



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**AUTORA:**

Delgado Quijije, Carolina Angélica (ORCID: 0000-0002-4874-1487)

**ASESOR:**

Dr. Cruz Cisneros, Víctor Francisco (ORCID: 0000-0002-0429-294X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

PIURA - PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

Dedico el fruto de este esfuerzo en primer lugar a Jehová Dios, porque sin Él nada es posible, a mi hija, por ser la razón de mi vivir, a mi amada madre que ya no está en este mundo, pero siempre estará en mi corazón.

## **Agradecimiento**

A la Universidad Cesar Vallejo, por abrirme las puertas y brindar facilidades durante mis estudios.

Al personal administrativo, docente, padres de familia y estudiantes de la "Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar ", por su contribución en la investigación.

A mi Asesor Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros, quien sabiamente brindó un asesoramiento eficaz, que hizo posible la culminación éxitos de mi trabajo de investigación.

## Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
II. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	26
3.6. Método de análisis de datos	27
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	29
V. DISCUSIÓN	45
VI. CONCLUSIONES	53
VII. RECOMENDACIONES	55
VIII. PROPUESTA	56
REFERENCIAS	86
ANEXOS	93

## Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población.....	23
Tabla 2. Distribución de la muestra. ....	24
Tabla 3. Confiabilidad del instrumento. ....	26
Tabla 4. Nivel de variable competencias lingüísticas .....	29
Tabla 5. Nivel de dimensión competencia gramatical .....	30
Tabla 6. Nivel de dimensión competencia textual .....	31
Tabla 7. Nivel de dimensión competencia ilocutiva .....	32
Tabla 8. Nivel de dimensión competencia sociolingüística.....	33
Tabla 9. Prueba de normalidad .....	34
Tabla 10. Nivel de competencias lingüísticas - GC y GE según pretest y postest. .....	35
Tabla 11. Nivel de competencia gramatical - GC y GE según pretest y postest. .	37
Tabla 12. Nivel de competencia textual - GC y GE según pretest y postest. ....	39
Tabla 13. Nivel de competencia ilocutiva - GC y GE según pretest y postest. ....	41
Tabla 14. Nivel de competencia sociolingüística - GC y GE según pretest y postest.....	43

## Índice de figuras

Figura 1. Esquema del diseño cuasiexperimental .....	22
Figura 2. Comparación de las competencias lingüísticas.....	29
Figura 3. Nivel de dimensión competencia gramatical .....	30
Figura 4. Comparación de la dimensión competencia textual .....	31
Figura 5. Comparación de la dimensión competencia ilocutiva.....	32
Figura 6. Comparación de la dimensión competencia sociolingüística .....	33
Figura 7. Nivel de competencias gramaticales - grupo de control y experimental según pretest y postest. ....	36
Figura 8. Nivel de competencia gramatical - GC y GE según pretest y postest ...	38
Figura 9. Nivel de competencia textual - GC y GE según pretest y postest. ....	40
Figura 10. Nivel de competencia ilocutiva - grupo de control y experimental según pretest y postest. ....	42
Figura 12. Nivel de competencia sociolingüística - GC y GE según pretest y postest.....	44

## Resumen

La investigación tiene por objetivo determinar el efecto del programa de intervención cognitiva en el mejoramiento de las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil 2021. En el estudio se incluyeron dos grupos de estudiantes, orientando al GE mediante la programación de 12 sesiones online. El enfoque es cuantitativo, tipo aplicada, diseño cuasi-experimental. La técnica fue la encuesta y como instrumento el cuestionario tipo test que midió el nivel de competencias lingüísticas, antes y después del programa. La confiabilidad del instrumento se determinó utilizando el índice de coherencia interna Alfa de Cronbach, cuyo valor fue 0,866 y McDonald's  $\omega$ , con el valor de 0,875. En la comprobación de la hipótesis general se confirmó una diferencia significativa entre los grupos. Con la aplicación del programa, el GC alcanzó un predominio del nivel medio en un 90,63%, mientras el GE superó las debilidades presentadas previamente, logrando una categoría alta en el 91,18%, al comparar los resultados del pretest y posttest en relación al GE se determinó una diferencia significativa confirmada estadísticamente con la prueba U de Mann-Whitney, cuyo valor fue 40,000 y Sig. 0.000, concluyendo que, el programa de intervención cognitiva es favorable para el desarrollo de las competencias lingüísticas.

**Palabras clave:** intervención cognitiva, competencias lingüísticas, gramática, textual, ilocutiva, sociolingüística.

## Abstract

The objective of the research is to determine the effect of the cognitive intervention program on the improvement of language skills in students of an Educational Institution, Guayaquil 2021. Two groups of students were included in the study, guiding the EG by scheduling 12 online sessions. The approach is quantitative, applied type, quasi-experimental design. The technique was the survey and, as an instrument, the multiple-choice questionnaire that measured the level of linguistic competences, before and after the program. The reliability of the instrument was determined using the Cronbach's Alpha internal coherence index, whose value was 0.866 and McDonald's  $\omega$ , with the value of 0.875. In testing the general hypothesis, a significant difference between the groups was confirmed. With the application of the program, the CG achieved a prevalence of the medium level in 90.63%, while the EG overcame the weaknesses previously presented, achieving a high category in 91.18%, when comparing the pretest and posttest results in In relation to EG, a statistically confirmed significant difference was determined with the Mann-Whitney U test, whose value was 40,000 and Sig. 0,000, concluding that the cognitive intervention program is favorable for the development of language skills.

**Keywords:** cognitive intervention, language skills, grammar, textual, illocutionary, sociolinguistics.



## I. INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las destrezas lingüísticas con mayor complejidad en el proceso de aprendizaje, es así que la UNESCO (2017) reveló que alrededor de todo el mundo 617 millones de estudiantes del nivel primario (56%) y secundario (61%) no lograron alcanzar los mínimos aprendizajes requeridos en la lectura. Según el informe del Banco Mundial (2018) en América Latina y el Caribe la situación es alarmante, pues la cifra de estudiantes con problema de lectura alcanza los 35 millones, lo que representa a 1 de cada 3 escolares de la región que no logran desarrollar con precisión de habilidad lectora. Lo abrumador en las cifras de estudiantes con déficit en la lectura es que estos resultados corresponden a estudiantes que asisten a clases y que a pesar de ello no mejoran sus debilidades (OECD, 2018).

Según Caracas & Ornelas (2019) pese a que los indicadores de evaluación aplicados por PISA, PLANEA Y TERCE para valorar el nivel de lectura de los estudiantes en México no son correlacionales entre sí, se reconoce que el bajo nivel de competencias lectoras es una incidencia en común. Es así que la evaluación de TERCE implementada en el año 2018 en la que participaron escolares del 6to grado dio como resultado un 9.6% de estudiantes que alcanzaron el nivel 1 y el 48% nivel 2 ubicándose por encima del promedio obtenido por estudiantes de 15 países de América Latina y Caribe. A modo general se considera que el nivel de lectura del más del 50% de los estudiantes es desalentador, identificándose problema en el desarrollo de competencias lingüísticas que desfavorecen la lectura interpretativa, comprensiva y crítica, lo que a su vez también influye negativamente sobre las interacciones sociales (OECD, 2018).

Cabe indicar que el impacto negativo de la pandemia sobre la educación se considera una “catástrofe generacional” que atrasa el desarrollo mundial. En vista de esta situación la UNESCO (2017) propuso la puesta en marcha de proyectos de transformación con el fin de orientar a los docentes a enfrentar los desafíos que surgen ante problemas sociales, políticos, económicos y culturales.

Vélez et al. (2016) realizaron una investigación con el objetivo de determinar la incidencia de la dislexia en Ecuador, para el estudio tomaron como muestra a 207 estudiantes de 8 a 13 años que cursaban el nivel básico medio en distintas instituciones fiscales y particulares de la ciudad de Cuenca. Los resultados obtenidos a través de la prueba de diagnóstico indicaron que el 26.57 de los estudiantes participantes presentaron dificultades lingüísticas asociadas a la dislexia. El desarrollo de las competencias lingüísticas empieza desde la formación inicial de los estudiantes, a partir del fortalecimiento de las conciencias lingüística, es así que Rello (2018) considera sumamente necesario especificar el tipo de dislexia y su impacto en las competencias lingüísticas, con el objetivo de seleccionar las técnicas y estrategias de orientación pedagógica más efectivas a corto y mediano plazo.

El promedio general del rendimiento académico alcanzado por los estudiantes del nivel BGU de la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”, cantón Guayaquil, es de 7,80 según el informe presentado por la comisión pedagógica de este nivel educativo. En el análisis del informe académico se evidencia un déficit en las calificaciones del área de Lengua y Literatura, lo que se asocia con problemas del desarrollo de competencias lingüísticas.

El bajo nivel de competencias lingüísticas es un problema de comprensión auditiva, expresión oral y producción de textos que influye sobre las habilidades sociales y emocionales, por lo que requiere de mucha atención desde la fase de educación inicial, para lo cual los docentes deben enfocar sus estrategias metodológicas en experiencias de aprendizaje que fortalezcan la interacción humana. Si bien es cierto en educación básica una de las materias con mayor carga horaria es Lengua y Literatura, lo que representa una oportunidad para optimizar los procesos de enseñanza y el desarrollo de las destrezas, sin embargo, la mayoría de los estudiantes no logran superar las dificultades en la lectura y escritura, pese a ello continúan siendo promovidos al año superior llevando consigo

dificultades específicas de comprensión, atención y producción creativa que repercuten negativamente en su formación integral.

El problema general se formuló con la siguiente interrogante: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021? Los problemas específicos se plantearon de la siguiente forma: ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia gramatical?; ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia textual?; ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia ilocutiva?; ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia sociolingüística?

La investigación se justifica teóricamente en: el modelo cognitivo de PASS propuesto por Jack Naglieri, J.P. Das y John Kirby (1994), teoría del desarrollo cognitivo de Piaget el modelo de Bachman (1990) y la Teoría de habilidades lingüísticas de Chomsky. En un aspecto práctico se justifica porque contribuye a solucionar un problema relacionado con el inadecuado desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes. La investigación se justifica de manera metodológica porque aporta un nuevo programa de intervención cognitiva para el desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes que mejorará significativamente la interacción en el proceso de aprendizaje. En un aspecto social porque beneficia a la comunidad educativa de la Unidad Educativa.

El objetivo general de la investigación es determinar el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. Los objetivos específicos de la investigación son: establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia gramatical, además establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia textual, asimismo se busca establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia ilocutiva, finalmente establecer el efecto de la

aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia sociolingüística.

Conforme al proceso de la investigación se estableció como hipótesis general:  $H_i$ : La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en las competencias lingüísticas de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. Las Hipótesis específicas son: la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia gramatical, así también la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia textual de los estudiantes, además, la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia ilocutiva de los estudiantes y por último, la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia sociolingüística.

## II. MARCO TEÓRICO

Como antecedente en Ourense – España, se analiza la tesis doctoral de Ramos (2018) con el tema “Prevención del riesgo de dificultades de lectura a través del programa de intervención cognitiva”. El estudio tuvo como objetivo mejorar la lectura y los procesos cognitivos que orientan el aprendizaje en los estudiantes del 2do grado de educación básica”. La metodología utilizada fue cuantitativa, tipo cuasiexperimental, diseño pre y post intervención.

Los resultados en el pretest sobre la dimensión planificación mostraron que el GC alcanzaba un desempeño significativamente mayor al GE  $F(1,27) = 7.106, p < .05, \eta^2_{\text{parcial}} = .208$ . Después de la intervención los estudiantes del grupo experimental se igualaron en desempeño con el grupo de control  $F(1,27) = 2.046, p < .05, \eta^2_{\text{parcial}} = .070$ . Resultados similares se obtuvieron en la dimensión atención puesto que en el pretest el GC mostró un desempeño mayor significativamente al GE  $F(1,27) = 4.861, p < .05, \eta^2_{\text{parcial}} = .153$ , mientras que después de la intervención el nivel de desempeño en ambos grupos se igualó  $F(1,27) = 1.778, p < .05, \eta^2_{\text{parcial}} = .062$ . En la dimensión procesamiento simultáneo tanto el grupo de control como el experimental alcanzaron las diferencias inicial estadísticas  $F(1,27) = 13.753, p < .01, \eta^2_{\text{parcial}} = .337$ , posteriormente al programa de intervención los niveles se mantuvieron con un nivel de significación inferior  $F(1,27) = 7.618, p < .05, \eta^2$ . El desempeño del grupo experimental al finalizar el programa de intervención se igualó al grupo de control en los procesos de planificación, atención, proceso simultáneo y sucesivo. Los procesos cognitivos indicaron que el grupo experimental obtuvo beneficios significativos en mayor medida equivalente a  $(d=24.65, p < .001)$  con relación al grupo de control cuyas ganancias Sig. fueron  $(d=13.33, p < 0.001)$  (Ramos, 2018).

La lectura puede verse como una interacción entre los fundamentos del conocimiento y procesos cognitivos. El proceso cognitivo proximal incluye la planificación, Atención y procesos simultáneos y continuos, estos son los procesos recogidos en la teoría PASS.

En resumen, el proyecto PREP-L estimula la mente de los niños: Promueve la mejora, la codificación cognitiva y la función del proceso de ejecución; promover mejorar la comprensión lectora y promover la organización y reorganización. Conocimiento basado en nueva información. La actividad mental se manifiesta en la adquisición de estrategias de lectura. Estas estrategias los trasladan a nuevas situaciones, que explican la mejora de la solución. Las funciones del proceso cognitivo y lector y su generalización.

En Lima – Perú, Senepo (2018) realizó una tesis con el tema “capacidades comunicativas asociadas al uso de postmétodos en alumnos de educación básica” con el propósito de optar por el título de doctora en educación. Las dimensiones estudiadas son la capacidad gramatical, capacidad discursiva y capacidad pragmática. La metodología de la investigación es cuantitativa, tipo de estudio transversal y correlacional, dirigido a una muestra de 47 estudiantes. Los resultados descriptivos sobre la variable capacidades comunicativas, califican con un nivel superior la capacidad gramatical con un porcentaje de 97.9%, la capacidad discursiva alcanzó un nivel superior con un 91.5% y la capacidad pragmática un nivel superior con un 95.7%. El análisis inferencial arrojó un valor chi-cuadrado de 47,000 y un valor Sig.  $p < 0,05$  que determinaron que las estrategias metacognitivas inciden en el desarrollo de la capacidad gramatical, en cuanto a la incidencia de las estrategias metacognitivas sobre las capacidades pragmáticas el valor chi-cuadrado fue de 61,870 y un valor Sig.  $p < 0,05$ . A través de la investigación se demostró que el uso de procesos metacognitivos favorece la capacitación de habilidades lingüísticas.

Lima - Perú, Montoya (2019) realizó una tesis denominada “Aprendizaje basado en competencias en las habilidades comunicativas oral y escrita de los estudiantes del curso comprensión y producción de Textos del I.E.S.T.P. TECSUP, Lima, 2016”, previo a la obtención del grado de doctor. El objetivo de la investigación fue demostrar la efectividad de la programación de aprendizaje basado en competencias y su influencia en

las habilidades comunicativas. En el estudio se analizaron las dimensiones: Nivel conceptual, nivel procedimental y nivel actitudinal. La metodología fue cuantitativa, diseño experimental, tipo cuasiexperimental. Para el estudio se trabajó con dos grupos: de control y experimental en cada uno participaron 30 estudiantes. Como instrumentos se utilizaron las pruebas de pretest y postest. Los resultados del pretest mostraron que el 100% de los estudiantes del grupo control tienen un nivel bajo en las habilidades comunicativas mientras que en el grupo experimental el 13.3% alcanzó un nivel medio y el 86.7% un nivel bajo. En el postest el grupo experimental alcanzó un nivel muy alto en un 86.7% y un nivel alto en un 13.3. La media alcanzada en el grupo experimental fue de 15.00 y el grupo de control 12.00. Los resultados inferenciales determinaron que el programa de aprendizaje basado en competencias influyó en las habilidades comunicativas de manera positiva según la significancia obtenida  $p=0.054$ .

Partiendo de la necesidad de conocer el avance educativo de los estudiantes con dislexia en tiempos de pandemia, Macas-Macas & Guevara-Vizcaíno (2020) realizaron un estudio de tipo preexperimental en que utilizaron una muestra de 25 participantes. El desempeño de los estudiantes se evaluó mediante su nivel de habilidades cognitivas y competencias lingüísticas utilizando como instrumentos el pretest y postest. Se aplicó un programa de intervención cognitiva de 5 sesiones. En las dos primeras sesiones las actividades se enfocaron en el fortalecimiento de la atención, concentración y retención a través del uso herramientas tecnológicas. El desarrollo de las competencias lingüísticas se trabajó en la tercer y cuarta sesión y finalmente en la quinta y sexta sesión se trabajó la comprensión lectora y producción creativa de textos. En el pretest utilizado para valorar las habilidades cognitivas se obtuvo un desempeño efectivo en el 7.51% mientras que en el postest se alcanzó un mejor nivel de desempeño en el 87%, en el ámbito de las competencias lingüísticas con el pretest se obtuvo un buen nivel de desempeño en el 52.83% mientras que con el postest se alcanzó un 72%.

Es claro que el uso de las herramientas tecnológicas favorece el desempeño académico de los estudiantes con dificultades específicas como la dislexia, ya que existen programas didácticos que atienden de manera específicas sus necesidades educativas. Una de las ventajas de las herramientas tecnológicas es que propicia ambientes de interacción más armónicos, en doce los niños tienen más posibilidades de mejorar su pensamiento creativo, pensamiento lógico y reflexivo.

Lima, Perú, Cuellar (2019) en su tesis de maestría “Competencia comunicativa y genérica” realizada en la Universidad Nacional de Educación, analizó las dimensiones de la competencia comunicativa, mediante un diseño cuantitativo, no experimental de corte transversal, en la que participaron estudiantes de la especialidad de educación inicial y física, siendo en total 50, la técnica utilizada fue la encuesta, mediante el empleo de un instrumento de 21 ítems. Como resultado se comprobó un predominio del nivel alto en un 48% categoría con la cual se calificó la competencia comunicativa, asimismo la dimensión competencia sociolingüística alcanzó un nivel alto en el 45% seguido de un nivel medio en el 44%. Los resultados inferenciales dieron muestra de la existencia de relación significativa entre la competencia sociolingüística y el proyecto de intervención. Estos resultados aportan en la investigación, como precedente que explica la efectividad de los talleres de estrategias de intervención, promoviendo la práctica de habilidades sistémicas que impliquen el aprendizaje por experiencia.

Las competencias comunicativas se desarrollan en función de la producción de textos y expresión oral, siendo estas las habilidades lingüísticas básicas cuyo objeto principal es el fortalecimiento de las relaciones sociales para alcanzar el entendimiento y la comprensión mutua (Commins & Miramontes, 1989).

Los resultados obtenidos con el programa de Intervención Neuropsicológica mostraron que la capacidad cognitiva global incrementó, teniendo una mejora significativa en la comprensión verbal con 17 puntos, respecto al razonamiento perceptivo y la memoria se logró incrementar 4



puntos, mientras que la velocidad se incrementó en 2 puntos. Los resultados de la evaluación del proceso de lectoescritura arrojaron una puntuación muy por debajo de la media en los indicadores de exactitud y velocidad (Castelló, 2017).

El programa de intervención neuropsicológica resultó efectivo en los cuatro indicadores de la capacidad cognitiva global. Los aspectos fortalecidos resultaron ser la fluidez fonológica y la semántica, sin embargo, no se logró mejores resultados en cuanto a la comprensión auditiva, asociación visual y memoria.

