

**EFFECTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS  
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

**CARLOS MARIO HERNÁNDEZ DORIA**

**AZAEL ELIAS GUTIERREZ PEREZ**

**DIANA GABRIELA ZAFRA BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2015**

**EFFECTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS  
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

**CARLOS MARIO HERNÁNDEZ DORIA**

**AZAEL ELIAS GUTIERREZ PEREZ**

**DIANA GABRIELA ZAFRA BENAVIDES**

**Trabajo de investigación para optar al título de  
Magíster en Educación**

**DIRECTORA**

**LUZ STELLA LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2015**

*Efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas*

Nota de Aceptación

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Barranquilla, Julio de 2015

Al Padre Celestial.

A Camila Andrea y Miguel Ángel.

A Luz Stella López, nuestra tutora, por su apoyo y paciencia.

A Diana y Azael por su entrega y arduo trabajo.

*Carlos Mario Hernández Doria*

Agradezco al dueño de la vida,

Que ha hecho posible que muchas cosas buenas y bellas me sucedan,

las cuales han llenado mi corazón de mucha alegría.

A mi madre y mis hermanas que siempre han insistido en que “el querer es poder”.

A Carlos y Diana, líderes de hoy y mañana,

que aceptaron un día hacer conmigo esta labor,

transformándose en excelentes compañeros de camino.

*Azuel Elías Gutiérrez Pérez*

Agradezco a Dios por darme la fuerza necesaria para llevar a feliz término este proyecto.

A mis padres por su apoyo y sus oraciones.

A mis familiares que con su ejemplo me guiaron por el camino de la perseverancia,

sin mirar obstáculo alguno.

Hoy miro atrás y reconozco que este caminar no hubiera sido lo mismo

sin el trabajo y apoyo de mis compañeros,

gracias Carlos y Azael por su entrega y disciplina.

*Diana Gabriela Zafra Benavides*

### **Reconocimientos.**

A Dios, por su infinita misericordia.

A nuestra tutora Luz Stella López por ayudarnos y guiarnos en este proceso de crecimiento.

A las personas que hicieron parte de este proyecto, por su valiosa ayuda, Gina Camargo, Melina Uribe y Wendy Movilla.

A la Universidad del Norte y a los profesores de la maestría en educación con énfasis en cognición que con su mundo de conocimientos crearon en nosotros el espíritu investigador, reconociendo siempre que “la disciplina es la parte más importante del éxito”. *Truman Capote.*

A las docentes, Aura Medina, María Elvira Sierra, Astrid Cassiani y Liceth de Alba, que participaron en este proyecto.

A las estudiantes del Colegio Miguel Ángel Bules y Nuestra Señora de las Nieves, quienes fueron un apoyo indispensable para la recolección de datos.

A todos aquellos quienes hicieron posible que esta investigación se llevara a cabo con resultados positivos.

*Carlos Mario Hernández Doria  
Azael Elías Gutiérrez Pérez  
Diana Gabriela Zafra Benavides*

## Tabla de Contenido.

<i>Resumen</i>	<b>13</b>
<i>Introducción</i>	<b>28</b>
<i>Título</i>	<b>30</b>
<b>1. Justificación</b>	<b>31</b>
<b>2. Marco Teórico</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Marco epistemológico</b>	<b>34</b>
<b>2.2. Marco Conceptual</b>	<b>40</b>
2.2.1. Competencia Semántico Comunicativa	40
2.2.2. Modelo SPEAKING	42
2.2.3. Competencia textual	44
2.2.4. Intervención Educativa	49
2.2.5. Formación Docente	49
2.2.6. Programa de formación docente “Clase para pensar”	51
2.2.7. Modelos de Enseñanza Tradicional	55
2.2.8. Resolución de problemas en la producción textual	56
2.2.9. El Cuento	56
<b>2.3. Estado del Arte</b>	<b>58</b>
2.3.1. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura	59
2.3.2. Intervención Educativa con relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura y Macroestructura	77
2.3.3. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Macroestructura y Microestructura	84
2.3.4. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura	92
2.3.5. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Microestructura	97
<b>3. Planteamiento del Problema</b>	<b>107</b>
<b>4. Objetivos</b>	<b>112</b>
<b>4.1. Objetivo General</b>	<b>112</b>
<b>4.2. Objetivos Específicos</b>	<b>112</b>
<b>5. Hipótesis</b>	<b>113</b>
<b>6. Metodología</b>	<b>114</b>
<b>6.1. Enfoque de Investigación</b>	<b>114</b>



<b>6.2. Diseño de Investigación.....</b>	<b>114</b>
<b>6.3. Población y Muestra .....</b>	<b>114</b>
<b>6.4. Definición de Variables.....</b>	<b>115</b>
6.4.1. Definición Conceptual _____	115
6.4.2. Definición Operacional _____	116
<b>6.5. Control de Variables.....</b>	<b>117</b>
<b>6.6. Técnicas.....</b>	<b>118</b>
6.6.1. Análisis de Contenido _____	118
<b>6.7. Instrumentos .....</b>	<b>118</b>
6.7.1. Matriz de Análisis de Cuentos con elementos del Modelo SPEAKING (Hymes) y las categorías SMM (Van Dijk & Kinstch). (López, Hernández & Movilla, 2014). (Ver anexo 1) _____	118
6.7.2. Formato de Observación Práctica Docente. (López & Ávila, 2014). _____	121
<b>6.8. Procedimiento.....</b>	<b>121</b>
6.8.1. Consentimiento de participantes: Permiso de Rectores y docentes _____	121
6.8.2. Recolección de cuentos pretest _____	122
6.8.3. Entrenamiento de codificadores _____	122
6.8.4. Intervención _____	123
6.8.5. Recolección de datos postest y codificación de datos _____	123
6.8.6. Análisis de datos _____	124
<b>7. Resultados _____</b>	<b>125</b>
<b>8. Discusión _____</b>	<b>145</b>
<b>9. Recomendaciones _____</b>	<b>159</b>
<b>Bibliografía _____</b>	<b>160</b>
<b>Anexos _____</b>	<b>172</b>
<b>Anexo 1. Matriz de Codificación de Cuentos. ....</b>	<b>173</b>
<b>Anexo 2. Formato de Observación Práctica Docente .....</b>	<b>178</b>
<b>Anexo 3. Guía para la creación de cuentos en niños de segundo grado. ....</b>	<b>188</b>

## Índice de Tabla.

<i>Tabla 1. Frecuencia y Porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento antes de realizar la implementación del programa de formación.....</i>	<i>126</i>
<i>Tabla 2. Frecuencia y Porcentaje de la Supraestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 3. Frecuencia y Porcentaje de la Macroestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 4. Frecuencia y Porcentaje de la Microestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>130</i>
<i>Tabla 5. Frecuencia y Porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento después de realizar la implementación del programa de formación.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 6. Frecuencia y Porcentaje de la Supraestructura después de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 7. Frecuencia y Porcentaje de la Macroestructura después de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 8. Frecuencia y Porcentaje de la Microestructura después de realizar la implementación del programa de formación. ....</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 9. Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, antes de realizar la implementación del programa de formación.....</i>	<i>136</i>

*Tabla 10. Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación..... 138*

*Tabla 11. Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo control, antes y después de realizar la implementación del programa de formación..... 141*

*Tabla 12. Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación..... 143*

**Índice de Cuadro.**

*Cuadro 1. Control De Variables En Los Sujetos..... 117*

## EFFECTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Luz Stella López<sup>1</sup> Carlos Mario Hernández Doria<sup>2</sup> Azael Elías Gutiérrez Pérez<sup>3</sup>

Diana Gabriela Zafra Benavides<sup>4</sup>

### Resumen

El presente estudio determina el efecto de una intervención educativa mediada por la formación docente “Clase para Pensar”, en torno al desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de tercer grado, por medio de una investigación cuantitativa, con un enfoque Positivista, y un diseño cuasi-experimental. La intervención se llevó a cabo en dos docentes de instituciones distritales de Barranquilla, Colombia y fue evaluada a través de observaciones. Se tomaron medidas pre-postest del producto textual de 60 estudiantes (30 grupo experimental y 30 grupo control) antes y después de la intervención. Se analizaron los textos teniendo en cuenta la presencia y la ausencia de elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Los resultados del presente estudio muestran diferencias significativas entre las medias del grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación de docentes, a favor del grupo experimental en algunos elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Los resultados indican que la intervención educativa “Clase para Pensar” favorece el desarrollo de las competencias comunicativas.

Palabras claves: intervención educativa, formación docente, competencias comunicativas

---

<sup>1</sup> PhD en Psicología Aplicada a la Educación. Email: [lulopez@uninorte.edu.co](mailto:lulopez@uninorte.edu.co). Barranquilla 2007.

<sup>2</sup> Especialista en Docencia Universitaria, Aspirante al título de Msg. en Educación, Universidad del Norte. Barranquilla 2015.

<sup>3</sup> Especialista en Docencia Universitaria, Aspirante al título de Msg. en Educación, Universidad del Norte. Barranquilla 2015.

<sup>4</sup> Especialista en Docencia Universitaria, Aspirante al título de Msg. en Educación, Universidad del Norte. Barranquilla 2015.

## ABSTRACT

This study determined the effect of an educational intervention based in the Teacher Development Program “Class to Think” aimed to develop the learning of communicative competence in third grade students. A quantitative research with a Positivist approach and a quasi-experimental design. The intervention was applied to two teachers working in public schools of Barranquilla, Colombia, and it was evaluated through class observations. Pre and posttest measures of written text of 60 students were taken (30 experimental group and 30 control group) before and after the intervention. The written texts were analyzed taking into account the presence and absence of Superstructure, Macrostructure and Microstructure elements. The results show that there is a significant difference between the means of the Experimental and Control group after implementing the intervention, in favor of the experimental group in Superstructure, Macrostructure and Microstructure elements. These results indicate that the intervention “Class to Think” favors the development of communicative competences.

Key words: educational intervention, teacher development, communicative competence

## INTRODUCCION

La situación actual de la educación nacional evidencia una falencia desde las áreas básicas del conocimiento, generando así una inestabilidad en el proceso de formación de los estudiantes, quienes no pueden alcanzar los objetivos planteados en sus programas académicos. Evidencia de ello son los bajos resultados logrados en pruebas internacionales de evaluación, como las PISA, que compara el nivel educativo en 65 países. En esta prueba, Colombia se ubicó en el puesto 57 en comprensión de lectura. Por otro lado, el panorama en cuanto a pruebas nacionales tampoco es muy alentador. En las pruebas SABER 2013, el 54% de los estudiantes de tercer grado se ubicó en los niveles mínimo e

insuficiente en la prueba de lenguaje, mientras que en los estudiantes de quinto grado el porcentaje fue mayor (63%). Esto genera preocupación entre la comunidad educativa y la general teniendo en cuenta la importancia del desarrollo apropiado del lenguaje en el desarrollo académico y su influencia en lo social.

Dentro de esta problemática, las intervenciones educativas representan un conjunto de acciones que conducen al desarrollo integral del educador y el educando. Esta, constituye una respuesta asertiva a la necesidad de mejorar los resultados académicos, pues en el proceso de aprendizaje con los docentes es el canal por excelencia entre el estudiante y el conocimiento. Los maestros pueden desempeñar un papel primordial como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. Si bien la adquisición y el desarrollo de competencias dependen de múltiples factores individuales y de contexto, es innegable que los docentes cumplen un papel preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MEN, 2012).

La presente investigación, enmarcada en el macro proyecto **Corazón, Mente y Cuerpo: Factores predictores de la Competencia Académica y Social en la Infancia temprana**, propone la formación docente para el desarrollo de las Competencias Comunicativas en los estudiantes basada en el modelo pedagógico Clase para Pensar y estructurada a partir del modelo SPEAKING propuesto por Hymes (1972) y la teoría de Competencia Textual de Kintsch y Van Dijk (1978).

Considerando que esta investigación articula aspectos relacionados con la intervención educativa y las competencias comunicativas, se hace necesario estudiar los fundamentos epistemológicos que sostienen estos ejes de estudio. De acuerdo a López (2011), en cuanto a la intervención educativa es preciso destacar su carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa con el fin de lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (p. 283). Por este motivo, la variable de la Formación Docente en Resolución de Problemas, entendida por López (2000) como la parte que integra perspectivas contemporáneas sobre el aprendizaje orientado hacia el desarrollo del pensamiento, adaptando principios de la Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard; de la Entrevista Flexible orientada por

profesores de la Universidad de Columbia. La meta de esta es brindar herramientas al docente para formar individuos que comprendan lo aprendido y lo transfieran de manera independiente en situaciones nuevas, a partir de desempeños.

Otro concepto fundamental en el desarrollo de esta tesis es el término competencias, cuyo significado, según Bustamante (como citó Correa, 2007) “se remonta a la psicología del siglo XVIII, época en la que el concepto hacía referencia a la capacidad de movilizar recursos cognitivos en orden, con pertinencia y eficacia” (p.7). Desde esta mirada, se puede considerar la adquisición de competencias como la progresión hacia una conducta más racional y efectiva. En ese sentido, la educación tiene el propósito de llevar al estudiante a adquirir competencias que le permitan ser una persona cada vez más apta para responder efectivamente a los retos que le plantea su entorno. Para el MEN, las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo que vive.

Dados los planteamientos anteriores, es importante señalar que el concepto competencia se vincula a la comunicación de manera progresiva, a través de una serie de planteamientos que condujeron al desarrollo de lo que hoy se denomina **competencia comunicativa**. En 1972, Dell Hymes introdujo el término competencias comunicativas como producto de una serie de investigaciones etnográficas, gracias a las cuales precisó la importancia del estudio de la lengua en los diversos contextos socio situacionales en los que se presenta un evento comunicativo. A partir de estos estudios, Hymes postuló que la actuación lingüística varía de acuerdo con factores psicológicos, físicos y ambientales. En este orden de ideas, el contexto adquiere relevancia al momento de estudiar el acto comunicativo, ya que este determina los objetivos de la comunicación y la elección de los códigos lingüísticos que se van a usar, lo cual dota de sentido el acto comunicativo.

Retomando a la unidad de análisis asumida por Hymes (1964) como evento comunicativo, este propone una serie de componentes descritos a través del acrónimo SPEAKING (Hymes, 1972), en el cual cada letra representa un concepto de análisis descrito a continuación: S (*Setting and Scene*) = Situación, P (*Participants*) = Participantes, E (*Ends*) = Finalidades, A (*Acts Sequence*) = Secuencia de actos, K (*Keys*) = Tono, I (*Instrumentalities*) = Instrumentos, N (*Norms*) = Normas, G (*Genre*) = Género



Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, reglas que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? (Pilleux, 2011).

A través de estos elementos, Hymes (1972) toma en consideración el análisis concreto del factor contextual como variable determinante y delimitante de la situación comunicativa, aspecto que anteriormente había sido obviado por la dificultad que implicaba.

Ya que todo acto comunicativo supone la construcción mental de un discurso, es relevante mencionar los aportes realizados por Kintsch y Van Dijk en cuanto al estudio de la gramática de los textos y el análisis del discurso. Van Dijk (1992) afirma que la elaboración de un texto demanda procesos cognitivos como el establecimiento de lazos entre la información percibida y la información ya poseída, además de otros procesos como la comprensión, la conservación y el recuerdo de los textos. Por consiguiente, para analizar la elaboración de un discurso, es necesario partir de la concepción de que el ser humano posee la facultad de comprender y se ve confrontado por las señales portadoras de información que percibe a través de los sentidos y es codificada a través de una serie de procesos. En el marco de las consideraciones anteriores, es importante aclarar que la comprensión de textos requiere un conocimiento extenso del mundo sociocultural, ya que sería imposible establecer relaciones de coherencia entre oraciones sin tal conocimiento (Van Dijk, 1999).

En este orden de ideas, Van Dijk estableció que la construcción de la representación mental del texto implica tres niveles interrelacionados: **Supraestructura**, **Macroestructura** y **Microestructura**. La **supraestructura** hace referencia a las estructuras globales características del tipo de texto. **La macroestructura** se compone de macroproposiciones o núcleos de ideas fundamentales (explícitas o implícitas) que giran en torno al tema del texto. Finalmente, la **microestructura** se refiere a la relación coherente entre dos oraciones sucesivas de un texto. Estas relaciones se establecen en todos los niveles de la gramática: morfológico, sintáctico y semántico. Sin embargo, su importancia para la comprensión textual radica en que son relaciones de orden semántico (Van Dijk, 1992).

Atendiendo a que la unidad de análisis de la presente investigación son los cuentos se hace necesario conceptualizar sobre este término. De acuerdo con Anderson (2007), el cuento es una narración breve en prosa que revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción consta de una serie de acontecimientos entretejidos en una trama, donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (p. 40).

## **ANTECEDENTES**

En investigaciones como la de Ariza & Fontalvo (2011), Bolívar & Montenegro (2012), Gallego & García (2010), Guzmán & Rojas-Drummond (2012), García & Fidalgo (2006), Hernández, Serpas & Carrascal (2012), Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez (2009), Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero (2009), Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) Hocevar (2007), Fidalgo, Torrance & Robledo (2011), en las que se estudiaron los efectos de una intervención educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de la, Supraestructura, Macroestructura y Microestructura se llevaron a cabo diferentes tipos de intervenciones educativas que obtuvieron resultados significativamente positivos en la producción de distintos tipos de textos en estudiantes de diversos grados escolares. Sin embargo, se resalta que muchas de estas intervenciones utilizaron estrategias de enseñanza tradicional.

Por otro lado, investigaciones que relacionan los efectos de una Intervención Educativa sobre la competencia textual desde los elementos de Supraestructura y Macroestructura, como las de Miranda (2011), García & Marban (2014) Corcelles, Cano, Bañales & Vega (2013), estuvieron direccionadas al desarrollo de la competencia textual en estudiantes universitarios y de bachillerato. Además, se encontraron investigaciones como las de Powell (2010), Sánchez & Borzone (2010), Fidalgo & García (2008), Serrano & Acevedo (2009) y Escobar (2013), que estudiaron el impacto de una intervención educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Macroestructura y Microestructura en diferentes edades, excluyendo el estudio de la Supraestructura en los textos producidos por los estudiantes intervenidos. De igual manera, también se hallaron investigaciones que estudiaron el efecto de una Intervención Educativa en relación con un solo elemento de la competencia textual como la Supraestructura, en Sánchez, Romanutti

& Borzone (2007), Elshirbirni (2013), Trujillo (2012), García Parejo (2005) o la Microestructura en Piasta *et al* (2012), Wasik (2011), Yausaz (2005), García (2007), Briceño *et al* (2009) y Cabell (2011). Ello puede proporcionar una visión parcial del texto, considerando que cada elemento de la estructura textual corresponde a niveles de organización textual en el plano global y local en cuanto a organización global, contenido semántico y conexión inter-oracional.

Estos estudios difieren de la presente investigación en cuanto a que no aplicaron una intervención en las que se tengan en cuenta procesos en resolución de problemas que faciliten hallar soluciones de tipo práctico, creativo y crítico, con el propósito de inducir a que el estudiante aprenda a aprender, logrando un aprendizaje autónomo y la aplicación de lo aprendido en situaciones nuevas. Por otro lado, las investigaciones mencionadas plantean intervenciones educativas aplicadas directamente en los estudiantes, dejando la necesidad de implementar intervenciones aplicadas en los docentes, con lo cual se buscaría medir el impacto que estas generan en las competencias comunicativas de los estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación utiliza un enfoque cuantitativo, fundamentado bajo el paradigma filosófico del Positivismo, se busca establecer en qué medida se predicen las variables de estudio: Competencias Comunicativas e Intervención educativa en el marco de la Clase Para Pensar en un evento de Resolución de Problemas. Hernández, Fernández y Baptista (2010). El diseño de esta investigación es de tipo cuasi experimental, puesto que manipula al menos una variable independiente para ver su efecto y su relación con una o más variables dependientes. La muestra estuvo conformada por Estudiantes matriculados en tercer grado de Instituciones Educativas Públicas de estratos 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla, de la cual se tomó una muestra de 60 estudiantes dividido en dos grupos, uno de control con 30 estudiantes y otro experimental con igual número. La selección de la muestra se hizo a través de un muestreo no probabilístico de forma intencional y por criterio (Gallardo & Moreno 1999), teniendo en cuenta a los estudiantes de los profesores en el área de lenguaje que harán parte de la intervención del programa de formación. La técnica que se utilizó es la de análisis de contenido, Este se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las característica relevantes del contenido

de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Hernández, Fernández y Baptista (2010). Los instrumentos utilizados para evaluar las diferentes variables fueron, la Matriz de Análisis de Cuentos con elementos del Modelo SPEAKING (Hymes) y las categorías SMM (Van Dijk & Kinstch). (Lopez, Hernández & Movilla, 2014, documento interno) para medir la presencia y ausencia de los elementos del modelo SPEAKING de Dell Hymes y las categorías de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura de Van Dijk y Kinstch; el Formato de Observación Práctica Docente. (López & Ávila, 2014) el cual observa la conducta del docente y el estudiante después de realizada la intervención para calificar la presencia o la ausencia de la implementación de los procesos y estrategias inherentes al Programa de Formación Docente Clase para Pensar en la resolución de problemas en Competencias Comunicativas

Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación, se llevaron a cabo una serie de fases relacionadas. Primero, se procedió a realizar visitas en aquellas instituciones que habían sido seleccionadas con cartas de permisos para rectores y docentes. Posteriormente, se procedió a la recolección de los cuentos Pretest, para lo cual antes se realizó un pilotaje para familiarizar a los investigadores con la guía de creación de un cuento y su aplicación. Después, se llevó a cabo la intervención con las maestras utilizando los módulos clase para pensar y competencias comunicativas. Al mismo tiempo se realizaba un entrenamiento de los investigadores para lograr confiabilidad en la codificación de las muestras. Finalmente, se procedió a la recolección de los cuentos postest y a la posterior codificación de los datos.

## **RESULTADOS**

Para el análisis de resultados se utilizó una Prueba de Kolmogorov-Smirnov, de bondad de ajuste para contrastar la hipótesis nula. Luego se utilizó una Prueba de H de Kruskal- Wallis, para detectar las diferencias en la localización de las distribuciones. A su vez, se utilizó una Prueba de Wilcoxon, para comparar la distribución de dos variables.

Los resultados mostraron las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, antes de realizar la implementación del programa de formación *a favor del grupo experimental*. En Supraestructura, se

observan diferencias significativas en la *secuencia de género narrativo inicio, tiempo*. En Macroestructura se observan diferencias significativas en la *idea principal*. En Microestructura, se observan diferencias significativas en el *sujeto/verbo/predicado*, los *conectores*. Estas diferencias pueden ser explicadas teniendo en cuenta que *en el presente estudio la muestra se redujo* en tanto que nueve estudiantes pertenecientes al grupo control presentaron narraciones que no podían ser catalogadas como cuento. Otra razón que podría explicar estas diferencias, es que aunque los dos grupos provienen de colegios distritales femeninos de estrato socioeconómico 1 y 2 y la edad promedio de las estudiantes es de 8 años, *a partir de las observaciones de clase realizadas, se puede pensar que* las profesoras de ambos grupos emplean diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje en el desarrollo del su currículo académico.

Los resultados del presente estudio muestran diferencias significativas entre las medias del grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación de docentes, a favor del grupo experimental en algunos elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Así, en cuanto a la Supraestructura, estas diferencias se encontraron en los elementos de *secuencia de género narrativo inicio, la secuencia de género narrativo desenlace, el escenario completo lugar y detalles*. Igualmente, en la Macroestructura, se observan diferencias significativas en el uso de la *idea principal*. En la Microestructura, se observan diferencias significativas en *preposiciones* y los *conectores*. Esto significa que hubo un impacto en las competencias comunicativas en el grupo experimental. Estos resultados son coherentes en cuanto a las ganancias en elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura en la producción de textos con los de Ariza & Fontalvo (2011); Bolívar & Montenegro (2012); García & Fidalgo (2006); Hernández, Serpas & Carrascal (2012); Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero (2009);, Hocevar (2007); Fidalgo, Torrence & Robledo (2011); Gallego & García (2010); Pachón, Moyano, Parra & Torres (2009) ya que en el postest se presentaron textos con una estructura más organizada (Supraestructura), una mayor coherencia (Macroestructura) y cohesión (Microestructura).

En cuanto a las ganancias logradas en el presente estudio en elementos de Supraestructura y Macroestructura, son corroborados por los resultados positivos alcanzados por Miranda (2011); García & Marban (2003); Corcelles, Caño, Bañales &

Vega (2013) cuyas investigaciones encontraron cambios significativos a favor del grupo experimental en elementos de Supraestructura y Macroestructura.

Los hallazgos de la presente investigación en cuanto a elementos de Macroestructura y Microestructura coinciden con los resultados positivos encontrados a favor del grupo experimental con los estudios de Powell (2010); Sánchez y Borzone (2010); García & De Caso (2004); Serrano & Acevedo (2009); Fidalgo y García (2008); Escobar (2013) cuyos resultados del postest mostraron que los estudiantes mejoraron en coherencia y claridad de ideas, así como en la segmentación de párrafos y el uso de signos de puntuación

Por otra parte, hay investigaciones que corroboran los resultados positivos logrados por el grupo experimental en el postest en elementos de la Supraestructura, tal es el caso de Sánchez, Romanutti & Borzone (2007); Elshirbirni (2013); Trujillo (2012) cuyas investigaciones evidenciaron resultados positivos en el postest en elementos de inicio, nudo y desenlace, personajes, espacio y tiempo.

Finalmente, entre los estudios que corroboran los resultados positivos logrados en la presente investigación en cuanto a elementos de Microestructura, encontramos el estudio realizado por Pista, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull & Currenton (2012); Yausaz (2005); García (2007); De Mier, Sánchez Borzone (2009) y Jones, Myhill & Bailey (2012) que evidenciaron resultados a favor del grupo experimental en la postprueba en elementos de la Microestructura.

Por otra parte, estos resultados son coherentes en cuanto a las ganancias con los de Guzmán & Rojas-Drummond (2012), quienes en el pos test encontraron diferencias a favor del grupo experimental en elementos de Supraestructura, en elementos de Macroestructura y elementos de Microestructura tales como marcadores lingüísticos y signos de puntuación. Sin embargo, estos investigadores no encontraron cambios significativos en elementos de Macroestructura, tales como ideas principales, lo que podría explicarse en razón a que esos autores enfocaron la intervención en el proceso de redacción, en los aspectos de planeación, producción y revisión, dejando de lado la enseñanza de los elementos de las estructuras textuales, lo que pudo limitar el efecto del programa en aspectos complejos, como lo son las ideas principales.

Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) corroboran las ganancias logradas en el postest en elementos de Supraestructura con los resultados alcanzados por estudiantes de tercer y cuarto grado. En relación con elementos de Macroestructura, se presentó un aumento en uso de definiciones y descripciones, en uso de explicaciones y en presencia de ejemplos. En cuanto a los elementos de Microestructura, los estudiantes de cuarto grado lograron mejoras significativas después de la intervención en el uso de verbos de indicativo y uso de tercera persona. Sin embargo, existe contraste en los resultados logrados por los estudiantes de tercer grado en elementos de la Microestructura ya que no hubo ganancias significativas en verbos del indicativo y el uso de tercera persona, lo que contrasta con los resultados positivos en elementos de esta categoría en la presente investigación. Esto podría explicarse teniendo en cuenta que el tipo de textos trabajado por Medina, Leal, Flórez & Rojas fue el expositivo, y en el presente estudio se trabajó con textos narrativos. Es decir, los textos expositivos parecen requerir de un mayor esfuerzo de procesamiento, puesto que necesitan generar mayor número de conexiones con la información causal antecedente (León, 2007).

Contrario a los resultados positivos logrados en la presente investigación en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, en la comparación entre grupo control y experimental, después de realizar una intervención, el estudio realizado por Fuenmayor, Villasmil & Rincón (2007) no encontró ganancias significativas debido a que después de la intervención el 100% de los textos producidos carece de cierre o conclusión, uno de los elementos de la Supraestructura. En cuanto a la Macroestructura, se observaron textos que carecen de unidad temática y relaciones coherentes entre párrafos. Y en la Microestructura no se logra una coherencia local, además se hace uso inadecuado, redundante y excesivo de las proformas gramaticales. Estos resultados negativos, a diferencia de las ganancias encontradas en la presente investigación, se podrían explicar teniendo en cuenta que el tipo de texto que se trabajó fue el expositivo, en vez del narrativo, cuya adquisición de estructuras textuales tiende a ser más sencilla pues su contenido suele ser típicamente episódico y su organización es secuencial.

Otro estudio que se contrapone a los resultados positivos en elementos de Microestructura en la presente investigación, es el de Cabell (2011), el cual examinó el impacto de una formación docente en la respuesta conversacional de estudiantes de

preescolar, encontrando resultados no significativos en el desarrollo de elementos como gramática ( $B = -0.06$ ,  $p = .72$ ). Lo que podría explicarse es que la intervención se basó en un programa que se enfoca en los aumentos de la respuesta conversacional por parte de los maestros en el salón de clase, a diferencia de la presente investigación, la cual hizo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de elementos gramaticales para el desarrollo de la competencia comunicativa.

La presente investigación llevó a cabo una intervención educativa que consistió en la implementación de un programa de formación docente con énfasis en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en las competencias comunicativas. Sin embargo, esta formación se llevó a cabo durante un periodo de tiempo corto en comparación con lo deseado y las exigencias del mismo debido a que hubo dificultades con la permanencia de las profesoras en el programa de intervención, por la falta de acompañamiento de los rectores que no les brindaron el tiempo suficiente para que estas pudieran recibir la formación en una mayor duración.

En la presente investigación, no se observaron diferencias significativas entre las medias del grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación de docentes, en algunos elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. En cuanto a la Supraestructura, los elementos en que no hubo significancia fueron: *secuencia de género narrativo nudo, escenario incompleto lugar (tiempo, personajes con características, personajes sin características)*. Tampoco se encontraron diferencias significativas en algunos elementos de la Macroestructura, tales como *ideas de apoyo, idea explícita e idea implícita*. En la Microestructura, los elementos en los que no hubo efectos positivos, son: *sujeto/verbo/predicado anáforas (catáforas)*. Estos resultados son coherentes en elementos de Supraestructura con los de Soodla (2010), en cuya investigación la presencia de nudo entre los grupos no fue significativa debido a que ambos grupos presentaron este elemento, además de una escasa mención de elementos que denotaban las características de los personajes. Lo anterior podría explicarse teniendo en cuenta el tiempo de implementación de la intervención de la presente investigación la cual fue de un tiempo corto, por circunstancias de contexto, lo que podría no haber permitido generar cambios significativos en todos los elementos que se buscaban impactar.



