critica/ensayo/gomez/ensayo_1.htm](http://ensayista.org/critica/ensayo/gomez/ensayo_1.htm) [Consulta 18/01/2010]
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos., Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Maíz, Claudio (2004). *El ensayo entre género y discurso*. Mendoza. Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo
- Mendoza, Antonio (coord.). (2006) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación (2001) *Programa de estudio Lengua castellana y comunicación Tercer año Medio*. Santiago (Chile): Gráfico Andes
- Ministerio de Educación (2010) *Unidad de Currículum y Evaluación. Resultados Prueba PISA*. [en línea]. Disponible en www.simce.cl/...y.../PISA2006/LibroPISA_2006_completo.pdf [Consulta 11/03/2011]