Cali – Colombia, Cadavid-Ruiz et al. (2019) realizaron un estudio sobre la corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura, cuyo objetivo planteado fue comprobar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estudiantes del nivel primario con dificultades en el proceso lector. Para el estudio tomó como muestra a 54 niños quienes fueron evaluados inicialmente mediante una prueba sistematizada a fin de establecer sus niveles de lectura. El programa de intervención se desarrolló en tres etapas correspondientes a la primera fase. El método inició con los ejercicios de relación fonológica, seguido se trabajó la relación verbal - visual. Los resultados obtenidos indicaron que a pesar de que el GC presentó mejoría en el rendimiento académico su nivel es inferior con relación a los estudiantes del GE.

En conclusión, el programa de intervención orientado hacia la corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura resultó favorable ya que los estudiantes del GE alcanzaron niveles de rendimiento promedio a diferencia del GC, consiguiendo un mejoramiento de la conciencia fonológica y velocidad de lectura.

Fonseca et al. (2019) publicaron un artículo sobre estrategias para optimizar la comprensión lectora mediante el desarrollo de la competencia gramatical y el impacto que ejerce el programa de intervención cognitiva. El análisis se basa en las habilidades lingüísticas, los factores cognitivos y los niveles de aprendizaje. El programa de intervención cognitiva estuvo dividido en 16 sesiones con una duración de 80 minutos y se llevó a cabo

durante 8 semanas. Los resultados alcanzados demostraron que el grupo experimental que participó en el programa de intervención cognitiva tuvo un gran avance en el desarrollo de la comprensión lectora. El nivel de comprensión del grupo experimental alcanzó una media de 39.23, mientras que la comprensión media del grupo de control fue de 35.62, cuya diferencia significativa de .003 a favor del grupo experimental.

En un estudio realizado por Ruvalcabar-Estrada et al. (2021) con el tema “Comprensión lectora y el efecto del programa de intervención metacognitiva” se estudiaron las estrategias que orientan los procesos mentales en las actividades de comprensión lectora. La metodología de la investigación fue cuantitativa, diseño experimental, tipo cuasiexperimental, dirigido a una muestra de 18 estudiantes, utilizando tres instrumentos para valorar el nivel de comprensión lectora, motivación y estrategias metacognitivas. Los resultados demostraron la existencia de diferencia significativa de comprensión lectora ( $t(17) = 3.653$ ,  $p = .002$ ,  $\text{cohen}'s d = 0.86$ ) y estrategias metacognitivas ( $W = 30.00$ ,  $p = .017$ , correlación biserial  $r = 0.649$ ).

El programa de intervención se fundamentó en la teoría de Schunk (2012) en la que en el primer nivel se priorizó la identificación de habilidades y estrategias y en el segundo nivel se estableció el tiempo y modalidad de aplicación de las habilidades y estrategias. La aplicación de las estrategias cognitivas sirvió para determinar los factores que influyen en el aprendizaje, según Rusca-Jordán & Cortez-Vergara (2020) estos factores son: atención, seguridad y motivación, los cuales se activan dependiendo del nivel de dificultad asimilado por los estudiantes.

El proceso de enseñanza aplicado en el programa de intervención cognitiva se basó en la enseñanza recíproca planteada por Palincsar y Brown (1984) empezando con la descripción detallada de las actividades y las estrategias metodológicas a utilizar. La segunda fase es la modelación, en la cual se ejecutaron las estrategias a partir de situaciones cotidianas. En la tercera fase se realizó la práctica guiada donde los conocimientos adquiridos se pusieron en práctica con el adecuado asesoramiento

pedagógico y finalmente la práctica independiente en la que los estudiantes realizaron sus actividades prácticas sin acompañamiento.

La Teoría PASS de la inteligencia planteada por Das, Naglieri & Kirby (1994) es reconocida como un importante aporte teórico a la neuro psicoeducación. Según la teoría de PASS las competencias cognitivas se desarrollan a partir de tres fases: entrada, fase central y respuesta. La idea central sobre la inteligencia es que esta es un proceso, más no un producto, este proceso implica cuatro etapas: proceso de atención, proceso secuencial, proceso simultáneo y proceso de planificación (Timoneda Gallart, 2015).

Según Romero et al. (2016) el fundamento conceptual según la teoría de PASS reconoce que la inteligencia no es el resultado de una acción, sino que es un proceso de carácter neurológico que se desarrolla en cuatro momentos que parten desde la atención, donde se logra captar la información que ingresa al sistema nervioso.

En el segundo momento se produce el procesamiento sucesivo que según Vladimirovna & Khalilovna (2020) supone un proceso cognitivo secuencial sobre la conversión grafema/fonema y la decodificación fonológica.

Seguido se produce el procesamiento simultáneo que atañe los elementos del estímulo relacionado con la información visual, finalmente se encuentra la planificación, fase que se conecta con los tres momentos previamente explicados (Bonilla & Quintero, 2020).

La teoría de la inteligencia PASS, propuesta por Das, Naglieri y Kirby (1994, como se citó en Baez, 2019) presenta cuatro etapas para la intervención en proceso de orientación cognitiva, estos son; planificación, atención, procesamiento simultáneo y secuencial. La teoría surge del estudio del cerebro y los sistemas de procesamiento que ajustan la cognición

Desde la perspectiva conceptual integrativa de la teoría PASS, se logra comprender su importante aporte a la psicología cognitiva, teniendo

un enfoque clave sobre los cuatro procesos cognitivos que estimulan la inteligencia, representada como una competencia general (Camejo & Diez, 2016).

Los programas de intervención cognitiva hacen alusión a las actividades secuenciales que se ejecutan a través de fases evolutivas del pensamiento. Aplicar las funciones cognitivas a través de actividades didácticas es una acción que se planifica en función a las capacidades que se requieren fortalecer, elaborando esquemas mentales, aumentando la flexibilidad cognitiva, la memoria y la capacidad de organización (Korzeniowski et al., 2017).

McBreen & Savage (2020) reconoce que los programas de intervención cognitiva son esenciales para atender las necesidades identificadas en el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de programas es propicio para tratar déficit o debilidades educativas que no se pueden mejorar dentro de la rutina pedagógica regular.

Los programas de intervención orientados a mejorar las dificultades específicas de lectura y escritura, son el producto de los diversos estudios psicopedagógicos que explican la sintomatología de la dislexia, en especial los estudios que se basan en la ruta fonológica, que han resultado ser efectivas evidencias científicas para estudios clínicos y educativos (Peña Álvarez, 2020).

En la actualidad los programas de intervención en dislexia evolutiva más eficaces son aquellos en los que se trabaja las conciencias fonológicas, con lo cual se logra mejorar las dificultades de la ruta subléxica (Vieira et al., 2020).

Los programas de intervención cognitiva para dislexia estructurados en rutinas del desarrollo multisensorial son favorables para los niños y niñas porque ayudan a mejorar la producción motora, oral y cognitiva trabajando en función a las dificultades fonológicas, las cuales en los últimos años han resultado efectivas en el tratamiento de la dislexia (Cancer et al., 2019).

Las rutinas fonológicas, como rimas, trabalenguas, identificación de palabras y frases son imprescindibles para el adecuado desarrollo de la lectura y escritura. Es así que según Guaraldo et al. (2020) el programa de intervención resulta muy efectivo cuando se enfoca en los procesos básicos de la lectura, la creatividad en la transformación grafema-fonema y la identificación global de la palabra.

La implementación de programas de intervención cognitiva lectora generalmente se aborda a partir de las dificultades específicas identificadas en los estudiantes, solo así podrá ser segura y práctica. De acuerdo con Hoover & Gough (1990, como se citó en Balbi et al. 2015) previo a la intervención es necesario identificar las necesidades que requieren ser atendidas, las cuales comúnmente son de comprensión del lenguaje o descodificación.

En la identificación de las dificultades específicas las estrategias fundamentales para aumentar la conciencia fonológica y articulatoria implican la descomposición de palabras en sílabas, ejercicios de pronunciación de palabras alargando los sonidos de las sílabas y conteo de sonidos desiguales (Moreira et al., 2021).

Ares & Deaño (2019) realizaron un estudio de tipo doctoral con el objetivo de mejorar la comprensión lectora mediante un programa de intervención dirigido a una muestra de 33 estudiantes del tercer grado de educación primaria. Los resultados obtenidos mostraron que el programa de comprensión lectora aplicado al GE tuvo resultados efectivos en tanto que el grupo experimental pudo igualar el nivel del GC gracias a la adecuada identificación de las dificultades en el proceso de la planificación. Los resultados indicaron que los procesos cognitivos de los niños y niñas tuvieron un efecto mucho más positivo en la fase de planificación.

Según Ardashkin et al. (2015) en la fase de planificación se miden los procesos de investigación de datos, y se determinan las estrategias lectoras que los estudiantes necesitan de acuerdo a sus competencias lingüísticas desarrolladas. Sin duda la orientación que se brinda a los estudiantes es el resultado de la planificación.

Para Ares & Deaño (2019) la planificación es uno de los procesos claves en el desarrollo de las facultades intelectuales. En esta fase se realizan las actividades de control y organización cognitiva que garantizan el éxito del aprendizaje. La planificación también involucra seleccionar y construir estrategias de asimilación y construcción de conocimientos.

Para Bermúdez (2021) la planificación es una fase ejecutada después de la toma de decisiones frente a la identificación de un problema. En el proceso de aprendizaje el estudiante asimila nuevos conocimientos y determina las acciones estratégicas frente a una determinada situación, implica analizar de manera profunda el contexto y los factores involucrados con el objetivo de resolver el problema.

La planificación de acuerdo con la teoría de PASS es una de las fases del funcionamiento cognitivo. Liendo et al. (2019) explica que en este proceso el niño o niña se enfrenta ante una situación problemática que le motiva a determinar, seleccionar, aplicar y evaluar las posibles soluciones.

La planificación es una fase en la que el estudiante toma el control de los conocimientos, es consciente de los procesos efectivos que permitirán alcanzar los objetivos específicos

Pérez & Dávila (2019) realizaron un estudio sobre el perfil neurocognitivo de jóvenes con Trastorno del Espectro Autista, el objetivo planteado fue explicar el desarrollo cognitivo de los jóvenes a partir de la teoría de inteligencia de PASS. La metodología de la investigación fue cuantitativa, de tipo transversal, diseño no experimental. La muestra utilizada fue 26 jóvenes a quienes se aplicó un diagnóstico basado en los procesos de planificación, atención, simultáneo y sucesivo.

El análisis estadístico obtenido mostró una clara variación entre los procesos de planificación y atención, los mismos que alcanzaron una media más baja de 73 y 72 puntos.

Para Coello (2019) el proceso de atención según la teoría PASS se refiere a la focalización del pensamiento hacia aun estímulo descartando

otros. La atención es la habilidad que posee el niño o niña para concentrarse en una acción determinada.

Se distinguen tres tipos de atención: focalizada, selectiva y sostenida. La atención focalizada se refiere a que permite al niño concentrarse directamente sobre una actividad específica. La atención selectiva hace referencia a la capacidad de mantener la atención sin distracción. Por último, la atención sostenida es la diversificación de la interacción en el trayecto de la actividad (Moreno-Jiménez et al., 2021).

En la metodología PASS se reconoce a la atención selectiva como el único proceso individualizado que otorga un control sobre detalles y organización de tareas.

Ramos-Galarza et al. (2016) indica que la atención es una facultad humana que cumple funciones neuropsicológicas básicas en la capacidad de logro de los objetivos, siendo producto de tres sistemas mentales, estos son: alerta, orientación atencional y atención ejecutiva. En el proceso de atención se presentan subprocesos de atención focalizada, selectiva y sostenida.

El proceso de atención está vinculado directamente con la capacidad de orientación, permitiendo al niño o niña enfocarse de manera selectiva en lo que observa o escucha, resistiendo a la distracción ante otras cosas de escasa relevancia.

El estudio de la variable competencias lingüísticas se realiza en base a la teoría de Bachman (1990) quien según Moreira-Aguayo & Venegas-Loor (2020) propuso un modelo lingüístico determinado por dos dimensiones generales: competencia organizativa y competencia pragmática. La competencia organizativa incluye a las competencias gramatical y textual, mientras que la competencia pragmática contiene a las competencias ilocutiva y sociolingüística.

Chernova et al. (2020) define a las competencias lingüísticas como habilidades de mayor complejidad en el proceso de aprendizaje. Una de las estrategias que encierra el modelo de Bachman (1990) es el aprendizaje

mediante la interacción en situaciones comunicativas cotidianas que resulten significativas a los niños y niñas, donde cumplen un importante rol las competencias gramaticales y sociolingüísticas.

La teoría presentada por Bachman (1990, como se citó en Garcés, 2019) está compuesta de varios conceptos explicados por otros investigadores, que si bien es cierto no altera los componentes, genera un espacio de mayor interacción que tiene implicaciones positivas sobre la interacción.

Bachman (1990) toma como referentes a la teoría de Hymes, estableciendo relación entre sus dimensiones. Los componentes principales de las competencias lingüísticas son la comunicación y la interacción.

El término competencia lingüística fue utilizado en principio por (Cromsky) quien lo definió como un dominio total del lenguaje oral dentro de una comunidad determinada, mostrando sus conocimientos en torno al lenguaje utilizado. Según la perspectiva de Chomsky el fundamento teórico de la lingüística se basa en la explicación de los procesos cognitivos que están inmersos en el uso del lenguaje (Abdulrahman & Ayyash, 2019).

El nivel de conocimiento que poseen los hablantes y nativos respecto al correcto uso de los elementos gramaticales hace referencia a las competencias lingüísticas.

Harmer (1999, como se citó en Acosta, 2020) reconoce a las competencias lingüísticas como habilidades productivas que se fortalecen a través de las macro destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades según la descripción realizada por el Marco Común Europeo logran fortalecerse a través de actividades interactivas como la conversación y la correspondencia escrita.

El modelo de competencias lingüísticas basado en el enfoque integrado centrado en la interacción comunicativa es una estrategia que aumenta la autonomía en los estudiantes, otorgando seguridad en el intercambio de ideas ya sea mediante la comunicación oral o escrita.



Según Strey & Monawar (2017) en el proceso de enseñanza es fundamental la integración de las competencias lingüísticas, puesto que son componentes que favorecen la interacción social permitiendo a los estudiantes compartir conocimientos y ampliar su lenguaje de pensamiento para razonar, planificar, debatir, deducir y clasificar información.

Las competencias lingüísticas son los instrumentos que optimizan el lenguaje escrito y oral, que se encuentran estrechamente relacionados con las habilidades sociales y emocionales (Ezquerro, 2021). Es así que las actividades que fortalecen el desarrollo de las competencias lingüísticas son aquellas que permiten al estudiante pensar y aprender mediante la experiencia.

Según Frumkina et al. (2020) el desarrollo de las competencias lingüísticas dentro de la metodología didáctica es un proceso sistemático de actividades concernientes a la oralidad, escritura, lectura y escucha atenta que se producen a partir de situaciones interactivas donde se hace uso creativo de materiales y recursos tecnológicos.

Para los estudiantes las experiencias lingüísticas son esenciales tanto en su formación social como emocional. Según Horowitz-Kraus et al. (2015) estas experiencias están directamente conectadas con los elementos metalingüístico, gramaticales y semánticos. La mejor vía para lograr que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas es a través de la comunicación dentro de un contexto social y cotidiano.

El fortalecimiento de las competencias lingüísticas de acuerdo con Camacho-Conde (2020) depende de la capacidad de lectura que ha logrado desarrollar el niño o niña. El docente debe saber incluir la lectura en las estrategias metodológicas como una de las principales competencias lingüísticas, considerando que el sistema alfabético presenta una compleja estructura cuyas propiedades ejercen un importante rol en el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas.

En este sentido, la preparación pedagógica del docente debe estar no solo enfocada en los contenidos curriculares, sino también de manera interdisciplinaria con las competencias.

En un estudio realizado por González & Rincón (2017) sobre producción escrita de los niños con dislexia se analizaron las competencias lingüísticas afectadas con la dislexia. La metodología de la investigación es cuantitativa, tipo descriptiva, la técnica utilizada fue la observación y el instrumento utilizado fue la entrevista no estructurada en la que se analizaron los indicadores; codificación visual y verbal, memoria a corto plazo, percepción y secuenciación. Se utilizó una muestra de 70 niños a quienes se aplicó un diagnóstico que arrojó los siguientes resultados: el 23% de los niños y niñas durante la escritura tuvieron dificultades para reconocer los componentes gramaticales. El 19% de los niños y niñas presentaron dificultades relacionadas con la confusión de letras, como problemas de omisión, sustitución y adición.

La competencia gramatical hace referencia a la habilidad que desarrolla una persona para escribir correctamente, teniendo dominio de los elementos lingüísticos de modo que pueda comprender y emitir criterios coherentes y acertados respetando las reglas gramaticales de su propia lengua (Strey & Monawar, 2017).

El saber utilizar la competencia gramatical es saber hacer uso de la palabra oral y escrita, expresando los criterios y opiniones de manera comprensible de acuerdo a los niveles gramaticales (Pérez et al., 2017). La competencia gramatical se evalúa mediante la ortografía, el vocabulario y la cohesión.

La competencia gramatical pertenece al grupo de competencia organizativa que cumple funciones básicas en el intercambio lingüístico entre el emisor y el receptor a través del buen uso de los niveles fonológico, morfológico, sintáctico, textual y semántico (Canever & Mendes, 2019).

En síntesis, la competencia gramatical es una capacidad de la cognición que hace posible la comprensión e interacción, teniendo como base las representaciones mentales, las mismas que adquieren un significado lingüístico que posibilita la comunicación.

Según Canale la competencia textual es una capacidad que tienen las personas de acuerdo a su lengua para identificar los elementos organizativos de la lingüística, comprender y producir textos haciendo posible la interpretación de la información y el desarrollo de destrezas comunicativas (Moncada & Sierra, 2017).

La producción de textos es una habilidad básica dentro de los procesos comunicativos e informativos. Su importancia radica en el impacto que tiene la comunicación verbal sobre el comportamiento social que favorece la manifestación de ideas, pensamientos, etc. (Guity López & Soriano Ferrer, 2021).

Pourcheragh (2019) realizó un estudio sobre las competencias pragmáticas en el ámbito comunicativo con el objetivo de explicar el efecto de las competencias pragmáticas a nivel del desempeño oral en la lengua extranjera. La metodología del estudio fue cuantitativa de tipo cuasiexperimental en la que se seleccionó una muestra de 60 estudiantes, divididos en dos grupos: experimental y de control. Los resultados derivados de los tratamientos a lo largo de las 16 sesiones indicaron en el grupo experimental una mejora en las competencias pragmáticas, mientras que el grupo de control no tuvo una mejora significativa.

A través de la investigación se comprueba que las pragmáticas tienen un efecto positivo sobre las competencias comunicativas, optimizando la comprensión ilocutiva y sociolingüísticas.

La competencia ilocutiva según Pihler (2021) es la habilidad que el hablante tiene para expresar un mensaje intencionado, logrando el objetivo o propósito deseado. Por su parte la competencia sociolingüística garantiza el adecuado uso de las normas comunicativas respecto al contexto social y cultural.

El enfoque comunicativo planteado en las teóricas de Hymes (1972) Canale y Swain (1980), entre otros importantes estudiosos de la lingüística incluyó la competencia ilocutiva en la enseñanza. Bachman (1990) utilizó el término competencia ilocutiva definiéndola como una competencia que vislumbra y da sentido a todos los componentes de la lengua y sus

elementos dando paso a la interacción dentro de un contexto determinado (Pihler, 2021).