El que no haya habido diferencias significativas entre grupos, también podría estar relacionado con el desarrollo evolutivo de los niños, los cuales, a partir de los 5 años, no solo han adquirido los núcleos estructurales del sistema lingüístico, sino que también dominan los géneros discursivos primarios que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata (Nelson, 1996), por lo que ambos grupos estaban en posibilidad de crear historias con elementos como *nudo*, *personajes*, *ideas de apoyo*, *sujeto-verbo-predicado* y *anáforas*. Adicionalmente, los resultados muestran que ambos grupos presentan dificultades para utilizar elementos tales como *personajes con características*, *ideas explícitas e ideas implícitas*, lo cual podría explicarse en el hecho de que la producción de estas involucra un mayor grado de dificultad.

En cuanto a las diferencias de medias de los elementos utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo control, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, en Macroestructura se observan diferencias significativas en: *idea implícita*, ya que el pretest tiene una media de .23 (DS=.430) y el postest tiene una media de .07 (DS=.254) ( $Z=-2.236$ ,  $p<0.050$ ). Lo anterior podría explicarse teniendo en cuenta que en el instrumento utilizado en la presente investigación, cuando existe una idea principal, la ausencia de ideas implícitas indica la presencia de ideas explícitas. Teniendo lo anterior en consideración, en el grupo control los resultados postest muestran una mejora, aunque no significativa, en ideas explícitas, lo que podría indicar una relación inversamente proporcional entre ambas categorías.

Las diferencias de medias de los elementos utilizados en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, se observan diferencias significativas en Macroestructura: *idea explícita*, ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el postest tiene una media de .87 (DS=.346) ( $Z=-3.051$ ,  $p<0.010$ ). En Microestructura, se observan diferencias significativas en: *preposiciones* ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el postest tiene una media de .80 (DS=.407) ( $Z=-2.496$ ,  $p<0.050$ ). Estas ganancias producidas responden al impacto positivo que tuvo la intervención en resolución de problemas, pues el uso de ideas explícitas indica la capacidad para representar los esquemas mentales y recrear una imagen cognitiva de la realidad a la que se referencia en el discurso (Van Dijk, 1978), lo cual le permite al destinatario entender con mayor facilidad. En cuanto a las ganancias

logradas en preposiciones, estas son un indicio del avance en la competencia lingüística y pone en evidencia el paso de una gramática básica a una más compleja (Slobin, 1987).

A pesar de que hubo diferencias significativas en un alto número de elementos de la estructura textual, entre el grupo experimental y el grupo control en los resultados de las medias antes y después de la intervención a favor del grupo experimental, no se observaron diferencias significativas en las medias de los elementos utilizados en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, en *secuencia de género narrativo inicio* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z = -.832$ ,  $p > 0.050$ ), *secuencia de género narrativo desenlace* ( $Z = -.832$ ,  $p > 0.050$ ), *escenario completo lugar y detalles* ( $Z = -1.508$ ,  $p > 0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z = -.302$ ,  $p > 0.050$ ), *tiempo* ( $Z = -.333$ ,  $p > 0.050$ ), *personajes con características* ( $Z = -1.069$ ,  $p > 0.050$ ), *personajes sin características* ( $Z = -1.069$ ,  $p > 0.050$ ), *idea principal* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z = -1.941$ ,  $p > 0.050$ ), *idea implícita* ( $Z = -.577$ ,  $p > 0.050$ ), *sujeto/verbo/predicado* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ), *conectores* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *anáforas* ( $Z = -1.890$ ,  $p > 0.050$ ), *catáforas* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ).

Una investigación que encontró resultados similares fue la realizada por Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez (2009), cuyos resultados en una intervención a corto plazo no mostró diferencias significativas antes y después en el grupo experimental ya que el 90% no presenta una Supraestructura correcta, produciendo textos incompletos e incoherentes con un mal uso de la Macroestructura y Microestructura. Sin embargo, en la misma investigación, en la intervención llevada a cabo a largo plazo en un segundo grupo experimental, se encontraron ganancias en los resultados pos test en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Lo que demuestra que el tiempo es un factor importante en el éxito y en el impacto de una intervención educativa.

La investigación llevada a cabo por Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez tiene características similares a la de la presente investigación en los resultados logrados por el grupo experimental, antes y después, en cuanto al tiempo de implementación de la intervención. Los resultados no significativos de la presente investigación se podrían explicar teniendo en cuenta las particularidades de la intervención educativa, puesto que el tiempo empleado para su implementación no fue suficiente, lo cual no propició el desarrollo de desempeños que llevaran a las maestras que recibieron la formación en Clase

para Pensar a transferir lo aprendido de forma independiente. Además, el seguimiento llevado a cabo después de la intervención a las maestras, por medio del formato de observación de Clase para Pensar, mostró que estas no implementaron en su totalidad las estrategias que enmarcan la propuesta de la formación.

Los resultados de esta investigación confirman parcialmente la hipótesis de que hubo un efecto del programa de formación docente clase para pensar en sobre la competencia textual de los estudiantes, puesto que hubo un impacto positivo a favor del grupo experimental en un gran número de elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura.

## Introducción

El objetivo de la presente investigación consiste en determinar el efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas, y se encuentra enmarcado en el macro proyecto Corazón, Mente y Cuerpo: Factores predictores de la Competencia Académica y Social en la Infancia temprana, financiado por el área Estratégica de Infancia y Juventud de la Universidad del Norte (Contrato 2011-DI0010), vinculado a la unidad de investigación de cognición y educación de dicha universidad.

La situación actual de la educación nacional evidencia una falencia desde las áreas básicas del conocimiento, generando así una inestabilidad en el proceso de formación de los estudiantes, quienes no pueden alcanzar los objetivos planteados en sus programas académicos. Esta falencia se ve reflejada en las pruebas Saber y Pisa, en las que se observan que los resultados de los estudiantes se encuentran en un nivel mínimo e insuficiente en el área de Lenguaje. Esto genera preocupación entre la comunidad educativa y la general teniendo en cuenta la importancia del desarrollo apropiado del lenguaje en el desarrollo académico y su influencia en lo social.

Dentro de esta problemática, las intervenciones educativas representan un conjunto de acciones que conducen al desarrollo integral del educador y el educando. En este sentido, se busca afrontar esta situación a través de una intervención, determinando cómo genera en los docentes un impacto en las competencias comunicativas de los estudiantes. Esta, constituye una respuesta asertiva a la necesidad de mejorar los resultados académicos, pues en el proceso de aprendizaje con los docentes es el canal por excelencia entre el estudiante y el conocimiento.

La propuesta se fundamenta en la revisión teórica de temas como Intervención Educativa, Formación Docente, Competencias Semántico Comunicativas y Competencia textual, así como la relación entre estas conceptualizaciones, las cuales se constituyen en instrumentos de cambio para lograr el éxito académico.

En cuanto a la metodología, esta parte de una investigación con un enfoque cuantitativo, y un diseño de tipo cuasi experimental. La muestra constó de 60 estudiantes de tercer grado provenientes de instituciones educativas distritales de estrato 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla, divididos en dos grupos. La intervención se llevó a cabo entre los docentes de los estudiantes del grupo experimental, y se analizó la producción textual de los estudiantes utilizando una matriz de análisis de cuentos que mide la ausencia y la presencia de elementos comunes del Modelo Speaking de Dell Hymes (1972) y las categorías Supraestructura, Macroestructura y Microestructura de Van Dijk & Kinstch( 1978).

Los resultados vislumbrados permitieron confrontar la realidad del problema con la teoría, lo cual permitió generar conclusiones con un alto impacto al proceso educativo del país y confirmar así mismo las hipótesis de la investigación. Por último el trabajo finaliza con las recomendaciones para investigaciones futuras relacionadas con las variables de la investigación.

## **Título**

Efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas

## 1. Justificación

La educación en Colombia hoy por hoy enfrenta el gran desafío de formar a los ciudadanos en competencias que permitan su desarrollo integral en medio de una sociedad global basada en la información y la gestión del conocimiento. En este contexto, una de las competencias esenciales a abordar en la escuela es la competencia comunicativa, ya que el lenguaje como instrumento básico de interacción humana es el que nos permite interpretar el mundo, transformarlo y así construir nuevas realidades.

De acuerdo a Ordoñez (2004) el desarrollo del lenguaje es la variable que más consistentemente se relaciona con el éxito escolar. Por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa es el fundamento para la adquisición y desarrollo de competencias básicas en áreas como matemáticas, ciencias, sociales, naturales y competencias ciudadanas.

A pesar de lo mencionado anteriormente, existe una problemática en el desarrollo de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes colombianos. Evidencia de ello son los bajos resultados logrados en pruebas internacionales de evaluación, como las PISA, que compara el nivel educativo en 65 países. En esta prueba, Colombia se ubicó en el puesto 57 en comprensión de lectura. Por otro lado, el panorama en cuanto a pruebas nacionales tampoco es muy alentador. En las pruebas SABER 2013, el 54% de los estudiantes de tercer grado se ubicó en los niveles mínimo e insuficiente en la prueba de lenguaje, mientras que en los estudiantes de quinto grado el porcentaje fue mayor (63%).

Ante estos resultados, es necesario revisar a profundidad la forma como se promueven las competencias comunicativas en las escuelas colombianas. Es allí donde los

maestros pueden desempeñar un papel primordial como sujetos esenciales del proceso educativo de calidad. Si bien la adquisición y el desarrollo de competencias dependen de múltiples factores individuales y de contexto, es innegable que los docentes cumplen un papel preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (MEN, 2012). Es por ello que el Plan Decenal de Educación 2006-2015 plantea el desarrollo profesional a partir de estrategias tendientes a lograr la integración de la identidad de los docentes con su profesión, la transformación de las representaciones e imaginarios sociales en relación con la profesión docente, con el consecuente reconocimiento y valoración de sus acciones, y fortalecer los programas de formación interdisciplinaria para desarrollar las competencias comunicativas en la finalidad de comprender y producir textos escritos y hablados.

La presente investigación, enmarcada en el macro proyecto **Corazón, Mente y Cuerpo: Factores predictores de la Competencia Académica y Social en la Infancia temprana**, propone la formación docente para el desarrollo de la Competencias Comunicativas en los estudiantes basada en el modelo pedagógico Clase para Pensar y estructurada a partir del modelo SPEAKING propuesto por Hymes (1972) y la teoría de Competencia Textual de Kintsch y Van Dijk (1978). Estas vertientes teóricas enfocan el dominio de estructuras discursivas a través de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de significados. De esta forma, sería posible potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes y así alcanzar estándares nacionales e internacionales satisfactorios.

En ese mismo sentido, la formación docente aquí propuesta es pertinente con la Maestría en Educación con énfasis en Cognición, ya que implica el desarrollo de destrezas de pensamiento al involucrar aspectos cognitivos y metacognitivos en la práctica docente (análisis y reflexión sobre los contenidos que imparte y cómo los imparte). De igual forma,



el presente estudio rescata la importancia del rol del maestro para generar cambios profundos en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Marco epistemológico

Considerando que esta investigación articula aspectos relacionados con la intervención educativa y las competencias comunicativas, se hace necesario estudiar los fundamentos epistemológicos que sostienen estos ejes de estudio. De acuerdo a López (2011), en cuanto a la intervención educativa es preciso destacar su carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa con el fin de lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa exige, pues, respetar la condición de agente en el educando (p. 283). De esta manera, la formación puede ser entendida como un tipo de intervención cuya concepción se origina en la Paideia helénica, la cual equivale a un proceso educativo que encamina a los hombres hacia la virtud (*areté*). Esta virtud es asimilada por la filosofía como el esfuerzo por vivir y morir conforme a un planteamiento racional de la conducta humana que surge por la observación minuciosa de las leyes de la *polis*, que son un reflejo de las leyes que rigen el universo. De esta manera, la ley es sustituida por la educación en la República de Platón haciendo de la legislación, el instrumento de educación y formación de los ciudadanos en las leyes. (Vilanou, 2001)

Más adelante nace el término Bildung, en el seno de la Edad Media a través del filósofo religioso Meister Eckhart, el cual se refiere a un proceso de encuentro místico con Dios, con el cual se pretende recuperar la perfección originaria que Dios le dio al hombre. Posteriormente, el término Bildung es resignificado en la segunda mitad del siglo XVIII

mediante los postulados de Johann Gottfried Herder, el cual, realiza una amplia reflexión sobre este concepto en todos los terrenos, produciendo por primera vez una verdadera filosofía de la formación en educación (Santamaria, 2010). En este sentido, el concepto de Bildung se ha identificado con la idea de educación, que significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en contenidos de la tradición de su entorno. Por lo tanto, Bildung es el proceso por el que se adquiere la cultura y se encuentra íntimamente relacionado con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (Gadamer, 1993).

Otro concepto fundamental en el desarrollo de esta tesis es el término competencias, cuyo significado, según Bustamante (como citó Correa, 2007) “se remonta a la psicología del siglo XVIII, época en la que el concepto hacía referencia a la capacidad de movilizar recursos cognitivos en orden, con pertinencia y eficacia” (p.7). Sin embargo, Arias y Sánchez (2009) mencionan que desde una perspectiva filosófica, el término competencia es definido desde el enfoque aristotélico a partir de la noción de *Potencia* la cual se define como el poder para ejercer una transformación en un objeto o una disposición para llegar a ser algo. De acuerdo con estos planteamientos, la potencia se divide en:

**Potencia activa:** se conoce como la capacidad poder o facultad para ejercer una transformación sobre algo o producir algo. En este sentido, Aristóteles utiliza esta noción, para definir las facultades del ser humano como las potencias del alma.

**Potencia pasiva:** es la capacidad o aptitud para llegar a ser otra cosa, para adquirir una determinación o forma.

En correspondencia con lo anterior, a la luz del enfoque aristotélico la competencia es el poder o potencia y es el principio del movimiento o del cambio. Así mismo, desde la filosofía tomista, se retoman los planteamientos aristotélicos y define a todos los seres naturales con la estructura acto-potencia. En este sentido, el concepto más importante asumido por esta corriente filosófica es el de Potencia Activa, determinando que las potencias pueden ser del cuerpo o del alma. De esta manera, las facultades del alma pueden provocar cambios en sí mismas o en los cuerpos (Arias & Sanchez, 2009). De acuerdo a lo anterior, el concepto competencia está fundado desde la concepción del sujeto, como un ser provisto del potencial para poder hacer cosas y poder transformarse y desarrollar su autonomía.

Por otra parte, la noción de competencia entendida filosóficamente por Foucault, se encuentra estrechamente ligada a la noción del conocimiento de uno mismo, lo cual, está relacionado con el autocontrol y la autorregulación. De acuerdo con Foucault, la idea de conocerse a sí mismo implica el concepto de cuidado de sí mismo o *Epimeleia sui*, Foucault, que se entiende como cuidado del alma, entendiendo alma a todo aquello que hace diferenciar al ser humano de los otros. Los conceptos como el autoconocimiento y el autocuidado, remiten a su vez en a una concepción de la actividad pedagógica, en tanto a que regulan el acceso del sujeto a la verdad (Foucault, 1994).

Las concepciones filosóficas anteriormente expuestas, han servido de base para la formulación de conceptos de competencias más aplicables a la investigación y a la práctica en áreas como el estudio del aprendizaje. Desde esta mirada, se puede considerar la adquisición de competencias como la progresión hacia una conducta más racional y efectiva. En ese sentido, la educación tiene el propósito de llevar al estudiante a adquirir

competencias que le permitan ser una persona cada vez más apta para responder efectivamente a los retos que le plantea su entorno. Al respecto, es importante mencionar los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida, según lo menciona Delors (1996):

- **Aprender a conocer:** combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos. Esta habilidad supone además aprender a aprender, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer:** una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos:** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia.
- **Aprender a ser:** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Para el MEN, las competencias son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar, apoyar y promover el conocimiento.

Dados los planteamientos anteriores, es importante señalar que el concepto competencia se vincula a la comunicación de manera progresiva, a través de una serie de planteamientos que condujeron al desarrollo de lo que hoy se denomina **competencia**

**comunicativa.** Al respecto, las investigaciones de Duranti (2003) señalan que el estudio del lenguaje como facultad humana y constructo social a finales del siglo XIX, estuvo fundamentado en las concepciones de Franz Boas sobre la lingüística como herramienta para el análisis cultural. Dicha concepción estuvo determinada por los estudios que desarrolló Boas (1911), en los que documentó las lenguas indígenas americanas y sus tradiciones culturales, los cuales explicitó a través de en su obra *Manual de las lenguas indígenas americanas - Handbook of American Indian Languages-*. Gracias a estos estudios se determinó la importancia del lenguaje en la transmisión de la cultura y la importancia de estudiar el lenguaje desde una perspectiva antropológica.

Más adelante, entre 1933 y 1949, Sapir desarrolló sus investigaciones sobre las bases teóricas construidas por Boas y realizó importantes contribuciones a la tipología lingüística, basada en una concepción funcional del lenguaje. En esta tipología, se reconoce la complejidad y multiplicidad sustancial del hecho lingüístico y nunca se le reduce a aspectos generales. Estos aportes estuvieron fundados en una constante visión antropológica, asumiendo que no es posible el estudio de la lengua aislado de los factores culturales. En correspondencia con la misma corriente teórica, Lee Whorf (1956) desarrolló sus postulados después del estudio de la lengua Hopi. A partir de su estudio, Whorf afirmó que el lenguaje tiene una poderosa influencia sobre la percepción que tiene un individuo de su contexto, no tanto por los usos especiales de la lengua sino por las maneras constantes en que se estructuran los datos y el análisis más cotidiano de los fenómenos (Parra, 2011). Posteriormente, los razonamientos de Sapir y Whorf encontrarán convergencia en la hipótesis sobre la relatividad lingüística, la cual manifiesta que el lenguaje es un elemento determinante en la construcción mental de la realidad. En

correspondencia con estos planteamientos, es posible afirmar que “el lenguaje posee la cualidad de descomponer la experiencia en elementos teóricamente separables y crear ese mundo del paso potencial gradual de la realidad” (Sapir, 1958 como se cita en Schaff, 1975, p. 100). Por ende, es posible decir que el lenguaje determina las categorías cognitivas (Wright, 2011). Estos planteamiento han provisto un aporte sustancial para el estudio de la etnolingüística, a pesar de los cuestionamientos de otros teóricos en el sentido de que la influencia del lenguaje en la determinación de categorías cognitivas es limitada.

Al respecto, teóricos como Chomsky afirman que el lenguaje forma parte de un sistema cognitivo complejo que incluye aspectos extralingüísticos, por lo cual la organización mental no depende de una base lingüística. Más bien, postula Chomsky, las bases de la estructura formal del lenguaje son relaciones biológicas, sobre lo cual afirma: “la lengua se desarrolla en gran parte según líneas determinadas por nuestra naturaleza biológica común, penetra profundamente el pensamiento y la comprensión y forma parte esencial de nuestra naturaleza” (Chomsky, 1988, p.41). De acuerdo con esto, es posible señalar que esta capacidad humana innata e independiente del resto de capacidades se presenta como un conocimiento universal sobre los principios, reglas y condiciones que tiene en común todas las lenguas. Este postulado es el fundamento de la teoría Gramática Generativo-Transformacional de Chomsky (1956), en la cual se profundiza sobre la capacidad de adquisición y uso de la lengua entendida como competencia lingüística. Para Chomsky (1975) (como se citó en Santamaría, 2013) en la competencia lingüística se establece sobre el reconocimiento de un hablante – oyente ideal, quien posee un conocimiento de su lengua que le permite producir e interpretar un conjunto infinito de oraciones que cumplen con unos requisitos gramaticales, semánticos y fonéticos para

usarse efectivamente en la comunicaciones entre una comunidad lingüística ideal. "Algo en la mente de la persona que conoce el lenguaje, algo que adquiere el que aprende el lenguaje y que usa el oyente-hablante"(Chomsky, 1989, citado en Santiago, 2011, p. 112)

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el concepto de competencias comunicativas es desarrollado por Hymes en la década del 70, bajo la premisa de que no es posible estudiar la competencia comunicativa prescindiendo de factores no lingüísticos, como las creencias las actitudes y el contexto situacional, sobre lo cual se profundizará en el marco conceptual.

## **2.2. Marco Conceptual**

### **2.2.1. Competencia Semántico Comunicativa**

En 1972, Dell Hymes introdujo el término competencias comunicativas como producto de una serie de investigaciones etnográficas, gracias a las cuales precisó la importancia del estudio de la lengua en los diversos contextos socio situacionales en los que se presenta un evento comunicativo. A partir de estos estudios, Hymes postuló que la actuación lingüística varía de acuerdo con factores psicológicos, físicos y ambientales. De esta manera, criticó la propuesta de Chomsky acerca de la separación entre competencia y actuación, afirmando que la teoría Generativo Transformacional “propone objetos ideales (hablante oyente) abstraídos de rasgos socioculturales que podrían entrar en esta descripción” (Hymes, 1972 citado en Pilleux, 2001, p.143). En este sentido, la competencia según Hymes se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, la competencia comunicativa es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas desde cualquier



circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (Pilleux, 2001). En este orden de ideas, el contexto adquiere relevancia al momento de estudiar el acto comunicativo, ya que este determina los objetivos de la comunicación y la elección de los códigos lingüísticos que se van a usar, lo cual dota de sentido el acto comunicativo.

Sobre la importancia del contexto, Dell Hymes referencia los estudios de Malinowsky (como se citó en Duranti, 1992 p. 259) quien afirma:

“Nuestra definición del significado nos obliga a un nuevo tipo de observación, más rico y más amplio. Para mostrar el significado de las palabras, no debemos únicamente fijarnos en el significado equivalente a determinados sonidos. Debemos, ante todo, referir el contexto pragmático en el que se han enunciado, la correlación entre el sonido, el contexto, la acción y el aparato técnico; e, incidentalmente, en una descripción lingüística plena, sería necesario mostrar también el tipo de instrucciones, condiciones o educación por el que las palabras adquieren significado.” (Malinowsky, 1935, Vol. 2. p.60)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la noción de evento comunicativo se convierte en la unidad de análisis de las investigaciones de Hymes, teniendo en cuenta que el estudio de la forma y el contenido de una conversación cotidiana conlleva a la comprensión paralela del acontecimiento social sobre el cual se produce la comunicación (Duranti, 1992).

### 2.2.2. Modelo SPEAKING

Retomando a la unidad de análisis asumida por Hymes (1964) como evento comunicativo, este propone una serie de componentes descritos a través del acrónimo SPEAKING (Hymes, 1972), en el cual cada letra representa un concepto de análisis descrito a continuación:

S (*Setting and Scene*) = Situación

P (*Participants*) = Participantes

E (*Ends*) = Finalidades

A (*Acts Sequence*) = Secuencia de actos

K (*Keys*) = Tono

I (*Instrumentalities*) = Instrumentos

N (*Norms*) = Normas

G (*Genre*) = Género

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, reglas que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? (Pilleux, 2011).

De acuerdo con estas afirmaciones, cada elemento está definido de la siguiente manera:

**S = Situación:** Responde a la pregunta ¿dónde y cuándo? Comprende la situación de habla, lugar, tiempo y todas las características desde un punto de vista material: una fiesta, un discurso, una clase. También incluye la escena psicosocial (la significación social

y cognitiva de esa escenificación), además del evento de habla como parte menos de la situación de habla.

**P = Participantes.** Responde a las preguntas ¿quién y a quién? Incluye tanto a las personas que interactúan lingüísticamente (emisor e interlocutor) como a las que participan en el evento de habla e influyen en su desarrollo debido a su presencia. También incluye las características socioculturales (edad, sexo, status, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, etc.) y las relaciones entre ellas (jerarquía, igualdad, intimidad, distancia, etc.).

**E = Finalidades (ends):** Responde a la pregunta ¿para qué? Comprende las intenciones del hablante al decir algo y resultados que espera obtener como consecuencia de decir ese algo. Existen finalidades globales y particulares (finalidades sociales y finalidades individuales o concretas).

**A = Actos:** Responde a la pregunta ¿qué? Hace referencia al orden de los actos en que se desarrolló el evento de habla, a la organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, final, etc.) y a la organización del tema o de los temas (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.).

**K = Tono (key):** Responde a la pregunta ¿cómo? Expresa la forma o espíritu con que se ejecuta el acto. Un mismo enunciado puede variar su significado si se lo quiere expresar serio, como broma o como sarcasmo. También incluye el grado de formalidad/informalidad de la interacción (tono serio, frívolo, divertido, íntimo, frío, etc.).

**I = Instrumentos:** Responde a la pregunta ¿de qué manera? Tiene dos componentes: los canales y las formas de las palabras. El canal puede ser oral (canto,

discurso, silbido, llanto, etc.), la escritura o el lenguaje no verbal (gestos); variedades de habla (lengua/s, dialecto/s, registro/s, etc.) o vocalizaciones, cinesia y proxemia (ruidos de asentimiento, de rechazo, de asco, de incomprensión, etc.; gestos, posición y distancia de los cuerpos, etc.).

**N = Normas:** Responde a la pregunta ¿qué creencias? Comprende las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación interaccional, o rituales: cuándo dirigir la palabra, cuándo interrumpir a alguien, duración de los turnos. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales.

**G = Género:** Responde a la pregunta ¿qué tipo de discurso? Se aplica a categorías tales como poemas, proverbios, mitos, discurso solemne, rezos, editoriales, cartas, etc. (Pilleux, 2001).

A través de estos elementos, Hymes (1972) toma en consideración el análisis concreto del factor contextual como variable determinante y delimitante de la situación comunicativa, aspecto que anteriormente había sido obviado por la dificultad que implicaba.

### **2.2.3. Competencia textual**

Ya que todo acto comunicativo supone la construcción mental de un discurso, es relevante mencionar los aportes realizados por Kintsch y Van Dijk en cuanto al estudio de la gramática de los textos y el análisis del discurso. Su riguroso estudio de los procesos cognitivos utilizados al interpretar y producir discursos se encuentra cimentado en las

investigaciones de Lindsay y Norman (1972) sobre los fenómenos psicológicos y procesos mentales que intervienen en el procesamiento de la información. En estos procesos se identifican tres elementos: la memoria, una unidad procesadora y mecanismos de entrada y salida. De esta manera, estos autores analizan el modo en el que el conocimiento está organizado en la memoria, además de los procesos cognitivos utilizados en la manipulación de este conocimiento. En su estudio, enfatizan el papel determinante de la memoria en toda actividad intelectual e identifican por lo menos tres tipos de memoria: almacén de información sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Estos aportes teóricos constituyen un principio fundamental para el estudio del lenguaje como modelo de comunicación.

Respecto a la estructura del lenguaje, los autores precisan que la construcción de significados y la consolidación del lenguaje como instrumento para la comunicación son procesos complejos, de tal forma que no se trata de simplemente ir adquiriendo significados de palabras individuales para encontrar el significado de una oración. De ser así, el aprendizaje del lenguaje se llevaría a cabo sin ninguna dificultad, ya que el sujeto se limitaría a aprender los significados de las palabras individuales, para luego combinar estos significados. Por consiguiente, existe una diferencia sustancial entre el uso del lenguaje como mecanismo de etiquetado y el lenguaje como medio para expresar afirmaciones sobre el mundo. De hecho, el lenguaje puede ser concebido como un método para comunicar la estructura de memoria del hablante a la estructura de memoria del oyente (Lindsay & Norman, 1972).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, cuando los autores se refieren al lenguaje, hacen una distinción entre las palabras que se unen para comunicar ideas y las

ideas mismas. Además, señalan que la comprensión del lenguaje requiere la identificación de relaciones existentes entre los conceptos y el suceso descrito. Así pues, “el oyente deberá hallar las secuencias causales, los agentes y los objetos requeridos para establecer una comunicación eficaz” (Lindsay & Norman, 1972 p. 174). En correspondencia, Van Dijk (1992) afirma que la elaboración de un texto demanda procesos cognitivos como el establecimiento de lazos entre la información percibida y la información ya poseída, además de otros procesos como la comprensión, la conservación y el recuerdo de los textos. Por consiguiente, para analizar la elaboración de un discurso, es necesario partir de la concepción de que el ser humano posee la facultad de comprender y se ve confrontado por las señales portadoras de información que percibe a través de los sentidos y es codificada a través de una serie de procesos descritos por Van Dijk de la siguiente manera:

El primer proceso es la segmentación, en el cual se aíslan unidades discretas de flujo (fonético) continuo de la lengua, las letras y las palabras se separan una de las otras en forma de unidades.

El segundo proceso es la categorización, que implica la comprensión de los fonemas y el reconocimiento de palabras ya conocidas. Así a determinada configuración de sonido le asignamos una forma de palabra (morfema). De igual manera, se hace una primera categorización sintáctica: determinada forma de palabras se asigna a determinada categoría sintáctica, como artículo o sustantivo ( Van Dijk 1992)

El tercer proceso es la combinación: las unidades se reúnen y se combinan con otras, considerándose ahora como una unidad distinta. El hablante reconoce los principios de combinación posibles y, de acuerdo con esto, los realiza de manera que sean

aceptables, volviendo luego a aplicar la categorización necesaria en el nivel de combinaciones.

Posterior a la combinación de unidades fonéticas se da el proceso de comprensión, en el cual se interpreta el significado asignado a las palabras u oraciones. En esta interpretación, el hablante no solo extrae de la memoria el conocimiento lingüístico que posee de una determinada palabra, sino que a la vez extrae los significados posibles o actuales que corresponden a la palabra. Otra fase que interviene en la comprensión es la categorización, que consiste en asignar un significado específico y convencional a las nuevas asociaciones de palabras que se generan ( Van Dijk 1992).

En el marco de las consideraciones anteriores, es importante aclarar que la comprensión de textos requiere un conocimiento extenso del mundo sociocultural, ya que sería imposible establecer relaciones de coherencia entre oraciones sin tal conocimiento (Van Dijk, 1999). Al respecto, Van Dijk toma como referencia los planteamientos de Schank y Abelson (1977,1987), quienes afirman que los conocimientos sobre el mundo están organizados alrededor de situaciones estereotípicas que implican actividades cotidianas. Dentro de este contexto, se establece el término *guión* en referencia a la estructura de memoria usada para codificar, a diferentes niveles de abstracción, el conocimiento general de acciones y situaciones rutinarias (Santalla, 2000) .A través de los guiones, el usuario de una lengua puede identificar y seleccionar la información importante en la construcción de una representación coherente del texto en la memoria episódica.

En cuanto a la noción de modelos de situación elaborada junto con Kintsch, Van Dijk sostiene que los usuarios de una lengua no construyen simplemente la representación

semántica del texto en su memoria episódica, sino que además crean una representación del acontecimiento o situación del texto (Van Dijk, 2006). Esta afirmación implica que los modelos de situación son estructuras compuestas por textos leídos anteriormente, experiencias previas e información actualizada de los guiones. Estos elementos recrean una imagen cognitiva de la realidad referenciada en el discurso (Van Dijk 1993). En este orden de ideas, Van Dijk estableció que la construcción de la representación mental del texto implica tres niveles interrelacionados: **Supraestructura**, **Macroestructura** y **Microestructura**. A continuación se definen estos niveles.

