

# Efecto de una intervención educativa sobre las competencias comunicativas

*Carlos Mario Hernández Doria, Luz Stella López Silva  
Azael Elías Gutiérrez Pérez, y Diana Gabriela Zafra Benavides*

*Universidad del Norte, Colombia*

*cmdoria@uninorte.edu.co, lulopez@uninorte.edu.com*

*azaelg@uninorte.edu.co dzafra@uninorte.edu.co*

## 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. 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 indican que la intervención educativa “Clase para Pensar” favorece el desarrollo de las competencias comunicativas.

**Palabras clave:** Intervención educativa; formación docente; competencias comunicativas.

## Effect of an Educational Intervention on Communication Skills

### 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 stu-

dents. 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 indicate that the intervention “Clase para Pensar” favors the development of communicative competences.

**Keywords:** Educational intervention; teacher development; communicative competence.

## INTRODUCCIÓN

La situación actual de la educación nacional en Colombia 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 Académi-*

*ca 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 Dell Hymes y la teoría de Competencia Textual de Kintsch y Van Dijk.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

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 (2011) 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, 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.

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).

## 2. ANTECEDENTES

En investigaciones como la de Ariza & Fontalvo (2011), Guzmán & Rojas-Drummond (2012), García & Fidalgo (2006), Hernández, Serpas & Carrascal (2012), Forero, Gordo, Granados, Rincón & Sánchez (2009), Medina, Leal, Flórez & Rojas (2009) Hoces (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 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, Diamond, Burchinal & Koehler (2010), Sánchez & Borzone (2010), Fidalgo, Torrance & García (2008), 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), o la Microestructura en Piasta *et al* (2012), Wasik (2011), Yausaz (2005), García (2007), y Cabell *et al* (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.

### **3. 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. 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, 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 características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. 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.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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); García & Fidalgo (2006); Hernández, Serpas & Carrascal (2012); Hocevar (2007); Fidalgo, Torrence & Robledo (2011); 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 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, Diamond, Burchinal & Koehler (2010); Sánchez y Borzone (2010); García & De Caso (2004); Fidalgo, Torrence y García (2008); 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); cuya investigación evidenció 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 Piasta *et al* (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 in-

vestigación. 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 (Escudero y 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 *et al.* (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.

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 & Kikas(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 citado por Borzone, 2005), 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, 1992), 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 significati-

vas 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.

## **5. 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 presentó 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.

### Referencias Bibliográficas

- ARIZA, Luz & FONTALVO, Claudia. 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. Consultado el 28.02.2015 [https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495530 .pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495530.pdf). Consultado el 20.0.2015.
- BORZONE, Ana María. 2005. “La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia”. **Interdisciplinaria** [online]. vol. 22, n°. 2. pp. 155-182. Consultado el 28.02.2015 <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272005000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272005000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1668-7027.
- CABELL, Sonia; JUSTICE, Laura; PIASTA, Shayne; CURENTON, Stephanie; WIGGINS, Andrea; Turnbull, K. & PETSCHER, Yaacov. 2011. “The Impact of Teacher Responsivity Education on Preschoolers’ Language and Literacy Skills”. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 20(4), 315-330. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.
- CORCELLES, Mariona; CANO, Maribel; BAÑALES, Gerardo & VEGA, Norma. 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. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.

- CORREA, Jorge. 2007. **Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo**. Universidad del Rosario. Bogotá. Consultado el 28.02.2015 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, Vanesa; SANCHEZ, Veronica & BORZONE, Ana. 2009. **Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos**. Consultado el 28.02.2015 en <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S16761049200800010006>.
- ESCUADERO, Inmaculada & LEÓN, José. 2007. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Universidad Autónoma de Madrid, España. Consultado el 28.02.2015 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200003).
- FIDALGO, Raquel; TORRANCE, Mark & GARCÍA, Jesus. 2008. "The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students". **Contemporary Educational Psychology**, 33(4), 672-693. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.09.001. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- FIDALGO, Raquel; TORRANCE, Mark & ROBLEDO, Patricia. 2011. "Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita". **Psicothema**. Vol. 23, n° 4, pp. 672-680.
- FORERO, Nubia; GORDO, Luz; GRANADOS María; RINCÓN, Josué y SÁNCHEZ, Luz. 2009. **Aplicación de tres acciones pedagógicas para la comprensión y producción textual: un estudio comparativo en el curso 603**. Colegio Distrital San José. Consultado el 28.02.2015 <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>.
- FUENMAYOR, Gloria; VILLASMIL, Yeriling & RINCÓN, María. 2007. "Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de luz". (Spanish). (2003). **Psyke**, 12(2), 121-132. Letras, Vol. 50, N° 77, 189-219.
- GARCÍA, Jesús & DE CASO, Ana. 2004. "Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities". **Learning Disability Quarterly**, 27(3), 141-159. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- GARCÍA, Jesus & DE CASO, Ana 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 Educatio-**