Bachman & Palmer (1996) basándose en el estudio de la lingüística y las estrategias metacognitivas, precisaron tres conocimientos fundamentales que explican la competencia ilocutiva: función ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa. Estos conocimientos según Mayoral Rodríguez et al. (2015) están relacionados con las funciones del lenguaje e intenciones del hablante, por ello merece ser reconocida como un pilar esencial en la enseñanza de la lengua y literatura que involucra el análisis de las condiciones que precisan la expresión de ideas y emociones.

De Oliveira et al. (2019) explican que las competencias pragmáticas ejercen un efecto significativo en la comunicación y viabilizan la interacción a través de un lenguaje apropiado y armónico con el contexto social. En el grupo de la competencia pragmática se incluye la competencia sociolingüística refiriéndose a experiencias concretas en situaciones comunicativas cotidianas. Los indicadores de las competencias sociolingüísticas son: reglas de interacción social, competencias interaccionales y competencia cultural.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

El enfoque que se ha utilizado es el cuantitativo. En el enfoque cuantitativo se utiliza la recolección de datos numéricos que son interpretados estadísticamente con la finalidad de responder ante el problema formulado y las hipótesis (Fernández, 2015). Se ha seleccionado este enfoque porque servirá para comprobar los patrones que determinan el comportamiento de los estudiantes, al mismo tiempo que se comprueba su relación con las teorías.

En este trabajo el tipo de investigación utilizada fue la aplicada. Este tipo de investigación según Hernández & Mendoza (2018) se utiliza con el objetivo de solucionar un problema determinado en un tiempo límite. Se ha seleccionado este tipo de investigación porque mediante el proceso de: planificación, ejecución y divulgación se podrá ejecutar y evaluar la efectividad del programa de intervención cognitiva.

Se trabajó con el diseño experimental. El diseño experimental se lo conoce según Hernández & Mendoza (2018) por favorecer la manipulación de dos o más variables no comprobadas. Se ha seleccionado este diseño porque ayudará a controlar los niveles de desarrollo de las competencias lingüísticas y a partir de los resultados se podrán establecer los factores que intervienen en la formación de la lectura de los estudiantes.

El tipo de diseño investigativo que se aplicó fue el cuasi-experimental. Ese denomina diseño cuasi-experimental en tanto que se trabajó con dos grupos de análisis, uno de control y el otro experimental, ambos grupos se encuentran preestablecidos.

Es un procedimiento de investigación que se caracteriza por la valoración de una de sus variables independientes a partir de la evolución que vaya teniendo la variable dependiente (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Se ha seleccionado este tipo de diseño porque el presente estudio busca a través de la aplicación de un programa de intervención cognitiva, mejorar las competencias lingüísticas en el grupo experimental que recibirá el tratamiento.

Figura 1. Esquema del diseño cuasiexperimental

GE:  $O_1 X O_2$

GC:  $O_1 O_2$

Significado:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control.

$O_1$  = Pretest.

X = Programa de intervención cognitiva

$O_2$  = Postest.

### 3.2. Variables y operacionalización

#### **Variable independiente: Programa de intervención cognitiva**

Los programas de intervención cognitiva hacen alusión a las actividades secuenciales que se ejecutan a través de fases evolutivas del pensamiento. Aplicar las funciones cognitivas a través de actividades didácticas es una acción que se planifica en función a las capacidades que se requieren fortalecer, elaborando esquemas mentales, aumentando la flexibilidad cognitiva, la memoria y la capacidad de organización (Korzeniowski et al., 2017).

Los programas de intervención cognitiva son actividades esenciales para atender las necesidades identificadas en el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de programas es propicio para tratar déficit o debilidades educativas que no se pueden mejorar dentro de la rutina pedagógica regular. Las dimensiones del programa de intervención cognitiva se desarrollan a través de las fases: planificación, atención, procesamiento sucesivo y procesamiento simultáneo.

### **Variable dependiente: competencias lingüísticas**

Harmer (1999, como se citó en Acosta, 2020) reconoce a las competencias lingüísticas como habilidades productivas que se fortalecen a través de las macro destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades según la descripción realizada por el Marco Común Europeo logran fortalecerse a través de actividades interactivas como la conversación y la correspondencia escrita.

El modelo de competencias lingüísticas se basa en el enfoque integrado centrado en la interacción comunicativa que aumenta la autonomía en los estudiantes, otorgando seguridad en el intercambio de ideas ya sea mediante la comunicación oral o escrita.

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

Se conoce como población al conjunto de individuos, elementos o personas que forman parte de un determinado contexto o lugar, compartiendo ciertos factores que terminan sus estilos de comportamiento (Fernández, 2015). La población estuvo conformada por 213 estudiantes de una institución educativa del cantón Guayaquil

Criterios de inclusión: en los criterios de inclusión se consideró a los estudiantes matriculados en el sistema CAS que cursan el primer año de bachillerato en una institución educativa del cantón Guayaquil.

Criterios de exclusión: no se consideró al personal docente ni administrativo. Del mismo modo se excluyó a los estudiantes de otros niveles de educación, cursos o paralelos.

Tabla 1. Distribución de la población

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Estudiante del Nivel Bachillerato 1RO– paralelo “A”	17	15	32
Estudiante del Nivel Bachillerato 1RO– paralelo “B”	18	16	34

Estudiante del Nivel Bachillerato 2DO– paralelo “A”	17	18	35
Estudiante del Nivel Bachillerato 2DO– paralelo “D”	15	18	33
Estudiante del Nivel Bachillerato 3RO– paralelo “D”	21	18	39
Estudiante del Nivel Bachillerato 3RO– paralelo “D”	19	21	40
Total	107	106	213

Fuente: secretaria de la institución

En base a la distribución de la población que se muestra en la tabla, se procedió a definir la muestra, la cual se representa como un sub grupo que corresponde a una población general (Hernández & Mendoza, 2018).

En esta investigación la muestra es no probabilística, ya que los grupos se encuentran predeterminados, siendo necesario para la investigación conservar su orden y estructura. La muestra estuvo constituida por 66 estudiantes, de los cuales 32 pertenecen al primer nivel bachillerato especialidad contabilidad - paralelo “A” y 34 pertenecen a la especialidad de secretariado – paralelo B.

Tabla 2. Distribución de la muestra.

Sujetos	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “A”	17	15	32
Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”	18	16	34
Total	35	31	66

Fuente: secretaria de la institución

El muestreo es de enorme importancia en la investigación ya que permite seleccionar a los participantes según el objeto del estudio (Hernández & Mendoza, 2018). Se utilizó el muestreo no probabilístico



intencional o por conveniencia, debido a que en los paralelos se identificaron casos que requieren atención.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se usó la encuesta como técnica para recoger los datos. La encuesta es una técnica que consiste en la recolección de información a través de cuestionamientos formulados a un grupo de personas que tienen características en común (Hernández & Mendoza, 2018). Se ha seleccionado este tipo de técnica porque mediante ella se puede acceder a información de gran valor que permite conocer el criterio de los participantes respecto a una situación en particular ocurrida en un contexto en el cual se encuentran directamente inmersos.

El cuestionario es un instrumento caracterizado por estar constituido por un conjunto de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas (Hernández & Mendoza, 2018). Se ha seleccionado este tipo de instrumento porque propicia la indagación sobre las perspectivas que los estudiantes tienen en torno a las dimensiones de estudio.

Las preguntas del cuestionario fueron de tipo cerrada, las mismas que se sujetan a contestaciones politómicas, según la escala de Likert de la cual se establecieron tres opciones (siempre, a veces y nunca).

La validez es definida como un estándar de rigor científico que se aplica para comprobar que los resultados a obtener mediante los instrumentos de investigación serán laudables y creíbles (Hernández & Mendoza, 2018). Se han usado 3 tipos de validez: contenido, criterio y constructo.

La validez de contenido, consiste en demostrar que los elementos que integran el cuestionario son afines a los fundamentos teóricos de las variables de investigación. Esta validez se obtiene por medio de las opiniones expresadas por juicios de expertos con relación al dominio teórico de las preguntas formuladas.

La validez de constructo, según Hernández & Mendoza (2018) se basa en la comprobación de la relación de los ítems con las dimensiones según las variables. Se verifica que los reactivos estén acordes a la idea conceptual de las dimensiones, de no ser así, se eliminan los ítems, el método utilizado fue correlacional.

La tercera validez aplicada fue de criterio, según Hernández & Mendoza (2018) se obtiene poniendo a prueba el test, a través de relaciones entre criterios externos y resultados obtenidos. Esta validez se aplica para demostrar que las puntuaciones alcanzadas en distintas pruebas son significativamente correlacionales. El método utilizado fue el coeficiente de correlación de Pearson, en tanto que el tipo de la respuesta fue dicotómico.

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento.

	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>
scale	0.866	<b>0.875</b>

La confiabilidad es una prueba de los instrumentos que se aplica para constatar la estabilidad de los datos y demostrar que las respuestas pueden coincidir sin causar alteración en los resultados. Para el efecto se aplicó la prueba piloto, en la que participaron estudiantes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”.

### **3.5. Procedimientos**

La recolección de los datos se realizó una vez aplicados los instrumentos de investigación. Como primera fase se codificaron los datos obtenidos de las encuestas, para a continuación seleccionar el programa estadístico en el que se procesaron los datos.

En efecto se seleccionó el programa SPSS, en el cual se transcribieron los datos numéricos y se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Los datos se analizaron a partir de dos métodos: descriptivo e inferencial.

El método descriptivo: definido por Hernández & Mendoza (2018) como un procedimiento estadístico simple en el que se organizan los datos de modo que se pueda establecer la frecuencia de los niveles de valoración, las medidas de tendencia centrada y variabilidad según el objeto de estudio.

El método de análisis descriptivo se presenta a través de barras o gráficas circulares que facilitan la explicación de los porcentajes alcanzados por cada nivel de valoración de las dimensiones y variables.

El método inferencial: definido por Hernández & Mendoza (2018) como un procedimiento de inducción que favorece la comprobación de las hipótesis, comportando el nivel de significancia de acuerdo al coeficiente alcanzado en la prueba U de Mann-Whitney a partir de los datos que se lograron obtener en el pretest y postest.

### **3.7. Aspectos éticos**

Criterios Éticos Nacionales: previo a la planificación y desarrollo de un proyecto de investigación, fue necesario requerir el permiso del organismo institucional, el cual, luego de analizar el propósito del estudio, emitió un documento de aprobación expresando la posibilidad de aplicar un programa cognitivo en su comunidad.

Se garantizó mediante el anonimato la confidencialidad de la información evitando también el riesgo de manipulación y garantizando la protección de la integridad de los participantes.

Criterios para los aspectos éticos internacionales:

Se respetaron los derechos de los autores consultados bajo la normativa APA, ya que así se evitará el delito de plagio.

Se consideró el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes, porque es el proceso por el cual una persona acepta participar en una investigación, reconociendo los beneficios o consecuencias que puedan surgir durante su desarrollo.

Se respetó la autenticidad de los datos, ya que garantiza el derecho a la información relevante de los estudiantes sobre el desarrollo de sus capacidades lingüísticas.

En el presente estudio se aplicaron los principios de benevolencia, autonomía, justicia y no maleficencia.

El principio de benevolencia, también llamado respeto por los participantes en la investigación, se basa en el hecho de que una persona es capaz de permitirse actuar como persona, es decir, establecer su propio estándar.

El principio de autonomía: enfatiza la libertad de elección, aplicando consideraciones propias y análisis de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidad en el desarrollo de la investigación.

El principio de justicia: en el proceso de recolección de datos, análisis e interpretación, se brindó atención justa y equitativa a todos los participantes, del mismo modo se brindó a todos la orientación en el desarrollo de la propuesta y la aplicación del instrumento.

El principio de no maleficencia vinculado a todos los principios y por tanto precede a cualquier tipo de información o consentimiento "y no pretende causar daño, lo que obliga moralmente al investigador a buscar las condiciones más oportunas".

## IV. RESULTADOS

### Resultados descriptivos

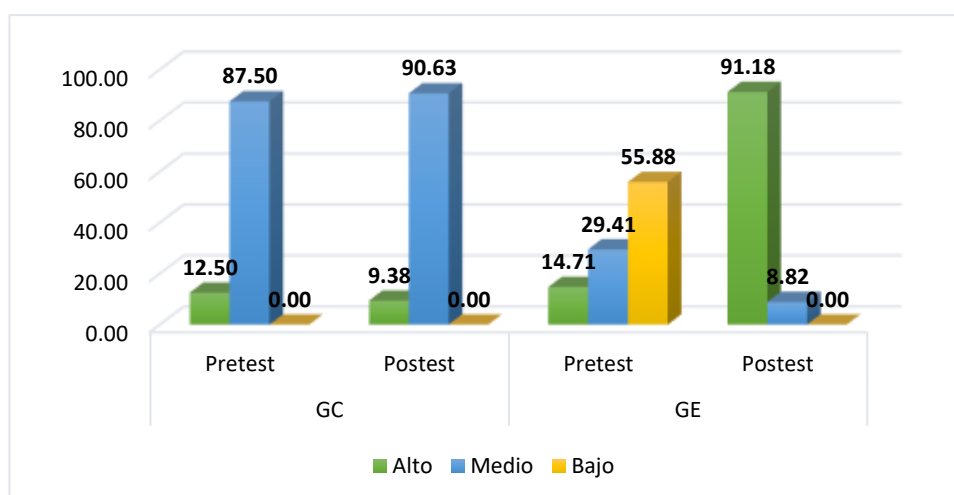
Objetivo general: Determinar el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 4. Nivel de variable competencias lingüísticas

Nivel de competencias lingüísticas	GC				GE			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ALTO	4	12,5	3	9,38	5	14,71	31	91,18
MEDIO	28	87,5	29	90,63	10	29,41	3	8,82
BAJO	0	0	0	0	19	55,88	0	0
TOTAL	32	100,00	32	100,01	34	100,00	34	100,00

Fuente: Test de calidad de servicio

Figura 2. Comparación de las competencias lingüísticas



Mediante la tabla 4 y figura 2, se representa los resultados del postest correspondiente a la variable competencias lingüísticas, donde el 90,63% de los estudiantes del grupo de control alcanzó el nivel medio y escasamente un 12,50% el nivel alto. Por otro lado, el 78,26% de los estudiantes correspondientes al GE, optimizó sus puntuaciones, alcanzando el nivel alto en un 91,18%, seguido de 8,82%, que quedó en el nivel medio, mostrando un incremento significativo del 76,47% en el nivel bueno, luego de la aplicación del programa de intervención cognitiva.

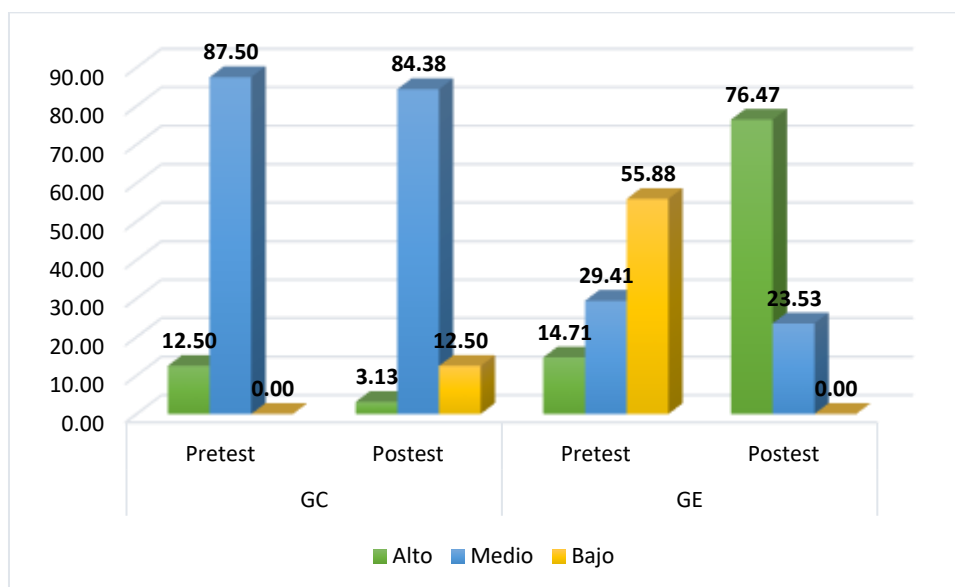
Objetivo específico 1: Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia gramatical de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 5. Nivel de dimensión competencia gramatical

Nivel de dimensión competencia gramatical	GC				GE			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	4	12,5	1	3,13	5	14,71	26	76,47
<b>Medio</b>	28	87,5	27	84,38	10	29,41	8	23,53
<b>Bajo</b>	0	0	4	12,5	19	55,88	0	0
<b>TOTAL</b>	32	100,00	32	100,01	34	100,00	34	100,00

Fuente: Resultados descriptivos de la dimensión competencia gramatical

Figura 3. Nivel de dimensión competencia gramatical



Mediante la tabla 5 y figura 3, se presentan los resultados del postest correspondiente a la dimensión competencia gramatical, donde el 84,38% de los estudiantes del grupo de control alcanzó el nivel medio y escasamente un 3,13% el nivel alto, mientras el 12,50 se ubicó en el nivel bajo. Por otro lado, el grupo de estudiantes correspondientes al GE, optimizó sus puntuaciones, alcanzando el nivel alto en un 76,47%, seguido del 23,53%, que quedó en el nivel medio, mostrando un incremento significativo del 61,76% en el nivel bueno, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.

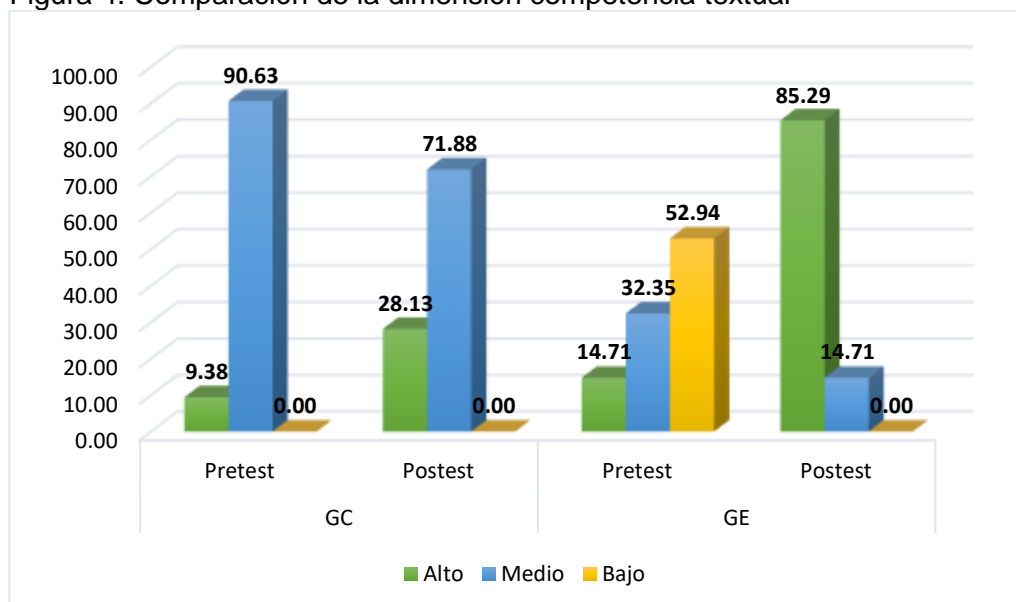
Objetivo específico 2: Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia textual de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 6. Nivel de dimensión competencia textual

Nivel de dimensión competencia textual	GC				GE			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	3	9,38	9	28,13	5	14,71	29	85,29
<b>Medio</b>	29	90,63	23	71,88	11	32,35	5	14,71
<b>Bajo</b>	0	0	0	0	18	52,94	0	0
<b>TOTAL</b>	32	100,01	32	100,01	34	100,00	34	100,00

Fuente: Resultados descriptivos de la dimensión competencia textual

Figura 4. Comparación de la dimensión competencia textual



Mediante la tabla 6 y figura 4, se presentan los resultados del posttest correspondiente a la dimensión competencia textual, donde el 90,63% de los estudiantes del grupo de control alcanzó el nivel medio y escasamente un 9,38% el nivel alto. Por otro lado, el conjunto de estudiantes correspondientes al GE, optimizó sus puntuaciones, alcanzando el nivel alto en un 85,29%, seguido del 14,71%, que quedó en el nivel medio, mostrando un incremento significativo del 70,58% en el nivel bueno, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.