La **supraestructura** hace referencia a las estructuras globales características del tipo de texto. En palabras de Van Dijk: “una supraestructura es un esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”. (Van Dijk, 1992 p. 144)

La **macroestructura** se compone de macroproposiciones o núcleos de ideas fundamentales (explícitas o implícitas) que giran en torno al tema del texto. La **macroestructura** de un texto puede definirse como la construcción de un resumen, que es una conceptualización coherentemente estructurada y jerarquizada, que puede almacenarse en la memoria para ser ocasionalmente recuperada. Una macroestructura puede entenderse en dos sentidos: desde el punto de vista semántico, se refiere al contenido textual; y desde el punto de vista pragmático, se relaciona con el acto de habla realizado por el emisor del texto (Delicia, 2011).

Finalmente, la **microestructura** se refiere a la relación coherente entre dos oraciones sucesivas de un texto. Estas relaciones se establecen en todos los niveles de la



gramática: morfológico, sintáctico y semántico. Sin embargo, su importancia para la comprensión textual radica en que son relaciones de orden semántico (Van Dijk, 1992).

#### **2.2.4. Intervención Educativa**

Habiendo discutido algunos conceptos centrales en relación con la competencia comunicativa, el presente marco conceptual desarrollará a continuación postulados relevantes para definir la intervención educativa realizada en esta investigación.

Según Spallanzani, et al (como se citó en Piedrahita, Arbeláez, Gómez, Romero & Gallon, 2003, p. 1), “la intervención educativa se define como la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. En el medio escolar, esta incluye el conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase postactiva). La intervención educativa es entonces una praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica. A su vez esta praxis integra la relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en relación con el espacio, tiempo y medios organizacionales). Todo este sistema está enmarcado en una relación con lo social como espacio temporal determinado. Además, el concepto de intervención educativa requiere el recurso a otro concepto indisociable, el de mediación”

#### **2.2.5. Formación Docente**

Dentro de la intervención educativa, la formación docente es un elemento clave de transformación en el cual el docente es un actor principal. El docente actúa como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2010), por lo que su

formación ha de responder a los desafíos de un contexto global cambiante, pluricultural y mediado por la tecnología. . En este sentido, Marcelo, (2008) y García (2012) consideran que la formación profesoral permanente no es una opción a elegir, sino una “obligación moral” para una profesión comprometida con el conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, Achilli, (2000) define la formación docente como la articulación de prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. En esta definición, estas prácticas se contemplan en un doble sentido: como práctica de enseñanza y como apropiación del oficio docente (cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar).

Por su lado, Camargo( 2004) define la formación docente como un proceso de actualización que posibilita al docente realizar su práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Esta definición se articula con la ofrecida por la UNESCO, organismo que define la formación docente como “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (Pinya, 2008, p. 4.

Por último, se destaca el concepto de formación docente de De Lella (1999) quien considera que “se puede entender la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades y valores) para el desempeño de una determinada función –en este caso, la docente”(López Romano & Noriega Noriega, 2007, pág. 35).

### **2.2.6. Programa de formación docente “Clase para pensar”**

A partir de las anteriores definiciones, la concepción de formación docente adoptada en esta investigación se enmarca en la propuesta de enseñanza-aprendizaje Clase para Pensar, creada por la investigadora colombiana Luz Stella López. Esta propuesta reúne teorías de Vygotsky, Piaget, Sternberg y Gardner, principalmente. En primera instancia, se asume al sujeto como ser multidimensional el cual construye su conocimiento a partir de las relaciones sociales con sus semejantes (López, 2011). Al respecto, Vygotsky menciona que “el comportamiento humano es el producto del desarrollo de los sistemas de contactos sociales y relaciones, de las formas colectivas de comportamiento y de la cooperación social” (Vygotsky, 1999/1930, p. 41). Lo anterior implica que el desarrollo del sujeto está ligado a los procesos de aprendizaje que se manifiestan en la interacción entre los individuos que hacen parte de su grupo cultural. Sobre esto, el mismo autor señala:

“El aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vigotsky, 1988, p. 139)

De igual forma, Clase para Pensar retoma el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a

través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, p. 133).

En tal sentido, en el proceso de enseñanza -aprendizaje se busca que el sujeto se mueva de su zona de desarrollo actual a una zona de desarrollo potencial con ayuda de un experto, quien proporcionará acompañamiento y apoyo hasta tanto el sujeto de manera independiente pueda resolver el problema planteado. A este proceso se le denomina *andamiaje* (Vigotsky 1972, 1978).

Por otro lado, Clase para Pensar retoma técnicas como la entrevista clínica planteada por Piaget, consistente en adaptarse al nivel del niño (a) para formular hipótesis que permitan probar el modo de razonamiento del sujeto (Castro, 2006). Se utiliza, entonces, la entrevista flexible para identificar procesos de pensamiento a través de preguntas y problemas con una estructura abierta y flexible, con lo cual no se pretende que el estudiante dé una respuesta acertada, sino que sea espontáneo en sus expresiones para descubrir sus competencias.

Así pues, Clase para Pensar articula los anteriores fundamentos a través de tres técnicas que originalmente surgieron como evaluación cognitiva, alternativas a las pruebas estandarizadas: La Entrevista Clínica (Piaget 1965), Evaluación Dinámica (bajo los fundamentos de Vygotsky) y la enseñanza recíproca. Estas técnicas tienen como propósito facilitar un aprendizaje activo a partir del desequilibrio cognitivo. Este desequilibrio promueve el uso de estrategias de resolución de problemas conducentes a un pensamiento creativo, crítico y metacognitivo.

Es también importante destacar, que a través del programa de formación docente Clase para Pensar, se promueven habilidades de resolución de problemas. Esta afirmación se fundamenta en los planteamientos de Sternberg (2003), quien señala que el aprendizaje debe estar encaminado al desarrollo de un conjunto común de componentes subyacentes en todo proceso de resolución de problemas. Según Pérez y Medrano( 2013 p. 111), estos componentes son:

- **Metacomponentes:** se identifican como procesos de orden superior o ejecutivo que permiten planificar, dirigir y evaluar la conducta. Estos componentes permiten reconocer el problema y seleccionar los pasos para resolverlo.
- **Componentes de rendimiento:** son procesos de orden inferior que ejecutan las instrucciones de acuerdo con la planificación implícita de los metacomponentes, como por ejemplo: la codificación de estímulos y la inferencia de relaciones entre los estímulos.
- **Componentes de conocimiento- adquisición:** son componentes no ejecutivos que se utilizan para adquirir nueva información, recordar información adquirida y transferir lo aprendido a otro contexto

De igual manera, Sternberg (2003) plantea que el uso de procesos cognitivos se encuentra relacionado con al menos tres tipos de inteligencia: inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. Cuando los componentes mencionados se aplican a la resolución de problemas familiares y abstractos, se refieren a procesos de inteligencia analítica. Cuando son aplicados para formular ideas y resolver problemas novedosos, se refieren a la inteligencia creativa. Finalmente, cuando se utilizan para aplicar ideas y análisis de manera efectiva se refiere a la inteligencia práctica.

La noción de inteligencias múltiples de Gardner (2001) es igualmente relevante en el programa Clase para Pensar ya que este último establece variaciones en el aula relacionadas con las inteligencias verbal-lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical-rítmica, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. De este modo, es posible brindar oportunidades de aprendizaje multisensoriales, asegurando la estimulación de una variedad de canales de aprendizaje (Brunner & Rottenster, 2006, citado por López 2012).

Mediante este tipo de estimulación se busca orientar los procesos pedagógicos hacia el desarrollo de lo que Howard Gardner (2007) denomina las cinco mentes: disciplinada, sintética, creativa, respetuosa y ética. La mente disciplinada es aquella que sabe utilizar el modo de pensar de las principales áreas de conocimiento humano (matemáticas, historia, arte, etc.). Esta mente es capaz de transferir este estilo de pensamiento a su área profesional y a su vida cotidiana, se autoevalúa y se actualiza. La mente sintética, por su parte, destaca por su capacidad para manejar, seleccionar y establecer conexiones entre cantidades ingentes de información. Es una capacidad innata escasamente cultivada a lo largo del desarrollo, por lo que puede terminar atrofiándose si no se ejercita, o pervirtiéndose cuando se hace de modo inapropiado.

La mente creativa es capaz de hacerse preguntas distintas, resolver problemas de forma diferente y combinar diversos tipos de conocimiento para producir pensamientos o artefactos novedosos. Por otro lado, la mente respetuosa acepta las diferencias existentes entre los seres humanos, aprende a vivir con ellas y valora a quienes forman parte de esos grupos. Finalmente, la mente ética es consciente de su papel en cada momento, de los requisitos que debe cumplir, de los límites y los estándares de la conducta correcta. La

mente ética debe trascender la propia individualidad y pensarse como elemento de las diversas comunidades de las que forma parte.

De los anteriores planteamientos se deduce que el programa de formación docente Clase para Pensar es una propuesta que le proporciona a los docentes valiosas herramientas para cualificar su práctica pedagógica.

### **2.2.7. Modelos de Enseñanza Tradicional**

Considerando los fundamentos pedagógicos expuestos, es necesario diferenciar el modelo de enseñanza constructivista (sobre el cual se fundamenta esta investigación) del modelo de enseñanza tradicional. Este último, según Flórez Ochoa (1994), se basa en un aprendizaje academicista, transmisionista, memorístico y verbalista, cuya meta es la formación del carácter del estudiante hacia un ideal humanista y ético a través de la disciplina. El rol que asume el docente en este modelo es el de autoridad irrefutable, cuyos principios educativos son bastante inflexibles e impositivos, debiendo ser respetados por el alumno, con quien sostiene una relación vertical. La evaluación es, pues, concebida con un carácter reproductivo y apunta a la verificación de resultados a corto plazo en la que el refuerzo del aprendizaje es generalmente negativo (notas bajas en forma de castigos, llamado a los padres de familia). Por su parte, el modelo de enseñanza conductista también posee un enfoque transmisionista y su propósito es incentivar al aprendizaje de los estudiantes a través de la realización de objetivos instruccionales. El desarrollo desde la óptica conductista es concebido como un proceso cuantitativo de acumulación de aprendizajes.

### **2.2.8. Resolución de problemas en la producción textual**

Aparte de los aspectos pedagógicos, el aspecto de la producción textual es igualmente pertinente en esta investigación al estar última encaminada al fortalecimiento de la competencia comunicativa. La producción de textos implica una toma de decisiones orientadas a solucionar el principal problema de la escritura: el problema retórico. De acuerdo con Flower & Hayes (1980), el problema de la producción textual presenta una complejidad que incluye no solo la situación retórica y una audiencia que insta al autor a producir, sino también los objetivos que se plantean para establecer el acto comunicativo. De esta manera la producción textual se lleva a cabo a lo largo de etapas secuenciales en las que intervienen subprocesos mentales no aleatorios dependiendo de las necesidades del autor.

### **2.2.9. El Cuento**

Atendiendo a que la unidad de análisis de la presente investigación son los cuentos elaborados por estudiantes de básica primaria, se hace necesario conceptualizar sobre este término. De acuerdo con Anderson (2007), el cuento es:

“una narración breve en prosa que revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción - cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama, donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio”. ( p. 40).

De la misma forma, Pacheco y Barrera (1993 P. 15) expresan que “la narratividad y ficcionalidad son las premisas conceptuales del cuento, en tanto modalidad discursiva. Al



ser un relato, todo cuento debe dar cuenta de una secuencia de acciones realizadas por personajes (no necesariamente humanos) en un ámbito de tiempo y espacio. No importa si son acciones banales o cotidianas, no importa si se trata de acciones interiores, del pensamiento o la conciencia, tampoco si la dislocación espacio -temporal de su ejecución forma parte de la estrategia narrativa: aun en la hipótesis de que exista y pueda narrarse una situación estática, un estado invariable, el cuento sería siempre el relato, la narración, la historia de su percepción por parte de uno o más sujetos”.

El cuento debe entonces constar de tres partes, descritas a continuación:

- **Inicio:** en el cual se presentan el o los personajes protagonistas del relato, se dan especificaciones del contexto en el que se desenvuelven los personajes y el tiempo en el que se desarrolla la historia.
- **Nudo:** se presenta una situación problemática que involucra a los personajes.
- **Desenlace:** se resuelve la situación planteada en el nudo.

Además de las secciones anteriores, a nivel de su estructura interna el cuento contiene diversos elementos, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- **Idea Principal:** son ideas que expresan una información básica para el desarrollo del tema que se trata. La idea principal puede ser explícita o implícita. Las ideas explícitas se exponen de manera evidente en el contenido del cuento. Las ideas implícitas son sugeridas por otras claves en el texto sin ser expuestas de forma evidente.

- **Ideas de Apoyo:** expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. A menudo, estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal.

Existen también elementos discursivos característicos del cuento. La estructura de las oraciones suele poseer un sujeto, verbo y predicado. Estas oraciones se interconectan mediante conectores lógicos y preposiciones. Finalmente, con el fin de evitar repeticiones se recurre a anáforas (relación con elementos discursivos previos) o catáforas (relación con elementos posteriores).

### **2.3. Estado del Arte**

En el presente estado del arte se tienen en cuenta las investigaciones relacionadas con una intervención educativa y su incidencia en las competencias comunicativas en la producción de textos, específicamente en lo que concierne a los elementos comunes del modelo Speaking (Hymes, 1972) y la Competencia Textual (Kintsch & van Dijk, 1978). En este sentido, se encontró que diferentes investigadores han estudiado el impacto que tiene una intervención educativa en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes tanto en la producción de textos orales como en textos escritos. Sin embargo, muchas de estas investigaciones no mencionan directamente los términos Supraestructura, Macroestructura y Microestructura.

### **2.3.1. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura**

Existen investigaciones que dan muestra del uso de elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, como es el caso de Ariza & Fontalvo (2011), quienes evaluaron el impacto de una intervención educativa basada en el uso de medios y TICs para el desarrollo de textos escritos en estudiantes de sexto grado en una institución educativa de la ciudad Barranquilla.

Desde un estudio empírico-analítico preexperimental, con una intervención de un mes, se observó que en los resultados del pretest de la tarea de creación de una leyenda después de ver un video, el 96,66% de la muestra no usó correctamente elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Por otro lado, después de la intervención, en el postest un 50% de la muestra logró un uso correcto de elementos de Supraestructura y un 86.67% usó correctamente elementos de Macroestructura y Microestructura tales como seguir un hilo temático y escribir oraciones con sentido.

Por otra parte, en la tarea de redacción de un cuento, después de ver un programa de televisión, los resultados del pretest mostraron que el 83,33% de estos estudiantes presentó falencias en elementos de supra, macro y microestructura. En el postest todos los estudiantes tuvieron un uso correcto de elementos de Macroestructura, el 53,33% presentó textos con una Supraestructura correcta y solo el 13,33% mostró un uso correcto de elementos de microestructura tales como establecer relaciones entre enunciados a través de algún conector con función lógica. Estos resultados fueron arrojados a partir del análisis de la producción textual utilizando como instrumento la rejilla de producción de textos,

elaborada por Mauricio Pérez Abril (1999), y no se reporta la confiabilidad del instrumento entre los codificadores.

La intervención educativa que se aplicó tiene un modelo de enseñanza tradicional en estudiantes de bachillerato, el cual se enfoca en la enseñanza sobre los tipos de texto y las etapas de producción, revisión de la reescritura y autoevaluación de textos, lo que hace necesario la aplicación de una intervención con un modelo de enseñanza flexible que enseñe a resolver problemas en competencias comunicativas a estudiantes, y además que incluya la enseñanza de la estructura textual en estudiantes de básica primaria, grados en los cuales se cimentan las bases para el desarrollo de las destrezas básicas del lenguaje.

En línea con la investigación antes mencionada, Bolívar & Montenegro (2012), realizaron una investigación cuasiexperimental donde analizaron el efecto de la estrategia didáctica “Aprender a argumentar valorando al otro para el mejoramiento de la producción de textos argumentativos en estudiantes de décimo grado”. La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes de décimo grado con edades entre 15 y 17 años de una institución educativa de la ciudad de Barranquilla, Colombia. La intervención, con un modelo de enseñanza tradicional, se desarrolló a través de la implementación de guías didácticas para la apropiación de elementos claves en la producción de textos, la aplicación de técnicas de planificación y la revisión entre pares. El instrumento utilizado para el análisis de los datos se basó en la Rejilla de Evaluación de Producción (Pérez Abril, 2000), en la que se incluye la redacción de los desempeños esperados por los estudiantes en cada nivel, con el propósito de servir de guía a los codificadores. De acuerdo con esto, se afirma que la validez y confiabilidad descansan en criterios de autoridad.

Los resultados del pretest muestran niveles muy bajos en la competencia textual y argumentativa. Un porcentaje significativo de los estudiantes (65.4% Grupo experimental y 73.1% Grupo Control) no utilizó correctamente elementos de la Supraestructura, Macroestructura y microestructura en el pretest, en contraste con los avances observados en los resultados pos-test del grupo experimental, en cuanto a la producción de textos coherentes y Supraestructura completa. Así mismo, la variación del grupo experimental es mayor (7,7%), en elementos de microestructura tales como textos con concordancia entre categorías gramaticales, pero sin relaciones textuales conectivas, con una diferencia de (11,6%), textos con evidencia de concordancia y uso de conectores (0,1%). En elementos de Macroestructura en textos coherentes con un eje temático, la proporción en la variación es mayor en un 7,7%, textos argumentativos coherentes, con un esquema de organización (3,8%), textos argumentativos coherentes citando a otros autores y con argumentos correctos (7,7%).

Para concluir, a pesar de que este estudio solo presenta datos porcentuales, en estos se evidencian resultados que permiten afirmar que la aplicación de la intervención educativa diseñada dio lugar a un progreso significativo de los estudiantes y puede arrojar mejores resultados si se aplica de forma continua y sistemática. Sin embargo, es importante agregar que es necesario aplicar intervenciones educativas a través de las cuales se desarrollen habilidades metacognitivas que generen un aprendizaje autónomo y en las que se incluya la enseñanza de la estructuras del texto, aplicadas a estudiantes de básica primaria, con el propósito sentar bases que garanticen un desarrollo exitoso en los grados escolares de mayor dificultad.

Otra intervención que también mostró resultados positivos respecto al efecto de una intervención en la competencia textual, fue la realizada por Gallego & García (2010), que tuvo como propósito desarrollar competencias lectoras y escritoras, a través de estrategias cuya base de implementación fue el texto narrativo más específicamente la fábula, en un grupo de 39 estudiantes del grado tercero de una institución educativa de la ciudad de Pereira, Colombia. Fue una investigación con pretest y postest con un solo grupo. La intervención educativa consistió en 13 talleres realizados cada quince días, en los que se explicó lo que era una fábula, luego se les leía una de ellas, y después se les invitaba a descubrir los personajes y la manera como éstos interactúan entre sí. Para el análisis de los datos se utilizó una rejilla de evaluación, cuya validez y confiabilidad no son reportadas en la investigación.

Los resultados del pretest mostraron que el 100% de los estudiantes conoce los elementos de microestructura y en el postest se mantiene esta tendencia debido a que tiene la capacidad para escribir oraciones de forma coherente, y además establece relaciones entre las proposiciones. Asimismo, en relación con la Macroestructura, los resultados de pretest y postest fueron de 100% en coherencia global, pues los estudiantes siguen un hilo temático. Sin embargo, en el pretest muestran dificultades a la hora de manejar temas y subtemas, observándose que el 12.8% sí lo hace, en comparación a los resultados logrados en el post-test, en el que el 67 % sí lo realiza. En cuanto a los elementos de Supraestructura, en el pretest [(inicio 97.4% sí lo hace), (nudo 66.6%, sí lo realiza), (cierre o desenlace, 56%, sí lo hace)] se evidencia que a los niños se les dificulta culminar sus escritos. En los resultados del post-test hubo un incremento [(inicio al 100% que lo hace), (nudo 82%, sí lo hace) (cierre o desenlace, un 85%)].

Se llega a la conclusión de que la intervención educativa permitió mejorar los conocimientos en cuanto la aplicabilidad y manejo del texto narrativo, en lo relativo a los elementos de la Supraestructura. Sin embargo, es relevante mencionar que esta investigación no cuenta con un grupo control que permita realizar un análisis comparativo que evidencie con mayor precisión si la intervención tuvo resultados positivos. Además, no reporta mecanismos de confiabilidad del instrumento.

Respecto a los resultados positivos en elementos de Supra, Macro y Microestructura logrados por una intervención, Guzmán & Rojas-Drummond (2012) determinaron el efecto del programa HTI (Habilidades de composiciones de Textos Informativos) para el fortalecimiento de las habilidades en expresión escrita en alumnos de sexto grado. Esta investigación cuenta con un diseño cuasi experimental, que incluye a 120 estudiantes provenientes de dos escuelas primarias públicas del sur de ciudad de México, a los cuales se les aplicó una intervención durante 7 meses en 25 sesiones de 90 minutos, en talleres en los que se promovieron habilidades en resolución de problemas de comunicación oral y escrita. Las primeras cinco sesiones se enfocaron en habilidades de trabajo en equipo, las otras 20 sesiones se dedicaron a la realización un proyecto en equipo en el cual se enfatizó las fases de planeación, producción y revisión.

Las diferencias encontradas entre el grupo control y experimental en el pretest fueron significativas, favoreciendo al experimental en cuanto a elementos de Supraestructura como organización ( $n = 40$ ,  $t = 14.38$ ,  $d.f. = 1, 38$ ;  $p < .01$ ); elementos de Macroestructura como cohesión ( $n = 40$ ;  $t = 2.09$ ,  $d.f. = 1, 38$ ;  $p < .05$ ); ideas principales ( $n =$

40;  $t = .65$ , d.f. = 1,38;  $p = .515$ ); y elementos de microestructura tales como uso de marcadores lingüísticos ( $n = 40$ ;  $t = 2.17$ , d.f. = 1,38;  $p < .05$ ); signos de puntuación ( $n = 40$ ;  $t = 4.13$ , d.f. = 1,38;  $p < .01$ ); y 6) segmentación ( $n = 40$ ;  $t = 2.06$ , d.f. = 1,38;  $p < .05$ ). En los resultados del postest se encontraron diferencias a favor del grupo experimental en elementos de Supraestructura como organización ( $n = 120$ ,  $t = 10.41$ , d.f.= 1, 118;  $p < .01$ ); elementos de Macroestructura como cohesión ( $n = 120$ ;  $t = 2.43$ ,d.f = 1,118;  $p < .05$ ); <); y elementos de microestructura tales como marcadores lingüísticos ( $n = 120$ ;  $t = 3.47$ , d.f. = 1,118;  $p < .01$ ); y 5) signos de puntuación ( $n = 120$ ;  $t = 2.65$ , d.f. = 1,118;  $p < .05$ ). En contraste, no se encontraron cambios significativos en elementos de Macroestructura como ideas principales ( $n = 120$ ;  $t = 1.15$ , d.f. = 1,118;  $p = .252$ ); y elementos de microestructura tal como segmentación ( $n = 120$ ;  $t = 1.05$ , d.f. = 1,118;  $p = .293$ ). El instrumento empleado para el análisis de los datos fue el ICT (Instrumento de Respuesta Construida), creado a partir de la prueba Excale (INEE, 2007) y la prueba de integración textual (Mazon, Rojas-Drummond y Vélez 2005). Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento se llevó a cabo una revisión por jueces expertos y a través de la aplicación de dos versiones paralelas del instrumento en forma individual a 50 estudiantes cuyo puntaje fue correlacionado obteniéndose un coeficiente de  $r = .80$

A través de este estudio, se buscó determinar el efecto de una intervención educativa enfocada en los procesos de composición de textos informativos tales como los artículos para revistas escolares, sin profundizar en el estudio de los elementos de la estructura textual. Lo cual plantea la necesidad de realizar una intervención que incluya el estudio de las estructuras textuales utilizando estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento y la resolución de problemas en competencias comunicativas, analizando el



efecto que tiene en la producción de textos narrativos en estudiantes cuyos conocimientos se están cimentando en básica primaria.

Por su parte, García & Fidalgo (2006) examinaron los efectos entre un modelo cognitivo social de adquisición secuencial de habilidades (SCM) y el modelo de desarrollo y estrategia autorregulado (SRSD) en escritura, mediante una muestra de 121 estudiantes de quinto y sexto grado con problemas de aprendizaje con edades promedio de 10 y 12 años. Estos fueron divididos en un grupo experimental de 48 estudiantes expuesto a la intervención SRSD, el cual consistió de seis etapas (activación de conocimientos previos, estrategia, modelado, memorización de estrategia, práctica colaborativa y trabajo independiente). Un segundo grupo experimental de 41 estudiantes, expuesto a la intervención SCM, fue organizado en cuatro pasos (observación, emulación, autocontrol y autorregulación), y un grupo control, de 32 estudiantes, que recibió la formación estándar del currículo.

Los resultados del contraste comparativo mostraron que hubo una mejora estadísticamente significativa con efecto grande a favor de los grupos experimentales sobre el grupo control, en los elementos de microestructura tales como coherencia referencial [ $F(2, 118) = 17.21; p < .001; \eta^2 = .22.$ ], coherencia relacional [ $F(2, 118) = 59.39, p < .001, \eta^2 = .50.$ ], y en elementos de la Macroestructura como la coherencia total [ $F(2, 118) = 35.54, p < .001, \eta^2 = .37$ ] y densidad de la coherencia [ $F(2, 118) = 19.25, p < .001, \eta^2 = .26$ ]. Y en la Supraestructura o estructura total [ $F(2, 118) = 56.40; p < .001; \eta^2 = .48$ ]. Por otro lado, en la medida de estructura o Supraestructura se encontró que la intervención en el modelo de desarrollo y estrategia autorregulado logró mejores resultados que la intervención en el modelo cognitivo social de adquisición secuencial de habilidades. Para el análisis de

resultados se utilizó una escala de autoeficacia desarrollada por los autores siguiendo la guía de Bandura (2001), con una confiabilidad de alfa Cronbach  $121=.876$ ; alfa estandarizado  $121=.931$

Esta intervención se enfocó en la producción textual de ensayos con estudiantes de quinto grado con problemas de aprendizaje utilizando estrategias de modelado y memorización aplicadas directamente sobre los estudiantes, lo cual plantea la necesidad de realizar una investigación para determinar los efectos de una intervención aplicada en docentes que desarrolle procesos metacognitivos en resolución de problemas en estudiantes de tercer grado.

Dentro de las investigaciones encontradas en la costa Caribe colombiana, se halló un programa holístico de metaescritura guiado a mejorar la competencia textual y emocional de los estudiantes, con un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción, el cual fue aplicado a estudiantes de noveno grado del Centro Educativo “Mimbres” de Ciénaga de Oro, realizado por Hernández, Serpas & Carrascal (2012). La intervención consistió en la aplicación de once talleres con una temática y una producción textual centrados en el proceso de revisión (creación de un cuento, elaboración de un artículo a partir de una película, resolución de problemas con estrategias metacognitivas, reescritura de un cuento, entre otros). Los estudiantes debían escribir un cuento de forma individual donde reinventaran la historia del ave fénix y debían mantener la característica principal del ave (morir y renacer).

Para el análisis de datos se tuvo en cuenta el “Formato para revisión de metaescritura”, creado por los investigadores, para identificar elementos de

Supraestructura, Macroestructura y microestructura presentes en la tarea de creación de un cuento y cuya validez fue realizada por expertos en el área de lingüística y metacognición, pero no se reporta la validez o la confiabilidad. Después de la aplicación de la intervención, 93,8% de los estudiantes evidenciaron escritos con elementos de Supraestructura (inicio, nudo y desenlace), y un 6,3% presentó escritos en los que hacía falta uno de estos elementos. En Macroestructura o unidad temática, el 93,8% logró desarrollar un texto con una idea principal y otras secundarias y 6,3% no logró mantener el tema a lo largo del texto e incluyó información no relacionada con el tema principal. Finalmente, en elementos de microestructura la cohesión fue del 68.9% de los estudiantes, logrando el uso adecuado de los mecanismos morfosintácticos (conectores, concordancia sujeto, verbo, pronombres cohesivos), y un 31,3% de los estudiantes tuvo falencias en el uso de estos elementos microestructurales

Aunque la intervención realizada en esta investigación produjo resultados positivos en la competencia textual de estudiantes de noveno grado, utilizando estrategias para el desarrollo metacognitivo, es importante anotar que esta investigación no contó con un grupo control, ni con un pretest que permitieran obtener resultados comparativos que permitieran constatar si los cambios positivos se presentaron únicamente por la intervención. De igual manera, es importante mencionar la necesidad de realizar intervenciones educativas en básica primaria, grados en los que se adquieren y consolidan conocimientos básicos como el lenguaje, imprescindible para el desarrollo las competencias comunicativas.

En esta misma línea de investigación, Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez (2009), llevaron a cabo una intervención educativa en dos grupos con diferentes tiempos de

aplicación (¿nombre?). La intervención consistió en tres acciones pedagógicas: club de lectura, producción textual (se les leía un cuento en voz alta y luego se invitaba a escribir un cuento desde su experiencia) y expresión artística. En la acción de producción textual se prestó mayor atención a los elementos comunicativos, a la búsqueda de sentido, a los procesos de comprensión y construcción de textos. Se trabajó con un total de 42 estudiantes con edades promedio de 10 y 14 años, que se organizaron en dos grupos: el grupo A (estudiantes que han participado de las acciones pedagógicas durante un año) y el grupo B, (estudiantes que participaron en la intervención durante ocho semanas).

Los resultados encontrados en los cuentos producidos después de la intervención en el grupo A, en su mayoría, son cotidianos, mezclados con hechos fantásticos, con una correcta Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, es decir, textos completos con coherencia y cohesión entre los párrafos. Solo dos de veinte textos presentaban una incorrecta Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Por su parte, en el grupo B solo cuatro de los veinte textos analizados presentaban Supraestructura del cuento (inicio, nudo y desenlace); dos de estos no eran una producción propia y corresponden a la transcripción memorística de relatos clásicos. En muchos textos se observa un mal uso de la Macroestructura, mediante textos incoherentes y poca relación entre el escrito y el título. Estos resultados, arrojados por la experiencia, no dan informe sobre las técnicas e instrumentos utilizados.

A manera de conclusión, se puede decir que se encontró una diferencia significativa en los desempeños referidos a los procesos de escritura, a favor de los estudiantes que viven la formación en lectura y escritura por mucho más tiempo, en comparación con los que la viven por menor tiempo. Esta investigación etnográfica buscó comparar desempeños

en la comprensión y producción textual, después de una intervención educativa con un enfoque de enseñanza flexible. Es pertinente destacar la necesidad de realizar una investigación que evalúe el efecto de una intervención direccionada al desarrollo de procesos en resolución de problemas en competencias comunicativas, enfocada en la enseñanza de la estructura textual, que cuente con un pretest y un grupo control, además de instrumentos confiables, para determinar qué tan efectiva es la intervención en la producción de textos narrativos de niños de tercer grado.