- nal Research**, 43(4/5), 272-289. doi:10.1016/j.jjer.2006.06.006. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- GARCÍA, Jesús & FIDALGO, Raquel. 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. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- GARCIA, Maria 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.
- GARCIA, Raul. 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. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- GARCÍA, Jesus & FIDALGO, Raquel. 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. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.
- GUZMÁN, Kissy & ROJAS-DRUMMOND, Sylvia. 2012. "Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos". **Revista Mexicana de Investigación Educativa** 2012, 17(52). Consultado el 28.02.2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076010>.
- HERNÁNDEZ, Yamid; SERPAS, Yasmin & CARRASCAL, Socorro. 2012. "Modelo holístico de metaescritura". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.35-60.
- HOCEVAR, Susana. 2007. "Enseñar a escribir textos narrativos.: diseño de una secuencia didáctica". (Spanish). **Lectura Y Vida**, 28(4), 50-59. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.
- JONES, Susan; MYHILL, Debra & BAILEY, Trevor. 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.
- LÓPEZ, Luz. S. 2011. **La clase para pensar**. Universidad del Norte. Barraquilla.
- LÓPEZ, José. 2011. "Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica". **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 283-307.
- MEDINA, Magda; LEAL, Ana; FLÓREZ, Rita & ROJAS, Sandra. 2009. **Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria**. La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela. Consultado el 28.02.2015 de

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>.

- 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. Consultado el 28.02.2015 en [http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulos310888\\_archivo\\_pdf\\_docente\\_orientador.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulos310888_archivo_pdf_docente_orientador.pdf).
- PIASTA, Shayne; JUSTICE, Laura; CABELL, Sonia; WIGGINS, Andrea; TURNBULL, K. & CURENTON, Stephanie. 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. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- PILLEUX, Mauricio. 2001. "Competencia comunicativa y análisis del discurso". **Estudios Filológicos** (36), 143-152.
- POWELL, Douglas; DIAMOND, Karen; BURCHINAL, Margaret & KOEHLER, Matthew. 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. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.
- SÁNCHEZ, Verónica; BORZONE, Ana y DIUK, Beatriz. 2007. "La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición". (Spanish). **Universitas Psychologica**, 6(3), 559-569. Consultado el 28.02.2015 base de datos EBSCO.
- SÁNCHEZ, Verónica & BORZONE, Ana. 2010. «Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula». (Spanish). **Lectura Y Vida**, 31(1), 40-49. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- SÁNCHEZ, Verónica; ROMANUTTI, Guillermina & BORZONE, Ana. 2007. «Leer y escribir textos expositivos en primer grado». (Spanish). **Lectura Y Vida**, 28(1), 24-31. Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- SLOBIN, Dan. 1987. **Psycholinguistics**. Glenview, Scott, Foresman and Company. Illinois, EE.UU.
- SOODLA, Piret & KIKAS, Eve. 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). Consultado el 28.02.2015 de la base de datos EBSCO.
- VAN DIJK, Teun. 1992. **La ciencia del texto**. Paidós. Barcelona.

- VAN DIJK, Teun. 1993. "Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso". **Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje**. (2)1 39-55.
- VAN DIJK, Teun. 1999. **De la gramática del texto al análisis crítico del discurso**. Antropos, 23.
- VAN DIJK, Teun. 2006. "Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones". **Revista Signos** 39(60), 49-74.
- WASIK, Barbara & HINDMAN, Annemarie. 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. Consultado el 02.28.2015 de la base de datos EBSCO.
- YAUSAZ, Fabian. 2005. "El desarrollo de habilidades de escritura de textos en niños pequeños: el impacto de un taller escolar de composición". **Cultura y Educación**, 17 (4), pp. 349-360. Consultado el 02.26.2015 en <http://www.redalyc.org/pdf/180/18026361006.pdf>.