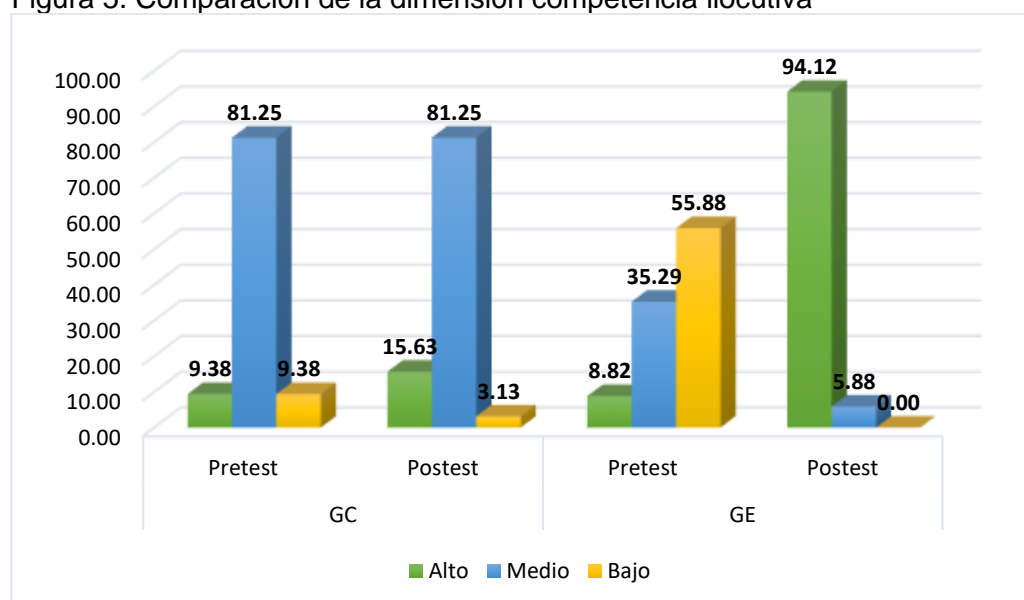
Objetivo específico 3: Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia ilocutiva de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 7. Nivel de dimensión competencia ilocutiva

Nivel de dimensión competencia ilocutiva	GC				GE			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	3	9,38	5	15,63	3	8,82	32	94,12
<b>Medio</b>	26	81,25	26	81,25	12	35,29	2	5,88
<b>Bajo</b>	3	9,38	1	3,13	19	55,88	0	0
<b>TOTAL</b>	32	100,01	32	100,01	34	99,99	34	100,00

Fuente: Resultados descriptivos de la dimensión competencia ilocutiva

Figura 5. Comparación de la dimensión competencia ilocutiva



Mediante la tabla 7 y figura 5, se presentan los resultados del postest correspondiente a la dimensión competencia ilocutiva, donde el 81,25% de los estudiantes del grupo de control alcanzó el nivel medio y escasamente un 9,38% el nivel alto, así como un 9,38% también se ubicó en el nivel bajo. Por otro lado, el conjunto de estudiantes correspondientes al GE, optimizó sus puntuaciones, alcanzando el nivel alto en un 94,12%, seguido del 8,88%, que quedó en el nivel medio, mostrando un incremento significativo del 85,3% en el nivel bueno, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.



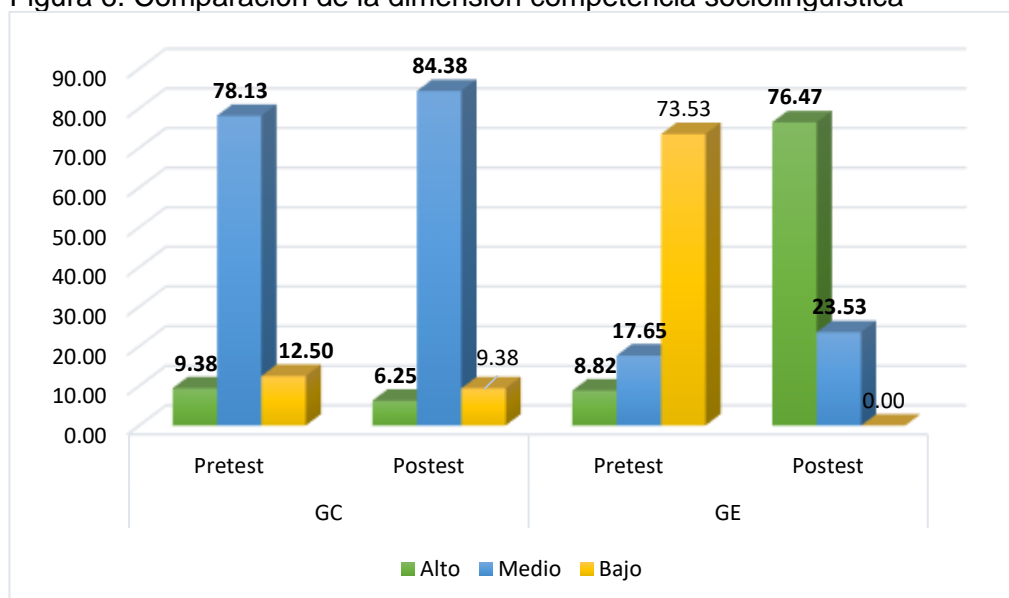
Objetivo específico 4: Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia sociolingüística de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 8. Nivel de dimensión competencia sociolingüística

Nivel de dimensión competencia sociolingüística	GC				GE			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Alto</b>	3	9,38	2	6,25	3	8,82	26	76,47
<b>Medio</b>	25	78,13	27	84,38	6	17,65	8	23,53
<b>Bajo</b>	4	12,5	3	9,38	25	73,53	0	0
<b>TOTAL</b>	32	100,01	32	100,01	34	100,00	34	100,00

Fuente: Resultados descriptivos de la dimensión competencia sociolingüística

Figura 6. Comparación de la dimensión competencia sociolingüística



Mediante la tabla 8 y figura 6, se presentan los resultados del postest correspondiente a la dimensión competencia sociolingüística, donde el 78,13% de los estudiantes del grupo de control alcanzó el nivel medio y apenas un 9,38% el nivel alto, así también un 12,50 se ubicó en el nivel bajo. Por otro lado, el conjunto de estudiantes correspondientes al GE, optimizó sus puntuaciones, alcanzando el nivel alto en un 76,47%, seguido del 23,88%, que quedó en el nivel medio, mostrando un incremento significativo del 67,65% en el nivel bueno, después de la aplicación del programa de intervención cognitiva.

## Prueba de normalidad

Esta prueba se empleó para determinar con qué prueba es necesario probar las hipótesis.

Sig. => A aceptar H0 = los datos provienen de una distribución normal.

Sig. <A aceptar Hi = los datos no son de una distribución normal.

Resultado de la prueba de normalidad de las variables

Tabla 9. Prueba de normalidad

Test	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Pre Competencias lingüísticas	Control	,369	32	,000
	Experimental	,204	34	,001
Post Calidad de servicio	Control	,195	32	,003
	Experimental	,209	34	,001

a. Correlación de significancia de Lilliefors

En vista que, para la recolección de datos se trabajó con una población con menos de 50 sujetos, se manejó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. De esta forma, se diferencia que el valor de Sig. 0.000 en la prueba del pretest estuvo por debajo del nivel de significancia = 0.05, lo que revela que los datos no proceden de una distribución normal, demandando el uso de la prueba no paramétrica de Mann-U. Whitney. Asimismo, en el postest los productos numéricos fueron menores a 0.05, lo que expuso que los datos no procedían de una distribución normal, correspondiente al uso de la prueba U de Mann-Whitney no paramétrica.

## Resultados inferenciales

### Hipótesis general

Hi: La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en las competencias lingüísticas de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Ho: La aplicación programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en las competencias lingüísticas de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

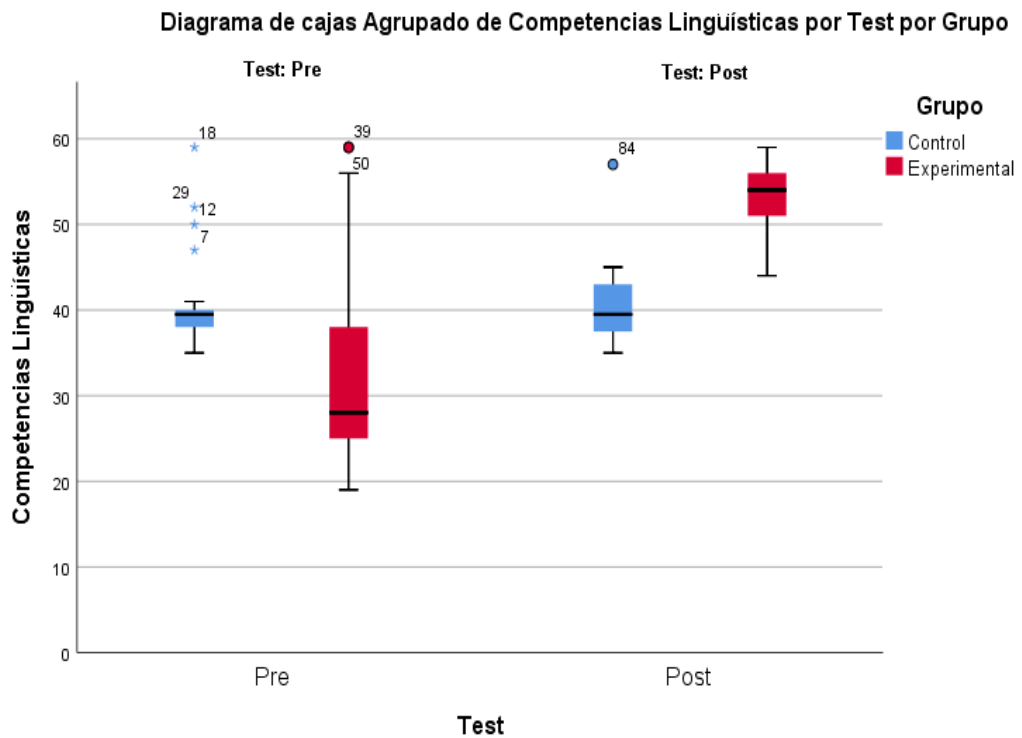
Tabla 10. Nivel de competencias lingüísticas - GC y GE según pretest y postest.

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pre	Competencias Lingüísticas	Control	32	43,81	1402,00	
		Experimental	34	23,79	809,00	214,000
		Total	66			,000
Post	Competencias Lingüísticas	Control	32	17,75	568,00	
		Experimental	34	48,32	1643,00	40,000
		Total	66			,000

A través de la tabla 10, se observa que la variable competencias lingüísticas: muestra vastas discrepancias entre el GC y el GE de acuerdo a los resultados del pretest, según la diferencia de rangos de 20,02 siendo mayor en el GC. El valor U de Mann-Whitney fue de 214.000 y la Sig. 0,000.

Asimismo, la variable competencias lingüísticas, es desigual para el GC y experimental según los resultados del postest. La prueba U de Mann-Whitney alcanzó un valor de 40.000. De igual forma, se encontró que los estudiantes del GE dieron excelentes puntuaciones en el desarrollo de las competencias lingüísticas después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, alcanzando un rango de 48,32 a diferencia del rango 17,75 alcanzado por el GC.

Figura 7. Nivel de competencias gramaticales - grupo de control y experimental según pretest y postest.



En la figura 7 se puede observar que, en el pretest, los niveles de competencias lingüísticas en los estudiantes de los grupos control y experimental son desemejantes, esto muestra que el GE antes del programa presentaba más necesidad de mejorar las competencias lingüísticas que el GC. Asimismo, se observa que las puntuaciones del nivel de competencias lingüísticas en el postest, también son distantes entre los estudiantes del GC y experimental, concluyendo que se encontraron contrastes en los resultados alcanzados entre los dos grupos.

### Hipótesis específica 1

H<sub>1</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia gramatical de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

H<sub>01</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en la competencia gramatical de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 11. Nivel de competencia gramatical - GC y GE según pretest y postest.

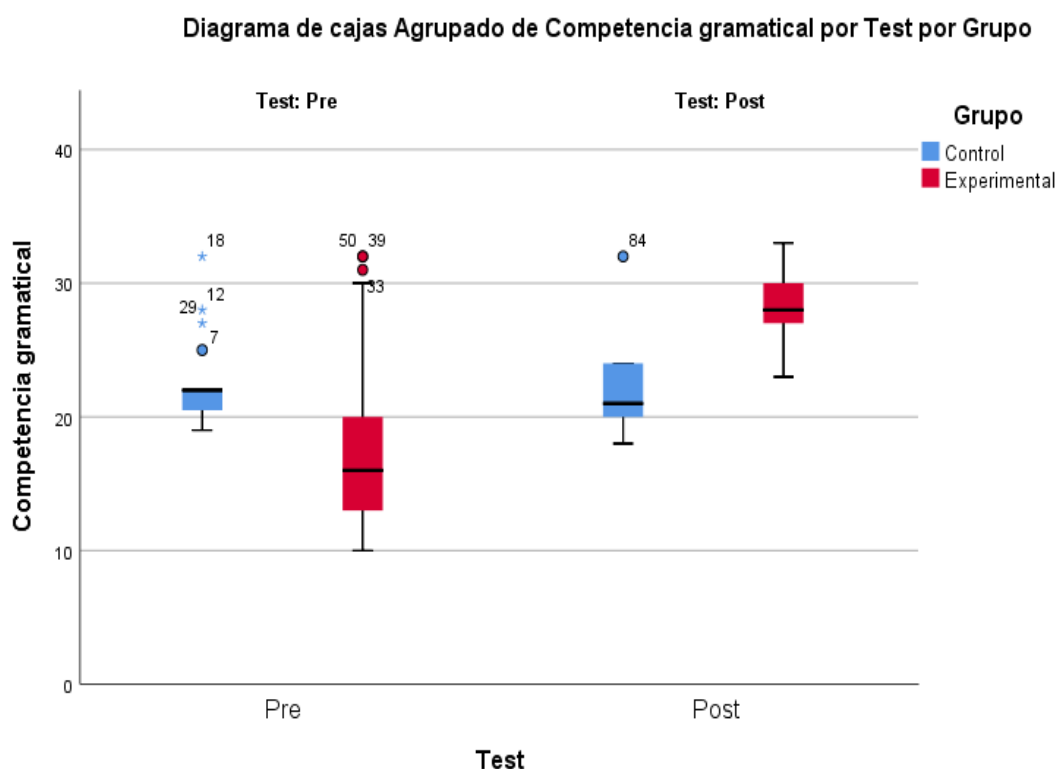
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pre Competencia gramatical	Control	32	43,78	1401,00	215,000	,000
	Experimental	23	23,82	810,00		
	Total	55				
Post Competencia gramatical	Control	32	17,98	575,50	47,500	,000
	Experimental	23	48,10	1635,50		
	Total	55				

A través de la tabla 11, se observa que la dimensión competencia gramatical: muestra vastas discrepancias entre el GC y el GE de acuerdo a los resultados del pretest, según la diferencia de rangos de 19,96 siendo mayor en el GC. El valor U de Mann-Whitney fue de 215.000 y la Sig. 0,000.

También, la dimensión competencia gramatical, es desigual para el GC y experimental según los resultados del postest. La prueba U de Mann-Whitney alcanzó un valor de 47.500. De igual forma, se encontró que los estudiantes del GE dieron excelentes puntuaciones en el desarrollo de las competencias gramaticales después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, alcanzando un rango de 48,10 a diferencia del rango 17,98 alcanzado por el GC.

Mediante los resultados inferenciales se aceptó la hipótesis afirmativa y se rechazó la hipótesis nula, se comprobó que la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia gramatical de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Figura 8. Nivel de competencia gramatical - GC y GE según pretest y postest



En la figura 8 se puede observar que, en el pretest, los niveles de competencia gramatical en los estudiantes de los grupos control y experimental no son similares, esto muestra que el GE antes del programa presentaba más necesidad de mejorar las competencias gramaticales que el GC. Asimismo, se observa que las puntuaciones del nivel de competencia gramatical en el postest, también son distantes entre los estudiantes del GC y experimental, concluyendo que se encontraron contrastes en los resultados alcanzados entre los dos grupos.

## Hipótesis específica 2

H<sub>2</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia textual de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021

H<sub>02</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en la competencia textual de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021

Tabla 12. Nivel de competencia textual - GC y GE según pretest y postest.

*Rangos*

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pre Competencia textual	Control	32	42,03	1345,00		
	Experimental	34	25,47	866,00	271,000	,000
	Total	66				
Post Competencia textual	Control	32	21,17	677,50		
	Experimental	34	45,10	1533,50	149,500	,000
	Total	66				

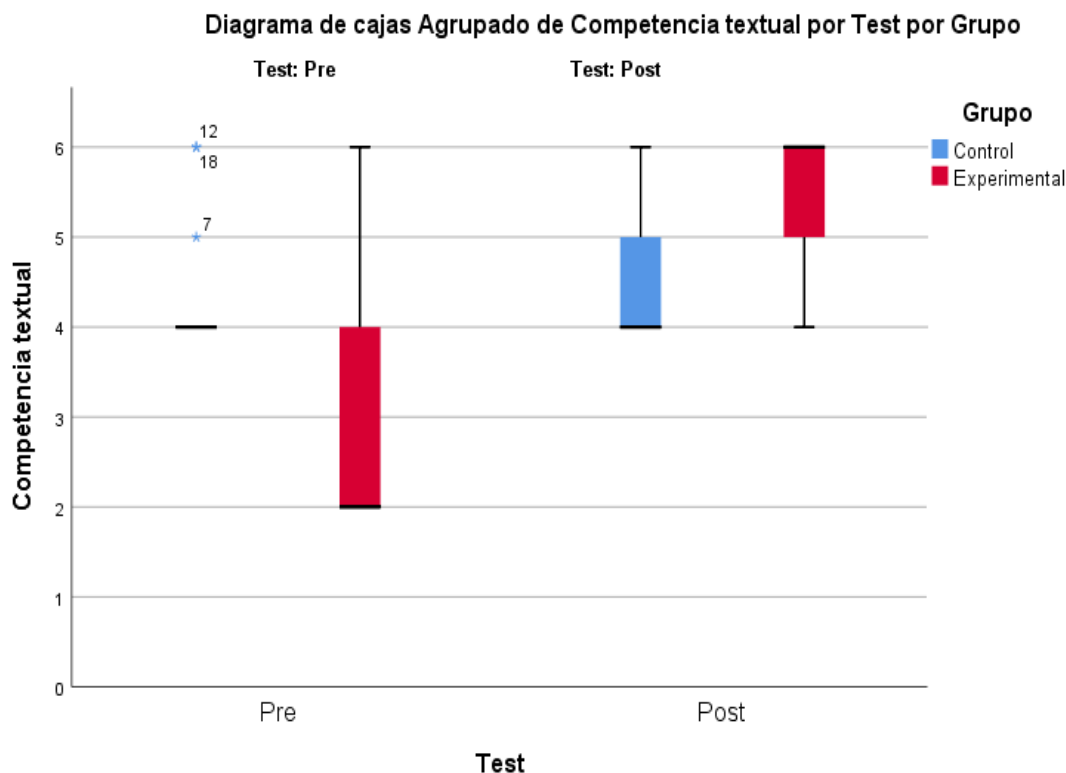
A través de la tabla 12, se observa que la dimensión competencia textual: muestra vastas discrepancias entre el GC y el GE de acuerdo a los resultados del pretest, según la diferencia de rangos de 16,56 siendo mayor en el GC. El valor U de Mann-Whitney fue de 271.000 y la Sig. 0,000.