Continuando con el uso de elementos de la Supraestructura, Macroestructura y microestructura, Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero (2009), analizaron el efecto que tuvo la utilización de una intervención educativa en el área del lenguaje en docentes y los efectos de esta en las competencias discursivas en la producción de textos líricos de estudiantes adultos. Un estudio cualitativo y cuantitativo, con una muestra de 26 estudiantes adultos del ciclo 5 (décimo grado), específicamente 13 hombres y 13 mujeres entre los 17 y 50 años de edad. La secuencia didáctica de la intervención estuvo dividida en 8 sesiones en las que se trabajó textos de modelado, preguntas abiertas, repaso de elementos presentes en un texto y producción textual a partir de historias de vida. Para la recolección de datos se emplearon encuestas, pruebas de selección múltiple y única respuesta, Tipo I y formato de historia de vida de cada estudiante en términos narrativos.

Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron de manera considerable en Supraestructura en la reelaboración o versión final del escrito, ya que presentaron una correcta organización y composición del texto según su tipo literario; en Macroestructura, al mantener el desarrollo temático y la coherencia en el texto, y en microestructura al usar conectores, referentes anafóricos y catafóricos de forma correcta. A pesar de que esta

investigación muestra que la intervención educativa produjo un efecto favorable en la competencia textual de los estudiantes, los contenidos tratados no se enfocaron en el estudio de la estructura textual. En cuanto al diseño de investigación, no se reporta un grupo control y un pretest que permita corroborar que el efecto favorable fue producido por la intervención y no por cualquier otro factor. Por consiguiente, se plantea la necesidad de estudiar el efecto de una intervención educativa con estrategias didácticas que desarrollen un aprendizaje autónomo, en estudiantes regulares de tercer grado en la producción de textos narrativos.

Por su parte, Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) evaluaron los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso en los niveles de producción y calidad de textos expositivos. Una investigación con pre y postest, con una muestra de 55 estudiantes, de los cuales 23 pertenecían al tercer grado y 32 a cuarto grado de primaria de una institución educativa de la ciudad de Bogotá en la jornada de la tarde. La intervención educativa comprendió dos momentos, el primero destinado al desarrollo de habilidades antes, durante y después de la lectura. El segundo estuvo enfocado al trabajo en los procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, involucrados en la escritura. Para analizar los resultados se comparó el porcentaje de aparición de aspectos evaluados en la producción de dos muestras de textos expositivos realizados antes y después de la intervención.

Los resultados de la primera muestra los estudiantes de tercer grado y cuarto grado obtuvieron, respectivamente, en elementos de Supraestructura con relación al título (87% y 100%) y en la segunda muestra ambos grupos lograron 100%, un bajo rendimiento en formulación de conclusiones e ideas de cierre (0% y 3 %); y un aumento significativo en la

segunda muestra (17 % y 31%). En relación con los elementos de la Macroestructura, los resultados en la primera muestra en definiciones y descripciones de la información (56% tercero y 87% cuarto), con un aumento en la segunda muestra en estudiantes de tercero (82%) y una disminución en los estudiantes de cuarto (78%). Se observó un bajo uso de explicaciones en la primera muestra (22% tercero y 25% cuarto) y un aumento en la segunda muestra de (46% y 25%), así como ausencia en ambos grupos de ejemplificaciones en la primera muestra y presencia en la segunda (13% y 6%). Se encontraron resultados bajos en estudiantes de tercero en relación con elementos de la microestructura en la primera muestra tales como: en los ítems de verbos en indicativo (9%), tercera persona (13%), sin mejoras significativas en la segunda prueba. Por su parte, los estudiantes de cuarto grado en el mismo orden obtuvieron puntuaciones de 53%, y 50% respectivamente en la primera prueba y 75% y 71% en la segunda prueba. El instrumento empleado para el análisis de los datos fue la adaptación de la rejilla de análisis de escritura (Álvarez, 2001) y el cuestionario de metacognición para lectura y escritura, cuya validez y confiabilidad no son reportadas en el estudio.

La intervención educativa planteada en esta investigación, se direccionó en el proceso de planeación, transcripción, revisión y edición de textos expositivos, lo que genera la necesidad de realizar una investigación que incluya la enseñanza de la estructura textual, articulada a los procesos en resolución de problemas en competencias comunicativas. Además, se señala la importancia de contar con un grupo control para establecer un análisis comparativo que permita constatar la efectividad de la intervención educativa en estudiantes de básica primaria.

Sobre los elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, Hocevar (2007), a través de un cuasi-experimento, tuvo como objetivo principal caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo de los niños de tercer año de educación general básica y especial. Ello, a través de una muestra que estuvo compuesta por los alumnos de tercer año de dos escuelas urbanas (“comunes”) y una especial (“de débiles mentales”) de la ciudad de Mendoza, Argentina.

La intervención fue denominada “Secuencia Didáctica”, en la cual primero se utiliza un texto de modelado y se promueve la interacción verbal guiada por preguntas hechas por el maestro. Además, se realizan actividades para promover estrategias de lectura. Finalmente, para la producción escrita, el maestro piensa en voz alta mientras modela con un escrito. Los resultados reportados por el autor, en el nivel de Supraestructura, mostraron que la mayor parte de los alumnos logra un esquema narrativo en el pretest. Sin embargo, con respecto a la estructura canónica, se observa que en varias producciones, particularmente en la escuela especial, predomina la ausencia de conflicto y/o resolución, hecho que fue superado en el postest. A nivel de Macroestructura, en la mayor parte de los pretest de las escuelas comunes se observó una alteración de la coherencia provocada por la incorporación de información no pertinente al tema del cuento, lo que “quebraba” la unidad de sentido. Por el contrario, en la escuela especial los resultados obtenidos demuestran que la coherencia se ve afectada por la falta de información explícita. Estos problemas fueron superados por una gran cantidad de niños en el postest.

A nivel de Microestructura, se apreció en el pretest una inadecuada progresión temática, escasa cohesión interoracional e insuficiente empleo de la puntuación, como



marca entre oración y oración, particularmente en la escuela especial. En el postest hubo avances significativos, particularmente de escolaridad común. Este estudio no reporta el instrumento utilizado para el análisis de los datos, ni su validez ni confiabilidad; tampoco arroja resultados lo suficientemente precisos que permitan determinar si la intervención educativa logró un efecto significativo en los estudiantes. Por tanto, es necesario realizar una investigación que dé cuenta con mayor rigor de los resultados obtenidos tanto en el pre test como en el pos test, utilizando un instrumento válido y confiable, que posibilite determinar el efecto de una intervención educativa que promueva el aprendizaje autónomo en las competencias comunicativas de estudiantes regulares de tercer grado.

Dentro de las investigaciones que encontraron efectos positivos de intervenciones educativas sobre la Competencia Textual en la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, cabe citar la de Fidalgo, Torrance & Robledo (2011), quienes, mediante un estudio cuasiexperimental, buscaron comparar la eficacia de dos versiones de un programa instruccional para el desarrollo de un dominio estratégico y autorregulado de la composición escrita con estudiantes de 6° (N=72) de la Provincia de León.

Una de las versiones del programa, Programa de Instrucción Estratégica (PIM), combina la instrucción directa y explícita centrada en el desarrollo del conocimiento metacognitivo y el modelado cognitivo; mientras que la otra versión, Programa Modelado (PM), ejemplifica con pensamiento en voz alta los procesos cognitivos implicados en la planificación y edición textual. Se usaron dos grupos experimentales y un grupo control, los que durante siete horas y seis sesiones distribuidas semanalmente en una hora por sesión, recibieron la Instrucción Estratégica (N=24), la Instrucción Modelado (N=25) y el currículum ordinario (N=23).

Se realizó un análisis inferencial de los datos a partir de anovas con un diseño cruzado de dos factores: dos momentos de evaluación (pre vs. postest) X tres grupos o condiciones (PIM, PM y control). En el pretest no se hallaron diferencias significativas entre los grupos en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Los análisis post hoc Tukey, en relación con la Supraestructura, mostraron que los grupos experimentales mejoraron significativamente en las medidas de estructura en el postest (PM,  $t = -5,899$ ;  $p < ,001$ ; PIE  $t = -3,771$ ;  $p = ,001$ ). No ocurrió lo mismo en el grupo control ( $p = .234$ ); con relación a la Macroestructura y su elemento coherencia.

Los análisis estadísticos señalaron que ambos grupos experimentales mostraron un incremento significativamente mayor entre el pretest y postest en las medidas de coherencia global en relación con el grupo control ( $F(2, 61) = 14.450$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = ,318$ ). Finalmente, en Microestructura ambos grupos experimentales mostraron un incremento significativo pretest- postest en la medida objetiva del número de elementos estructurales del texto ( $F(2,61) = 10.658$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = ,256$ ). En ambos casos, con un tamaño del efecto grande. El instrumento empleado para el análisis de los datos fue el cuestionario de autoeficacia para la composición escrita, basado en la guía de Bandura (2006).

En los dos tipos de instrucción se evidenció un incremento significativamente alto en la producción de textos expositivos de los alumnos, en comparación con el grupo control. Por lo cual, es posible afirmar que estas intervenciones promovieron el desarrollo de procesos de alto nivel cognitivo que están vinculados a una mejora en la competencia textual. Sin embargo, se plantea la necesidad de implementar intervenciones que promuevan el aprendizaje por resolución de problemas, con el propósito de que el estudiante comprenda lo que aprende y lo transfiera de manera independiente a nuevas

situaciones. Lo anterior, para determinar el efecto de este tipo de enseñanza en la producción de textos narrativos de estudiantes de tercer grado, nivel en el que se consolidan aprendizajes adquiridos en grados anteriores respecto a las competencias básicas del lenguaje.

A pesar de que en las investigaciones antes mencionadas se llevaron a cabo diferentes tipos de intervención, las cuales dieron como resultado un cambio significativamente positivo en la producción de diversos textos (y en algunas de estas resalta la importancia y la eficacia del uso de las TICs), ninguna trabajó con una intervención similar a la realizada en la presente investigación. En estas se tiene en cuenta las teorías del desarrollo próximo y la resolución de problemas bajo un modelo constructivista. En ellas se parte de los conocimientos previos del estudiante para generar un andamiaje con el conocimiento nuevo.

Por otro lado, la intervención de esta investigación se diferencia de las encontradas en esta revisión, porque se llevó a cabo en los maestros buscando medir el impacto que esta genera en las competencias comunicativas de los estudiantes. Esta investigación considera las intervenciones educativas como agentes de cambios para lograr resultados positivos y hace énfasis en considerar la escritura como un proceso y como una práctica social contextualizada, por lo que las herramientas utilizadas para la mejora de esta, son diseñadas a partir del análisis de las necesidades particulares de cada grupo.

Contrario a los resultados logrados por las investigaciones antes mencionadas, la investigación realizada por Fuenmayor, Villasmil & Rincón (2007), no logró cambios significativos. Ellos analizaron la construcción de la Supraestructura, Microestructura y

Macroestructura en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de Maracaibo, Venezuela, a partir del uso de procedimientos gramaticales como las proformas. Esta es una investigación de tipo descriptiva-interpretativa con una muestra conformada por 55 composiciones, después de aplicar un plan de intervención, que consistió en el análisis de las características del texto expositivo y la presentación de los principales mecanismos de cohesión.

Los resultados de este análisis indicaron que la intervención no logró mejoras significativas en los estudiantes debido a que estos, después de su aplicación, poseen un desconocimiento de la Supraestructura de los textos expositivos, ya que en el 100% de los textos producidos se observó la ausencia del uso de uno de los elementos de la escritura básica del texto expositivo: el cierre o conclusión. El 18% pareciera culminar sus ideas al introducir el párrafo final con los términos: por lo cual, para finalizar, en conclusión y finalmente; no obstante, el uso de estas no significa que el párrafo final sea en realidad una idea final o concluyente. En cuanto a la Macroestructura, se manifiesta un desconocimiento de la organización arquitectónica del texto; el 36,3 % organiza las ideas como si se tratara de realizar un listado, y los textos carecen de unidad temática y relaciones coherentes entre párrafos. Los textos restantes, 63,6%, expusieron sus ideas u oraciones inconexas por lo que no lograron una Macroestructura global. Todos los estudiantes incorporaron información no pertinente que afectó el desarrollo del tema y a su vez no establecen relaciones explícitas entre un tema y otro. En Microestructura, solo el 16,3 % manifestó coherencia local, sin embargo, ésta la lograron mediante el uso inadecuado, redundante y excesivo de un reducido número de proformas gramaticales. Para el análisis de los datos, esta investigación no reporta instrumentos válidos y confiables.

La intervención llevada a cabo no logró una mejora en las dificultades que presentaron los estudiantes universitarios en la producción de escritos, posiblemente porque la intervención aplicada se enfocó en el estudio de las características del texto expositivo y el uso de las proformas gramaticales, dejando de lado el estudio de elementos importantes de la estructura textual. Asimismo, es importante mencionar que este estudio no proporciona información sobre el tiempo durante el cual fue aplicada la intervención además de que el diseño de investigación carece de pretest y grupo control que permita presentar unos resultados confiables sobre el efecto de la intervención. Lo anterior plantea la necesidad de estudiar el impacto que tiene una intervención con un modelo de enseñanza que desarrolle el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo en estudiantes de básica primaria, grado en el que se cimientan las bases para el desarrollo de competencias

### **2.3.2. Intervención Educativa con relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura y Macroestructura**

Una investigación que provocó efectos sobre la Supraestructura y Macroestructura en producciones textuales argumentativas de universitarios, es la realizada por Miranda (2011), quien estudió la aplicación del método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en 75 estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes de Perú, divididos en un grupo experimental de 32 ingresantes a la Escuela de Contabilidad y un grupo control de 43 ingresantes a la Escuela de Administración. El estudio tuvo un diseño cuasi-experimental con pre y post prueba.

En los resultados se apreciaron elementos de la Supraestructura, como que el 9% de los estudiantes elaboró textos con estructura de tesis, argumentos y conclusión en la pre prueba, en comparación con el 43% en la post prueba. En cuanto a la Macroestructura, en la pre prueba, solo el 31% presentó un esquema con ideas claves para cada subtema y un 39% expresó un punto de vista concluyente; por el contrario, en la post prueba el 38% presentó un esquema o Macroestructura correcto, y el 78% expresó un punto de vista concluyente.

En el grupo control el promedio de logro varió, aun cuando no fue de forma significativa de (M=7,74) en la preprueba a (M=8,81) y en la postprueba ( $t=1,6174$ ;  $p < .05$ ). Por su parte, el grupo experimental en la preprueba varió significativamente de (M=8,47) a (M=10,84) en la postprueba con ( $t=3,4065$ ;  $p < .05$ ) mostrando una mejora del 28% como consecuencia de la intervención. Los resultados de la post prueba reflejaron una variación muy favorable en el grupo experimental como consecuencia de la intervención ABP. Esta metodología produjo resultados superiores en más de la mitad de los indicadores de Supra y Macroestructura. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la encuesta y una prueba de desarrollo; la validez y la confiabilidad no se encuentran reportadas.

Esta intervención se fundamenta en el ABP y buscó estimular la creatividad, criticidad, compromiso; la acción didáctica partió de los conocimientos previos del alumno. Se llevó a cabo en estudiantes universitarios para la mejora de textos argumentativos, lo que genera la necesidad de trabajar una intervención en estudiantes de básica primaria, en la cual, además de la resolución de problemas, se integren estrategias como la pregunta flexible, la evaluación dinámica y la enseñanza recíproca, teniendo en cuenta que es

durante este periodo académico donde empieza la búsqueda para que los estudiantes produzcan textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

Por su parte, García & Marban (2003) analizaron el impacto de una intervención sobre composición de textos en el desarrollo de las habilidades de escritura en estudiantes con bajo rendimiento y/o dificultades de aprendizaje. Fue una investigación cuasi experimental. La muestra constó de 46 alumnos de 5o y 6o grado (23 alumnos de 5° y 23 alumnos de 6°), provenientes de 10 colegios públicos y privados de León, con edades comprendidas entre 10 y 13 años. El grupo experimental constó de 28 estudiantes (11 mujeres y 17 hombres), y el grupo control de 18 (10 mujeres y 8 hombres). La intervención consistió en la realización de 25 sesiones durante las cuales se les enseñó a los alumnos el proceso de composición y habilidades para controlar el proceso antes, durante y después mediante el uso de organizadores gráficos.

Los resultados del análisis de covarianza indican diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en elementos de Macroestructura en el posttest [F (1,41) =4,61; p = 0,0038] y también se encontraron diferencias próximas a la significación a favor del grupo experimental en elementos de Supraestructura tales como suceso inicial [F (1,41) = 2,79; p = 0,1024], desenlace [F (1,41) =3,45; p = 0,0702]. Los datos sugieren que la secuencia instructiva resulta eficaz para desarrollar habilidades de escritura. El instrumento utilizado fue el de Evaluación de los Procesos de Planificación y otros Factores Psicológicos de la Escritura (EPPyFPE) (García, Marbán y de Caso, 2001) que goza de validez y confiabilidad mediante aplicación individual y colectiva. Este instrumento comprende cuatro medidas de escritura, aunque para esta investigación solo se

presentan los datos relativos a las tareas utilizadas para evaluar descripción, narración, redacción e integración.

Esta investigación consistió en un estudio instruccional sobre la composición escrita, en el que el énfasis fue la planificación de la escritura, lográndose avances significativos en el desarrollo de algunos elementos de Supra y Macroestructura. Se deja pendiente la necesidad de realizar un estudio en el que se analicen elementos de Microestructura a partir de la aplicación de otras estrategias de aprendizaje, en la que se incluya una intervención educativa que favorezca el desarrollo de habilidades del sistema mental y que estén acorde a las exigencias del siglo XXI.

En la misma línea, la investigación de Corcelles, Cano, Bañales & Vega (2013), determinaron el efecto de una intervención con la finalidad de mejorar la calidad de la escritura de textos científico-académicos en estudiantes de Psicología de la Universidad Ramon Llull de Barcelona. La muestra estuvo compuesta por 35 estudiantes agrupados en 8 seminarios a cargo de 8 profesores. La intervención se basó en tres momentos: antes de la escritura (explicación de las características de los textos por medio de ejemplos), durante la escritura (revisión por pares) y después de la escritura, y se llevó a cabo durante dos semestres académicos. El estudio tuvo un diseño longitudinal *expo facto* de grupo único con medidas repetidas. Se analizaron dos versiones de los textos elaborados por los alumnos: una inicial después del primer mes, durante el segundo semestre, y una intermedia después del segundo mes, junto con los comentarios realizados por los compañeros y el profesor.



Teniendo en cuenta las observaciones realizadas entre pares y por los maestros, se pudo evidenciar que los textos iniciales presentaban falencias en elementos de la Supraestructura pues los estudiantes elaboraron textos con poca organización lógica. En cuanto a Macroestructura, presentaron textos con poca claridad en las frases, y en la Microestructura un mal uso de los conectores. Los resultados indican que los textos finales fueron significativamente mejores que los iniciales en el uso de elementos de Supra y Macroestructura ( $t(35) = 6.88; p < .001$ ).

El instrumento utilizado para recolección y análisis de datos fue una rúbrica construida a partir del artículo científico de Iniesta (2009), Swales (1990, 2004) y una propuesta para su análisis que se había realizado años atrás (Castelló *et al.*, 2011). La validación se dio a través de tres jueces expertos, llegando a un porcentaje del 97% en los acuerdos; no hay reportes de la confiabilidad del instrumento.

Esta investigación trabajó en la producción de textos científico-académicos en una población universitaria, donde se buscó que el estudiante identificara y utilizara las características de este género textual, sobre todo en la organización textual que comprende Introducción, Método, Resultado y Conclusión, dejando la necesidad de generar más investigaciones sobre intervenciones con efectos positivos en la producción de otros textos narrativos como el cuento, en que se analicen otros elementos de la Supra, Macro y Microestructura.

En contraste con los resultados encontrados en las anteriores investigaciones, Soodla (2010) examinó la Supraestructura y Macroestructura en narraciones de niños de Estonia utilizando el modelo de Story Grammar. La muestra estaba compuesta por un grupo

experimental de 18 niños con dificultades en el lenguaje ( edades 6-8 años) y un grupo control de 216 niños con desarrollo normal (6-7 años), dividido en tres subgrupos, de acuerdo con el nivel de competencia ( alto: 81, promedio: 106 y bajo 29). Para la intervención se utilizó un set de cinco dibujos en secuencia, diseñado con la intención de que los niños puedan producir una historia que contenga escenario, evento inicial, nudo, acción y consecuencias. Después, cuatro examinadores previamente entrenados, hicieron la transcripción palabra a palabra de las narraciones de los niños.

Se utilizó un nivel alpha de 0,5 e intervalos de coincidencia a un nivel de 95% para todos los estadísticos. Los resultados basados en el análisis de la producción textual, después de la intervención, evidenciaron que los estudiantes con desarrollo normal mostraron una diferencia significativa en Supraestructura en el elemento de escenario de acuerdo a los subgrupos entre alto y promedio ( $p = .005$ ), entre alto y bajo ( $p = .048$ ), lo que muestra que las producciones de los niños en el grupo alto tiene mayor presencia del escenario. En cuanto a los elementos de la Supraestructura inicio, nudo y desenlace, la diferencia entre los grupos no fue significativa  $\chi^2 (2, N = 197) = 3.61, p = .058$ ), ya que la mayoría de los niños los mencionan. Por otro lado, la Macroestructura y los elementos que denotaban las características emocionales de los personajes fueron escasas. Esta investigación utilizó una intervención basado en el modelo de Story Grammar en estudiantes de Estonia, lo que genera la necesidad de trabajar una intervención basada en el uso de estrategias para la resolución de problemas, teniendo en cuenta los estándares curriculares de la educación en Colombia.

En otra investigación, Pachón, Moyano, Parra & Torres (2009) evaluaron el efecto de un programa basado en la producción de textos narrativos. Se tomó una muestra de 240

estudiantes de tercer grado, de los cuales se observó una muestra representativa de 40 estudiantes con edades de entre 7 y 10 años de edad. Se empleó una investigación cualitativa de acción participativa con preprueba y postprueba con único grupo.

La intervención consistió en la realización de actividades de lectura de cuentos, a través de las cuales se activaron conocimientos previos, se identificaron elementos de la Macroestructura como las ideas principales y secundarias, y elementos de la Supraestructura como inicio nudo y desenlace. Además, se emplearon procesos para la creación de textos narrativos, como la planeación, transcripción, elaboración de borradores, revisión y edición.

Los resultados en la preprueba evidenciaron que en los procesos de escritura solo el 5 % de los estudiantes realizó un borrador de su escrito, el 5% revisó su escrito antes de entregarlo y 2,5 % realizó alguna corrección. En la post prueba se evidencia un resultado significativamente mayor tanto en la realización del borrador como en la revisión y corrección del escrito, lo que demostró que estos procesos ayudan a mejorar la producción textual, logrando mayor coherencia y cohesión, una idea principal clara, además de una estructura más organizada. Los datos que se presentan son obtenidos a través de encuestas y observación directa pero no se reporta la confiabilidad o la validez del instrumento. Aunque esta investigación presenta resultados favorables y la utilización de una estrategia constructivista como la activación de los conocimientos previos, es importante mencionar que no son claros los resultados de la evolución de los estudiantes en la manera como se muestran los ejemplos de las variables analizadas de los textos. Cabe la posibilidad de realizar una intervención educativa donde haya una medición más exacta con mayor control en las variables.

La mayoría de las investigaciones mencionadas en esta categoría de Supraestructura y Macroestructura trabajó con estudiantes universitarios y de bachillerato, a diferencia de esta investigación, la cual busca generar un impacto en estudiantes de tercer grado de Básica Primaria, teniendo en cuenta que el desarrollo del lenguaje es un proceso que se inicia desde la gestación y continúa durante toda la vida. Sin embargo, es durante los primeros años escolares cuando es de suma importancia enfatizar el uso del lenguaje incursionando poco a poco en procesos que lleven al conocimiento y manejo de elementos de la competencia comunicativa en general.

### **2.3.3. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Macroestructura y Microestructura**

En cuanto a investigaciones que dan cuenta de los efectos de intervenciones educativas sobre la Macroestructura y la Microestructura de la Competencia Textual, se trae a colación la de Powell (2010). Este estudió y comparó el efecto de una formación en docentes (N=88) mediada por tecnología y una formación presencial enfocada en la producción de textos en niños de preescolar (N=759), cuya edad promedio era de 4 años al empezar la intervención.

Este estudio tuvo un diseño experimental con asignación aleatoria. La formación docente constó de 5 módulos: lectura, escritura, conversación, conciencia fonológica e individualización. Tuvo una duración de 2 días (16 horas) y un seguimiento mediante observaciones y videos de las clases. De otro lado, los docentes de la formación mediada por tecnología recibieron el material por medio de recursos de hipermedia (97 videos).

Los resultados después de la intervención mostraron una ganancia significativa en aspectos generales de la Macroestructura en el desarrollo de la escritura ( $d = 0.17$ ) en los estudiantes de ambos grupos, en comparación al grupo control. Por otra parte, los estudiantes de los profesores que recibieron la formación mediada por tecnología mostraron una mayor ganancia en un aspecto de la Microestructura: vocabulario ( $d = 0.13$ ). Esta investigación se enfocó en la producción inicial de textos, como conocimiento del alfabeto y escritura de palabras en niños de preescolar, lo que hace necesario medir la producción de textos más extensos en estudiantes de grados posteriores teniendo en cuenta la complejidad que exige el currículo a medida que estos avanzan de grado.

En línea con la investigación anterior, Sánchez & Borzone (2010) analizaron una experiencia de intervención basada en la propuesta de alfabetización, cuyo objetivo era promover el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos bajo tres dominios de conocimiento: sobre el mundo sociocultural, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre los procesos de lectura y escritura. En el estudio participaron una docente formada en la propuesta, un grupo experimental de 77 niños con una edad promedio de 6,2 pertenecientes a colegios públicos de la Provincia de Córdoba y un grupo control de 59 niños con una edad promedio de 6,1 años pertenecientes a una escuela privada. La intervención consistió en talleres de habilidades de transcripción: Conciencia fonológica (trabajo con rimas, reconocimiento de sonidos), Trazado (completamiento de dibujos, trazado de letras) y escritura de palabras. Los datos fueron recolectados a través de una prueba de re-narración escrita y analizados cualitativamente, sin reportarse validez y confiabilidad de dichos instrumentos.

Los resultados revelan que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo control en elementos de Macroestructura pues tuvieron un mejor desempeño en la producción de textos más extensos y coherentes con una diferencia estadísticamente significativa ( $t=-3,924$ ;  $p=,000$ ), y en elementos de Microestructura tales como: empleo de conectores, exceptuando los causales (temporales 50% sobre 45%, causales 1% sobre 3%, aditivos 94% sobre 88%, adversativos 11% sobre 6%), empleo de conectores que marcan la ruptura de un estado para dar inicio a uno nuevo, como “de repente”, “de pronto” (31% sobre 5%) y en el empleo de fórmulas de ficción, como “había una vez” o “colorín colorado” (71,43% sobre 37,2%).

Cabe resaltar que el diseño de esta investigación carece de un pretest que proporcione mayor rigurosidad en el análisis comparativo entre el antes y después de la intervención y su efectividad. De igual manera, es relevante mencionar que la formación implementada se enfocó en la enseñanza de las habilidades textuales fundamentada en un modelo de enseñanza tradicional, realizando ejercicios de reescritura de cuentos, lo cual pone de manifiesto la necesidad de evaluar el efecto de una intervención educativa enfocada en el desarrollo de la competencia textual a través de la actividad mental constructiva del estudiante que favorezca la articulación entre el saber conocer, saber hacer y saber ser de estudiantes de tercer grado, nivel en el que el currículo se complejiza.

Así mismo, Fidalgo & García (2008) analizaron la eficacia de un enfoque de enseñanza de la composición escrita enfocado en la dimensión metacognitiva de la escritura. Representa un estudio cuasi experimental con una muestra de 108 estudiantes de sexto grado, con grupo experimental ( $N= 78$ ) y control ( $N=30$ ), con edades promedio entre 10 y 12 años.

La intervención consistió en 10 sesiones de una hora realizadas durante el segundo trimestre del curso escolar, en los que se trabajó de manera cíclica la dimensión metacognitiva y la dimensión de autorregulación. Se utilizaron las estrategias POD (Piensa, Organiza y Desarrolla) y LEA (Lee, Evalúa y Actúa). La intervención tuvo tres fases: una fase de auto-conocimiento del proceso de escritura en la que se desarrollaron los conocimientos previos; una fase de autorregulación en la composición a través de procesos de modelado; y una fase de instrucción en la que se llevó a cabo la emulación por parte de los estudiantes de las estrategias POD y LEA. Para el análisis de resultados se utilizó el Instrumento de evaluación, de los procesos metacognitivos de escritura (EPME), el cual fue validado en un estudio previo con una muestra de 969 estudiantes. Para hallar la fiabilidad por consistencia interna se utilizó el alfa de Cronbach, obteniéndose un grado de fiabilidad alto,  $\alpha_{969} = .784$ . En cuanto a su validez de constructo, se realizó mediante un análisis factorial de componentes principales por rotación varimax normalizada a partir de todas las puntuaciones totales de la prueba, la cual permitió afirmar la diferenciación de las dos dimensiones metacognitivas evaluadas: la autorregulación y el auto-conocimiento (Fidalgo, 2005).

Los resultados mostraron que en relación con la coherencia textual, se observa un aumento estadísticamente significativo entre el pretest y el post test, y significativamente mayor en el grupo experimental que en el control, en el total de coherencia textual del texto ( $F=12,97$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0,110$ ), e hilo argumental o Macroestructura ( $F=4,677$ ;  $p=.033$ ;  $\eta^2=0,044$ ). Y en párrafos o Microestructura ( $F=16,03$ ;  $p=.000$ ;  $\eta^2=0,136$ ). Por último, en el indicador de enlaces no existieron diferencias estadísticamente significativas entre el incremento en el posttest del grupo experimental frente al control.

Teniendo en cuenta que la intervención educativa incluye algunos mecanismos de enseñanza como el modelado del profesor y la emulación de estudiante, se plantea la necesidad de realizar una intervención con un modelo de enseñanza flexible que promueva la creatividad y construcción activa del conocimiento para determinar el efecto que tiene sobre los elementos de la competencia textual en narraciones producidas por estudiantes de básica primaria, donde se adquieren los conocimientos básicos que garantizaran el éxito académico en grados superiores.

Con referencia a la Macroestructura y Microestructura, García & De Caso (2004) evaluaron la eficacia de una intervención que combina entrenamiento en el proceso de composición, con estrategias para desarrollar la motivación en la escritura de niños con dificultades de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 127 estudiantes de quinto y sexto grado, con bajo rendimiento y edades entre 10 y 12 años, divididos en un grupo experimental de 66 y un grupo control de 61. Los participantes realizaron una tarea de descripción, una de narración y una escritura de un ensayo antes y después de la exposición a la intervención.

La intervención consistió en 55 sesiones de 45 o 50 minutos cada una; esta fue dada por 32 profesores que recibieron un entrenamiento de 12 sesiones por 3 meses (2 horas semanales). La primera sesión: relevancia e importancia de la escritura. De la sesión 2 a la 8: proceso de planeación. De la sesión 9 a la 12: borrador y ejecución. De la 13 al 16 revisión y edición. En las últimas sesiones se les presentó a los estudiantes las características de los textos narrativos, descriptivos y de los ensayos.



Los resultados mostraron un cambio significativo después de la intervención entre el grupo experimental y el grupo control en la tarea de descripción en elementos de la Macroestructura tales como continuidad temática ( $F=2,956$ ;  $p=0,088$ ) e hilo de la trama ( $F=13,024$ ;  $p=0,0004$ ); y en elementos de la Microestructura tales como conectores ( $F=10,627$ ;  $p=0,0014$ ) y coherencia textual ( $F=26,54$ ;  $p=0,0000$ ). En la tarea de narración también se hallaron diferencias significativas a favor del grupo experimental en indicadores de Macroestructura o estructura global ( $F=14,74$ ;  $p=0,0002$ ), coherencia total ( $F=13,128$ ;  $p=0,0004$ ), Microestructura: conectores y en ( $F=3,521$ ;  $p=0,0629$ ). En la tarea de escrito de un ensayo se encontró diferencias significativas entre el pre y postest en elementos de Macroestructura tales como coherencia total ( $F=23,907$ ;  $p=0,0000$ ) e hilo de la trama ( $F=8,71$ ;  $p=0,0038$ ), y en Microestructura en uso de conectores ( $F=4,057$ ;  $p=0,0461$ ).

Esta investigación trabajó con estudiantes de bajo rendimiento y con dificultades de aprendizaje buscando mejorar su producción textual y su motivación combinando proceso cognitivos, metacognitivos y emocionales, a diferencia de esta investigación en la cual trabajamos con una población con características diferentes. Además se hace necesario realizar una investigación en la cual se puedan revisar también elementos de Supraestructura así como otros elementos de la Macroestructura y la Microestructura.

Por su parte, Serrano & Acevedo (2009) aplicaron estrategias creativas que les permitieron mejorar las habilidades comunicativas de estudiantes de octavo grado con un rango de edad de los 13 a los 16 años. Bajo una investigación- acción se desarrolló este proyecto en tres fases: la primera, denominada negociación y motivación, representada en ejercicios guiados de lectura y escritura, mirar videos, entre otros. En la segunda fase, llamada asimilación y desarrollo de conceptos y criterios técnicos, se les implementó a los

estudiantes doce actividades que integran elementos plásticos, comunicativos e informáticos. Por su parte, la tercera fase consta de la ejecución del producto final, siendo ésta una historieta.

A manera de resultado se mostró la efectividad de la práctica ya que los estudiantes gradualmente adquirieron habilidades de procesamiento léxico como también el mejoramiento de su comprensión con relación a los textos narrativos; igualmente mostraron mejoría en elementos de Microestructura, tales como la segmentación de párrafos, signos de puntuación; y elementos de la Macroestructura, tales como coherencia y la claridad de ideas. No obstante es importante mencionar que aunque se expresan resultados positivos, es necesario establecer los suficientes mecanismos de control como un instrumento de análisis válido y confiable del cual no hay reportes en este estudio, además de contar con un grupo control y un pretest que permitan obtener una información precisa respecto a los cambios presentados después de la intervención, los cuales permitan constatar la efectividad de ésta.

En cuanto al contenido de dicha investigación, se hace necesario incluir los elementos de la Supraestructura, con el propósito de analizar la estructura global. También se manifiesta la necesidad de investigar en qué medida este tipo de intervenciones tiene un efecto en los elementos de la Supraestructura, además de estudiar los efectos en niños de menor edad, teniendo en cuenta un grupo control, para establecer comparaciones que permitan constatar que el progreso de los estudiantes es resultado de la intervención y no del desarrollo natural.

En este mismo sentido, Escobar (2013) analizó los discursos orales de estudiantes de quinto año del Instituto Nacional Autónoma de Villanueva, Nicaragua, después de

aplicar una serie de estrategias metodológicas para desarrollar la capacidad argumentativa de los estudiantes en la participación de debates. Se efectuó a través de una investigación acción cualitativa, con pretest y posttest con un solo grupo. La muestra fueron estudiantes de quinto año, cuya edad y cantidad no fueron especificadas. A estos se le pidió presentar un debate en el cual se abordó una temática de su elección; el discurso empleado en el debate fue analizado enfatizando en un elemento de la Microestructura: los conectores.

Los resultados evidenciaron una mejora en elementos de la Microestructura ya que la cantidad de medios de enlace empleados en la discusión final (32) fue mayor en relación con la inicial (17). Por otra parte, la disminución de las conjunciones en el debate final fue significativa, no solamente por su relación numérica, sino porque su uso fue más preciso, lo que mejoró los elementos de la Macroestructura como la coherencia y, por ende, la claridad de las emisiones. De acuerdo con lo anterior, se concluye que la intervención fue efectiva, en la medida que los estudiantes mejoraron en la Microestructura de sus discursos y se presentó un progreso en la Macroestructura de los argumentos. No obstante, es importante agregar la necesidad de establecer datos concretos sobre el tipo intervención en la que participó la muestra, el tiempo empleado, así como datos específicos de la muestra y dar reportes de los instrumentos y técnicas utilizados de los cuales no se tienen reportes.

Las investigaciones antes mencionadas se enfocaron en el estudio de los elementos de la Macroestructura y la Microestructura en la producción textual de estudiantes de diversas edades omitiendo los elementos de la Supraestructura. Es importante tener en cuenta la relevancia de los elementos supraestructurales del texto, ya que estos corresponden a la estructura global y organización que caracteriza un tipo de texto. Ello plantea la necesidad de realizar una investigación que incluya el análisis de todos los

elementos de la supra, macro y microestructura que permita tener una mayor evidencia de impacto de una intervención para la cualificar la competencia textual de estudiantes de básica primaria

#### **2.3.4. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Supraestructura**

Teniendo en cuenta que la Supraestructura es el esquema abstracto que establece el orden global de un texto (Van Dijk, 1983), su entendimiento y manejo es esencial en la producción escrita, por lo que es pertinente mostrar una serie de investigaciones que implementan estrategias didácticas para el fortalecimiento de los elementos que hacen parte de la Supraestructura.

Sánchez, Romanutti & Borzone (2007) sistematizaron una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de primer grado de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, participó activamente en la lectura y escritura de textos expositivos, en el marco de la propuesta de alfabetización. La propuesta tiene como objetivo promover el aprendizaje de la lectura y escritura, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos.

El proceso de intervención se desarrolló en tres partes: (a) Lectura compartida, (b) Investigación y puesta en común y (c) Escritura de un texto, y utilizó como herramienta guía el “Libro de Santiago”, elaborado por los investigadores y profesores del estudio, inspirado en la vida cotidiana de los niños de la zona.

Los resultados reportados de la experiencia no dan cuenta de las técnicas e instrumentos utilizados, mas reflejan que en los textos producido por los niños se reconocen elementos propios de la Supraestructura, como el registro formal típico y la intención comunicativa de los textos expositivos. Además, se evidencian el uso de recursos de cohesión y normas de puntuación, relacionados con la Microestructura, aunque la intervención no se enfocó en el estudio de estos elementos. Esta investigación no presenta datos cuantitativos por lo que se hace necesario realizar una investigación con mayor control en las variables y en la intervención utilizada, en la cual se tengan en cuenta de forma articulada elementos de Macroestructura y Microestructura, para dar cuenta de la articulación de los tres aspectos de la competencia textual en la producción de textos narrativos.

Elshirbirni (2013), por su parte, realizó una investigación para desarrollar algunas habilidades en estudiantes de segundo año de secundaria y sus actitudes hacia la escritura utilizando un enfoque basado en género. En este participaron 74 niñas de escuela de secundaria de Al Azhar, El Cairo, Egipto, 39 en el grupo control y 35 en el grupo experimental.

La intervención estuvo mediada por el enfoque basado en género, el cual está dividido en tres fases: modelado (en donde se les presenta las características del género a trabajar), negociación conjunta (etapa en la cual se realizan ejercicios para manejar las formas relevantes del lenguaje), y construcción independiente de los textos (en esta fase se construye el texto final).

En los resultados del pretest ambos grupos no mostraron diferencias significativas en los componentes de Supraestructura. Sin embargo, los resultados comparativos pre y post-test muestran un cambio estadísticamente significativo a favor del grupo experimental en elementos de la Supraestructura tales como contenido ( $t=11,934$ ;  $p=.000$ ), en organización ( $t=.13,884$ ;  $p=.000$ ) y en diseño ( $t=14,248$ ;  $p=.000$ ). Esta investigación fue realizada con estudiantes de secundaria a los cuales se les aplicó una intervención fundamentada en un modelo de enseñanza tradicional, basada en género en textos académicos, lo que hace necesario realizar una investigación de una intervención basada en un modelo de enseñanza constructivista, acorde con las necesidades de la sociedad actual, aplicada a estudiantes de básica primaria, nivel en el que se sientan las bases para el desarrollo de las competencias comunicativas además de otros saberes culturales considerados imprescindibles.

En esta misma línea, Trujillo (2012) realizó una experiencia de producción de cuentos en el grado primero. La población participante estuvo conformada por 25 niños y niñas, cuyas edades promedio eran de 5 y 10 años, pertenecientes al Centro Educativo Esperanza Galicia en Pereira, Colombia. El proceso de producción textual se llevó a cabo a partir de una secuencia didáctica denominada “Construir el conflicto narrativo a partir del personaje”. La intervención se basó en la lectura de un cuento y su análisis a partir de preguntas sobre este. Esta fue desarrollada teniendo en cuenta los intereses de aprendizaje de los estudiantes y constó de tres fases: preparación (lectura, interrogación y análisis del cuento), producción de historias y evaluación. Se hace mención de unas rejillas como instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos pero no se reporta validez o confiabilidad alguna.

El análisis de los cuentos de los niños antes de la intervención mostró que las narraciones estaban compuestas por una secuencia de situaciones en las que interactúan los personajes, sin la existencia de los principales elementos de la Supraestructura (inicio, nudo y desenlace). Los resultados después de la secuencia didáctica mostraron que todos los participantes lograron cambios significativos en elementos de la Supraestructura, debido a que produjeron historias completas en las cuales se evidencian plenamente elementos de la narración tales como narrador, personajes, espacio, tiempo, así como el inicio, el nudo y el desenlace. No hay reporte sobre instrumentos o técnicas utilizados para el análisis de estos datos.

Esta investigación trabajó la producción de cuentos en niños llevando a cabo una intervención con una metodología usual y utilizando la pregunta como instrumento para mejorar elementos en el texto, sin embargo carece de medidas cuantitativas que permitan comparar el avance y mejora de los estudiantes. Se plantea la necesidad de realizar una intervención educativa con una pedagogía que le brinde herramientas al estudiante de tal manera que le permitan crear e integrar sus propios conocimientos, y que sea en estudiantes de tercer grado, cuyo contenidos curriculares son más complejos.

En contraposición a las anteriores investigaciones, García Parejo (2005) no logró resultados significativos positivos en una investigación que trabajó un modelo de secuencia didáctica que contiene cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción del texto y revisión para la mejora de la producción escrita de textos expositivos. Un estudio con pre y postprueba en el que participaron 79 alumnos de 6° de educación primaria de tres colegios públicos en la zona norte de Madrid, España.

Para el análisis de los textos producidos por los estudiantes se tuvo en cuenta los esquemas de organización que pueden tener los textos expositivos: Descripción-definición; Clasificación-tipología; Comparación y contraste; Problema-solución; Pregunta-respuesta y Causa-consecuencia. En cuanto a los instrumentos utilizados, se reporta el diseño de una plantilla para la obtención de datos, los cuales fueron procesados por el Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid, pero no hay información sobre la validez y confiabilidad de esta.

Los resultados de los textos antes de la intervención mostraron que en la Supraestructura, el esquema predominante ha sido el de “Descripción-definición”. En los textos elaborados después de la realización de la secuencia didáctica, se constató que los alumnos adquirieron una mayor conciencia de la Supraestructura y de las particularidades de la escritura de los textos expositivos, aunque este incremento no llega a ser suficientemente significativo para afirmar que la instrucción dada favorece la capacidad de escritura de los estudiantes y su mejor uso de los elementos de la Supraestructura.

Esta investigación utilizó un modelo de enseñanza que integró perfiles sociocognitivos, pragmalingüísticos y didácticos, careciendo de mecanismos que den certeza de la validez de los resultados y que permita el análisis de otros elementos macro y microestructurales para garantizar que todos los elementos de la competencia textual estén presentes en los textos, lo cual plantea la necesidad de realizar una intervención de corte constructivista acorde a las necesidades y exigencias de la sociedad actual aplicada en estudiantes de básica primaria analizando la producción de textos narrativos.



Las intervenciones presentadas en las anteriores investigaciones están fundamentadas en un modelo de enseñanza tradicional en estudiantes de diversos grados escolares y se encuentran enfocadas en el análisis de la estructura global de un texto (Supraestructura) sin incluir el análisis de los elementos de la macro y microestructura, los cuales son importantes en la construcción de un texto ya que estas se refieren a la coherencia textual y a la estructura oracional que son elementos fundamentales en la competencia textual.

### **2.3.5. Intervención Educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Microestructura**

Por su parte, con respecto al análisis de elementos de la Microestructura, Piasta, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull & Currenton (2012) realizaron una investigación de tipo cuantitativo con un estudio aleatorio controlado y un diseño experimental, para analizar el impacto resultante de una formación docente en profesores de preescolar en el lenguaje proximal de los niños (Microestructura). Incluyó dos cohortes secuenciales de 49 profesores de preescolar. Los datos fueron recolectados de una muestra aleatoria de los estudiantes (n=330, 174 masculino y 156 femenino). A estos niños se les evaluó en dos ocasiones durante el año escolar. Se utilizó el Core Language Composite Evaluation of Language Fundamentals Preschool-2 (CELF-P: 2; Wiig, Secord, & Semel, 2004) y el Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT III; Dunn & Dunn, 1997). Los profesores en el grupo experimental recibieron formación docente enfocada a aumentar su respuesta conversacional en el salón de clases con el programa Learning Language and Loving it (Weitzman, 1994; Weitzman & Greenberg, 2002), un taller intensivo de 20 horas

acompañado de especialistas de habla y lenguaje. Para medir la productividad y complejidad lingüística de los estudiantes se utilizó el software SALT desarrollado por Windows.

El análisis de varianza anova mostró que los niños que se encontraban en el grupo experimental reveló una mejora en elementos de Microestructura presentes en la pre-escritura ya que estos produjeron más expresiones y una mayor variedad y complejidad de palabras  $F(1, 35) = 5.45, p = 0.025, d = 3.18$ . Esta investigación estudió el efecto de una intervención con un modelo de enseñanza tradicional en la producción oral de los estudiantes de preescolar dejando la necesidad de analizar el impacto de una intervención con un modelo de enseñanza dinámico, participativo e interactivo mucho más marcado acorde con las exigencias que el mundo actual plantea en la producción de textos en estudiantes con un currículo más complejo como los de básica primaria.

Respecto a las investigaciones que estudiaron la Microestructura, Wasik (2011) comparó el impacto de una formación docente intensiva y una formación tradicional en el desarrollo lingüístico de los estudiantes que hacen parte del Programa Head Star en Estados Unidos. Se realizó un estudio de control aleatorio que utilizó el programa ExCell (Wasik, 2010), diseñado para capacitar maestros en estrategias para mejorar el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. En la prueba participaron 19 profesores en el grupo experimental y 11 en el grupo control, y un total de 541 niños de 3 años (358 grupo experimental y 183 control).

Para medir el impacto en el desarrollo del lenguaje se utilizó el Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT III; Dunn & Dunn, 1997). Los niños en las aulas Excell

tuvieron avances significativos en Microestructura: desarrollo de vocabulario ( $B=2.02$ ,  $p=.01$ , 29% del resultado de varianza). Aun cuando esta investigación arroja otros resultados, estos no fueron tenidos en cuenta, de acuerdo con la pertinencia de la presente investigación. Esta investigación señala la necesidad de realizar una intervención educativa de corte constructivista que genere un impacto en la competencias comunicativas de estudiantes de mayor edad que cursen un grado con un currículo más complejo, en el cual se analice la producción textual de estos, teniendo en cuenta todos los elementos de la competencia textual (Supra, Macro y Microestructura).

Entre las investigaciones que articulan los resultados positivos logrados por los estudiantes en elementos de Microestructura de textos se encuentra Yausaz (2005), quien analiza la producción escrita de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, en términos de adquisición de recursos retóricos, después de participar en un taller de escritura. La muestra estuvo constituida por 21 niños (13 varones y 8 mujeres) con edad promedio de 7 a 9 años, los cuales recibieron una intervención durante 25 semanas, en talleres con sesiones de una hora y 15 minutos semanales, en los que se ejercitaban habilidades de escritura por medio de la transcripción de palabras y la reescritura de cuentos. También participó una docente en una formación simultánea al taller que contó con una duración de 80 horas presenciales y fue monitoreada a través de la observación de clase con el propósito de controlar la realización del taller.

Este fue un estudio exploratorio con preprueba y postprueba con un grupo experimental sin grupo control. Teniendo en cuenta los elementos de la Microestructura, los resultados de la pre prueba evidencian en un 66% la construcción de oraciones cuyas cláusulas no tiene un vínculo aparente pero se encuentran relacionadas semánticamente o

conectadas a través de la conjunción “y”. Esto solo se presenta en un 23% en postprueba; el resto de los estudiantes utilizó conectores temporales y causales consecutivos. Además, construyó oraciones con cláusulas subordinadas. No existe un informe sobre el instrumento de medición con el cual se analizaron los datos.

La investigación se orientó en la ejercitación de aspectos mecánicos del proceso de escritura como la transcripción y la reescritura. Por lo tanto, es importante realizar un análisis en la producción textual de estudiantes, tomando en cuenta elementos de la Macroestructura como la coherencia e incluir elementos generales de la Supraestructura en las narraciones de los niños después de una intervención, en la que la enseñanza esté orientada a la acción que potencialice la autonomía de los estudiantes.

En esta misma línea, García (2007), realizó una investigación para comparar las habilidades de composición escrita de un grupo de niños que recibió un taller sobre esta misma técnica. En este participó un total de 44 niños, 21 niños en el grupo experimental con una media de edad de 8.6; y 23 niños en el grupo control con media de edad 10.9. La formación docente consistió en una capacitación de 80 horas presenciales y el monitoreo por parte de un tutor. El taller dictado a los niños tuvo una frecuencia semanal y una duración aproximada de 30 horas (9 meses aproximados). Este consistió en la presentación de una mini clase sobre algún aspecto de la composición, luego se realizaba la redacción de un borrador y una posterior revisión por la maestra.

La prueba radicó en la reescritura de un cuento leído por un adulto y los resultados evidenciaron, en el grupo de niños que participó en taller, la adquisición de elementos de la Microestructura como la cohesión, mediante el uso de conectores temporales (Grupo

Control 22%; experimental 76 %) y conjunciones variadas para relacionar cláusulas. Cabe resaltar que este estudio no reporta el instrumento válido y confiable empleado para el análisis de los datos. En cuanto a la intervención, estuvo centrada en la enseñanza de los elementos de la Microestructura, excluyendo los elementos de la Supra y Macroestructura utilizando un modelo de enseñanza tradicional enfocado a los procesos de redacción, por lo que se hace necesario llevar a cabo una intervención con un modelo de enseñanza flexible que promueva el aprendizaje autónomo, para estudiar su efecto en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Por otra parte, en un colegio público de Bogotá, Colombia, se llevó a cabo una intervención en estudiantes de preescolar, la cual buscó generar un impacto en las competencias comunicativas tempranas de 48 niños (23 niños y 25 niñas) con un rango de edad de 5 y 7 años. En la investigación-acción realizada por Briceño *et al* (2009), a partir de las falencias observadas en los estudiantes, se implementó una estrategia didáctica basada en el uso de lecturas compartidas en voz alta de cuentos infantiles durante todo el año escolar.

Los resultados de las pruebas empleadas al inicio mostraron que el 90% se ubicó en el nivel pre silábico, el 6% en el silábico-alfabético y el 4% no se incluyó en ningún grupo ya que no realizó ninguna producción escrita. Los resultados logrados por los estudiantes al final del año evidenciaron los progresos en el desarrollo de las competencias comunicativas en la edad temprana de estos al final del ejercicio, ya que el 46% se ubicó en el pre silábico, el 8% en el silábico y el 46% en el silábico-alfabético. El instrumento de medición fue un formato de registro que se diseñó para hacer el seguimiento individual de los estudiantes, la validez y la confiabilidad no son dadas a conocer. Esta investigación utilizó un modelo

donde se incluye la lectura en voz alta de cuentos infantiles en el proceso de redacción temprana de un texto en niños de preescolar. Es necesario analizar los resultados de una intervención donde la enseñanza no sea simplemente transmitir conocimientos sino donde al estudiante se le brinden métodos de apoyo en los que este pueda arriesgarse a desarrollar otras habilidades del pensamiento, como desarrollar las competencias comunicativas en la creación de textos narrativos.

Una investigación que se contrapone a los resultados positivos logrados en Microestructura es la realizada por Cabell (2011), quien examinó el impacto de una formación docente enfocada en aumentar la respuesta conversacional en 49 profesores de preescolar en habilidades orales, gramaticales y vocabulario de 334 estudiantes de preescolar (174 niños y 160 niñas, con una media de edad al inicio del estudio de 52 meses ( $DE=5,5$ , rango =40-66). Los profesores en el grupo experimental recibieron formación docente con el programa Learning Language and Loving it (Weitzman, 1994; Weitzman & Greenberg, 2002). Instrumento Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool—Second Edition (Wiig, Secord, & Semel, 2004), con una consistencia interna de 82. The Peabody Picture Vocabulary Test—III (Dunn & Dunn, 1997) con un alpha de Cronbach de 95.

Los resultados no fueron significativos en el desarrollo de elementos de la Microestructura como gramática ( $B = -0.06$ ,  $p = .72$ ), pero sí en ganancias de vocabulario receptivo y expresivo ( $B = 3.95$ ;  $1.85$ ;  $p = .013$ ,  $.014$ , respectivamente). Esta investigación examinó el impacto de una intervención para mejorar las habilidades iniciales de lecto-escritura teniendo algunos elementos de la Microestructura tales como el conocimiento del alfabeto y la gramática, dejando la necesidad de profundizar más en el desarrollo de textos

a nivel de Supraestructura y Macroestructura. En este sentido, debido a que esta investigación realizó una medida distal, durante un marco de 6-8 meses, se sugiere realizar una medida proximal del impacto de una intervención para obtener mejores resultados.

De Mier, Sánchez & Borzone (2009) analizaron las habilidades de los estudiantes de primer grado con relación a la producción de textos escritos bajo distintos métodos de enseñanza; la propuesta se fundamentó en la psicogenética y la alfabetización cultural. La muestra estuvo comprendida por dos grupos, el primero llamado G1, proveniente de una escuela privada formado por 28 niños (14 varones y 14 mujeres), con un promedio de edad de 6.8 años. Por su parte, el G2 estaba conformado por 25 niños (17 varones y 8 mujeres), con un promedio de edad de 6.10 al finalizar el año.

Al iniciar el año escolar se les practicó una evaluación a los estudiantes de cada escuela, posteriormente cada una aplicó una propuesta didáctica. Para el G1 se realizaron actividades en las que se proponen ejercicios de escritura por medio de ilustraciones y una grilla de apoyo; por otro lado, el G2 tuvo como apoyo un libro en el que se proponen actividades para leer, conversar y escribir.

Al finalizar el año se evaluaron los procesos, en los que se evidenció que los estudiantes del G2 superaron a los del G1, con relación a elementos de Microestructura así como en la cantidad de palabras: G1 (15.04) y G2 (32,4). De igual manera, se evidenció que los conectores más utilizados por los dos grupos son los de adición y los temporales. Esta investigación se limitó a mostrar los métodos de enseñanza de los maestros y se analizó solo elementos de Microestructura, lo que crea la necesidad de una investigación en la cual se pueda observar la presencia de elementos de Supra y Macroestructura presentes

en textos narrativos creados por los estudiantes, después de una intervención educativa donde se favorezca la creación de conocimiento a partir de la producción textual.

Por su parte, Jones, Myhill & Bailey (2012) investigaron el impacto de una intervención en gramática contextualizada en el desempeño en escritura de los estudiantes. En esta investigación cuasi experimental participaron 32 profesores y 855 estudiantes de inglés de 32 escuelas de la región suroeste de Inglaterra. El promedio de edad de los estudiantes fue de 12 a 13 años. Para medir el desempeño de los estudiantes se utilizaron muestras de pre y post test de escritura.

La intervención consistió en la enseñanza de tres unidades en escritura cada una con énfasis en un género diferente: narrativo, argumentativo y lírico. En cada una de estas unidades se utilizó la enseñanza de la gramática para lograr la conexión entre los aspectos lingüísticos y sus efectos en la escritura. Cada unidad tuvo una duración de 3 semanas aproximadamente.

Los resultados mostraron una variación entre los escritos del pre y post en ambos grupos. En el grupo control ( $n=332$ ) y en el grupo experimental ( $n=412$ ). Para el análisis de los datos se utilizó el test de escritura Key Stage 2 (DfE, 2011). El resultado principal del grupo control fue de 6,41 % menor que el grupo experimental donde el resultado principal fue 11.52%, lo que demuestra un efecto significativo en el grupo experimental ( $e=0.21$ ,  $p<0.0001$ ).

Este estudio resaltó la importancia de la enseñanza de elementos microestructurales como la gramática y su impacto positivo en la escritura. Sin embargo, este se enfocó en el desempeño general de los estudiantes, creando la necesidad de analizar con más detalle el



efecto de una intervención que promueva el desarrollo de los procesos de resolución de problemas en la producción textual, teniendo en cuenta los elementos de la Supra, Macro y Microestructura textual.

La Microestructura es una de las características textuales más complejas y específicas, y en esta se tienen en cuenta elementos gramaticales, vocabulario, uso de conectores, anáforas, entre otros. La complejidad de esta estructura, es la razón por la que se evidencian tantas falencias en los textos producidos por estudiantes, como se demuestra en las investigaciones antes mencionadas. En muchos casos los estudiantes presentan un mal uso de los tiempos verbales; en otros no existe un correcto uso de conectores haciendo uso excesivo de palabras como “y” o “entonces”. El resultado de estas investigaciones en las que se llevó a cabo una intervención nos indica que para lograr un avance significativo en elementos microestructurales se requieren situaciones e intervenciones de calidad. También se destaca la necesidad de aplicar intervenciones que utilicen recursos que incentiven y promuevan la resolución de problemas en las competencias comunicativas, teniendo en cuenta todos los elementos de la competencia textual Supra, Macro y Microestructura para la producción de textos narrativos.

Teniendo en cuenta las investigaciones antes mencionadas, en torno a cómo la intervención en las competencias comunicativas están relacionadas con el éxito en la producción de textos en los alumnos, se hace necesario realizar una intervención educativa que responda a las necesidades y realidades de los estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario investigar en Colombia, y más aún en los colegios distritales en zonas de estrato socioeconómico bajo en la ciudad de Barranquilla, el impacto de una intervención educativa en los docentes basada en la resolución de problemas y su incidencia en las

competencias comunicativas de los elementos de la competencia textual de Kintsch & Van Dijk (1978).

Por las razones antes expuestas esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto de una intervención educativa basado en el programa de resolución de problemas “clase para pensar” sobre las competencias comunicativas de los estudiantes?

### 3. Planteamiento del Problema

La problemática que enfrenta la educación hoy en Colombia con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes hace que las escuelas y centros de educación tomen un rol activo en hallar soluciones a esta. Estas competencias son esenciales para abordar todas las situaciones de nuestro entorno pues nos permiten acceder a los diversos campos del saber y nos brinda más posibilidades de ser exitosos en las relaciones con el conocimiento (MEN, 2007).

Es por ello que la educación que se recibe en la escuela, en especial la educación de primera infancia, es parte fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su socialización, al mismo tiempo que ejerce una función compensadora de las desigualdades sociales (Herrer, 2008, citado en Castro, 2008). Dentro del entorno educativo en el que los niños y niñas crecen e interactúan, el educador tiene roles protagónicos en el proceso de reflexión y acción para el cambio: es agente de cambio y articulador de agentes distintos (OEA, 1999); además, está ampliamente confirmado que los profesores altamente calificados y efectivos son clave para el éxito académico de sus estudiantes.

Las teorías de Bruner (1975) sugieren que el desarrollo de las competencias de los niños depende en gran medida en la calidad y la cantidad de interacción y actos comunicativos al cual sean expuestos. Por lo tanto, es necesario y relevante realizar intervenciones en la enseñanza que propendan al desarrollo de estas, y así lograr mejoras significativas en el desempeño académico en general. En estas la formación de los docentes

es clave para lograr este objetivo. La educación debe garantizar el desarrollo de las competencias comunicativas, dada la importancia de estas en las actividades escolares, sociales y en los niveles de adaptación a las exigencias de los entornos donde deben desenvolverse posteriormente los estudiantes (Cuervo & Flórez, 2004). Estas competencias implican cuestiones muy diversas que van desde aspectos mecánicos y motrices, hasta procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación (Cassany, 1993).

En consecuencia con lo anterior, se han realizado investigaciones sobre la formación docente y su incidencia en la práctica de los maestros, reconociendo el papel transformador de los maestros en su propio quehacer pedagógico. De igual manera, se ha investigado sobre el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente en lo que concierne a la producción textual de los estudiantes y su importancia para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Sin embargo, estas investigaciones no son concluyentes, por cual se hace necesario continuar investigando sobre el efecto de un programa de formación docente, basada en los procesos en resolución de problemas para determinar el impacto que tiene en las competencias comunicativas de los estudiantes.

A continuación, se presenta una síntesis del análisis de investigaciones que relacionan la formación docente la competencia comunicativa, especialmente en lo concerniente a los elementos de la competencia textual.

En investigaciones como la de Ariza & Fontalvo (2011), Bolívar & Montenegro (2012), Gallego & García (2010), Guzmán & Rojas-Drummond (2012), García & Fidalgo (2006), Hernández, Serpas & Carrascal (2012), Forero, Gordo, Granados, Rincón &

Sánchez (2009), Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero (2009), Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) Hocevar (2007), Fidalgo, Torrance & Robledo (2011), en las que se estudiaron los efectos de una intervención educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de la, Supraestructura, Macroestructura y Microestructura se llevaron a cabo diferentes tipos de intervenciones educativas que obtuvieron resultados significativamente positivos en la producción de distintos tipos de textos en estudiantes de diversos grados escolares. Sin embargo, se resalta que muchas de estas intervenciones utilizaron estrategias de enseñanza tradicional, lo que plantea la necesidad de aplicar intervenciones en las que se tengan en cuenta procesos en resolución de problemas que faciliten hallar soluciones de tipo práctico, creativo y crítico, con el propósito de inducir a que el estudiante aprenda a aprender, logrando un aprendizaje autónomo y la aplicación de lo aprendido en situaciones nuevas.