Igualmente, la dimensión competencia textual es disímil entre el GC y experimental según los resultados del postest. La prueba U de Mann-Whitney alcanzó un valor de 149.500. De igual forma, se encontró que los estudiantes del GE dieron excelentes puntuaciones en el desarrollo de la competencia textual después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, alcanzando un rango de 45,10 a diferencia del rango 21,17 alcanzado por el GC.

Mediante los resultados inferenciales se aceptó la hipótesis afirmativa y se rechazó la hipótesis nula, se comprobó que la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia textual

de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Figura 9. Nivel de competencia textual - GC y GE según pretest y postest.



En la figura 9 se puede observar que, en el pretest, los niveles de competencia textual en los estudiantes de los grupos control y experimental no son similares, esto muestra que el GE antes del programa presentaba más necesidad de mejorar las competencias textuales que el GC. Asimismo, se observa que las puntuaciones del nivel de competencia gramatical en el postest, también son distantes entre los estudiantes del GC y experimental, concluyendo que se encontraron contrastes en los resultados alcanzados entre los dos grupos.



### Hipótesis específica 3

H<sub>3</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia ilocutiva de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

H<sub>03</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en la competencia ilocutiva de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

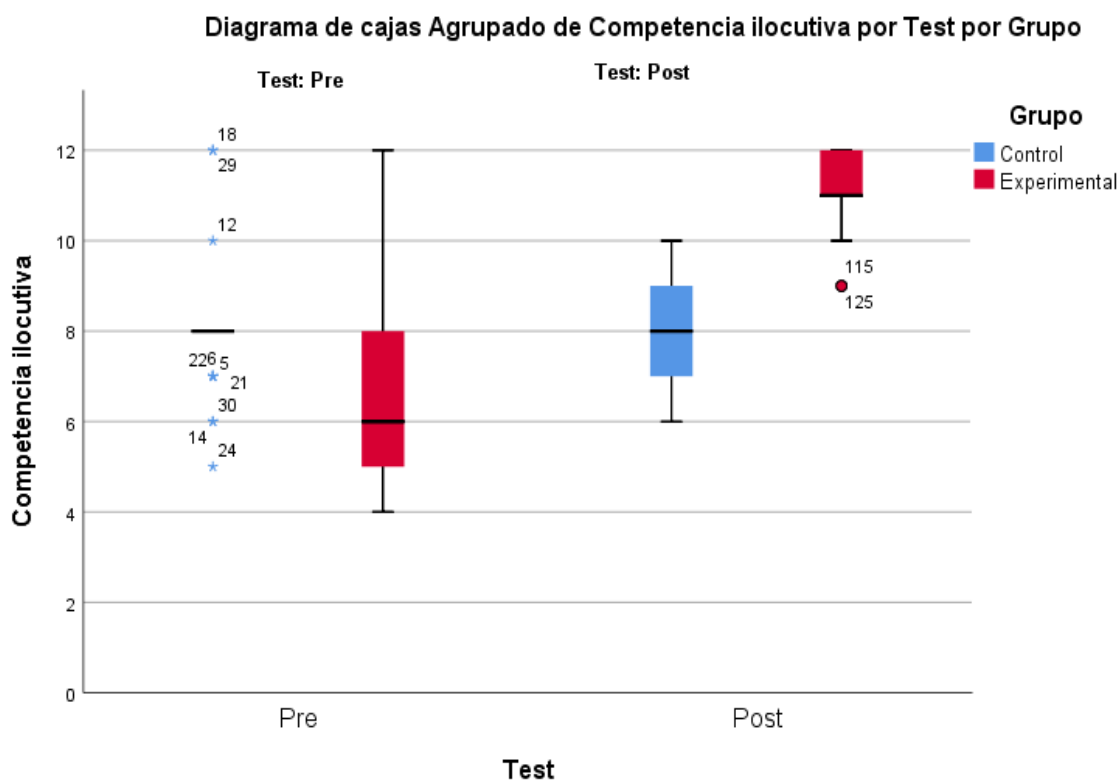
Tabla 13. Nivel de competencia ilocutiva - GC y GE según pretest y postest.

Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pre Competencia ilocutiva	Control	32	41,70	1334,50		
	Experimental	34	25,78	876,50	281,500	,000
	Total	66				
Post Competencia ilocutiva	Control	32	17,17	549,50		
	Experimental	34	48,87	1661,50	21,500	,000
	Total	66				

A través de la tabla 13, se observa que la dimensión competencia ilocutiva: muestra vastas discrepancias entre el GC y el GE de acuerdo a los resultados del pretest, según la diferencia de rangos de 15,92 siendo mayor en el GC. El valor U de Mann-Whitney fue de 281,500 y la Sig. 0,000.

De la misma manera, la dimensión competencia ilocutiva es disímil entre el GC y experimental según los resultados del postest. La prueba U de Mann-Whitney alcanzó un valor de 21,500. De igual forma, se encontró que los estudiantes del GE dieron excelentes puntuaciones en el desarrollo de la competencia ilocutiva después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, alcanzando un rango de 48,87 a diferencia del rango 17,17 alcanzado por el GC. Mediante los resultados inferenciales se aceptó la hipótesis afirmativa y se rechazó la hipótesis nula, se comprobó que la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia ilocutiva de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Figura 10. Nivel de competencia ilocutiva - grupo de control y experimental según pretest y postest.



En la figura 10, se puede observar que, en el pretest, los niveles de competencia ilocutiva en los estudiantes de los grupos control y experimental no son similares, esto muestra que el GE antes del programa presentaba más necesidad de mejorar las competencias ilocutivas que el GC. Asimismo, se observa que las puntuaciones del nivel de competencia ilocutiva en el postest, también son distantes entre los estudiantes del GC y experimental, concluyendo que se encontraron contrastes en los resultados alcanzados entre los dos grupos.

#### Hipótesis específica 4

H4: La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia sociolingüística de los estudiantes de una institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

H<sub>04</sub>: La aplicación del programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en la competencia sociolingüística de los estudiantes de una institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Tabla 14. Nivel de competencia sociolingüística - GC y GE según pretest y postest.

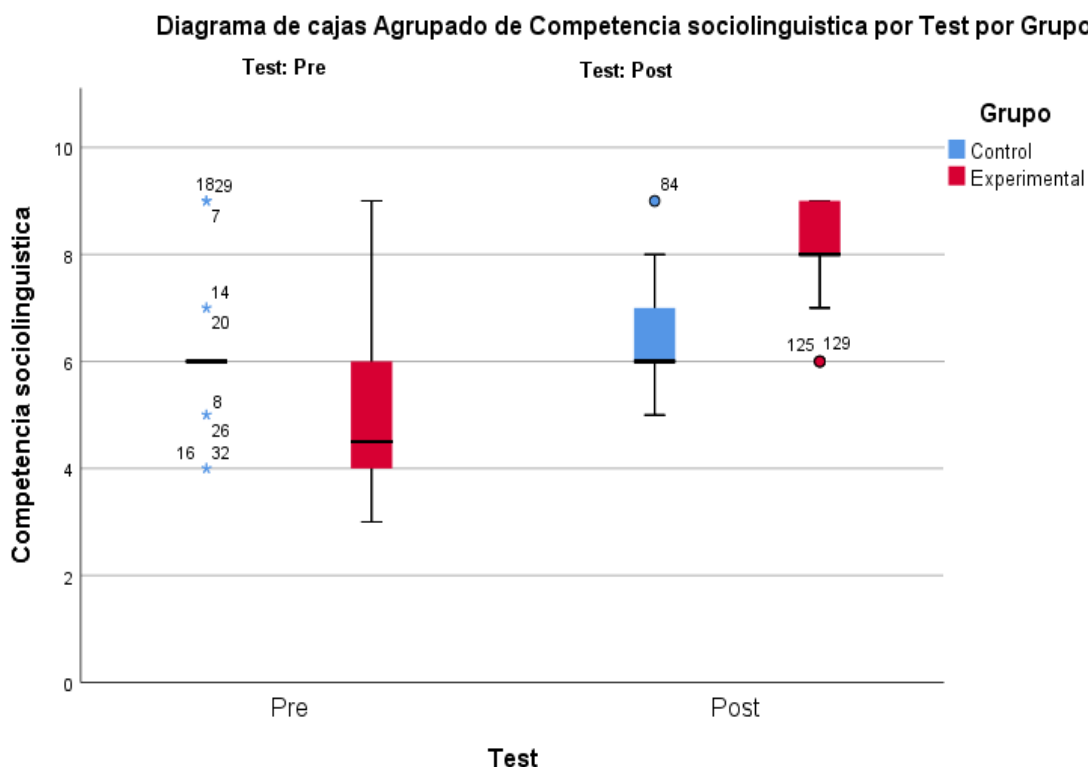
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
Pre	Competencia Control	32	43,28	1385,00	231,000	,000
	sociolingüística Experimental	34	24,29	826,00		
	Total	66				
Post	Competencia Control	32	20,67	661,50	133,500	,000
	sociolingüística Experimental	34	45,57	1549,50		
	Total	66				

A través de la tabla 14, se observa que la dimensión competencia sociolingüística: muestra vastas discrepancias entre el GC y el GE de acuerdo a los resultados del pretest, según la diferencia de rangos de 18,99 siendo mayor en el GC. El valor U de Mann-Whitney fue de 231,000 y la Sig. 0,000.

De la misma manera, la dimensión competencia sociolingüística es disímil entre el GC y experimental según los resultados del postest. La prueba U de Mann-Whitney alcanzó un valor de 133,500. De igual forma, se encontró que los estudiantes del GE dieron excelentes puntuaciones en el desarrollo de la competencia sociolingüística después de la aplicación del programa de intervención cognitiva, alcanzando un rango de 45,57 a diferencia del rango 20,67 alcanzado por el GC.

Mediante los resultados inferenciales se aceptó la hipótesis afirmativa y se rechazó la hipótesis nula, se comprobó que la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia sociolingüística de los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Figura 11. Nivel de competencia sociolingüística - GC y GE según pretest y postest.



En la figura 11, se puede observar que, en el pretest, los niveles de competencia sociolingüística en los estudiantes de los grupos control y experimental no son similares, esto muestra que el GE antes del programa presentaba más necesidad de mejorar las competencias sociolingüística que el GC. Asimismo, se observa que las puntuaciones del nivel de competencia sociolingüística en el postest, también son distantes entre los estudiantes del GC y GE, concluyendo que se encontraron contrastes en los resultados alcanzados entre los dos grupos.

## V. DISCUSIÓN

La ejecución del programa de intervención cognitiva ha favorecido aspectos importantes de la comunicación, que denotan un progreso en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de una I.E de Guayaquil – Ecuador. Los resultados concuerdan con los fundamentos teóricos que respaldan las variables, entre los que se concuerda con la teoría de Schunk (2012) la cual se centra en el estudio del proceso de formación cognitiva del estudiante, mediante tres juicios de análisis: el primero envuelve una serie de cambio, el segundo, explica que el aprendizaje se produce de manera continua y el tercero, que el aprendizaje se produce en la experiencia.

La comprensión del progreso cognitivo analizado desde el criterio de cambio, se relaciona con las etapas de desarrollo planteada por Piaget, cada una ejerce una función importante en la formación de las capacidades mentales, activándose mediante la atención, la seguridad y la motivación. En este sentido, el programa fue diseñado teniendo en cuenta la etapa de operaciones formales que experimentan los estudiantes del primer año de bachillerato, donde son capaces de actuar de manera lógica y utilizar sus habilidades de manera razonable. En el desarrollo de las habilidades lingüísticas, no solo se fortalecen la lectura, la escritura, el habla y la escucha, sino, además la capacidad de expresar emociones, establecer relaciones y organizar ideas desde una perspectiva psico-afectiva, que mejora la comunicación y la comprensión del entorno social.

Además, se sustenta en los fundamentos de Das, Naglieri & Kirby (1994) quienes plantearon la teoría PASS, en las que se analiza la comprensión de los conocimientos a partir de cuatro etapas: la primera es la planificación en el que se ordenan los procesos mentales que permiten comprender la idea, situación o problemas. La segunda etapa es la atención, que se refiere a las modalidades de focalización durante el desarrollo de una actividad. La tercera fase corresponde al proceso secuencial, referida al procesamiento auditivo o visual de la información, la cual debe ser

sistemática y regulada. Finalmente, se realiza el proceso simultáneo, que se aplica relacionando un conjunto de ideas, imágenes, datos, etc., de forma integral. En el mejoramiento de las habilidades lingüísticas, la intervención cognitiva basada en las etapas PASS orientó las actividades a partir de experiencias concretas.

También, se confirman los fundamentos de la teoría de Bachman (1990) en la que se propusieron dos dimensiones que determinan el modelo lingüístico. La primera dimensión de la competencia organizativa, esta incluye la gramática y el texto. La segunda dimensión es la pragmática, que tiene implicaciones en la práctica funcional, ejerciendo influencia en las relaciones sociales, culturales, laborales y políticas. Cabe indicar, que las sesiones propuestas para orientar a los estudiantes en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas coinciden con las competencias propuestas por Hymes (1999) quien resalta las macro destrezas (hablar, leer, escuchas y escribir) a partir del fortalecimiento de la gramática, la textualidad, la ilocutiva y el sociolingüístico.

Objetivo General: Respeto al estudio de la variable competencias lingüísticas, en el análisis descriptivo se justificó el efecto favorable que se obtuvo mediante la implementación del programa de intervención cognitiva. Tal como se muestra en la tabla 4 y figura 2, fue evidente el progreso de las competencias lingüísticas en el GE, que pasó de un 55,88% en nivel bajo, a un 91,18% en nivel alto. De esta manera se reconoce que la implementación de las fases del modelo PASS resulta eficiente dentro de la planificación didáctica. Estos resultados difieren con los que obtuvo Ramos (2018) mediante la intervención cognitiva aplicada, donde el GC y el GE antes del empleo del programa mostraban diferencias de calificaciones. Consecutivamente, tras el empleo del programa el GE prevaleció en las calificaciones, alcanzando el nivel del GC. De la misma manera se relaciona con los datos de Montoya (2019) que a partir del programa implementado evidenció que el 86,7% de los estudiantes del GE superaba sus niveles deficientes.

El logro alcanzado en la mejora de las competencias lingüística, concuerda con lo expuesto por Korzeniowski et al. (2017) quien sostuvo que el fortalecimiento de capacidades mentales, como la memoria y la organización cognitiva son factibles gracias a los programas de intervención. En efecto, se atribuye este importante logro, al empleo de estímulos como parte de la intervención cognitiva, que promovió la participación de los educandos en actividades comunicativas que demandaban la comprensión y reflexión de lecturas, además de producir mensajes y situaciones comunicativas que posibilitan la corrección de desaciertos en situaciones de aprendizaje.

Así mismo se comprueba la teoría expuesta por Harmer (1999, como se citó en Acosta, 2020), respecto al efecto que las competencias lingüísticas ejercen en la productividad comunicativa, las cuales según su percepción se fortalecen mediante actividades de intervención que demandan interacción dinámica. Para fortalecer esta postura, se afirma lo expuesto por Frumkina et al. (2020), en cuanto a la importancia de emplear de manera sistemática actividades didácticas de oralidad, escritura y escucha atenta mediante experiencias de aprendizaje significativo.

La confrontación de la hipótesis general (Tabla 10) divulgó un efecto optimista en el desarrollo de las competencias lingüísticas, debido a que en el pretest el rango del GC fue mayor al GE con una diferencia de 20,02. No obstante, con la implementación del programa el GE superó al GC con un rango de 48,32. Resultados coincidentes con los antecedentes de Ramos (2018) en el que los estudiantes del GE se lograron beneficiar con el programa de intervención cognitiva, sobreponiéndose al GC, cuyo nivel de mejora fue ( $d=13,33$ ). Por otra parte, se converge con los resultados de Montoya (2019) quien al aplicar la intervención basada en competencias, comprobó que el GE superó los niveles de deficiencia en las habilidades comunicativas con una media de 15,00 y el GC se mantuvo con un puntaje de 12,00.

Objetivo Específico 1: Los resultados que conciernen a la dimensión competencia gramatical mostrados en la tabla 5 y figura 3, establecen el efecto providencial que se adquirió con la implementación del programa de intervención cognitiva. Por los niveles alcanzados, por el GE antes y después del programa se valora la garantía de las actividades de intervención, puesto que del 29,41% de estudiantes que presentaban un nivel medio y un 55,88% bajo, se pasó a tener un nivel alto en un 76,47%. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Senepo (2018) que a través del método de análisis descriptivo logró calificar la competencia gramatical con una categoría superior en un 97,9%. Por otra parte, se concuerda con los resultados del estudio de Cadavid-Ruiz et al. (2019), que con la implementación del programa de intervención logró comprobar que el GE superó sus dificultades psicopedagógicas en la práctica de la lectura y escritura, ya que alcanzó una calificación optima después del programa.

El mejoramiento de las competencias lingüísticas, a través de la práctica de macro destrezas, es un logro que se obtiene mediante el adecuado uso de las reglas gramaticales, desde este punto de vista se concuerda con lo expuesto por Strey & Monawar (2017) quien además propone la evaluación de las competencias gramaticales mediante la ortografía, el vocabulario y la conexión de ideas. Por su parte Canever & Mendes (2019), confieren un valor fundamental al intercambio lingüístico en el que se practiquen habilidades fonológicas, morfológicas, sintácticas, textuales y semánticas.

La conformación de la hipótesis específica 1 (Tabla 11) demostró un efecto satisfactorio en el desarrollo de la competencia gramatical, debido a que en el pretest el rango del GC fue mayor al GE con una diferencia de 19,96. Sin embargo, con la implementación del programa, el GE superó al GC alcanzando un rango de 48,10 que denotó una diferencia de 30,12. Resultados coincidentes con los antecedentes de Senepo (2018) en donde se determinó que las estrategias metacognitivas propuestas en el plan de intervención incidieron en el desarrollo de la capacidad gramatical, según el valor Sig.  $p < 0,05$ . Por otra parte, se concuerda con Fonseca et al. (2019) estudio en el que se comprobó que la intervención cognitiva ejerció un



impacto favorable sobre la comprensión lectora y el desarrollo de la competencias gramatical. La categoría alcanzada por el GE fue de una media de 39.23, mientras que el GC obtuvo una categoría de 35.62, cuya diferencia significativa fue 0.003 favorable para el GE.

Objetivo Específico 2: Los resultados que corresponden a la dimensión competencia textual mostrados en la tabla 6 y figura 4, establecen el efecto positivo que se consiguió con la implementación del programa de intervención cognitiva. En vista de los niveles alcanzados, por el GE antes y después del programa se valora la garantía de las actividades de intervención, en tanto que, del 52,94% de estudiantes que presentaban un nivel bajo y un 32,35% con nivel regular, se procedió a obtener un nivel alto en un 85,29%. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Montoya (2019) en cuyo estudio, antes de la aplicación del programa de intervención el 86,7% de los estudiantes presentaban un bajo nivel en el desarrollo de la competencia textual, evidenciada en el escaso dominio de la expresión oral y escrita. Esta situación se logró superar con la implementación del programa, llevando al 66,7% de los estudiantes del GE a ubicarse en el nivel alto y a un 16,7% en el nivel muy alto.