Por otro lado, las investigaciones mencionadas plantean intervenciones educativas aplicadas directamente en los estudiantes, dejando la necesidad de implementar intervenciones aplicadas en los docentes, con lo cual se buscaría medir el impacto que estas generan en las competencias comunicativas de los estudiantes, considerando que los docentes son agentes de cambio para lograr resultados positivos.

Investigaciones que relacionan los efectos de una Intervención Educativa sobre la competencia textual desde los elementos de Supraestructura y Macroestructura, como las de Miranda (2011), García & Marban (2014) Corcelles, Cano, Bañales & Vega (2013), estuvieron direccionadas al desarrollo de la competencia textual en estudiantes universitarios y de bachillerato. Estas plantean la necesidad de generar un impacto en estudiantes de Básica Primaria, teniendo en cuenta que en estos niveles se adquieren los

elementos básicos culturales y se desarrollan los aprendizajes relativos a la lectura, la escritura y la expresión oral, así como se desarrolla en el estudiante una progresiva autonomía de acción en su medio. Es por ello que la implementación de didácticas que enseñen a pensar de manera crítica, creativa y contractiva contribuirá a la formación de personas emprendedoras con éxito académico y que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

Por otra parte, se encontraron investigaciones como las de Powell (2010), Sánchez & Borzone (2010), Fidalgo & García (2008), Serrano & Acevedo (2009) y Escobar (2013), que estudiaron el impacto de una intervención educativa en relación con la competencia textual desde los elementos de Macroestructura y Microestructura en diferentes edades, excluyendo el estudio de la Supraestructura en los textos producidos por los estudiantes intervenidos. Al respecto, es importante mencionar la relevancia que tiene el estudio de la Supraestructura en la competencia textual, ya que esta corresponde a la estructura formal y al esquema organizativo del contenido, que permite la construcción de las tipologías textuales, por consiguiente, el reconocimiento de este elemento proporciona al estudiante las herramientas necesarias para conocer cómo se organiza el texto de acuerdo con su tipología. Razón por la cual se destaca la necesidad de realizar intervenciones en las que se incluyan todos los elementos de la estructura textual para el completo desarrollo de la competencia textual.

De igual manera, también se hallaron investigaciones que estudiaron el efecto de una Intervención Educativa en relación con un solo elemento de la competencia textual como la Supraestructura, en Sánchez, Romanutti & Borzone (2007), Elshirbirni (2013), Trujillo (2012), García Parejo (2005) o la Microestructura en Piasta *et al* (2012), Wasik

(2011), Yausaz (2005), García (2007), Briceño *et al* (2009) y Cabell (2011). Ello puede proporcionar una visión parcial del texto, considerando que cada elemento de la estructura textual corresponde a niveles de organización textual en el plano global y local en cuanto a organización global, contenido semántico y conexión inter-oracional.

Por tal motivo, se plantea la necesidad de realizar intervenciones educativas que utilicen recursos que incentiven y promuevan la resolución de problemas en las competencias comunicativas, en las que se incluyan todos los elementos de la competencia textual para poder determinar su efecto en las producciones textuales de los estudiantes.

## 4. Objetivos

### 4.1. Objetivo General

- Determinar el efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas.

### 4.2. Objetivos Específicos

- Determinar el efecto de una intervención educativa en torno a la Supraestructura.
- Determinar el efecto de una intervención educativa en torno a la Macroestructura textual.
- Determinar el efecto de una intervención educativa en torno a la Microestructura textual.



## 5. Hipótesis

**Hi1:** Habrá un efecto de la intervención educativa sobre la Supraestructura.

**Ho1:** No habrá un efecto de la intervención educativa sobre Supraestructura.

**Hi2:** Habrá un efecto de la intervención educativa sobre la Macroestructura textual.

**Ho2:** No habrá un efecto de la intervención educativa sobre la Macroestructura textual.

**Hi3:** Habrá un efecto de la intervención educativa sobre la Microestructura textual.

**Ho3:** No habrá un efecto de la intervención educativa sobre la Microestructura textual.

## **6. Metodología**

### **6.1. Enfoque de Investigación**

La presente investigación utiliza un enfoque cuantitativo, fundamentado bajo el paradigma filosófico del Positivismo, se busca establecer en qué medida se predicen las variables de estudio: Competencias Comunicativas e Intervención educativa en el marco de la Clase Para Pensar en un evento de Resolución de Problemas. Hernández, Fernández y Baptista (2010).

### **6.2. Diseño de Investigación**

El diseño de esta investigación es de tipo cuasi experimental, puesto que manipula al menos una variable independiente para ver su efecto y su relación con una o más variables dependientes. En este sentido, la presente investigación cuenta con un grupo experimental y otro de control con mediciones antes y después de la intervención del Programa de Formación Docente. Hernández, Fernández y Baptista (2010).

### **6.3. Población y Muestra**

En consonancia con las características de la investigación, la población está conformada por dos grupos: Docentes del área de lenguaje de tercer grado de Instituciones Educativas Públicas de estratos 1 y 2 de la ciudad de Barranquilla y sus estudiantes. La muestra consta de cuatro docentes (dos grupo experimental y dos grupo control) y 60 estudiantes divididos en dos grupos (30 grupo control y 30 grupo experimental). La

selección de la muestra se hizo a través de un muestreo no probabilístico de forma intencional y por criterio (Gallardo & Moreno 1999), teniendo en cuenta a los profesores en el área de lenguaje que harán parte de la intervención del programa de formación y los estudiantes que hacen parte de sus clases.

#### **6.4. Definición de Variables**

- Variable Independiente: Intervención Educativa. Programa de Formación Docente en Resolución de Problemas.
- Variable Dependiente: Competencias Comunicativas (Competencia Semántico Comunicativa y Competencia Textual).

##### **6.4.1. Definición Conceptual**

Formación Docente en Resolución de Problemas.

López (2000) La Formación Docente en Resolución de Problemas integra perspectivas contemporáneas sobre el aprendizaje orientado hacia el desarrollo del pensamiento, adaptando principios de la Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard; de la Entrevista Flexible orientada por profesores de la Universidad de Columbia. La meta de esta es brindar herramientas al docente para formar individuos que comprendan lo aprendido y lo transfieran de manera independiente en situaciones nuevas, a partir de desempeños.

Competencias Comunicativas (Competencia Semántico Comunicativa y Competencia Textual).

Competencia Semántico Comunicativa.

Dell Hymes (1971), la capacidad de los individuos para saber qué, a quién, cuándo, y como expresarse.

Competencia Textual.

Kintsch & Van Dijk (1980) regularidades que se pueden observar en cuanto a la organización de los textos. Supraestructura, Macroestructura y Microestructura.

#### **6.4.2. Definición Operacional**

Formación Docente en Resolución de Problemas.

El Programa Formación docente en Resolución de Problemas consta de cuatro módulos: Trabajo en grupo, Lesson Study, Clase para Pensar y Competencias Comunicativas. Para efectos de la presente investigación se realizaron dos módulos:

- **Clase para Pensar:** en el cual se integran y adaptan perspectivas contemporáneas sobre la pedagogía orientadas hacia el desarrollo del pensamiento (López, 2000). Con una duración de 6 horas presenciales y 4 horas de trabajo independiente en un periodo de una semana en el cual se trabajan los siguientes contenidos (Activación de conocimientos previos, Introducción Teórica a la Clase para Pensar, Estrategias para aplicar la Clase para Pensar y Síntesis).

- **Competencias Comunicativas:** en el cual se fortalece las competencias comunicativas desde aspectos del lenguaje como la sociolingüística y la estructura de los textos (López, 2000). Con una duración de 6 horas presenciales y 4 horas de trabajo independiente en un periodo de una semana durante el cual se trabajan los siguientes contenidos (Aspectos del Lenguaje, Competencia Semántica Comunicativa, Competencia Textual, Clase para Pensar en Competencias Comunicativas, Autorreflexión y Autoevaluación).

Competencias Comunicativas.

Se medirá mediante la presencia y ausencia de los elementos de la **Supraestructura, Macroestructura y Microestructura** en los cuentos narrados por los niños de la muestra. (López, Hernández & Movilla, 2014 documento interno)

## 6.5. Control de Variables

**Cuadro 1. Control De Variables En Los Sujetos**

¿Qué?	¿Cómo?	¿Por qué?
Estrato Socioeconómica	Selección de Colegios Públicos	Evitar heterogeneidad social del grupo que afecte los resultados
Grado Escolar	Tercer Grado	Mantener congruencia de la Investigación del Macro proyecto.
Aplicación de Pruebas	Capacitación Investigadores en la aplicación de pruebas	Para disminuir el error en la recolección de datos.

## 6.6. Técnicas

### 6.6.1. Análisis de Contenido

Es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. Este se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Hernández, Fernández y Baptista (2010).

## 6.7. Instrumentos

### 6.7.1. Matriz de Análisis de Cuentos con elementos del Modelo SPEAKING (Hymes) y las categorías SMM (Van Dijk & Kintsch). (López, Hernández & Movilla, 2014).

(Ver anexo 1)

Esta matriz midió la presencia y ausencia de los elementos del modelo SPEAKING de Dell Hymes y las categorías de **Supraestructura, Macroestructura y Microestructura** de Van Dijk y Kintsch.

Dicha matriz de análisis de contenido, es el resultado de la unificación de las teorías sobre la Competencia Semántico Comunicativa del sociolingüista Dell Hymes y de la Competencia Textual según Kintsch y Van Dijk, por lo que las categorías corresponden a los elementos que, a la luz de los teóricos, deben estar presentes en los diversos actos comunicativos, sean orales o escritos. La finalidad con la producción de los cuentos de parte de los niños (as) y su análisis de contenido, es determinar el efecto que tuvo el programa de formación de docentes Clase para Pensar Siglo XXI en Competencias Comunicativas.

En cuanto al Modelo Speaking, se constituyeron las siguientes elementos que conforman dicho modelo: Género, Escena y Participantes, las cuales están dentro de la **Supraestructura**; Secuencias de los Actos, dentro de la **Macroestructura**; Normas, dentro de la **Microestructura**.

En la macrocategoría **Supraestructura**, la categoría Género tiene los elementos Secuencia de Género, la cual se divide en inicio, nudo y desenlace; la categoría Escena, tiene los elementos Escenario y Tiempo, y en la categoría Participantes, está el elemento Personajes. Respecto a la macrocategoría **Macroestructura**, se encuentra la categoría Secuencia de los Actos, la cual contiene el elemento Coherencia, que abarca a la idea principal, idea de apoyo, y la subcategoría Idea Principal que puede ser explícita o implícita. Por último, en la **Microestructura**, está la categoría Normas, la cual contiene a los elementos sintaxis y morfología.

A nivel operacional, el instrumento mide la presencia o ausencia de los elementos que hacen parte de las macrocategorías, categorías y subcategorías.

La matriz de análisis de contenido, es un instrumento cuantitativo que se construyó en un archivo de Excel para facilitar el vaciado de la información y el cálculo sistemático de la frecuencia y el porcentaje de la presencia o ausencia de los elementos de las categorías dentro de las unidades de análisis. La presencia se representa con un 1 y la ausencia con un 0, y su uso dependerá de la previa capacitación de codificadores que cuenten con el bagaje conceptual de las macrocategorías, categorías y subcategorías.

Pese a que el instrumento principal a utilizar en el estudio sea de carácter cuantitativo, cabe resaltar que los investigadores acudirán también a un análisis cualitativo,

que será un recurso complementario para describir y explicar con mayor detalle información relevante.

El instrumento fue validado por dos jueces expertos utilizando una tabla que permite evaluar cada macrocategoría, categoría y elemento de la matriz con una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo a los criterios: 1) Validez, que evaluará si las macrocategorías, categorías y elementos miden lo que indican que están midiendo; 2) Claridad, que evaluará en términos de que tanto se considera que las macrocategorías, categorías y elementos son de fácil entendimiento; 3) Completitud, que evaluará si las macrocategorías, categorías y elementos cubren totalmente las unidades de análisis. Los ajustes al instrumento se basaron en las recomendaciones dadas por los jueces, donde el porcentaje de validez en primera instancia fue de 90%, y luego de seguir las sugerencias alcanzó una validez del 100%.

El instrumento también fue sometido a confiabilidad a través de un pilotaje, y se aplicó una prueba de Alfa Cronbach, el cual es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio. Este coeficiente oscila entre -1,0 y 1,0 y se considera que la consistencia interna es alta si se encuentra entre 0,70 y 0,90. Los valores inferiores a 0.70 indican una baja consistencia interna. El coeficiente interno de Alfa de Cronbach logrados por el instrumento fue de 0,931.

Durante el entrenamiento de los examinadores, se realizó constantemente el proceso de Confiabilidad entre codificadores a través de la utilización de la codificación de 17 cuentos pilotos, donde se comparó la codificación de los formatos, encontrando una confiabilidad en el primer cuento del 78%. Al finalizar el proceso, en el pilotaje de los



últimos tres cuentos se logró un acuerdo del 100%. De igual forma, los resultados logrados por los codificadores se compararon con los de la asesora/entrenadora logrando un acuerdo con esta del 100%.

### **6.7.2. Formato de Observación Práctica Docente.** (López & Ávila, 2014).

Este formato es una adaptación del instrumento de observación de Clase para Pensar (López, González, Ariza & Toro, 2005). Específicamente, el formato de Observación Práctica Docente observa la conducta del docente y el estudiante después de realizada la intervención para calificar la presencia o la ausencia de la implementación de los procesos y estrategias inherentes al Programa de Formación Docente Clase para Pensar en la resolución de problemas en Competencias Comunicativas, atendiendo una escala que evalúa los siguientes aspectos: I) Clima del Aula, II) El Profesor Constructivista, III) Currículo-Contenido y Conceptos, IV) Instrucción y/o Evaluación, 5) Materiales y Recursos. (Ver anexo 2)

## **6.8. Procedimiento**

### **6.8.1. Consentimiento de participantes: Permiso de Rectores y docentes**

Para lograr los objetivos propuestos en esta investigación, se llevaron a cabo una serie de fases relacionadas. Primero, se realizó la reunión de presentación del proyecto a los rectores de las instituciones seleccionadas, dos en total, con el fin de presentar los objetivos, escoger los docentes y explicar las actividades que se llevarían a cabo en la ejecución de la intervención. Una vez presentado el proyecto, se procedió a recolectar los permisos a través de cartas de compromisos firmadas por los rectores.

Luego de realizar la reunión con los rectores y de obtener su autorización, se solicitó permiso para los docentes participantes del proyecto (cuatro en total), dos por cada

institución, los cuales aceptaron a través de una carta de compromiso participar en la intervención educativa y poner en práctica lo aprendido en esta.

### **6.8.2. Recolección de cuentos pretest**

Antes de la recolección de los cuentos de los grupos participantes, cada uno de los miembros del grupo de investigación realizó una prueba de pilotaje con cinco estudiantes de otras instituciones y que tuvieran las mismas características a los del grupo del proyecto para familiarizarse con la guía y su aplicación.

La recolección de los cuentos Pretest se inició el 1º de abril de 2014 y terminó el 4 de abril del mismo año. Para ello, se utilizó la guía para la creación de cuentos en niños (ver anexo 3). A los niños se les pidió que relataran un cuento; este, a su vez, era grabado por el investigador y posteriormente se transcribía. Estos cuentos se tomaron antes de realizar la intervención con las maestras.

### **6.8.3. Entrenamiento de codificadores**

El análisis de la competencia textual en los textos narrativos requiere de los investigadores conocimiento y precisión para lograr la confiabilidad en la codificación de estos, de modo que los datos recolectados estén de acuerdo con la realidad de la muestra o la población que se está estudiando. El entrenamiento se llevó a cabo de la siguiente manera:

a) Análisis y explicación de cada uno de las categorías tenidas en cuenta en la matriz de codificación, con ejemplos y ejercicios.

b) Prueba de confiabilidad. Se realizó una prueba piloto con varios cuentos y después se midió la confiabilidad de ésta por medio de una prueba del nivel de acuerdos entre codificadores hasta lograr una confiabilidad mayor a 95%.

#### **6.8.4. Intervención**

La intervención consistió en la formación de las dos docentes del grupo experimental, a través de 2 módulos fundamentados en las temáticas de Clase Para Pensar y Competencias Comunicativas. Cada módulo se rediseñó para ser trabajado intensivamente de manera presencial y se desarrolló en un periodo de una semana (6 horas presenciales y 4 horas de trabajo independiente), con materiales de apoyo: diapositivas, documentos y fotocopias. La capacitación se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio Miguel Ángel Builes, durante dos semanas (abril 7- Abril 26 de 2014).

#### **6.8.5. Recolección de datos postest y codificación de datos**

La recolección de los cuentos postest se inició el 10 de junio de 2014 y finalizó el 12 del mismo mes. Al igual que en el pretest, se utilizó la guía para la creación de cuentos en niños en el que se les pidió que relataran un cuento; este, a su vez, era grabado por el investigador y posteriormente se transcribía.

Al finalizar de recolectar los datos de postest, se procedió a escoger la muestra de 30 estudiantes en el grupo experimental y 30 en el grupo control, utilizando una escala de números aleatorios y teniendo en cuenta solo aquellas estudiantes que tenían cuento pre y postest. Una vez consolidada la muestra final, se procedió a codificar los cuentos pretest y postest en el instrumento para luego ser analizados utilizando el programa estadístico SPSS.

### **6.8.6. Análisis de datos**

Finalmente, los datos de pre y postest fueron procesados utilizando el programa estadístico SPSS, el cual arrojó datos descriptivos y estadísticos que fueron analizados y comparados, pudiéndose observar unas características que ayudaron a llegar a las conclusiones de esta investigación.

## 7. Resultados

Para el análisis de los siguientes resultados se procede primero a realizar estadísticas descriptivas como Frecuencia y Porcentaje.

Se utilizó una Prueba de Kolmogorov-Smirnov, de bondad de ajuste, la cual sirve para contrastar la hipótesis nula de que la distribución de una variable se ajusta a una determinada distribución teórica de probabilidad. Si el valor del criterio o nivel de significancia es muy pequeño (menor que 0,05) se rechaza la hipótesis de normalidad y se concluye que las puntuaciones de esa variable no se ajustan a una distribución normal. Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, indican que se rechaza la hipótesis de normalidad con un nivel crítico de  $p < 0.005$ , y concluimos que las puntuaciones de las variables no se ajustan a una distribución normal. Es decir, que se deben utilizar estadísticos no paramétricos para analizar los datos.

Luego se utilizó una Prueba de H de Kruskal- Wallis, Es una extensión de la prueba U Mann- Whitney es el análogo no paramétrico del análisis de varianza de un factor (ANOVA) y detecta las diferencias en la localización de las distribuciones.

A su vez, se utilizó una Prueba de Wilcoxon, Esta prueba compara la distribución de dos variables; tiene en cuenta la información del signo de las diferencias y de la magnitud de las diferencias entre los pares.

**Tabla 1.** Frecuencia y Porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento antes de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	10	16.7
Presencia	50	83.3
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

La tabla 1 muestra la frecuencia y porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento antes de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que el 83.3% realizó el cuento y el 16.7% de los estudiantes no realizó el cuento antes de la implementación del programa de formación.

**Tabla 2. Frecuencia y Porcentaje de la Supraestructura antes de realizar la implementación del programa de formación.**

	Frecuencia	Porcentaje
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO INICIO</b>		
Ausencia	13	21.7
Presencia	47	78.3
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO NUDO</b>		
Ausencia	21	35.0
Presencia	39	65.0
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO DESENLACE</b>		
Ausencia	32	53.3
Presencia	28	46.7
<b>ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y DETALLES</b>		
Ausencia	56	93.3
Presencia	4	6.7
<b>ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR</b>		
Ausencia	29	48.3
Presencia	31	51.7
<b>TIEMPO MENCIONA</b>		
Ausencia	18	30.0
Presencia	42	70.0
<b>PERSONAJES CON CARACTERÍSTICAS</b>		
Ausencia	42	70.0
Presencia	18	30.0
<b>PERSONAJES SIN CARACTERÍSTICAS</b>		
Ausencia	28	46.7
Presencia	32	53.3

La tabla 2 muestra la frecuencia y porcentaje de la Supraestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que la *secuencia de género narrativo inicio* se presenta en el 78.3% y se ausenta en el 21.7% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; la *secuencia de género narrativo nudo* se

presenta en el 65% y se ausenta en el 35% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; la *secuencia de género narrativo desenlace* se ausenta en el 53.3% y se presenta en el 46.7% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; el *escenario completo lugar y detalles* se ausenta en el 93.3% y se presenta en el 6.7% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; el *escenario incompleto lugar* se presenta en el 51.7% y se ausenta en el 48.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; el *tiempo* se presenta en el 70% y se ausenta en el 30% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; los *personajes con características* se ausenta en el 70% y se presenta en el 30% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; los *personajes sin características* se presenta en el 53.3% y se ausenta en el 46.7% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación.



**Tabla 3. Frecuencia y Porcentaje de la Macroestructura antes de realizar la implementación del programa de formación.**

	Frecuencia	Porcentaje
<b>IDEA PRINCIPAL</b>		
Ausencia	11	18.3
Presencia	49	81.7
<b>IDEAS DE APOYO</b>		
Ausencia	23	38.3
Presencia	37	61.7
<b>IDEA EXPLÍCITA</b>		
Ausencia	30	50.0
Presencia	30	50.0
<b>IDEA IMPLÍCITA</b>		
Ausencia	44	73.3
Presencia	16	26.7

La tabla 3 muestra la frecuencia y porcentaje de la Macroestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que la *idea principal* se presenta en el 81.7% y se ausenta en el 18.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; las *ideas de apoyo* se presentan en el 61.7% y se ausentan en el 38.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; la *idea explícita* se ausenta en el 50% y se presenta en el 50% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; la *idea implícita* se ausenta en el 73.3% y se presenta en el 26.7% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación.

**Tabla 4.** Frecuencia y Porcentaje de la Microestructura antes de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>SUJETO/VERBO/PREDICADO</b>		
Ausencia	11	18.3
Presencia	49	81.7
<b>PREPOSICIONES</b>		
Ausencia	30	50.0
Presencia	30	50.0
<b>CONECTORES</b>		
Ausencia	11	18.3
Presencia	49	81.7
<b>ANÁFORAS</b>		
Ausencia	20	33.3
Presencia	40	66.7
<b>CATÁFORAS</b>		
Ausencia	58	96.7
Presencia	2	3.3

La tabla 4 muestra la frecuencia y porcentaje de la Microestructura antes de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que el *sujeto/verbo/predicado* se presenta en el 81.7% y se ausenta en el 18.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; las *preposiciones* se ausentan en el 50% y se presentan en el 50% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; los *conectores* se presenta en el 81.7% y se ausenta en el 18.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación; las *anáforas* se presenta en el 66.7% y se ausenta en el 33.3% de los estudiantes antes de la implementación del

programa de formación; las *catáforas* se ausenta en el 96.7% y se presenta en el 3.3% de los estudiantes antes de la implementación del programa de formación.

**Tabla 5.** Frecuencia y Porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento después de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia	8	13.3
Presencia	52	86.7
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100.0</b>

La tabla 5 muestra la frecuencia y porcentaje de los estudiantes que hicieron el cuento después de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que el 86.7% realizó el cuento y el 13.3% de los estudiantes no realizó el cuento después de la implementación del programa de formación.

**Tabla 6.** Frecuencia y Porcentaje de la Supraestructura después de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO INICIO P.</b>		
Ausencia	9	15.0
Presencia	51	85.0
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO NUDO P.</b>		
Ausencia	19	31.7
Presencia	41	68.3
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO DESENLACE P.</b>		
Ausencia	31	51.7
Presencia	29	48.3
<b>ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y DETALLES P.</b>		
Ausencia	50	83.3
Presencia	10	16.7
<b>ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR P.</b>		
Ausencia	28	46.7
Presencia	32	53.3
<b>TIEMPO MENCIONA P.</b>		
Ausencia	14	23.3
Presencia	46	76.7
<b>PERSONAJES CON CARACTERÍSTICAS P.</b>		
Ausencia	38	63.3
Presencia	22	36.7
<b>PERSONAJES SIN CARACTERÍSTICAS P.</b>		
Ausencia	30	50.0
Presencia	30	50.0

La tabla 6 muestra la frecuencia y porcentaje de la Supraestructura después de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que la *secuencia de género narrativo inicio* se presenta en el 85% y se ausenta en el 15% de los estudiantes

después de la implementación del programa de formación; la *secuencia de género narrativo nudo* se presenta en el 68.3% y se ausenta en el 31.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; la *secuencia de género narrativo desenlace* se ausenta en el 51.7% y se presenta en el 48.3% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; el *escenario completo lugar y detalles* se ausenta en el 83.3% y se presenta en el 16.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; el *escenario incompleto lugar* se presenta en el 53.3% y se ausenta en el 46.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; el *tiempo* se presenta en el 76.7% y se ausenta en el 23.3% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; los *personajes con características* se ausenta en el 63.3% y se presenta en el 36.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; los *personajes sin características* se ausenta en el 50% y se presenta en el 50% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación.

**Tabla 7.** Frecuencia y Porcentaje de la Macroestructura después de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>IDEA PRINCIPAL P.</b>		
Ausencia	9	15.0
Presencia	51	85.0
<b>IDEAS DE APOYO P.</b>		
Ausencia	19	31.7
Presencia	41	68.3
<b>IDEA EXPLÍCITA P.</b>		
Ausencia	14	23.3
Presencia	46	76.7
<b>IDEA IMPLÍCITA P.</b>		
Ausencia	51	85.0
Presencia	9	15.0

La tabla 7 muestra la frecuencia y porcentaje de la Macroestructura después de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que la *idea principal* se presenta en el 85% y se ausenta en el 15% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; las *ideas de apoyo* se presentan en el 68.3% y se ausentan en el 31.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; la *idea explicita* se presenta en el 76.7% y se ausenta en el 23.3% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; la *idea implícita* se ausenta en el 85% y se presenta en el 15% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación.

**Tabla 8.** Frecuencia y Porcentaje de la Microestructura después de realizar la implementación del programa de formación.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>SUJETO/VERBO/PREDICADO P.</b>		
Ausencia	9	15.0
Presencia	51	85.0
<b>PREPOSICIONES P.</b>		
Ausencia	22	36.7
Presencia	38	63.3
<b>CONECTORES P.</b>		
Ausencia	9	15.0
Presencia	51	85.0
<b>ANÁFORAS P.</b>		
Ausencia	15	25.0
Presencia	45	75.0
<b>CATÁFORAS P.</b>		
Ausencia	57	95.0
Presencia	3	5.0

La tabla 8 muestra la frecuencia y porcentaje de la Microestructura después de realizar la implementación del programa de formación. Se observa que el *sujeto/verbo/predicado* se presenta en el 85% y se ausenta en el 15% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; las *preposiciones* se presentan en el 63.3% y se ausentan en el 36.7% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; los *conectores* se presenta en el 85% y se ausenta en el 15% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación; las *anáforas* se presenta en el 75% y se ausenta en el 25% de los estudiantes después de la implementación

del programa de formación; las *catáforas* se ausenta en el 95% y se presenta en el 5% de los estudiantes después de la implementación del programa de formación.

**Tabla 9.** Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, antes de realizar la implementación del programa de formación.

			Grupo Experimental		Grupo Control		Sig.	asintót.
			M	DS	M	DS	Z	(bilateral)
<b><i>SUPRAESTRUCTURA</i></b>								
SECUENCIA DE GÉNERO			.90	.305	.67	.479	-2.175	.030
NARRATIVO INICIO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.67	.479	.63	.490	-.268	.788
NARRATIVO NUDO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.53	.507	.40	.498	-1.026	.305
NARRATIVO DESENLACE								
ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y			.10	.305	.03	.183	-1.026	.305
DETALLES								
ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR			.60	.498	.43	.504	-1.281	.200
TIEMPO MENCIONA			.87	.346	.53	.507	-2.794	.005
PERSONAJES CON			.33	.479	.27	.450	-.559	.576
CARACTERÍSTICAS								
PERSONAJES SIN			.63	.490	.43	.504	-1.540	.124
CARACTERÍSTICAS								
<b><i>MACROESTRUCTURA</i></b>								
IDEA PRINCIPAL			.93	.254	.70	.466	-2.316	.021
IDEAS DE APOYO			.57	.504	.67	.479	-.790	.430
IDEA EXPLÍCITA			.50	.509	.50	.509	.000	1.000
IDEA IMPLÍCITA			.30	.466	.23	.430	-.579	.563



**MICROESTRUCTURA**

SUJETO/VERBO/PREDICADO	.93	.254	.70	.466	-2.316	.021
PREPOSICIONES	.50	.509	.50	.509	.000	1.000
CONECTORES	.93	.254	.70	.466	-2.316	.021
ANÁFORAS	.63	.490	.70	.466	-.543	.587
CATÁFORAS	.03	.183	.03	.183	.000	1.000

La tabla 9 muestra las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, antes de realizar la implementación del programa de formación. En Supraestructura, se observan diferencias significativas en: la *secuencia de género narrativo inicio* ya que el grupo experimental tiene una media de .90 (DS=.305) y el grupo control tiene una media de .67 (DS=.479) ( $Z=-2.175$ ,  $p<0.050$ ); el *tiempo* ya que el grupo experimental tiene una media de .87 (DS=.346) y el grupo control tiene una media de .53 (DS=.507) ( $Z=-2.794$ ,  $p<0.010$ ). En Macroestructura, se observan diferencias significativas en: la *idea principal* ya que el grupo experimental tiene una media de .93 (DS=.254) y el grupo control tiene una media de .70 (DS=.466) ( $Z=-2.316$ ,  $p<0.050$ ). En Microestructura, se observan diferencias significativas en: el *sujeto/verbo/predicado* ya que el grupo experimental tiene una media de .93 (DS=.254) y el grupo control tiene una media de .70 (DS=.466) ( $Z=-2.316$ ,  $p<0.050$ ); los *conectores* ya que el grupo experimental tiene una media de .93 (DS=.254) y el grupo control tiene una media de .70 (DS=.466) ( $Z=-2.316$ ,  $p<0.050$ ).

No se observaron diferencias significativas en *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z= -0.268$ ,  $p>0.050$ ), *secuencia de género narrativo desenlace* ( $Z= -1.026$ ,  $p>0.050$ ), *escenario completo lugar y detalles* ( $Z= -1.026$ ,  $p>0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z= -1.281$ ,  $p>0.050$ ) *personajes con características* ( $Z= -0.559$ ,  $p>0.050$ ) *personajes sin*

*características* ( $Z = -1.540$ ,  $p > 0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z = -0.790$ ,  $p > 0.050$ ), *idea explícita* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ), *idea implícita* ( $Z = -0.579$ ,  $p > 0.050$ ), *preposiciones* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ), *anáforas* ( $Z = -0.543$ ,  $p > 0.050$ ), *catáforas* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ).

**Tabla 10.** Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo control y el grupo experimental, después de realizar la implementación del programa de formación.

			Grupo Experimental		Grupo Control		Sig.	asintót.
			M	DS	M	DS	Z	(bilateral)
<b>SUPRAESTRUCTURA</b>								
SECUENCIA DE GÉNERO			.97	.183	.73	.450	-2.510	.012
NARRATIVO INICIO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.77	.430	.60	.498	-1.376	.169
NARRATIVO NUDO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.63	.490	.33	.479	-2.306	.021
NARRATIVO DESENLACE								
ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y			.27	.450	.07	.254	-2.061	.039
DETALLES								
ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR			.57	.504	.50	.509	-.513	.608
TIEMPO MENCIONA			.83	.379	.70	.466	-1.211	.226
PERSONAJES CON			.47	.507	.27	.450	-1.594	.111
CARACTERÍSTICAS								
PERSONAJES SIN			.50	.509	.50	.509	.000	1.000
CARACTERÍSTICAS								
<b>MACROESTRUCTURA</b>								
IDEA PRINCIPAL			.97	.183	.73	.450	-2.510	.012
IDEAS DE APOYO			.80	.407	.57	.504	-1.926	.054
IDEA EXPLÍCITA			.87	.346	.67	.479	-1.816	.069
IDEA IMPLÍCITA			.23	.430	.07	.254	-1.793	.073

**MICROESTRUCTURA**

SUJETO/VERBO/PREDICADO	.93	.254	.77	.430	-1.793	.073
PREPOSICIONES	.80	.407	.47	.507	-2.657	.008
CONECTORES	.97	.183	.73	.450	-2.510	.012
ANÁFORAS	.80	.407	.70	.466	-.887	.375
CATÁFORAS	.03	.183	.07	.254	-.587	.557

La tabla 10 muestra las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación. En Supraestructura, se observan diferencias significativas en: la *secuencia de género narrativo inicio* ya que el grupo experimental tiene una media de .97 (DS=.183) y el grupo control tiene una media de .73 (DS=.450) ( $Z=-2.510$ ,  $p<0.050$ ); la *secuencia de género narrativo desenlace* ya que el grupo experimental tiene una media de .63 (DS=.490) y el grupo control tiene una media de .33 (DS=.479) ( $Z=-2.306$ ,  $p<0.050$ ); el *escenario completo lugar y detalles* ya que el grupo experimental tiene una media de .27 (DS=.450) y el grupo control tiene una media de .07 (DS=.254) ( $Z=-2.061$ ,  $p<0.050$ ). En Macroestructura, se observan diferencias significativas en: la *idea principal* ya que el grupo experimental tiene una media de .97 (DS=.183) y el grupo control tiene una media de .73 (DS=.450) ( $Z=-2.510$ ,  $p<0.050$ ). En Microestructura, se observan diferencias significativas en: las *preposiciones* ya que el grupo experimental tiene una media de .80 (DS=.407) y el grupo control tiene una media de .47 (DS=.507) ( $Z=-2.657$ ,  $p<0.010$ ); los *conectores* ya que el grupo experimental tiene una media de .97 (DS=.183) y el grupo control tiene una media de .73 (DS=.450) ( $Z=-2.510$ ,  $p<0.050$ ).

No se observaron diferencias significativas en *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z = -1.376$ ,  $p > 0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z = -.513$ ,  $p > 0.050$ ), *tiempo* ( $Z = -1.211$ ,  $p > 0.050$ ), *personajes con características* ( $Z = -1.594$ ,  $p > 0.050$ ) *personajes sin características* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z = -1.926$ ,  $p > 0.050$ ), *idea explícita* ( $Z = -1.816$ ,  $p > 0.050$ ), *idea implícita* ( $Z = -1.793$ ,  $p > 0.050$ ), *sujeto/verbo/predicado* ( $Z = -1.793$ ,  $p > 0.050$ ), *anáforas* ( $Z = -.887$ ,  $p > 0.050$ ), *catáforas* ( $Z = -.587$ ,  $p > 0.050$ ).

**Tabla 11.** Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo control, antes y después de realizar la implementación del programa de formación.

			Pretest		Postest		Z	Sig. asintót. (bilateral)
			M	DS	M	DS		
<b><i>SUPRAESTRUCTURA</i></b>								
SECUENCIA DE GÉNERO			.67	.479	.73	.450	-1.000 <sup>c</sup>	.317
NARRATIVO INICIO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.63	.490	.60	.498	-.447 <sup>a</sup>	.655
NARRATIVO NUDO								
SECUENCIA DE GÉNERO			.40	.498	.33	.479	-.632 <sup>a</sup>	.527
NARRATIVO DESENLACE								
ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y			.03	.183	.07	.254	-1.000 <sup>c</sup>	.317
DETALLES								
ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR			.43	.504	.50	.509	-.816 <sup>c</sup>	.414
TIEMPO MENCIONA			.53	.507	.70	.466	-1.890 <sup>c</sup>	.059
PERSONAJES CON			.27	.450	.27	.450	.000 <sup>b</sup>	1.000
CARACTERÍSTICAS								
PERSONAJES SIN			.43	.504	.50	.509	-.535 <sup>c</sup>	.593
CARACTERÍSTICAS								
<b><i>MACROESTRUCTURA</i></b>								
IDEA PRINCIPAL			.70	.466	.73	.450	-.577 <sup>c</sup>	.564
IDEAS DE APOYO			.67	.479	.57	.504	-1.134 <sup>a</sup>	.257
IDEA EXPLÍCITA			.50	.509	.67	.479	-1.667 <sup>c</sup>	.096
IDEA IMPLÍCITA			.23	.430	.07	.254	-2.236 <sup>a</sup>	.025
<b><i>MICROESTRUCTURA</i></b>								
SUJETO/VERBO/PREDICADO			.70	.466	.77	.430	-1.000 <sup>c</sup>	.317
PREPOSICIONES			.50	.509	.47	.507	-.333 <sup>a</sup>	.739
CONECTORES			.70	.466	.73	.450	-.447 <sup>c</sup>	.655

ANÁFORAS	.70	.466	.70	.466	.000 <sup>b</sup>	1.000
CATÁFORAS	.03	.183	.07	.254	-1.000 <sup>c</sup>	.317

La tabla 11 muestra las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo control, antes y después de realizar la implementación del programa de formación. En Macroestructura, se observan diferencias significativas en: *idea implícita* ya que el pretest tiene una media de .23 (DS=.430) y el posttest tiene una media de .07 (DS=.254) ( $Z=-2.236$ ,  $p<0.050$ ).

No se observaron diferencias significativas en *Secuencia de género narrativo inicio* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z= -.447$ ,  $p>0.050$ ), *secuencia de género narrativo desenlace* ( $Z= -.632$ ,  $p>0.050$ ), *escenario completo lugar y detalles* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z= -.816$ ,  $p>0.050$ ), *tiempo MENCIONA* ( $Z= -1.890$ ,  $p>0.050$ ), *personajes con características* ( $Z= .000$ ,  $p>0.050$ ) *personajes sin características* ( $Z= -.535$ ,  $p>0.050$ ), *idea principal* ( $Z= -.577$ ,  $p>0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z= -1.134$ ,  $p>0.050$ ), *idea explícita* ( $Z= -1.667$ ,  $p>0.050$ ), *sujeto/verbo/predicado* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *preposiciones* ( $Z= -.333$ ,  $p>0.050$ ), *conectores* ( $Z= -.447$ ,  $p>0.050$ ), *anáforas* ( $Z= .000$ ,  $p>0.050$ ), *catáforas* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ).

**Tabla 12.** Diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación.

			Pretest		Posttest			Sig.	asintót.
			M	DS	M	DS	Z	(bilateral)	
<b><i>SUPRAESTRUCTURA</i></b>									
SECUENCIA DE GÉNERO			.90	.305	.97	.183	-1.000 <sup>c</sup>	.317	
NARRATIVO INICIO									
SECUENCIA DE GÉNERO			.67	.479	.77	.430	-.832 <sup>c</sup>	.405	
NARRATIVO NUDO									
SECUENCIA DE GÉNERO			.53	.507	.63	.490	-.832 <sup>c</sup>	.405	
NARRATIVO DESENLACE									
ESCENARIO COMPLETO LUGAR Y			.10	.305	.27	.450	-1.508 <sup>c</sup>	.132	
DETALLES									
ESCENARIO INCOMPLETO LUGAR			.60	.498	.57	.504	-.302 <sup>a</sup>	.763	
TIEMPO MENCIONA			.87	.346	.83	.379	-.333 <sup>a</sup>	.739	
PERSONAJES CON			.33	.479	.47	.507	-1.069 <sup>c</sup>	.285	
CARACTERÍSTICAS									
PERSONAJES SIN			.63	.490	.50	.509	-1.069 <sup>a</sup>	.285	
CARACTERÍSTICAS									
<b><i>MACROESTRUCTURA</i></b>									
IDEA PRINCIPAL			.93	.254	.97	.183	-1.000 <sup>c</sup>	.317	
IDEAS DE APOYO			.57	.504	.80	.407	-1.941 <sup>c</sup>	.052	
IDEA EXPLÍCITA			.50	.509	.87	.346	-3.051 <sup>c</sup>	.002	
IDEA IMPLÍCITA			.30	.466	.23	.430	-.577 <sup>a</sup>	.564	
<b><i>MICROESTRUCTURA</i></b>									
SUJETO/VERBO/PREDICADO			.93	.254	.93	.254	.000 <sup>b</sup>	1.000	
PREPOSICIONES			.50	.509	.80	.407	-2.496 <sup>c</sup>	.013	
CONECTORES			.93	.254	.97	.183	-1.000 <sup>c</sup>	.317	

ANÁFORAS	.63	.490	.80	.407	-1.890 <sup>c</sup>	.059
CATÁFORAS	.03	.183	.03	.183	.000 <sup>b</sup>	1.000

La tabla 12 muestra las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación. En Macroestructura, se observan diferencias significativas en: *idea explícita* ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el postest tiene una media de .87 (DS=.346) ( $Z=-3.051$ ,  $p<0.010$ ). En Microestructura, se observan diferencias significativas en: *preposiciones* ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el postest tiene una media de .80 (DS=.407) ( $Z=-2.496$ ,  $p<0.050$ ).

No se observaron diferencias significativas en *secuencia de género narrativo inicio* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z= -.832$ ,  $p>0.050$ ), *secuencia de género narrativo desenlace* ( $Z= -.832$ ,  $p>0.050$ ), *escenario completo lugar y detalles* ( $Z= -1.508$ ,  $p>0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z= -.302$ ,  $p>0.050$ ), *tiempo MENCIONA* ( $Z= -.333$ ,  $p>0.050$ ), *personajes con características* ( $Z= -1.069$ ,  $p>0.050$ ) *personajes sin características* ( $Z= -1.069$ ,  $p>0.050$ ), *idea principal* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z= -1.941$ ,  $p>0.050$ ), *idea implícita* ( $Z= -.577$ ,  $p>0.050$ ), *sujeto/verbo/predicado* ( $Z= .000$ ,  $p>0.050$ ), *conectores* ( $Z= -1.000$ ,  $p>0.050$ ), *anáforas* ( $Z= -1.890$ ,  $p>0.050$ ), *catáforas* ( $Z= .000$ ,  $p>0.050$ ).



## 8. Discusión

La presente investigación muestra las diferencias de medias de las categorías utilizadas en el cuento entre el grupo Control y el grupo Experimental, antes de realizar la implementación del programa de formación *a favor del grupo experimental*. En Supraestructura, se observan diferencias significativas en la *secuencia de género narrativo inicio, tiempo*. En Macroestructura se observan diferencias significativas en la *idea principal*. En Microestructura, se observan diferencias significativas en el *sujeto/verbo/predicado, los conectores*. Estas diferencias pueden ser explicadas teniendo en cuenta que *en el presente estudio la muestra se redujo* en tanto que nueve estudiantes pertenecientes al grupo control presentaron narraciones que no podían ser catalogadas como cuento, ya que este término fue confundido como un chiste, un trabalenguas o un listado de acciones cuya organización no corresponde a la estructura global de un texto narrativo. Otra razón que podría explicar estas diferencias, es que aunque los dos grupos provienen de colegios distritales femeninos de estrato socioeconómico 1 y 2 y la edad promedio de las estudiantes es de 8 años, *a partir de las observaciones de clase realizadas, se puede pensar que* las profesoras de ambos grupos emplean diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje en el desarrollo del su currículo académico, en las que se observó que antes de la implementación del programa de formación, las docentes del grupo experimental llevaron a cabo algunas didácticas que favorecían el aprendizaje de las estudiantes en cuanto a las competencias comunicativas, razón por la cual los cuentos narrados por las niñas de este grupo son más extensos, presentando una idea principal más evidente con una correcta estructura oracional y más presencia de conectores.

Los resultados del presente estudio muestran diferencias significativas entre las medias del grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación de docentes, a favor del grupo experimental en algunos elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Así, en cuanto a la Supraestructura, estas diferencias se encontraron en los elementos de *secuencia de género narrativo inicio, la secuencia de género narrativo desenlace, el escenario completo lugar y detalles*. Igualmente, en la Macroestructura, se observan diferencias significativas en el uso de la *idea principal*. En la Microestructura, se observan diferencias significativas en *preposiciones* y los *conectores*. Esto significa que hubo un impacto en las competencias comunicativas en el grupo experimental; esto es de esperarse debido a que las intervenciones educativas tomadas como un proceso de actualización le permiten al docente realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa (Camargo, 2004), generando un impacto positivo en los estudiantes. Sobre todo si se asume al sujeto como ser multidimensional, el cual construye su conocimiento a partir de las relaciones sociales con sus semejantes (López, 2011).

Estos resultados son coherentes en cuanto a las ganancias en elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura en la producción de textos con los de Ariza & Fontalvo (2011), quienes en los resultados del postest encontraron diferencias a favor del grupo experimental en el uso correcto de Supraestructura (50% tarea 1 y 53,33% tarea 2) y en elementos de la Macroestructura (86,67% tarea 1 y 100% tarea 2) en cuanto a los elementos de la microestructura (86,67% tarea 1 y 13,33% tarea 2). Y con los de Bolívar & Montenegro (2012), cuyos resultados en el postest del grupo experimental

tuvieron una variación de 7,7% en Supraestructura. En elementos de Macroestructura tales como textos coherentes con un eje temático, la variación fue de 7,7% y en organización 3,8%. En elementos de Microestructura tales como textos con concordancia entre categorías gramaticales 11,6% y uso de conectores 0,1%. Con García & Fidalgo (2006), que encontraron en los resultados de contraste comparativo una mejora significativa con efecto grande a favor del grupo experimental en la Supraestructura o estructura total [F (2,118) = 56.40;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .48$ ]. Macroestructura como la coherencia total [F (2, 118) = 35.54,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .37$ ] y densidad de la coherencia [F (2, 118) = 19.25,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .26$ ]. Microestructura, tales como coherencia referencial o anáforas, [F (2, 118) = 17.21;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .22$ ]. Coherencia relacional o conectores [F (2, 118) = 59.39,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .50$ ].

Además, los anteriores resultados positivos se confirman con los obtenidos en la investigaciones realizadas por Hernández, Serpas & Carrascal (2012), en el que el 93,8% de los estudiantes evidenciaron escritos con elementos de la Supraestructura (inicio, nudo y desenlace) y Macroestructura, pues lograron desarrollar un texto con una idea principal. En los elementos de la Microestructura, el 68,9% logró el uso adecuado de mecanismos morfosintácticos (conectores y concordancia sujeto – verbo etc.). También con Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto & Quintero (2009), quienes evidenciaron en su investigación ganancias en elementos de la Supraestructura, ya que los estudiantes presentaron una correcta organización del texto según su tipo literario. En la Macroestructura, al mantener la coherencia y el desarrollo temático y en cuanto a los elementos de la Microestructura en el correcto uso de conectores anáforas y catáforas. De la misma forma, Hocevar (2007) corrobora los resultados positivos logrados por los estudiantes después de realizar una intervención en elementos de la Supraestructura, al producir texto con la presencia de conflicto y resolución. En cuanto a los elementos de la Macroestructura, al incorporar

información pertinente y explícita al tema del texto. En Microestructura se apreció una adecuada progresión temática y cohesión inter oracional.

Otros investigadores que encontraron ganancias significativas en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, que confirman los resultados hallados en la presente investigación son: Fidalgo, Torrence & Robledo (2011) debido a que en su investigación los grupos experimentales mejoraron significativamente en las medidas de Supraestructura en el posttest en comparación al grupo control (PM,  $t = -5,899$ ;  $p < ,001$ ; PIE  $t = -3,771$ ;  $p = ,001$ ), en cuanto a los elementos de la Macroestructura en la coherencia ( $F(2, 61) = 14.450$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = ,318$ ). Y en Microestructura, en los elementos estructurales del texto ( $F(2,61) = 10.658$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = ,256$ ). Así mismo, Gallego & García (2010), en los elementos de la Supraestructura evidenciaron una presencia de inicio en un 100%, nudo 82% y desenlace de 85%. En cuanto a la Macroestructura, un 100% en coherencia global y un 67% en el manejo de temas y subtemas. Y en Microestructura, un 100% de capacidad de escribir oraciones estableciendo relaciones entre proposiciones. Los resultados positivos logrados por las anteriores investigaciones son confirmados por Pachón, Moyano, Parra & Torres (2009) ya que en el posttest se presentaron textos con una estructura más organizada (Supraestructura), una mayor coherencia (Macroestructura) y cohesión (Microestructura), además de una idea principal más clara.

En cuanto a las ganancias logradas en el presente estudio en elementos de Supraestructura y Macroestructura, son corroborados por los resultados positivos alcanzados por Miranda (2011), cuyo grupo experimental en la postprueba con ( $t = 3,4065$ ;  $p < .05$ ) logró una mejora del 28% en elementos de Supraestructura y Macroestructura. En este mismo sentido, García & Marban (2003) encontraron ganancias significativas después de realizar una intervención en elementos de la Supraestructura tales como suceso inicial

[F (1,41) = 2,79; p = 0,1024] y desenlace [F (1,41) =3,45; p = 0,0702]. Y en elementos de la Macroestructura [F (1,41) =4,61; p = 0,0038]. De igual manera, Corcelles, Caño, Bañales & Vega (2013) encontraron en los resultados textos con una organización lógica (Supraestructura) y un uso correcto de conectores (Microestructura), produciendo una mejora en los textos finales ( $t(35) = 6.88; p < .001$ ).

Los hallazgos de la presente investigación en cuanto a elementos de Macroestructura y Microestructura coinciden con los resultados positivos encontrados a favor del grupo experimental con los estudios de Powell (2010), el cual obtuvo una ganancia significativa en el desarrollo de la escritura (Macroestructura) ( $d = 0.17$ ) y en vocabulario (Microestructura) ( $d = 0.13$ ). Sánchez y Borzone (2010), cuyo grupo experimental tuvo un mejor desempeño en la producción de textos más extensos y coherentes ( $t = -3,924; p = 0,000$ ) y en el uso de conectores (temporales 50, aditivos 94%, adversativos 11%), y conectores que marcan ruptura 31%. García & De Caso (2004) encontraron un cambio significativo en la tarea de descripción en la continuidad temática ( $F = 2,956; p = 0,088$ ) e hilo de la trama ( $F = 13,024; p = 0,0004$ ), conectores ( $F = 10,627; p = 0,0014$ ) y coherencia textual ( $F = 26,54; p = 0,0000$ ); en la tarea de narración en estructura global ( $F = 14,74; p = 0,0002$ ), coherencia total ( $F = 13,128; p = 0,0004$ ), conectores ( $F = 3,521; p = 0,0629$ ); y en la tarea de escrito de un ensayo, la coherencia total ( $F = 23,907; p = 0,0000$ ) e hilo de la trama ( $F = 8,71; p = 0,0038$ ), y en uso de conectores ( $F = 4,057; p = 0,0461$ ). Serrano & Acevedo (2009), cuyos resultados del postest mostraron que los estudiantes mejoraron en coherencia y claridad de ideas, así como en la segmentación de párrafos y el uso de signos de puntuación. Fidalgo y García (2008) encontraron en cuanto a la coherencia textual un aumento estadísticamente significativo ( $F = 12,97; p = 0,000; \eta^2 = 0,110$ ), en hilo argumental ( $F = 4,677; p = 0,033; \eta^2 = 0,044$ ) y en párrafos ( $F = 16,03; p = 0,000; \eta^2 = 0,136$ ). Finalmente el

estudio de Escobar (2013) evidenció una mejora en la cantidad de medios de enlace empleados al final (32) y un uso más preciso de conjunciones, lo cual mejoró la coherencia y la claridad de las emisiones.

Por otra parte, hay investigaciones que corroboran los resultados positivos logrados por el grupo experimental en el posttest en elementos de la Supraestructura, tal es el caso de Sánchez, Romanutti & Borzone (2007), el cual se refleja en que en los textos producidos se reconoce el registro formal típico y la intención comunicativa. Así mismo, Elshirbirni (2013) encontró en los resultados comparativos pre- pos diferencias significativas en contenido ( $t=11,934$ ;  $p=.000$ ), en organización ( $t=.13, 884$ ;  $p=.000$ ) y en diseño ( $t=14,248$ ;  $p=.000$ ). De igual manera, Trujillo (2012) evidenció resultados positivos en el posttest en elementos de inicio, nudo y desenlace, personajes, espacio y tiempo.

Finalmente, entre los estudios que corroboran los resultados positivos logrados en la presente investigación en cuanto a elementos de Microestructura, encontramos el estudio realizado por Pista, Justice, Cabell, Wiggins, Turnbull & Currenton (2012), quienes encontraron una mejora en el grupo experimental en elementos de pre escritura, con una mayor producción de expresiones, variedad y complejidad de palabras [ $F(1, 35) = 5.45$ ,  $p = 0.025$ ,  $d=3.18$ ]. Resultados similares fueron encontrados en la investigación realizada por Wasik (2011) en desarrollo de vocabulario ( $B=2.02$ ,  $p=.01$ , 29% del resultado de varianza). En concordancia con las anteriores investigaciones, Yausaz (2005) encontró en los resultados de la postprueba que un 77% hace uso de conectores causales y temporales consecutivos y construyen oraciones con cláusulas subordinadas. Así mismo, García (2007) halló resultados a favor del grupo experimental después de la intervención en el uso de conectores temporales en un 76%. De Mier, Sánchez Borzone (2009) también evidenciaron

resultados a favor del grupo experimental en la postprueba en relación con la cantidad de palabras y el uso de conectores de adición y temporales. Por su parte, Jones, Myhill & Bailey (2012) confirma los resultados positivos de las anteriores investigaciones en elementos de la Microestructura a favor del grupo experimental en aspectos gramaticales. ( $e=0.21$ ,  $p<0.0001$ ).

Por otra parte, estos resultados son coherentes en cuanto a las ganancias con los de Guzmán & Rojas-Drummond (2012), quienes en el pos test encontraron diferencias a favor del grupo experimental en elementos de Supraestructura como organización ( $n = 120$ ,  $t = 10.41$ ,  $d.f. = 1, 118$ ;  $p < .01$ ), en elementos de Macroestructura como cohesión ( $n = 120$ ;  $t = 2.43$ ,  $d.f. = 1,118$ ;  $p < .05$ ); <), y elementos de Microestructura tales como marcadores lingüísticos ( $n= 120$ ;  $t = 3.47$ ,  $d.f. = 1,118$ ;  $p < .01$ ); y 5) y signos de puntuación ( $n = 120$ ;  $t = 2.65$ ,  $d.f. = 1,118$ ;  $p < .05$ ). Sin embargo, estos investigadores no encontraron cambios significativos en elementos de Macroestructura, tales como ideas principales ( $n = 120$ ;  $t= 1.15$ ,  $d.f. = 1,118$ ;  $p = .252$ ), lo que podría explicarse en razón a que esos autores enfocaron la intervención en el proceso de redacción, en los aspectos de planeación, producción y revisión, dejando de lado la enseñanza de los elementos de las estructuras textuales, lo que pudo limitar el efecto del programa en aspectos complejos, como lo son las ideas principales.

Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) corroboran las ganancias logradas en el postest en elementos de Supraestructura con los resultados alcanzados por estudiantes de tercer y cuarto grado, los cuales lograron en Supraestructura un aumento significativo en relación con el título alcanzando 100% ambos grupos, y en formulación de conclusiones e ideas de cierre 17 % y 31%, respectivamente. En relación con elementos de

Macroestructura, se presentó un aumento en uso de definiciones y descripciones (82% y 78%), en uso de explicaciones (46% y 25%) y en presencia de ejemplos (13% y 6%).

En cuanto a los elementos de Microestructura, los estudiantes de cuarto grado lograron mejoras significativas después de la intervención en el uso de verbos de indicativo (75%) y uso de tercera persona (7%). Sin embargo, existe contraste en los resultados logrados por los estudiantes de tercer grado en elementos de la Microestructura ya que no hubo ganancias significativas en verbos del indicativo y el uso de tercera persona, lo que contrasta con los resultados positivos en elementos de esta categoría en la presente investigación. Esto podría explicarse teniendo en cuenta que el tipo de textos trabajado por Medina, Leal, Flórez & Rojas fue el expositivo, y en el presente estudio se trabajó con textos narrativos. De acuerdo con Bruner (1986), estos se corresponden con diferentes tipos de funcionamiento cognitivo y con formas diferentes de establecer relaciones causales. Es decir, los textos expositivos parecen requerir de un mayor esfuerzo de procesamiento, puesto que necesitan generar mayor número de conexiones con la información causal antecedente. Por el contrario, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y parecen requerir de mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo (León, 2007).

Contrario a los resultados positivos logrados en la presente investigación en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura, en la comparación entre grupo control y experimental, después de realizar una intervención, el estudio realizado por Fuenmayor, Villasmil & Rincón (2007) no encontró ganancias significativas debido a que después de la intervención el 100% de los textos producidos carece de cierre o conclusión, uno de los elementos de la Supraestructura. En cuanto a la Macroestructura, se observaron textos que carecen de unidad temática y relaciones coherentes entre párrafos. Y en la



Microestructura no se logra una coherencia local, además se hace uso inadecuado, redundante y excesivo de las proformas gramaticales. Estos resultados negativos, a diferencia de las ganancias encontradas en la presente investigación, se podrían explicar teniendo en cuenta que el tipo de texto que se trabajó fue el expositivo, en vez del narrativo, cuya adquisición de estructuras textuales tiende a ser más sencilla pues su contenido suele ser típicamente episódico y su organización es secuencial. Así mismo, no es clara la información de la duración de la intervención educativa aplicada, por lo que pudo ser una investigación más corta. Además, el diseño del estudio en discusión carece de pretest y grupo control, lo cual no proporciona resultados confiables.

Otro estudio que se contrapone a los resultados positivos en elementos de Microestructura en la presente investigación, es el de Cabell (2011), el cual examinó el impacto de una formación docente en la respuesta conversacional de estudiantes de preescolar, encontrando resultados no significativos en el desarrollo de elementos como gramática ( $B = -0.06$ ,  $p = .72$ ). Lo que podría explicarse es que la intervención se basó en un programa que se enfoca en los aumentos de la respuesta conversacional por parte de los maestros en el salón de clase, a diferencia de la presente investigación, la cual hizo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de elementos gramaticales para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta las diferencias significativas observadas antes y después de realizar la intervención entre el grupo experimental y control, a favor del grupo experimental, se pueden aceptar las hipótesis de que hubo un efecto de la intervención educativa sobre la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura textual de los estudiantes.

La presente investigación llevó a cabo una intervención educativa que consistió en la implementación de un programa de formación docente con énfasis en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en las competencias comunicativas. Sin embargo, esta formación se llevó a cabo durante un periodo de tiempo corto en comparación con lo deseado y las exigencias del mismo debido a que hubo dificultades con la permanencia de las profesoras en el programa de intervención, por la falta de acompañamiento de los rectores que no les brindaron el tiempo suficiente para que estas pudieran recibir la formación en una mayor duración. Tampoco participaron en el seguimiento de la implementación de este. De acuerdo a Spallanzani *et al*, la intervención educativa es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas, dimensiones psicopedagógicas y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado (2001).

En la presente investigación, no se observaron diferencias significativas entre las medias del grupo Control y el grupo Experimental, después de realizar la implementación del programa de formación de docentes, en algunos elementos de la Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. En cuanto a la Supraestructura, los elementos en que no hubo significancia fueron: *secuencia de género narrativo nudo, escenario incompleto lugar (tiempo, personajes con características, personajes sin características)*. Tampoco se encontraron diferencias significativas en algunos elementos de la Macroestructura, tales como *ideas de apoyo, idea explícita e idea implícita*. En la Microestructura, los elementos en los que no hubo efectos positivos, son: *sujeto/verbo/predicado anáforas (catáforas)*.

Estos resultados son coherentes en elementos de Supraestructura con los de Soodla (2010), en cuya investigación la presencia de nudo entre los grupos no fue significativa  $\chi^2 (2, N = 197) = 3.61, p = .058,$ ) debido a que ambos grupos presentaron este elemento, además de una escasa mención de elementos que denotaban las características de los personajes. Lo anterior podría explicarse teniendo en cuenta el tiempo de implementación de la intervención de la presente investigación la cual fue de un tiempo corto, por circunstancias de contexto, lo que podría no haber permitido generar cambios significativos en todos los elementos que se buscaban impactar. Ello dado que la implementación de las estrategias para la resolución de problemas en el desarrollo de las competencias comunicativas y textuales requiere tiempo y práctica para una mejor internalización y apropiación por parte de maestros y estudiantes.

El que no haya habido diferencias significativas entre grupos, también podría estar relacionado con el desarrollo evolutivo de los niños, los cuales, a partir de los 5 años, no solo han adquirido los núcleos estructurales del sistema lingüístico, sino que también dominan los géneros discursivos primarios que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata (Nelson, 1996), por lo que ambos grupos estaban en posibilidad de crear historias con elementos como *nudo, personajes, ideas de apoyo, sujeto-verbo-predicado y anáforas*. *adicionalmente, los resultados muestran que ambos grupos presentan dificultades para utilizar elementos tales como personajes con características, ideas explícitas e ideas implícitas, lo cual podría explicarse en el hecho de que la producción de estas involucra un mayor grado de dificultad, debido a que para la adquisición es necesario tener en cuenta un conjunto de macro estrategias textuales entre las cuales se citan las señales estructurales, las estrategias sintácticas, los marcadores*

textuales, las estrategias semánticas y las estrategia esquemáticas, por lo que en ocasiones los sujetos pueden fallar en la formación de la estructura textual, lo cual es particularmente evidente en escritores inmaduros o jóvenes (Van Dijk y Kintsch, 1978).

En cuanto a las diferencias de medias de los elementos utilizadas en el cuento por los estudiantes del grupo control, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, en Macroestructura se observan diferencias significativas en: *idea implícita*, ya que el pretest tiene una media de .23 (DS=.430) y el posttest tiene una media de .07 (DS=.254) ( $Z=-2.236$ ,  $p<0.050$ ). Lo anterior podría explicarse teniendo en cuenta que en el instrumento utilizado en la presente investigación, cuando existe una idea principal, la ausencia de ideas implícitas indica la presencia de ideas explícitas. Teniendo lo anterior en consideración, en el grupo control los resultados posttest muestran una mejora, aunque no significativa, en ideas explícitas, lo que podría indicar una relación inversamente proporcional entre ambas categorías.