La optimización de la competencia textual es el resultado de la adecuada implementación de estrategias en la producción de textos, en efecto esto coincide con lo expuesto por Canale (1983), quien recomienda la interacción comunicativa mediante la práctica de actividades narrativas, descriptivas, comparables, de clasificación y análisis. En la enseñanza de las habilidades lingüísticas, la competencia textual o discursiva se promueve mediante la producción creativa de textos, en la que es imprescindible hacer uso de materiales

La confrontación de la hipótesis específica 2 (Tabla 12) generalizó un efecto positivo en el desarrollo de la competencia textual, debido a que en el pretest el rango del GC fue mayor al GE con una diferencia de 16,56. No obstante, con la implementación del programa el GE superó al GC con una variabilidad 32,93 con un valor U de Mann-Whitney de 149,500.

Resultados coincidentes con los antecedentes de Montoya (2019) donde los estudiantes del GE se lograron beneficiar con el programa de intervención cognitiva, sobreponiéndose al GC con una diferencia de media de 1,946. Por otra parte, se coincide con los resultados de Fonseca et al. (2019) los mismos que indicaron en el postest una variabilidad de 3,6 en la media, siendo superior el Grupo de intervención con una media de 39,22. El efecto positivo del programa sobre la competencia textual fue factible gracias al seguimiento continuo de la lectura y la escritura, donde se fortaleció la reflexión en función a la estructura textual.

Objetivo Específico 3: Los resultados que conciernen a la dimensión competencia ilocutiva mostrados en la tabla 7 y figura 5, establecen el efecto favorable que se adquirió con la implementación del programa de intervención cognitiva. De acuerdo con los niveles alcanzados por el GE antes y después del programa se valora la productividad de las actividades presentadas, en tanto que, del 35,39% de estudiantes que presentaban un nivel medio y un 55,88% bajo, se pasó a tener un nivel alto en un 94,12%. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Senepo (2018) que en su análisis descriptivo identificó que a través de la intervención cognitiva la competencia discursiva asociada con la ilocutiva alcanzó una categoría superior en un 91,5%, estos resultados se atribuyen a los talleres activos e interacción promovida mediante la aplicación de estrategias lúdicas. También se concuerda con los resultados del estudio de Ruvalcabar-Estrada et al. (2021), que a partir de la comprobación de sus hipótesis concluyó que, después de aplicar intervención cognitiva, las estrategias ejercieron una influencia efectiva en el fortalecimiento de la competencia ilocutiva.

El mejoramiento de la competencia ilocutiva, concuerda con los fundamentos conceptuales de Pourcheragh (2019) que a través de la intervención de 16 sesiones, comprobó que los estudiantes que participaron en las actividades mejoraron su competencia ilocutiva (pragmática), a diferencia del GC que no fue partícipe en el desarrollo de las actividades.

Mediante la contrastación de la hipótesis específica 3 (Tabla 13) se aceptó que la aplicación del programa de intervención tiene efectos positivos sobre la competencia ilocutiva, debido a que en el pretest el rango del GC fue mayor al GE con una diferencia de 15,29. No obstante, con la implementación del programa el GE superó al GC alcanzando un rango de 48,87 que superó al GC. Resultados coincidentes con los antecedentes de Senepo (2018) que en la comprobación de hipótesis ratificó que la intervención cognitiva ejerce una correspondencia directa sobre la competencia ilocutiva según el valor estadístico obtenido. De la misma manera, se establece relación con los resultados de Ares & Deaño (2019) quien aplicó un programa de intervención cognitiva dirigido a los estudiantes del GE, lo que le permitió comprobar en el postest una adición representativa en la apreciación de media referente a los valores reflejados en el pretest con una diferencia de 6,73 que benefició al grupo de intervención.

Objetivo Específico 4: Respecto a los resultados expuestos en la tabla 8 y figura 6, se establece que el programa de intervención cognitiva tuvo un efecto sobre la competencia sociolingüística. Como se observa, el 73,53% de los estudiantes del GE antes del programa presentaban un nivel bajo de la competencia sociolingüística, categoría que se logró superar después del programa, ya que el 76,47% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto. Estos resultados difieren con los obtenidos por Cuellar (2019), que en la valoración de la dimensión sociolingüística mostró un predominio del nivel alto en el 45%, seguido del nivel medio con el 44%. Por otra parte, se concuerda con los resultados del estudio de Montoya (2019) en el que se comprobó que antes del programa de intervención el 86,7% de los estudiantes presentaban dificultades en la práctica de la competencia sociolingüística. Los resultados del postest, marcaron una diferencia clara sobre el nivel alcanzado por el GE previo al programa, en tanto que el 86,7% que presentaba nivel bajo, superó sus dificultades ubicándose en el nivel alto.

El mejoramiento de la competencia sociolingüística coincide con el fundamento de Oliveira et al. (2019), en el que se prevalece la interacción en contextos sociales, tales como experiencias cotidianas de diálogos sobre temas de interés para los estudiantes. Esta concepción pedagógica coincide con el fundamento de Palincsar y Brown (1984), quienes proponen la enseñanza recíproca para el desarrollo del programa de intervención, que consiste en plantear situaciones cotidianas para dirigir las destrezas de desempeño.

La comprensión de las expresiones sociolingüísticas se representa como acto de pensar y entender, ya sea un texto, un argumento o una situación de la vida cotidiana y cualquier tipo de comunicación. Subyace en un mensaje comunicativo cuando este se emite en un discurso, diálogo, exposición o una simple respuesta. Para Moyetta et al. (2013, como se citó en Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016) la comprensión opera mejor abstractamente cuando la idea principal en una comunicación se formula en principios y hechos concretos que genera aportes en la reflexión crítica.

La confrontación de la hipótesis específica 4 (Tabla 14) divulgó un efecto optimista en el desarrollo de la competencia gramatical, debido a que en el pretest el rango del GC fue mayor al GE con una diferencia de 18,99 valores que cambiaron con la implementación del programa, pues el GE superó al GC con un rango de 45,57. La comprobación de la hipótesis, concuerda con el estudio de Cuellar (2019) donde la competencia sociolingüística alcanzó un valor Sig. igual a 0,000 lo que demostró que la intervención cognitiva de estrategias para la enseñanza mejora el desarrollo de las competencias sociolingüísticas.

## **VI. CONCLUSIONES**

1. Se determinó que la aplicación del programa de intervención cognitiva logró mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes del primer año de bachillerato de una Institución Educativa de Guayaquil, puesto que antes de la aplicación del programa, el 55,88% de los estudiantes del GE presentaron un bajo nivel de habilidades lingüísticas, teniendo un progreso evidente después del programa de intervención. En efecto, los resultados descriptivos concordaron en la comprobación de hipótesis que, efectivamente el programa de intervención tuvo efectos positivos sobre las habilidades lingüísticas, pasando de tener en el pretest un rango de 23,79, a tener en el postest un rango de 48,32, presentando diferencias significativas con el GC.
2. Se determinó que la aplicación del programa de intervención cognitiva logró mejorar la competencia gramatical de los estudiantes del primer año de bachillerato de una Institución Educativa de Guayaquil, puesto que antes de la aplicación del programa, el 55,88% de los estudiantes del GE presentaron un bajo nivel de competencia gramatical, teniendo un progreso evidente después del programa de intervención. En efecto, los resultados descriptivos concordaron en la comprobación de hipótesis que, efectivamente el programa de intervención tuvo efectos positivos sobre la competencia gramatical, pasando de tener en el pretest un rango de 23,82, a tener en el postest un rango de 48,10, presentando altas diferencias con el GC.
3. Se determinó que la aplicación del programa de intervención cognitiva logró mejorar la competencia textual de los estudiantes del primer año de bachillerato de una Institución Educativa de Guayaquil, puesto que antes de la aplicación del programa, el 52,94% de los estudiantes presentan un bajo nivel en la competencia textual, teniendo un progreso evidente después del programa de intervención. En efecto, los resultados descriptivos concordaron en la comprobación de hipótesis que, efectivamente el programa de intervención tuvo efectos positivos sobre la competencia textual, pasando de tener en el pretest un rango de 25,47, a tener en el postest un rango de 45,10, presentando altas diferencias con el GC.

4. Se determinó que la aplicación del programa de intervención cognitiva logró mejorar la competencia ilocutiva de los estudiantes del primer año de bachillerato de una Institución Educativa de Guayaquil, puesto que antes de la aplicación del programa, el 55,88% de los estudiantes presentan un bajo nivel de habilidades lingüísticas, teniendo un progreso evidente después del programa de intervención. En efecto, los resultados descriptivos concordaron en la comprobación de hipótesis que, efectivamente el programa de intervención tuvo efectos positivos sobre la competencia ilocutiva, pasando de tener en el pretest un rango de 25,78, a tener en el postest un rango de 48,87, presentando altas diferencias con el GC.
  
5. Se determinó que la aplicación del programa de intervención cognitiva logró mejorar la competencia sociolingüística de los estudiantes del primer año de bachillerato de una Institución Educativa de Guayaquil, puesto que antes de la aplicación del programa, el 73,53% de los estudiantes presentaron un bajo nivel en la competencia sociolingüística, teniendo un progreso evidente después del programa de intervención. En efecto, los resultados descriptivos concordaron en la comprobación de hipótesis que, efectivamente el programa de intervención tuvo efectos positivos sobre la competencia sociolingüística, pasando de tener en el pretest un rango de 24,29, a tener en el postest un rango de 45,57, presentando altas diferencias con el GC.

## VII. RECOMENDACIONES

- Se propone al personal directivo de la Institución Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”, ampliar las sesiones del programa de intervención cognitiva, teniendo en cuenta las destrezas que integran el currículo del área de lengua y literatura para el nivel bachillerato que se relacionan con las competencias comunicativas, ya que se con las sesiones implementadas se mejoró significativamente las habilidades lingüísticas en la comprensión lectora, producción de textos, expresión oral y escucha activa.
- A los docentes del área de lengua y literatura, se recomienda realizar diagnósticos sobre la competencia gramatical, aplicando el instrumento de investigación, en el que se analizan los indicadores que valoran la habilidad de comprensión y producción de textos, así como la interpretación de la información y el desarrollo de destrezas comunicativas aplicadas a la realidad contextual.
- Se sugiere a la junta académica, realizar una revisión del proyecto curricular institucional y establecer relación entre las orientaciones pedagógicas, los objetivos del área y las habilidades lingüísticas, a fin de identificar aspectos débiles en la planificación curricular que afectan a los estudiantes en la construcción y desarrollo de estrategias cognitivas enfocadas en la producción textual, ilocutiva y sociolingüística.
- Así también, se recomienda a los docentes de todas las áreas de enseñanza, promover el desarrollo de la competencia ilocutiva, a través de técnicas expositivas, de redacción y búsqueda de información que aumenten el nivel de análisis críticos en la comprensión de nuevos conocimientos.
- Se sugiere a los docentes del área de lengua y literatura compartir con los demás docentes estrategias y dinámicas que orienten el desarrollo de las competencias sociolingüísticas, como componentes transversales, que favorezcan la interacción y reflexión sobre los aprendizajes.

## VIII. PROPUESTA

**Título:** Programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas.

**Justificación:** el diseño y desarrollo del programa de intervención cognitiva surge de la necesidad de superar las dificultades que los estudiantes presentan durante la comunicación, debido al bajo nivel de desarrollo de sus competencias lingüísticas, problema que se produce por la desatención de los sistemas de organización fonética, semántica, pragmática, metalingüística y afectiva, en cada una de las etapas de desarrollo comunicacional.

La propuesta de intervención está dirigida a los estudiantes del nivel de bachillerato, orientándose en las macro-destrezas del área de lengua y literatura (hablar, escucha, leer y escribir). En efecto, las dimensiones de análisis se establecidas en base a la teoría de Bachman (1990) quien propuso un modelo lingüístico determinado por las competencias gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística.

**Fundamento filosófico:** la intervención cognitiva dirigida a los estudiantes, presenta un diseño social y cultural que favorece las relaciones interactivas, la comunicación y la práctica de valores en donde se prioriza el respeto. En el contexto educativo; la comunicación entre docentes y estudiantes, es el principal elemento de interacción social. En efecto, es preciso destacar que para lograr que estas interacciones se desarrollen de manera armónica, es necesario practicar la escucha activa y la empatía. La empatía es un elemento importante para la interacción en ambientes de aprendizaje. Se puede llegar a considerar como una habilidad altamente necesaria para la convivencia armónica, siendo el núcleo de todas las relaciones humanas, ya que se desenvuelve como la capacidad de compartir sentimientos y emociones; así como también poseer la capacidad de expresar con sentido y coherencia las ideas y sentimientos (Guibo, 2020).



**Fundamento teórico:** La propuesta se fundamenta en el enfoque teórico de PASS presentada por Das, Naglieri y Kirby (1994), postulado mediante el cual se organizó el programa de intervención, teniendo en cuenta los momentos en que se desarrolla la inteligencia de toda persona. De acuerdo con el estudio de Das, Naglieri y Kirby (1994, como se citó en Baez, 2019) el aprendizaje se da a partir de la planificación, la atención, el proceso simultáneo y secuencial. Cada proceso es indispensable en la activación fonológica, léxica, semántica y gramatical.

**Fundamento psicopedagógico:** la propuesta se fundamenta en el modelo de Felder y Silverman denominado categoría bipolar, en el que se concretan cinco estilos de aprendizajes que se relacionan con el modo de receptor, asimilar, comprender, organizar y procesar la información. En la comprensión de estos postulados, se destaca que, la planificación de actividades didácticas se orienta de acuerdo al tipo de información utilizada en el proceso de comunicación, el desarrollo de las habilidades auditiva y visual, la secuencia y la reflexión.

**Objetivo General:** aplicar creativamente las habilidades lingüísticas en los procesos de comunicación, a través del programa de intervención cognitiva.

**Objetivos específicos:** Seleccionar y construir estrategias de asimilación y construcción de conocimientos, en el proceso de planificación. Promover la escucha activa mediante la estimulación de la atención focalizada y selectiva. Ampliar las posibilidades de expresión oral y escrita mediante situaciones comunicativas donde se desarrollen las habilidades personales, sociales y la creatividad.

**Base Legal:** el programa de intervención cognitiva se sostiene legalmente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Art. 2, de los principios que orientan la actividad pedagógica, literal f, en el cual se establece que el proceso de educación está vinculado con la evolución de los estudiantes en el aspecto cognitivos, afectivo y psicomotriz. Así también se fundamentan en el Art. 11, en el que se impulsa la atención y evaluación de los

estudiantes según su diversidad lingüística, lo que involucra adecuar estrategias comunicativas en la planificación didáctica, adaptable a la realidad de cada estudiante.

**Estrategia metodológica:** en la enseñanza de las habilidades lingüísticas, se aplican estrategias de acuerdo a las destrezas curriculares, es así que, para las actividades que orientan la habilidad lectora se aplicó el método de lectura con las etapas: conversación, observación presentación, pronunciación y aplicación. En cuanto a la destreza escribir, se promueve la implementación de método analíticos para la escritura, que empieza con la observación, seguido de la gamificación, el análisis, configuración y síntesis.

**Cronograma de actividades:**

N.º	Actividades	MES Y SEMANAS															
		Septiembre					Octubre				Noviembre						
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4			
1	Revisión literaria	x															
2	Planificación		x														
3	Organización de actividades			x													
4	Aplicación de pretest				x												
5	Sesión 1. Activación del conocimiento en torno al lenguaje					x											
6	Sesión 2. Formulación de propósito						x										
7	Sesión 3. Definición de estrategias							x									
8	Sesión 4. Atención selectiva								x								

---

9	Sesión 5. Atención Sostenida	x	
10	Sesión 6. Atención focalizada		x
11	Sesión 7. Relación de ideas		x
12	Sesión 8. Conexión de textos		x
13	Sesión 9. Secuenciación		x
14	Sesión 10. Verificación de significados		x
15	Sesión 11. Seguimiento de pista (función imaginativa)		x
16	Sesión 12. Procesamiento (comunicación oral)		x
17	Aplicación de postest		x

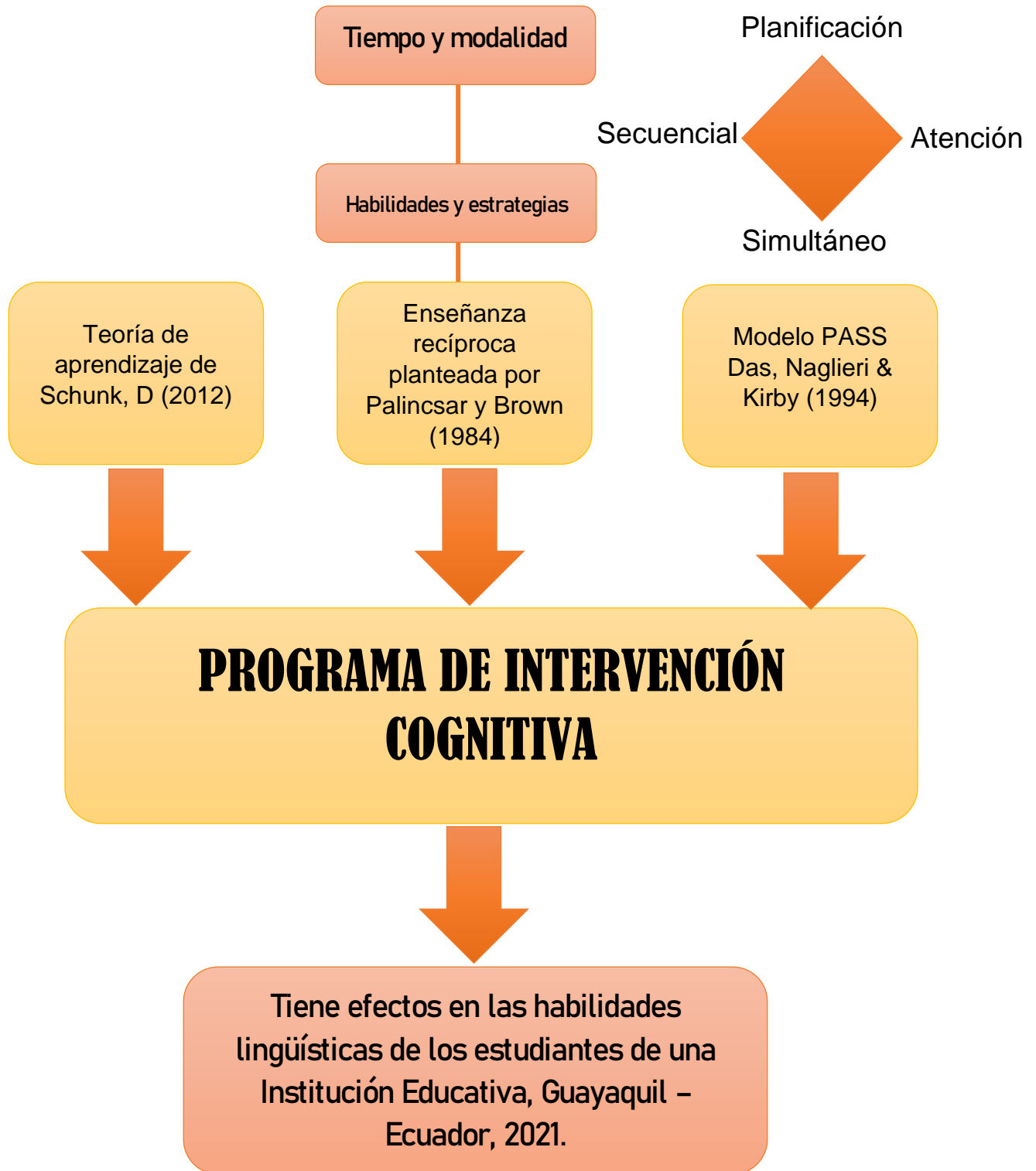
---

Fuente: Planificación de sesiones del programa

Evaluación: la efectividad de los indicadores correspondientes a la planificación, atención, procesamiento simultáneo y secuencial, se evaluó mediante el postest de habilidades lingüísticas, aplicado a los estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

## Desarrollo de la propuesta

### Esquema teórico de la propuesta



## Sesiones del Programa:

### Sesión 1. Activación del conocimiento en torno al lenguaje

#### I. Datos Informativos



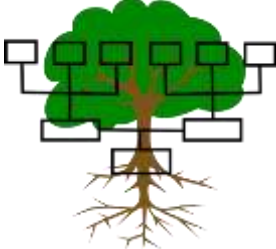
Institución Educativa	: Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”
Localidad/País	: Guayaquil / Ecuador
Docente Responsable	: MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica
Dirigido a	: Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”
Fecha	: lunes, 27 de septiembre del 2021.