Las diferencias de medias de los elementos utilizados en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, se observan diferencias significativas en Macroestructura: *idea explícita*, ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el posttest tiene una media de .87 (DS=.346) ( $Z=-3.051$ ,  $p<0.010$ ). En Microestructura, se observan diferencias significativas en: *preposiciones* ya que el pretest tiene una media de .50 (DS=.509) y el posttest tiene una media de .80 (DS=.407) ( $Z=-2.496$ ,  $p<0.050$ ). Estas ganancias producidas responden al impacto positivo que tuvo la intervención en resolución de problemas, pues el uso de ideas explícitas indica la capacidad para representar los esquemas mentales y recrear

una imagen cognitiva de la realidad a la que se referencia en el discurso (Van Dijk, 1978), lo cual le permite al destinatario entender con mayor facilidad. En cuanto a las ganancias logradas en preposiciones, estas son un indicio del avance en la competencia lingüística y pone en evidencia el paso de una gramática básica a una más compleja (Slobin, 1987).

A pesar de que hubo diferencias significativas en un alto número de elementos de la estructura textual, entre el grupo experimental y el grupo control en los resultados de las medias antes y después de la intervención a favor del grupo experimental, no se observaron diferencias significativas en las medias de los elementos utilizados en el cuento por los estudiantes del grupo experimental, antes y después de realizar la implementación del programa de formación, en *secuencia de género narrativo inicio* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *secuencia de género narrativo nudo* ( $Z = -.832$ ,  $p > 0.050$ ), *secuencia de género narrativo desenlace* ( $Z = -.832$ ,  $p > 0.050$ ), *escenario completo lugar y detalles* ( $Z = -1.508$ ,  $p > 0.050$ ), *escenario incompleto lugar* ( $Z = -.302$ ,  $p > 0.050$ ), *tiempo* ( $Z = -.333$ ,  $p > 0.050$ ), *personajes con características* ( $Z = -1.069$ ,  $p > 0.050$ ), *personajes sin características* ( $Z = -1.069$ ,  $p > 0.050$ ), *idea principal* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *ideas de apoyo* ( $Z = -1.941$ ,  $p > 0.050$ ), *idea implícita* ( $Z = -.577$ ,  $p > 0.050$ ), *sujeto/verbo/predicado* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ), *conectores* ( $Z = -1.000$ ,  $p > 0.050$ ), *anáforas* ( $Z = -1.890$ ,  $p > 0.050$ ), *catáforas* ( $Z = .000$ ,  $p > 0.050$ ).

Una investigación que encontró resultados similares fue la realizada por Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez (2009), cuyos resultados en una intervención a corto plazo no mostró diferencias significativas antes y después en el grupo experimental ya que el 90% no presenta una Supraestructura correcta, produciendo textos incompletos e incoherentes con un mal uso de la Macroestructura y Microestructura. Sin embargo, en la

misma investigación, en la intervención llevada a cabo a largo plazo en un segundo grupo experimental, se encontraron ganancias en los resultados pos test en elementos de Supraestructura, Macroestructura y Microestructura. Lo que demuestra que el tiempo es un factor importante en el éxito y en el impacto de una intervención educativa.

La investigación llevada a cabo por Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez tiene características similares a la de la presente investigación en los resultados logrados por el grupo experimental, antes y después, en cuanto al tiempo de implementación de la intervención. Los resultados no significativos de la presente investigación se podrían explicar teniendo en cuenta las particularidades de la intervención educativa, puesto que el tiempo empleado para su implementación no fue suficiente, lo cual no propició el desarrollo de desempeños que llevaran a las maestras que recibieron la formación en Clase para Pensar a transferir lo aprendido de forma independiente. Además, el seguimiento llevado a cabo después de la intervención a las maestras, por medio del formato de observación de Clase para Pensar, mostró que estas no implementaron en su totalidad las estrategias que enmarcan la propuesta de la formación.

## 9. Recomendaciones

En la presente investigación se pudo evidenciar la importancia de las intervenciones educativas en los maestros y su impacto en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, es por ello que los resultados logrados en esta deben considerarse como punto de partida para la realización de futuras investigaciones que busquen desarrollar estrategias eficientes y eficaces de formación docente. A pesar de los resultados positivos logrados, el estudio presento algunas limitaciones, en ese sentido es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Realizar la investigación implementando la misma intervención educativa durante un periodo más prolongado, con el propósito de lograr la asimilación del nuevo conocimiento en los profesores y a su vez garantizar la aplicación de estos.
- Incluir en el programa de formación a un mayor número de profesores y estudiantes.
- Ampliar la investigación a otros grados y niveles de escolaridad y analizar el efecto de la intervención educativa en la producción de textos distintos a los narrativos.
- Realizar un estudio de corte longitudinal donde se emita varias mediciones en distintos momentos que puedan indagar y verificar los avances de los estudiantes y su correlación con la formación de los docentes.

- Analizar el impacto de esta intervención educativa en las creencias y las prácticas de los docentes.

## **Bibliografía**

- Abchi, V. S., Borzone, A. M., & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. (Spanish). *Universitas Psychologica*, 6(3), 559-569. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Achilli, E. L. (2000). Investigación y formación docente. Universitas, Serie Formación docente.
- Acosta, O. (2012). El concepto de competencia y la educación como cuidado de sí mismo. *Revista itinerario educativo*, 193- 201.
- Anderson, E. (2007). Teoría y técnica del cuento. Barcelona: Ariel.
- Arias, N. y Sanchez, L. (2009). Tendencias en la concepción de competencia para la educación superior: una respuesta al interrogante ¿qué tipo de ser humano se pretende formar? *Revista Educacion y Desarrollo Social*, 3(2), 62- 71
- Ariza, L., & Fontalvo, C. (2011). Desarrollo pedagógico con tic para la producción de textos escritos en la educación básica secundaria. *Escenarios • Vol. 9*, No. 2, Julio-Diciembre de 2011, págs. 46-57
- Barón, L., & Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky, del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. PDF



- Benítez Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123. DOI: 10.4067/S071658112009000100006.
- Bolívar, A., & Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios* • Vol. 10, No. 2, Julio-Diciembre de 2012, págs. 92-103.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Cumenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers' Language and Literacy Skills. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330. doi:10.1044/1058-0360(2011/10-0104). Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Calderón Pérez, J. (2007). *Leo y escribo*. Envigado: Susaeta Ediciones S.A.
- Calvo, M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista Educación*, XXXII (1), 123-138.
- Camargo, M. C. (2004). La necesidad de formación permanente docente. *Educación y Educadores* 112.
- Castro, A. M. (2006). *La evolución del pensamiento en el niño: del pensamiento preoperatorio a las operaciones concretas*. Barcelona: Universitas Barcelona.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Contreras, L. (1987). La resolución de problemas, ¿Una panacea metodológica? *Enseñanza de las Ciencias*, V (1), 49-52.

- Corcelles Seuba, M., Cano Ortiz, M., Bañales Faz, G., & Alicia Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. (Spanish). *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Correa, J. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Bogotá: Universidad del Rosario. Disponible en [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/b8/b8754809-11fa-42896a09d0cf5651eda.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-42896a09d0cf5651eda.pdf)
- De Mier, V., Sanchez Abchi, V., & Borzone, M. (2009). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 en [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S16761049200800010006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16761049200800010006)
- Debra A. Myhill , Susan M. Jones , Helen Lines & Annabel Watson (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding, *Research Papers in Education*, 27:2, 139-166, doi:10.1080/02671522.2011.637640. Recuperado el 28 de Febrero de 2015, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Del Risco, R. (2008). Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Recuperado el 21 de Marzo de 2014, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17664895.pdf>
- Delicia, D. (2011). Estrategias inferenciales en la comprensión del discurso expositivo. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 69-87.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Santillana ediciones UNESCO.

- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F. Newmeyer, Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge (págs. 253-274). Madrid: Viso.
- Elshirbini, I. (2013). The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and their attitudes towards writing. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 en la base de datos ERIC.
- Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.09.001. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Fidalgo, R., Torrance, M., & Robledo, P. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema* 2011. Vol. 23, n'4, pp. 672-680.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw Hill, 1994
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Textos en contexto: procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Fuenmayor, G., et al. (2007). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de luz (Spanish). (2003). *Psyche*, 12(2), 121-132. *Letras*, Vol. 50, N° 77, 189-219.

- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gallego, L. (2010). *Leer y escribir en la escuela iii: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. 2010.
- García, J. (1994). Resolución de problemas: de Piaget a otros autores. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, XXXII (77), 131-138.
- García, J., & De Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141-159. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- García, J., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Sixth-Grade Students with and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 6(2), 77-98. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- García, R. (2012). La formación permanente del profesorado basado en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de educación infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no.1, 297-322.
- García, R. A. (2007). La influencia de un taller de composición textual sobre el desarrollo de habilidades de escritura en niños de nivel socioeconómico bajo. (Spanish). *Cuadernos De Educación*, 5(5), 231-239. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO

- García-Sánchez, J., & de Caso-Fuertes, A. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal Of Educational Research*, 43(4/5), 272-289. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.006. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- García-Sánchez, J., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Guzman, K., & Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2012, 17(52). Recuperado el 28 de Febrero de 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076010>.
- Hernández Julio, Y., Serpas Marimón, Y., & Carrascal Torres, N. (2011). *Competencia textual y emocional desde la escritura holística*. Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Hernández, Y., Serpas, Y., & Carrascal, S. (2012). Modelo holístico de metaescritura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.35-60.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos.: diseño de una secuencia didáctica. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 28(4), 50-59. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO

- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectiva, Revista trimestral de educación*. Vol XXIV, 773-799.
- Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Springer Science Business Media B.V.* 26:1241–1263. doi 10.1007/s11145-012-9416-1
- Lindsay, P., & Norman, D. (1972). *Procesamiento de la información humana*. Madrid: Tecnos.
- Lomas, C. (S.F). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Recuperado el 21 de Marzo de 2014, de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1>
- López, L. S. (2011). *La clase para pensar*. Barraquilla: Universidad del Norte.
- López, J. M. T. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 283-307.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic*, Nueva York: American Book Company
- Manrique, M. S., & Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano - marginales. (Spanish). *Interdisciplinaria: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 27(2), 209-228. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Marcelo, C. (2008). Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *Revista de educación a distancia*, 1-6.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). El perfil del docente orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá: MEN. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 en [http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles/310888\\_archivo\\_pdf\\_docente\\_orientador.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articles/310888_archivo_pdf_docente_orientador.pdf)
- Navio, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Noda, A., Hernández, J., & M, S. (1996). El uso de sistemas de representación no verbales en problemas aritméticos en el D.C.B de primaria. *Números* (27), 13-32.
- Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. (Spanish). *Revista De Estudios Sociales*, (19), 7-12.
- Pacheco, C., & Barrera, L. (1993). Del cuento y sus alrededores. Caracas: Monteavila, Latinoamericana. Recuperado el 24 de Febrero en [http://www.javeriana.edu.co/relato\\_digital/r\\_digital/bibliografia/virtual/pacheco\\_completo.html](http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/bibliografia/virtual/pacheco_completo.html)
- Parra, M. (2011). La hipótesis sapir-whorf. *Forma y Función*, No 3, 9-16.
- Perez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 37-60.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. Vol .5 no 2, 105-118.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. doi:10.1016/j.ecresq.2012.01.001. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Piedrahita, M. V. A., Gómez, M. C. A., Mendoza, M. Á. G., & Loaiza, F. R. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 3.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* (36), 143-152.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa socioeducativa*, v. 1, 3-24.
- Plan Nacional Decenal De Educación. (2007). Plan Nacional Decenal De Educación. 2006-2016. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_compendio\\_general.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf)
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers



- and Children. *Journal Of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.  
doi:10.1037/a0017763. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Raquel, F., & Jesús-Nicasio, G. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Development of written competence through metacognitive writing instruction. Cultura Y Educación*, 20(3), 325-346. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Redondo, R. F., Torrance, M., & Ramón, P. R. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. (Spanish). *Psicothema*, 23(4), 672-680. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Sánchez Abchi, V. S., & Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 31(1), 40-49. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Sánchez Abchi, V. S., Romanutti, G., & Borzone, A. M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. (Spanish). *Lectura Y Vida*, 28(1), 24-31. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Sanchez, L. A. (2009). Tendencias en la concepción de competencias para la educación superior: una respuesta al interrogante ¿Qué tipo de ser humano se pretende formar? *Educación y Desarrollo Social Vol 3 No. 2*, 62-71.
- Santalla, Z. (2000). El sistema de la memoria humano: la memoria episódica y semántica. Caracas: UCAB.

Santamaría, J. (2013). Condiciones sociológicas del giro epistemológico de la categoría competencia y sus implicaciones teórico-prácticas en el contexto educativo colombiano: the Colombian Case. *Lenguaje*, 41(1), 81-103. Recuperado el 10 de Julio de 2015 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012034792013000100005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012034792013000100005&lng=en&tlng=es).

Santamaria, C. (2010). El pensamiento de la Bildung: de la mística medieval a Philipp Otto Runge. *Convivium*, 49-73.

Santiago, Á. (2011). Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios*, (33), 103-112. Recuperado el 10 de Julio de 2015 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01234870201100010008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01234870201100010008&lng=en&tlng=es)

Sapir, E.(1949). *Culture, Language and Personality*. The regents of the University of California.

Schaff, A. (1967) *Lenguaje y conocimiento México*, Grijalbo

Slobin, D. (1987). *Psycholinguistics*. Glenview, Illinois, EE.UU.: Scott, Foresman and Company.

Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 53(5), 1321-1333. doi:10.1044/1092-4388(2010/08-0113). Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO

Sopó, Á. M. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. *Revista Logos* No.12, 39-47.

- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. . Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1993). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Peensamiento y Lenguaje*. (2)1 39-55
- Van Dijk, T. (1999). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Antropos*, 23 36.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista Signos* 39(60), 49-74.
- Vygotsky, L.S. (1999/1930). Tool and sign in the development of the child. The Collected works of L.S. Vygotsky, Vol 6. Scientific Legacy. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de educación* volumen 2.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers Through Teacher Professional Development. *Journal Of Educational Psychology*, 103(2), 455-469. doi:10.1037/a0023067. Recuperado el 28 de Febrero de 2015 de la base de datos EBSCO
- Whorf, B. I. (1956). *Language, thought, and reality*. The M.I.T. Press. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Massachusetts.
- Wright, D. (2011). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio*, 7-26.

Yausaz, F. (2005). El desarrollo de habilidades de escritura de textos en niños pequeños: el impacto de un taller escolar de composición. *Cultura y Educación*, 2005, 17 (4), pp. 349-360

## **Anexos**

### Anexo 1. Matriz de Codificación de Cuentos.

<b>MATRIZ DE CODIFICACIÓN DE CUENTOS</b>	
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b>	
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN</b>	
<b>NOMBRE DEL DOCENTE</b>	
<b>CÓDIGO DOCENTE</b>	
<b>NOMBRE ESTUDIANTE</b>	
<b>CÓDIGO DEL ESTUDIANTE</b>	
<b>Relato</b>	
<b>Cuento</b>	
<b>Otro</b>	
<b>¿Cuál?</b>	
<b>SUPRAESTRUCTURA</b>	
<b>Secuencia de género narrativo</b>	
<b>Inicio</b>	
<b>Nudo</b>	
<b>Desenlace</b>	
<b>Espacio y tiempo de la historia</b>	
<b>Lugar y detalles</b>	
<b>Lugar</b>	
<b>Tiempo</b>	
<b>Personajes</b>	
<b>Con características</b>	
<b>Sin características</b>	
<b>MACROESTRUCTURA</b>	
<b>Coherencia</b>	
<b>Idea principal</b>	
<b>Ideas de apoyo</b>	
<b>Idea principal</b>	
<b>Explícita</b>	
<b>Implícita</b>	
<b>MICROESTRUCTURA</b>	
<b>Sintaxis</b>	
<b>Sujeto/Verbo/Predicado</b>	
<b>Preposiciones</b>	
<b>Conectores</b>	

<b>Anáforas</b>	
<b>Catáforas</b>	

<b>INSTRUCCIONES OPERATIVAS.</b>	
<b>INFORMACIÓN GENERAL</b>	
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN</b>	En este espacio, se escribe el nombre de la institución a la que pertenece el (la) niño (a) que hace parte de la muestra del estudio.
<b>NOMBRE DEL DOCENTE</b>	En este espacio, se escribe el nombre del (la) docente que le da clases al niño (a) que hace parte de la muestra del estudio.
<b>CÓDIGO DOCENTE</b>	En este espacio se escribe el código con el que el docente se identifica en el estudio.
<b>NOMBRE ESTUDIANTE</b>	En este espacio, se escribe el nombre del (la) niño (a) que hace parte de la muestra del estudio; es decir, el (la) que relató un cuento.
<b>CÓDIGO DEL ESTUDIANTE</b>	En este espacio, se escribe el código del (la) niño (a) con el que se identifica en el estudio.
<b>Relato</b>	
En este espacio se transcribe el texto del estudiante literalmente.	
<b>Cuento</b>	Se codifica con 1 si el (la) niño (a) relata una narración breve en prosa que revela siempre su imaginación. Esta debe dar cuenta de una secuencia de acciones realizadas por personajes (no necesariamente humanos) en un ámbito de tiempo y espacio.
<b>Otro</b>	Se codifica 1 cuando el (la) niño (a) relata un texto con características diferentes al cuento. Por ejemplo: un chiste, una anécdota, una poesía, una lista.
<b>¿Cuál?</b>	Aquí se escribe el tipo de texto diferente al cuento
<b>SUPRAESTRUCTURA</b>	
<b>SECUENCIA DE GÉNERO NARRATIVO</b>	
<b>Inicio</b>	Se codifica con 1, si el cuento relatado tiene inicio. Se entiende como inicio a la introducción del cuento, en el que se mencionan datos generales como: los (las) personajes principales y el contexto. Ejemplo de la introducción del cuento de la Caperucita Roja: “Érase una vez una bonita muchacha a la que todos se referían como la Caperucita Roja, porque le gustaba lucir una vistosa capa roja con un caperuzón del mismo color”.
<b>Nudo</b>	Se codifica con 1, si el cuento relatado tiene un nudo. Se entiende como nudo, a la presentación de un problema o situación problema. Ejemplo del Nudo o desarrollo del cuento de la Caperucita Roja: “(...) De repente se encontró con el lobo feroz, que comparado al tamaño de la caperucita era gigante y temible. – ¿A dónde vas pequeña?- le preguntó el lobo con su voz intimidante. – Voy a visitar a mi

	abuelita a su casa- le dijo Caperucita. (...)” .
<b>Desenlace</b>	Se codifica con 1, si el cuento relatado tiene un desenlace. Se entiende como desenlace, la solución o resolución del problema o situación problema presentado en el nudo. Ejemplo del desenlace del cuento de la Caperucita Roja: “(...)y corrieron en busca de unos cazadores que estaban cerca, ellos se encargaron de reducir al lobo feroz. De esta manera la caperucita aprendió la dura lección de que no se debe confiar en los extraños y mucho menos detenerse a conversar con ellos. (...)” .
<b>ESPACIO Y TIEMPO DE LA HISTORIA</b>	
<b>Lugar y detalles</b>	Se codifica con 1, si el (la) niño (a) menciona el lugar y detalles del lugar en el inicio del cuento. Ejemplo: la princesa vivía en un castillo grande y hermoso... El bosque era oscuro y tenebroso.
<b>Lugar</b>	Se codifica con 1, si el (la) niño (a) menciona el lugar sin detalles del lugar en el inicio del cuento. Ejemplo: la princesa vivía en un castillo ...
<b>Tiempo</b>	Se codifica con 1, si el (la) niño (a) menciona el tiempo en el inicio del cuento. El tiempo, puede ser pasado, presente, futuro, día, tarde, noche o condiciones climáticas. Ejemplos: las nociones temporales aparecen sobre todo al comienzo y al final mediante fórmulas fijas del tipo Érase una vez, había una vez, para el principio o Fueron felices para siempre... al final. Respecto a la transición interna del tiempo del cuento, que es el periodo en el que transcurre la historia, aparece muy poco marcado mediante formas vagas, generales, del tipo Más tarde, Al día siguiente, por la noche, por la mañana, etc, .
<b>PERSONAJES</b>	
<b>Con características</b>	Se codifica con 1, si el (la) niño (a) menciona en el inicio del cuento al o los (as) personajes con algunas características de su físico, procedencia, rasgos personales o psicológicos. Ejemplo: había un precioso árbol. Había una vez un simpático campesino
<b>Sin características</b>	Se codifica con 1, si el (la) niño (a) menciona en el inicio al o los (las) personajes sin ninguna característica de su físico, procedencia, rasgos personales o psicológicos. Había un árbol... Había una vez un campesino...
<b>MACROESTRUCTURA</b>	
<b>COHERENCIA</b>	
<b>Idea principal</b>	Se codifica con 1, si en el inicio del cuento se evidencia una idea principal. Las ideas principales son ideas que expresan una información básica para el desarrollo del tema que se trata. Por ejemplo, en la fábula “la liebre y la tortuga” la idea principal es: “Una liebre desafió a una tortuga a correr una carrera, la tortuga aceptó con la condición de que le diera alguna ventaja y la liebre”

<b>Ideas de apoyo</b>	Se codifica con 1, si en el inicio del cuento se evidencian ideas de apoyo. Las ideas secundarias expresan detalles o aspectos derivados del tema principal. A menudo, estas ideas sirven para ampliar, demostrar o ejemplificar una idea principal. Por ejemplo en la fábula “la liebre y la tortuga” la idea secundaria es: “Cuando ya estaban cerca de la meta, la liebre se sentó a esperar, pero se quedó dormida; así que la tortuga llegó, pasó frente a ella, y llegó primero a la meta, ganando la carrera”.
<b>IDEA PRINCIPAL</b>	
<b>Explícita</b>	Se codifica con 1, si en el inicio del cuento la idea principal es explícita. La palabra "explícito" significa claro y totalmente expresado. Si algo es implícito, no hay lugar para preguntar qué significa, no hay connotaciones ocultas y no hay espacio para malentendidos. Si un dato es explícito, en un pasaje de una lectura de comprensión, este se expone de manera abierta. Por ejemplo, si la primera oración de un cuento es "Era una noche oscura y tormentosa", ese es un dato explícito. Allí no hay espacio para el debate; el lector no puede confundirse y pensar que el cuento se desarrolla en una mañana soleada.
<b>Implícita</b>	Se codifica con 1, si en el inicio del cuento la idea principal es implícita. Si algo es implícito, no se expresa de forma abierta, pero el lector lo comprende de todas formas a través de otras claves en el texto. Por ejemplo, si un cuento comienza con "Los árboles, afuera de la ventana de Anne, se movían salvajemente, mientras ella se preparaba para dormir, y las canaletas rebalsaban de agua", el lector puede inferir que probablemente está oscuro, con una tormenta en la noche, aun cuando estos datos no están expresados de forma explícita.
<b>MICROESTRUCTURA</b>	
<b>SINTAXIS</b>	
<b>Sujeto/Verbo/Predicado</b>	Se codifica con 1, si las oraciones que hace parte del cuento hay un sujeto, verbo y predicado
<b>Preposiciones</b>	Se codifica con 1, si el uso de las preposiciones que hacen parte de cada frase del cuento, es correcto. Las preposiciones son: a, ante, bajo, con, de, desde, durante, en, entre, excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, salvo, según, sin, sobre y tras.
<b>Conectores</b>	Se codifica con 1, si el uso de los conectores que hacen parte de cada frase del cuento, es correcto. Hay conectores de adición (además, asimismo, también..), causa (como, debido, ya que...), condición ( si, a menos que...), consecuencia (así, de ahí...) finalidad (para, de tal manera...), ilustración (por ejemplo...), oposición ( aunque, pero, sin embargo...), orden (primero, luego, después...) referencia ( al respecto, de esa manera, según...), resumen (en conclusión, en resumen...) y temporalidad (cuando, entonces, hasta..)
<b>Anáforas</b>	Se codifica con 1, si en cada frase del cuento, hay



	<p>anáforas. ANÁFORA: relación existente entre un elemento del discurso y otro elemento del mismo discurso que ha aparecido formulado anteriormente.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayer llegaron Luís y Ana: Él está muy contento de haber vuelto.</li> <li>- Pablo y Teresa se tutean.</li> <li>- Alfredo trajo su escopeta. Sergio la suya.</li> <li>- Llegaron varias mujeres. Todas traían pañuelos en la cabeza.</li> <li>- Todos estaban dentro. Allí hacía menos frío.</li> </ul>
<b>Catáforas</b>	<p>Se codifica con 1, si en cada frase del cuento, hay catáforas. CATÁFORA: un elemento remite a otro que aparece formulado posteriormente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le di el libro a Conchi.</li> <li>- Todos habrán llegado: mujeres, niños, ancianos.</li> </ul>

## Anexo 2. Formato de Observación Práctica Docente

FORMATO de OBSERVACION PRÁCTICA DOCENTE															
Instrucciones: Para cada momento de la clase se califica la presencia o la ausencia de la conducta del docente y/o															
4: SIEMPRE SE PRESENTA 3: MUCHAS VECES SE PRESENTA 2:POCAS VECES SE PRESENTA 1: NUNCA SE PRESENTA															
CRITERIO	1			2			3			4			5		
	I	D	C	I	D	C	I	D	C	I	D	C	I	D	C
<b>I. CLIMA DEL AULA</b> :El clima de la clase es positivo, libre de riesgos y muestra una relación afectiva y de protección entre el profesor y los estudiantes, mediante alguna de las siguientes conductas:															
Saluda a los estudiantes															
El tono de voz del docente mantiene la armonía de la clase.															
Escucha y atiende las manifestaciones de comprensión de los estudiantes															
Pregunta a sus estudiantes sus pensamientos y opiniones															
Acepta las opiniones y pensamientos de los estudiantes.															
Usa un lenguaje apropiado para la edad															
Usa un lenguaje apropiado para el contexto de la clase.															
Llama a los estudiantes por su nombre															
La comunicación verbal es congruente con su gesto.															
Sonríe a los estudiantes.															
Si necesita , llama la atención a los estudiantes en una forma tal que muestra equilibrio entre la autoridad y cuidado.															
La normatividad de las reglas y los procedimientos son evidentes y conducentes a un ambiente armónico.															
Los estudiantes están enfocados en su trabajo.															

La clase está limpia, organizada, con muebles y materiales adecuados para la edad.																		
<b>II. EL PROFESOR CONSTRUCTIVISTA</b> :El docente facilita la construcción del																		
Acepta e impulsa la iniciativa y empodera al estudiante dándole autonomía																		
Usa terminología cognitiva tales como																		



Espontánea-informal-concreta																	
Formal abstracto.																	













Práctica compartida (aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo)																			
Práctica guiada																			
Práctica independiente																			
Facilita la evaluación por compañeros																			
<b>V. MATERIALES y RECURSOS: Se evidencia que los materiales y recursos son utilizados en tal forma que promuevan la comprensión.</b>																			
En el aula de la clase se observa el uso de materiales concretos.																			
En el aula de la clase se observa el uso de herramientas tecnológicas.																			
En el aula de la clase se observa el uso de una variedad de recursos.																			

### Anexo 3. Guía para la creación de cuentos en niños de segundo grado.

#### CORAZÓN, MENTE Y CUERPO: FACTORES PREDICTORES DE LA COMPETENCIA ACADÉMICA Y SOCIAL EN LA INFANCIA TEMPRANA GUIA PARA LA CREACIÓN DE CUENTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO

#### INSTRUCCIONES

1. **ORIENTADOR:** Hola, mi nombre es X. Aquí tenemos una cámara que utilizaremos para grabar el juego que vamos a hacer. Si quieres, te muestro cuando terminemos.
2. **ORIENTADOR:** Me gustaría que jugáramos a inventar cuentos. Vamos a imaginar que tienes un **escenario, unos personajes y un problema**. Ahora, quisiera que me contaras un cuento muy bonito, que sea diferente a todas los que tú conoces, con un **escenario, unos personajes y un problema**. Puedes iniciar el cuento cuando quieras.
3. **EN CASO DE QUE EL NIÑO NO RESPONDA ACTIVAMENTE, REPETIR LA INSTRUCCIÓN 2**
4. **EN CASO DE QUE EL NIÑO NO RESPONDA DESPUÉS DE QUE SE LE REPITIÓ LA INSTRUCCIÓN 2, PREGUNTARLE**

¿Has oído cuentos?

¿Y qué decían esos cuentos?

Bueno así como ese cuento que X me acabas de contar, ahora tú me vas a contar tú cuento

5. **SI EL NIÑO CONSULTA SOBRE COMO CONTINUAR, ESTÁ INDECISO O HACE UNA PAUSA LARGA SE LE AYUDARÁ CON LAS SIGUIENTES SUGERENCIAS. USE MÁXIMO UNA SUGERENCIA EN CADA PAUSA.**

Continúalo como tú prefieras.

Dime más

Haz lo mejor que puedas

Dime sobre eso

Estás haciéndolo muy bien

Eso suena interesante

¿Qué más?

Continúa

**LAS SUGERENCIAS ANTERIORES SE UTILIZARÁN CUANDO EL NIÑO HAGA PAUSAS LARGAS, SE LE AYUDARÁ EN LAS TRES PRIMERAS PAUSAS, CUANDO SE DETENGA UNA CUARTA VEZ SE LE DICE AL NIÑO “ME AVISAS CUANDO TERMINES EL CUENTO”.**

## **RECOMENDACIONES**

Esperar unos minutos a que el niño responda, evitar las presiones antes de que empiece a hablar.

Alejarse un poco del niño ayuda a promover el lenguaje.

Todo lo que el niño diga es válido, minimizar las señales de evaluación (está bien o mal, etc).

Después de que el niño termine, agradezca por haber contado el cuento.

### **Señales no verbales**

Sonrisa y contacto de ojos

Asentar con la cabeza para manifestar acuerdo

Prestar atención como si se estuviera con un adulto

Generar un comportamiento amistoso

Mostrar interés con una sonrisa, inflexión vocal (a, ajá, ya, mjm) y contacto con los ojos

Dar a los niños toda su atención

### **Ser paciente**

Ofrecer al niño espacio y tiempo

No tengas miedos de las pausas cortas

Use las palabras para ayudar a estimular el lenguaje al niño cuando sea necesario

Hay que diferenciar cuando el niño se detiene porque está pensando o porque está distraído. Si está pensando, darle espacio y tiempo. Si está distraído, animarlo a que ponga nuevamente su atención en la actividad.

A los niños les gusta conversar más si creen que los demás están interesados en lo que ellos tienen que decir, si ellos dudan de la sinceridad de los examinadores respecto a estar interesados en lo que dicen pueden negarse a cooperar. Los primeros minutos para la obtención de la muestra del lenguaje son críticos ya que si el examinador falla en el establecimiento de “rapport” (empatía) con el niño, los resultados en la muestra de lenguaje pueden ser tensionantes y carecerían de la espontaneidad necesaria para funcionar.