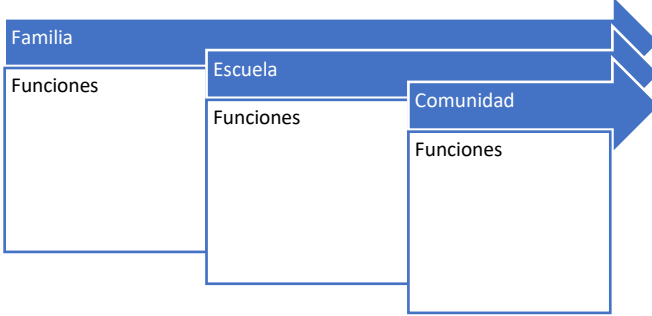
#### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Activar los conocimientos previos sobre las funciones del lenguaje y su importancia en las relaciones interpersonales.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

#### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se brinda un saludo atento a todos los participantes y una bienvenida a la primera sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocerla metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>La dinámica para esta sesión se denomina “mis objetos identificados”, que consiste en realizar la presentación personal a través de comparaciones con objetos comunes (enseres de casa, alimentos, instrumentos, etc.) y expresar las expectativas que se tienen sobre el taller.</p> <p>Con la ejecución de la dinámica se procede a dar a conocer el tema de la sesión y el objetivo principal. A continuación, se presenta la siguiente imagen y se pregunta a los estudiantes qué conocen al respecto sobre la Torre de Babel.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Diapositivas</p> <p>Imagen</p>	30 min

	 <p>Los estudiantes reflexionan sobre la importancia del lenguaje en la comunicación y relacionan la historia de la Torre de Babel con situaciones cotidianas (comunicación en casa, comunicación en equipo, laboral, familiar, escolar y amistades).</p>		
Proceso	<p>A continuación, se motiva a los estudiantes a reflexionar sobre las siguientes imágenes comunicativas, identificando que podrían estar hablando y que factores negativos afectarían la comunicación:</p>  <p>Para esta actividad de utiliza un árbol de problemas, en el que se irán registrando las respuestas de los estudiantes:</p>  <p>Como actividad de plenaria, se integran a los</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Diapositivas</p> <p>Árbol del problema</p>	60 min

	<p>estudiantes en 6 grupos de trabajo colaborativo, asignándoles una función del lenguaje a cada grupo: (emotiva, referencial, apelativa, fática, de acción y social).</p> <p>Con los conocimientos previos, los estudiantes asocian la información y planifican un breve sociodrama en el que puedan participar todos, mostrando una situación negativa y otra positiva, a fin de establecer las habilidades comunicativas correctas.</p>		
Salida	<p>Como actividad de salida los estudiantes reflexionan sobre la importancia de las funciones del lenguaje y diferentes entornos.</p> 	<p>Diapositivas</p> <p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p>	30 min

## Sesión 2. Formulación de propósito

### I. Datos Informativos

Institución Educativa	: Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”
Localidad/País	: Guayaquil / Ecuador
Docente Responsable	: MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica
Dirigido a	: Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”
Fecha	: miércoles 29 de septiembre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Formular objetivos o propósitos a corto y mediano plazo, de tal modo que los estudiantes tomen decisiones positivas para el desarrollo de las competencias comunicativas.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la segunda sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocerla metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>La dinámica para esta sesión se denomina “búsqueda del tesoro”, que consiste en trabajar colaborativamente para descifrar las palabras incógnitas mediante pistas, una vez que las palabras hayan sido descubiertas, los grupos deberán en el menor tiempo posible describir el tema central de la sesión y su propósito.</p> <p><b>Auriculares:</b> pequeños, adaptables a una parte del cuerpo, se pueden regular según tu preferencia o necesidad.</p> <p><b>Atención:</b> siempre se la pide prestada, su ausencia desmotiva y aclara tu mente.</p> <p><i>“Saber escuchar con atención”</i></p>	Diapositivas Equipo cómputo Plataforma virtual Teams	30 min
Proceso	Para generar motivación e interacción se invita a los estudiantes a observar el video ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y9SXwwnAka4">https://www.youtube.com/watch?v=Y9SXwwnAka4</a> ) a fin de formular de manera colaborativa el propósito de esta sesión del taller teniendo de apoyo las siguientes preguntas:	Diapositivas Video	60 min



	<p>¿Qué necesito cambiar cuando me comunico?  ¿Qué espero de los demás cuando me expreso?  ¿Cómo me siento cuándo me escuchan?</p> <p>Después de la formulación de las preguntas, se conforman grupos de 6 y 5 integrantes, los estudiantes pensarán en una situación que demuestra las virtudes de una persona que sabe escuchar y los beneficios que brinda a quién hablar.</p> <p>Cada grupo tendrá un tiempo de 5 minutos para hacer su presentación y explicación en cuanto a la importancia de saber escuchar.</p> <p>Comparten sus experiencias, sobre cómo se han sentido cuándo no los escuchan y reconocen de quién necesitan ser escuchados y Por qué.</p> <p>Al finalizar la plenaria, los estudiantes expresan los compromisos que asumen para aprender a escuchar</p>		
Salida	<p>En esta última fase los estudiantes emiten sus criterios sobre el siguiente cuestionamiento:  ¿Qué es más importante, saber hablar o saber escuchar y por qué?</p> <p>Finalmente se realiza la despedida del taller, solicitándole a los estudiantes participar en la autoevaluación metacognitiva</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Matriz de análisis</p>	30 min

### Sesión 3. Definición de estrategias

#### I. Datos Informativos

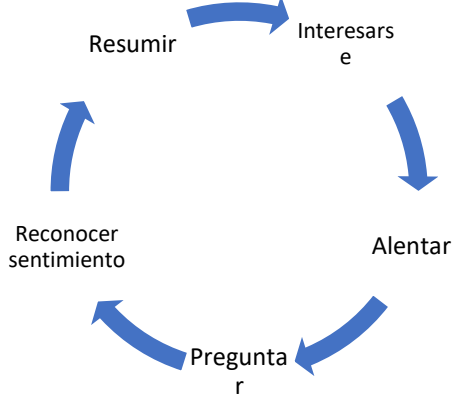
Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
Fecha : lunes, 4 de octubre del 2021.

#### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Definir y aplicar las estrategias que favorecer la escucha activa en el proceso de interacción comunicativa.
Actitudes	Voluntad, respecto, liderazgo, innovación, responsabilidad

#### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la tercera sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>La dinámica para esta sesión se denomina “el teléfono sin palabras”, todos los estudiantes deben estar con las cámaras encendidas, asignándole un numero de orden para participar.</p> <p>Se explica que la dinámica empieza con un mensaje que la moderadora leerá, con el propósito de que cada estudiante logre hacer su mejor interpretación del mensaje, luego al final se dará a conocer el mensaje y se comparan las respuestas.</p> <p>Después de la dinámica, se formula a los estudiantes las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué aspectos dificultaron la comunicación?</li><li>• ¿Qué consecuencias podrían generarse al no lograr comprender un mensaje debido a una confusa transmisión?</li><li>• ¿Cuáles son las condiciones necesarias para una adecuada comunicación?</li></ul>	Diapositivas  Equipo cómputo  Plataforma virtual Teams	30 min

<p>Proceso</p>	<p>Se continua con la explicación de las técnicas para desarrollar la escucha activa a partir del enfoque teórico Cloke (1989).</p>  <p>A continuación, se integran los estudiantes en 5 grupos, a cada uno se les hace observar una escena que evidencia la ausencia de una de las técnicas de la escucha activa, de tal manera que los estudiantes puedan identificar qué aspectos afectaron la competencia lingüística y definan de 5 a 10 estrategias que se pueden aplicar para mejorar la comunicación.</p> <table border="0" data-bbox="406 1064 1037 1702"> <tr> <td>1er video</td> <td>Falta de interés</td> <td><a href="https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s</a></td> </tr> <tr> <td>2do video</td> <td>Alentar</td> <td><a href="https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs">https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs</a></td> </tr> <tr> <td>3er video</td> <td>Preguntar</td> <td><a href="https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM">https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM</a></td> </tr> <tr> <td>4ta video</td> <td>Reconocer sentimiento</td> <td><a href="https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4">https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4</a></td> </tr> </table>	1er video	Falta de interés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s</a>	2do video	Alentar	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs">https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs</a>	3er video	Preguntar	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM">https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM</a>	4ta video	Reconocer sentimiento	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4">https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4</a>	<p>Diapositivas</p> <p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p>	<p>60 min</p>
1er video	Falta de interés	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=T2rkiZ-ZD08&amp;t=1s</a>													
2do video	Alentar	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs">https://www.youtube.com/watch?v=FmPflwe20Bs</a>													
3er video	Preguntar	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM">https://www.youtube.com/watch?v=p2EmLURGiXM</a>													
4ta video	Reconocer sentimiento	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4">https://www.youtube.com/watch?v=6K0wtYDI2u4</a>													
<p>Salida</p>	<p>Los estudiantes piensan en diferentes escenarios donde la escucha activa se vea afectada por no aplicar las técnicas adecuadas en el desarrollo de las competencias comunicativas, para superar el problema diseñan un cartel que pueda despertar el interés en la comunicación.</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p>	<p>30 min</p>												

## Sesión 4. Atención selectiva

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
Fecha : miércoles, 6 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Comprender la importancia de la atención selectiva mediante su aplicación y valoración en los procesos de comunicación efectiva.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la cuarta sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.	Equipo cómputo  Plataforma virtual Teams	20 min
Proceso	<p>Se explica la importancia de la atención en la comunicación, para esto los estudiantes expresan sus ideas sobre lo que consideran que es la atención.</p> <p>Para generar la participación de los estudiantes se les solicita que mencionen temas o cosas de su interés, tales como (música, dinosaurios, moda, etc.)</p> <p>Los estudiantes, comparten sus experiencias sobre las emociones que surgen cuando prestan atención a un tema de su interés.</p> <p>De la misma manera expresan sus emociones cuando el tema o la conversación que están teniendo no es de su interés.</p> <p>A partir de la actividad interactiva, se reflexiona sobre lo fundamental que es desarrollar las competencias comunicativas desde el</p>	Diapositivas	40 min

	<p>fortalecimiento de la atención.</p> <p>A continuación, se trabaja en el fortalecimiento de tres estrategias para mejorar la atención selectiva, la primera estrategia es prestar atención al estímulo correcto.</p> <p>La segunda estrategia es distinguir estímulos parecidos, una de las estrategias es realizar ejercicios visuales mediante el encuentro de diferencias.</p> <p>La tercera estrategia implica diferenciar los estímulos del estímulo. Para esto se dialoga con los estudiantes sobre la importancia de no dejar pasar los estímulos por más pequeños que parezcan.</p> <p>Se invita a los estudiantes a observar el video (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aHDkgNdt04Q">https://www.youtube.com/watch?v=aHDkgNdt04Q</a>) y participación en los ejercicios de estimulación de la atención selectiva. Los estudiantes comparten sus experiencias sobre el juego.</p> <p>En la plenaria se conforman tres grupos, al primer grupo se asigna la habilidad “atender”, al segundo la habilidad “discriminar” y al tercero “procesar”.</p> <p>Cada grupo recibe una ficha explicativa, en la que se orienta a los estudiantes para que elaboren de manera colaborativa un caso en el que se evidencia la habilidad.</p>	<p>Video</p> <p>Salas virtuales</p> <p>Ficha explicativa</p>	
Salida	<p>Como actividad de salida, los estudiantes diseñan un mapa conceptual que mencione los beneficios de la atención selectiva.</p>	<p>Mapa conceptual</p> <p>Diapositivas</p>	30 min

## Sesión 5. Atención Sostenida


### I. Datos Informativos

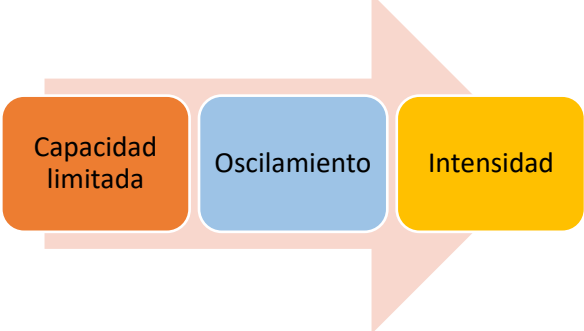


Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
 Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
 Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
 Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
 Fecha : viernes, 8 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Comprender la importancia de la atención sostenida mediante su aplicación y valoración en los procesos de comunicación efectiva.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la cuarta sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Como actividad inicial se promueve la reflexión de los estudiantes a partir de la siguiente frase:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Los estudiantes expresan las emociones que experimentan cuando no son atendidos.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Diapositivas</p>	20 min
Proceso	<p>Después de la dinámica se explica conceptualmente que es la atención sostenida, relacionando la definición con el proceso de comunicación.</p> <p>Para comprender la función de la atención sostenida se describen las características de la atención:</p>	Diapositivas	40 min

	 <p>Una vez conocidas las características de la atención, se dan a conocer ciertas técnicas para mejorarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de circunstancias oportunas</li> <li>• Eliminación de distracciones</li> <li>• Evitar máximos niveles de activación</li> <li>• Control de emociones</li> <li>• Desarrollar la actividad mental</li> </ul> <p>Para la actividad de la plenaria se integran 7 grupos de estudiantes, cada grupo elige una tarjeta, cuyo contenido trata sobre las cosas que no se deben hacer en el proceso de atención sostenida.</p>  <p>Cada grupo organiza un sociodrama que sirva como mensaje para fortalecer la atención sostenida en la comunicación activa.</p>	<p>Mapa conceptual</p> <p>Tarjetas</p>	
<p>Salida</p>	<p>Después de la participación de todos los grupos, se aplica la escalera de la retroalimentación:</p>  <p><b>ESCALERA DE LA RETROALIMENTACIÓN</b> de Daniel Wilson</p> <p>Herramienta muy sencilla y efectiva</p> <p>Quando los maestros, estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los cuatro pasos.</p>	<p>Ficha de escalera de retroalimentación.</p>	<p>30 min</p>

## Sesión 6. Atención focalizada

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
Fecha : lunes, 11 de octubre del 2021.

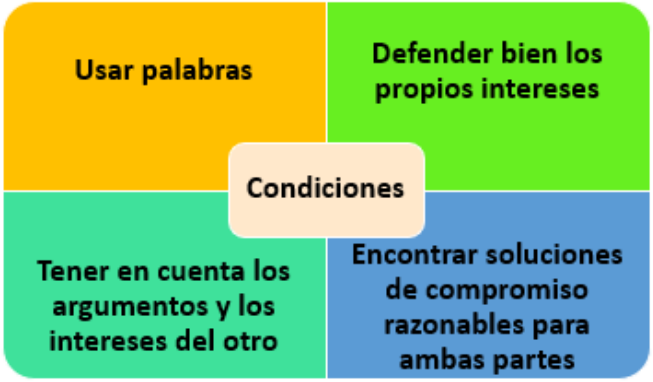

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Fortalecer la atención focalizada mediante la orientación correcta de los procesos de comunicación en la resolución de conflictos.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la cuarta sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Como actividad inicial se empieza con la frase motivacional: “Siempre hay una forma de decir bien las cosas”. Los estudiantes expresan sus ideas sobre la frase.</p> <p>A continuación, se invita a los estudiantes a participar en la dinámica de juego de papeles, mediante la práctica del ensayo conductual, que consiste en presentar un conflicto y los estudiantes ensayan las diferentes maneras de reacción.</p> <p>En esta sesión se enseña a los estudiantes a manejar sus competencias conminativas para resolver problemas a partir de cuatro condiciones:</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Diapositivas</p> <p>Mapa conceptual</p>	20 min



			
Proceso	<p>A continuación, se dan a conocer las tres formas de reaccionar en procesos de comunicación conflictiva:</p>  <p>Para sintetizar la información se forman 8 salas grupales, con la finalidad que los estudiantes compartan sus experiencias y repuestas a las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de situaciones conflictivas, cuya reacción propia haya sido pasiva.</li> <li>2. Descripción de situaciones conflictivas, cuya reacción propia haya sido agresiva.</li> <li>3. ¿Cuál sería la reacción asertiva y qué hubiera cambiado?</li> <li>4. Descripción de situación problemática o conversación desagradable con otra persona, cuya reacción fue asertiva.</li> <li>5. ¿Cuáles serías las acciones correctas?</li> <li>6. ¿Qué sienten cuando reaccionan de manera pasiva, agresiva o asertiva?</li> <li>7. ¿Cuál creen que es la reacción que más afecta las relaciones interpersonales?</li> <li>8. ¿Cómo te ven las demás personas cuándo reacciones de manera asertiva, pasiva y agresiva?</li> </ol>	<p>Diapositivas</p> <p>Mapa conceptual</p> <p>Salas grupales</p>	<p>400 min</p>
Salida	<p>Como actividad final, se identifican los valores y principios que favorecen la comunicación activa y centrada en la atención focalizada.</p>		30 min

## Sesión 7. Relación de ideas

### I. Datos Informativos

Institución Educativa	: Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”
Localidad/País	: Guayaquil / Ecuador
Docente Responsable	: MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica
Dirigido a	: Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”
Fecha	: miércoles, 13 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Producir un afiche mediante la aplicación adecuada de elementos lingüísticos que favorezcan la comunicación y promuevan el pensamiento crítico.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la séptima sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Para aperturas la clase se presenta un video, el cual se invita a los estudiantes a observar con atención: (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=eZO0XG3cWKY">https://www.youtube.com/watch?v=eZO0XG3cWKY</a>)</p> <p>Para generar la interacción comunicativa, se utiliza como herramienta la pizarra compartida de NoteBookCast, con el propósito que todos los estudiantes participan expresando sus opiniones sobre el video y establezcan relación con la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Video</p> <p>NoteBookCast.com</p>	20 min
Proceso	<p>En esta fase, se orienta a los estudiantes a trabajar en parejas, para ello se forman salas virtuales y se comparte a cada grupo una ficha explicativa que orientará a los estudiantes en el diseño de su producto final.</p> <p>La actividad de inicio es contestar la siguiente pregunta: ¿Qué función cumplen las propagandas en las actitudes y emociones? Los estudiantes reflexionan sobre la percepción de las propagandas en diferentes contextos.</p>	<p>Salas virtuales</p> <p>Diapositivas</p>	40 min

	<p>A continuación, los estudiantes analizan las características de un contexto de producción de propaganda y sus elementos. El producto a realizar en esta sesión es un afiche, los estudiantes deberán tener en cuenta los siguientes componentes:</p> <div data-bbox="416 477 1027 562" data-label="Diagram"> <pre> graph LR     A[Estructura] --&gt; B[Contenido]     B --&gt; C[Recursos]   </pre> </div> <p>Para orientar a los estudiantes en la elaboración del afiche, se presente un modelo en el que se señalan los elementos del afiche.</p> <p>A continuación, los estudiantes en pareja realizan la elección de los elementos que formarán parte de su afiche, cuyo propósito es transmitir un mensaje en función a los valores.</p> <p>Para la realización del afiche, tienen un tiempo aproximado de 20 minutos, al finalizar comparten el producto, a cada uno de los grupos.</p>	<p>Directrices para elaboración de afiche</p> <p>Afiche</p>	
Salida	<p>En esta fase, los estudiantes darán su opinión en función a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es el mensaje del afiche?        ¿Cuáles son los recursos no verbales que se observan y cuál es su nivel de efectividad?        ¿Considera que el mensaje transmitido genera una reacción afectiva?</p>	Cuadro de reflexión	30 min



	<p>Para la actividad de desarrollo se conforman grupos colaborativos en aulas virtuales. Se explica a los estudiantes en qué consiste la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo recibe una lista de conectores de textos, que serán de utilidad en la presentación de un ensayo.</li> <li>• Entre la lista de conectores se encuentran los de: adición, énfasis, oposición, reformulación, causas y consecuencias.</li> <li>• Se asigna a los grupos un tema, en base al cual deberán argumentar sus ideas, estableciendo conexión con la vida, otros textos y el mundo.</li> <li>• La redacción del ensayo se realizará utilizando conectores.</li> <li>• Cada grupo tiene un tiempo aproximado de 30 minutos para elaborar el ensayo.</li> <li>• El grado de complejidad, se encuentra en que los integrantes no se reunirán hasta después de que cada estudiante haya escrito un párrafo en relación al tema, al finalizar se reunirán y en conjunto comprobarán la relación con los elementos mencionados.</li> </ul>	<p>Salas virtuales</p> <p>Lista de conectores</p> <p>Lineamientos para ensayo</p>	
Salida	<p>En la actividad de salida, cada grupo teniendo sus ideas sin conectar, intercambia la información con los demás grupos.</p> <p>El desafío es crear un texto argumentativo con las ideas que fueron asignadas a los grupos, haciendo uso de conectores que le den sentido y lógica a las ideas.</p> <p>Los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la conexión de las ideas, utilizando la rutina de pensamiento.</p>	Rutina de pensamiento	30 min

## Sesión 9. Secuenciación


### I. Datos Informativos

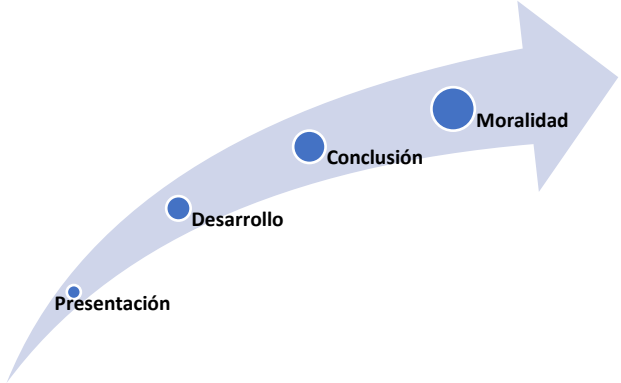
Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
 Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
 Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
 Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
 Fecha : lunes, 18 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Redactar textos narrativos aplicando las secuencias argumentativas de manera lógica y creativa.
Actitudes	Voluntad, respecto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la octava sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Se invita a los estudiantes a observar las imágenes, y establecer en el menor tiempo posible el orden de las escenas, al finalizar mencionan el posible tema que consideran que corresponda de los que e encuentran en el panel.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Imágenes</p> <p>Panel</p>	20 min
Proceso	<p>Con las predicciones realizadas, se dialoga sobre la importancia de la secuencia narrativa.</p> <p>Con las ideas expuestas por los estudiantes se establece relación con las fases de la secuencia narrativa:</p>  <p>A continuación, se realiza una explicación de los</p>	<p>Diapositivas explicativas</p> <p>Estructura del texto narrativo</p>	40 min

	<p>rasgos lingüísticos que definirán la estructura del texto narrativo:</p>  <p>A continuación, se explican las directrices para la actividad práctica, proporcionando una serie de elementos lingüísticos, que se detallan de manera clara y ejemplificada, para que los estudiantes puedan hacer uso de ellas en la elaboración del producto final de la sesión.</p> <p>Al finalizar la explicación se comparte a los estudiantes la rúbrica de valoración, en la cual se deben basar para trabajar colaborativamente.</p> <p>Se conforman los grupos, a cada integrante por grupo se le solicita elegir una imagen, con las imágenes que escojan, construirán una secuencia narrativa que se relación con el tema principal del producto, que es "justicia social".</p> <p>En la construcción del producto, harán uso de las escenas que escogieron, de acuerdo a la secuencia lógica que le den al texto.</p> <p>El tiempo estimado para la elaboración del producto es de 30 minutos.</p>	<p>Mapa conceptual de proceso</p> <p>Rubrica de valoración</p>	
<p>Salida</p>	<p>Los estudiantes realizan la lectura de su texto narrativo y mencionan la relación con el tema central.</p> <p>Al finalizar reflexionan sobre la actividad haciendo uso de la siguiente rutina del pensamiento:</p>	<p>Rutina de pensamiento</p>	<p>30 min</p>

## Sesión 10. Verificación de significados

### I. Datos Informativos

Institución Educativa	: Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”
Localidad/País	: Guayaquil / Ecuador
Docente Responsable	: MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica
Dirigido a	: Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”
Fecha	: miércoles, 20 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Desarrollar la habilidad lingüística mediante la verificación de significados que favorezcan la comprensión de textos.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la décima sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Después de dar la bienvenida a los estudiantes, se les invita a participar en el juego “descubre la frase oculta”, para esto se forman equipos de trabajo y a cada uno se le asigna un turno al azar, con el propósito de analizar de manera estratégica las pistas de las frases y descifrar en el menor tiempo posible.</p> <p>Para descifrar la frase se utilizan cartillas de significados. Una vez que los grupos completos hayan descubiertos las frases, reflexionan sobre las mismas.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Panel de juego</p> <p>Cartillas</p>	20 min
Proceso	<p>Se explica conceptualmente el proceso de verificación de significado.</p> <p>Seguido, se realiza la lectura de un texto con palabras técnicas según el título que presenta.</p> <p>Los estudiantes realizarán la selección de las palabras desconocidas, las cuales se irán registrado y compartiendo en la pantalla.</p> <p>Al término de la lectura, los estudiantes expresarán sus ideas sobre lo que comprendieron de la lectura, reconociendo los obstáculos que se presentaron en la comprensión</p>	<p>Lectura</p> <p>Diapositivas</p>	40 min



	<p>del texto.</p> <p>De acuerdo al número de palabras que se seleccionaron como desconocidas, se conforman grupos en salas virtuales.</p> <p>A cada grupo se le asigna una cantidad de palabras, las cuales deberán repartirlas entre los integrantes a fin de que verifiquen el significado.</p> <p>Cada estudiante por grupo realiza la indagación del significado y finalmente comparte la información con el grupo.</p> <p>Cuando logren establecer el significado de cada palabra, elaborarán de manera colaborativa un mapa conceptual con palabras enlazadas (sinónimos, antónimos y metáforas)</p> <p>El tiempo asignado para la construcción del mapa conceptual es de 20 minutos.</p> <p>Al finalizar el tiempo asignado, todos los grupos vuelven a la sala general, presentan sus productos y realizan la explicación de las palabras.</p>	<p>Salas virtuales</p> <p>Mapa conceptual de significados</p>	
Salida	<p>Con la participación de todos los grupos, el docente guía vuelve a realizar la lectura del texto.</p> <p>Se pregunta a los estudiantes, el efecto que tuvo el conocer los significados de las palabras en la comprensión del texto.</p>		30 min

## Sesión 11. Seguimiento de pista (función imaginativa)

### I. Datos Informativos

Institución Educativa : Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”  
Localidad/País : Guayaquil / Ecuador  
Docente Responsable : MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica  
Dirigido a : Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”  
Fecha : viernes, 22 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Procesar sucesivamente la información a partir de la interrelación de componentes o ideas.
Actitudes	Voluntad, respecto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Se empieza con el saludo atento a todos los participantes y la bienvenida a la décima sesión del taller de intervención cognitiva, dando a conocer la metodología y modalidad evaluativa.</p> <p>Se invita a los estudiantes a observar un video de Charles Chaplin, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EG0JyxQ970Q&amp;ab_channel=Laurel%26Hardy">https://www.youtube.com/watch?v=EG0JyxQ970Q&amp;ab_channel=Laurel%26Hardy</a>.</p> <p>Después de ver el video se promueve la interacción de los estudiantes, motivándoles a dar un significado de la escena según su propia percepción.</p>	<p>Equipo cómputo</p> <p>Plataforma virtual Teams</p> <p>Video</p>	20 min
Proceso	<p>En el proceso de construcción de conocimientos se realiza la lectura de una parte de bibliografía de Charles Chaplin.</p> <p>A continuación, se presenta a los estudiantes algunas frases célebres de Charles Chaplin.</p> <p>En la presente actividad práctica se orienta a los estudiantes en la redacción de una frase que contenga 10 palabras, para esta actividad se conforman grupos en salas virtuales.</p> <p>La frase que se construirán tendrá relación con las frases célebres de Charles Chaplin, pero no deberá ser igual.</p>	<p>Salas virtuales</p> <p>Frases célebres de Charles Chaplin.</p> <p>Salas virtuales</p>	40 min

	<p>Se orienta a los estudiantes a preparar una historia que represente la frase creada, la cual se dará a conocer a través de la gestualidad y la comunicación no verbal.</p> <p>Para descifrar la frase, cada grupo planifica 3 pistas, con las cuales se guiará los estudiantes.</p>		
Salida	<p>A continuación, se presenta la matriz de rutina de pensamiento para establecer conexiones según las pistas que se presentan.</p> <p>Teniendo como base las frases descubiertas, los estudiantes escriben por cada grupo, 3 ideas, 2 interrogantes y 1 analogía. Seguido comparten la información con toda la sala.</p>	Rutina de pensamiento	30 min

## Sesión 12. Procesamiento (comunicación oral)

### I. Datos Informativos

Institución Educativa	: Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”
Localidad/País	: Guayaquil / Ecuador
Docente Responsable	: MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica
Dirigido a	: Estudiante del Nivel Bachillerato – paralelo “B”
Fecha	: lunes, 25 de octubre del 2021.

### II. Aprendizaje Esperado

Aprendizaje esperado	Optimizar la comunicación oral, mediante la utilización creativa e innovadora de los elementos sociolingüísticos.
Actitudes	Voluntad, respeto, liderazgo, innovación, responsabilidad

### III. Secuencia Didáctica

Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos Didácticos	Tiempo
Inicio	<p>Para esta actividad se empieza explicando el objetivo de la comunicación oral en situaciones cotidianas.</p> <p>A continuación, se invita a los estudiantes a participar en la dinámica “el mensaje alterado”, para estos se forman 5 grupos, a cada grupo se le proporciona imágenes referidas a un mensaje.</p> <p>El objetivo es logra que los estudiantes ordenen las imágenes y establezcan un significado, trabajando en grupo.</p> <p>El tiempo estimado para la dinámica es de 5 minutos, al finalizar cada grupo emite el mensaje y lo publica para luego comparar la coherencia con el mensaje real.</p>	<p>Recursos tecnológicos</p> <p>Microsoft Teams</p> <p>Imágenes para dinámica</p>	20 min
Proceso	<p>En base a la dinámica, se motiva a los estudiantes a reflexionar sobre los factores o elementos que generan alteración en los mensajes y comunicados.</p> <p>Tomando como referente las ideas de los estudiantes, se explican los elementos de la comunicación sociolingüística.</p>	<p>Diapositivas de los elementos de la comunicación</p>	40 min

	<p>Se detallan así también las estrategias sociolingüísticas y su importancia en la aplicación de la vida cotidiana, práctica de valores, acuerdos y compromisos.</p> <p>La actividad plenaria consiste en trabajo colaborativamente en la planificación de diálogos a partir de la selección de palabras claves. Para la actividad se conforman 5 grupos, los grupos seleccionan 20 cartillas, las cuales contienen frases, refranes, imágenes y moralejas. La idea es enlazar los recursos lingüísticos y preparar un diálogo que involucre a todos los integrantes.</p> <p>El diálogo debe ser escrito en un guion, para una vez revisado pasar a expresarlo de manera oral, los elementos a calificar son: Vocabulario, gramática, pronunciación, entonación, relación del contenido y límite de tiempo establecido.</p>	<p>sociolingüística</p> <p>Cartillas para actividad plenaria</p>	
Salida	<p>Cada grupo evaluará la calidad del dialogo de los demás grupos, utilizando un rubrica cuyos parámetros a evaluar son: vocabulario, gramática, pronunciación, entonación, relación del contenido y límite de tiempo establecido. En la escala utilizada, el rango más alto es "excelente" y el menor "insuficiente"</p>	<p>Rúbrica de evaluación del diálogo</p>	30 min

## REFERENCIAS

- Abdulrahman, N. C., & Ayyash, E. A. S. A.-. (2019). Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence. *Journal of Advances in Linguistics*, 10, 1600–1616. <https://doi.org/10.24297/jal.v10i0.8530>
- Acosta, R. G. (2020). “Teaching English Language Skills and Achievement of Communicative Competence.” *Latitude*, 1(13), 6–30.
- Ardashkin, I., Martyushev, N., & Sidorenko, T. (2015). Towards the strategy of enhancing the level of linguistic competence of educational institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 259–264.
- Ares Ferreirós, M., & Deaño Deaño, M. (2019). Metacognitive instruction and simultaneous processing. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 215. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1411>
- Baez, M. M. (2019). Estudio para explorar la posibilidad de modificación neurocognitiva: aplicación del modelo PASS Study to explore the possibility of neurocognitive modification of the application of the PASS model. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 30(1), 140–154.
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2015). Comprensión Lectora Y Reconocimiento De Palabras. *Ciencias Psicológicas*, 2, 153–160. <https://doi.org/10.22235/cp.v3i2.147>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre desarrollo mundial Aprender Panorama General*.
- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77–89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Bonilla, S., & Quintero, H. (2020). CALJ in a trajectory of commitment to enlighten language teaching practices towards social transformation and hope. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 7–12.

- Cadavid-Ruiz, N., Jiménez-Jiménez, S., Quijano-Martínez, M. C., & Solovieva, Y. (2019). The correction of psycho-pedagogical reading difficulties in Spanish. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(2), 361–374. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6628>
- Camacho-Conde, J. A. (2020). Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 8(21), 250–266. <https://doi.org/10.30827/digibug.57766>
- Camejo, I., & Diez, D. (2016). Meaningful learning: ¿underlying concept of Cognitive Learning Theory Multimedia? *Revista de Investigación*, 40(89), 68–89.
- Cancer, A., Stievano, G., Pace, G., Colombo, A., & Antonietti, A. (2019). Cognitive Processes Underlying Reading Improvement during a Rhythm-Based Intervention. A Small-Scale Investigation of Italian Children with Dyslexia. *Children*, 6(8), 91. <https://doi.org/10.3390/children6080091>
- Canever, F., & Mendes, R. B. (2019). Infinitive verbs, verbal agreement and perceived competence / Verbos infinitivos, concordância verbal e competência percebida. *REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM*, 27(4), 1671. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.4.1671-1700>
- Caracas, B., & Ornelas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8–27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Castelló Corbacho, N. (2017). Eficacia de un Programa de Intervención Neuropsicológica en un caso de TDAH y Dislexia. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 4(1), 84. <https://doi.org/10.14198/dcn.2017.4.1.07>
- Chernova, N. V., Zyryanova, S. A., & Vukolova, E. A. (2020). Investigating the Effect of Formation of Communicative and Pragmatic Competence in Phraseology in Educating Foreign Philological Students. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 480. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.480>
- Coello, M. (2019). *Universidad Estatal De Bolivar*.

- Commins, N. L., & Miramontes, O. B. (1989). Perceived and Actual Linguistic Competence: A Descriptive Study of Four Low-Achieving Hispanic Bilingual Students. *American Educational Research Journal*, 26(4), 443–472. <https://doi.org/10.3102/00028312026004443>
- Cuellar, S. (2019). Competencia comunicativa y competencia genérica de los estudiantes del Instituto de. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle*, 1(1), 1–102. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3530>
- De Oliveira, U., Ikeda, S., & Saporas, M. (2019). *Effective ways of teaching TEACHING pragmatics: humor in the classroom*. 21(38), 118–134.
- Ezquerro, A. (2021). Cuando se aproxima el lenguaje escrito al oral: competencias lingüísticas en el discurso académico del alumnado del grado en Educación Primaria. *Revista Educação & Formação*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3502>
- Fernández, C. B. (2015). *Metodología de la Investigación* (Sexta, Vol. 1). Derechos reservados.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Strategies to improve reading comprehension: Impact of an instructional program in Spanish. *Psicología Educativa*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Frumkina, A., Diachenko, M., Polyezhayev, Y., Savina, N., & Hadi, F. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Práxis Educativa*, 16(38), 514. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>
- Garcés Rodríguez, A. (2019). Hacia una lectura estética de los modelos de competencia comunicativa: la importancia de la creatividad. *ReiDoCrea*, 8, 338–355.
- González, R., & Rincón, M. (2017). Análisis de la producción escrita de niños con síntomas de dislexia a partir de un enfoque lingüístico-cognitivo. *Revista Oratores*, 4.



- Guaraldo, C., Cunna, N., & Reis, F. (2020). Letter-name knowledge: Predicting reading and writing difficulties [Conhecimento do nome das letras: Predizendo dificuldades de leitura e de escrita]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180173>
- Guibo Silva, A. (2020). Consideraciones sobre aportes de las neurociencias al proceso enseñanza-aprendizaje. *EduSo*, 20(71), 227–232.
- Guity López, S., & Soriano Ferrer, M. (2021). Evaluación de la competencia comunicativa de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. *International Journal of New Education*, 3(2). <https://doi.org/10.24310/ijne3.2.2020.10665>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Mc Graw Hill* (Vol. 1, Issue Mexico).
- Horowitz-Kraus, T., Toro-Serey, C., & DiFrancesco, M. (2015). Increased Resting-State Functional Connectivity in the Cingulo-Opercular Cognitive-Control Network after Intervention in Children with Reading Difficulties. *PLOS ONE*, 10(7), e0133762. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133762>
- Korzeniowski, C., Ison, M. S., & Difabio, H. (2017). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 34–45. <https://doi.org/10.21500/20112084.2760>
- Liendo, P., Maris, S., Maure, N., & Vallejos, S. (2019, July). The Challenges of Designing a Textual Corpus to Develop Translation Students' Academic Literacy. *Pontificia Universidad Católica Argentina*, 6–19.
- Macas-Macas, A., & Guevara-Vizcaíno, C. (2020). Uso de herramientas digitales para mejorar la dislexia en estudiantes de Educación Básica | Macas-Macas | Dominio de las Ciencias. *Dominio de Las Ciencias*, 6(3), 1–12.
- Mayoral Rodríguez, S., Roca Tena, M., TimonedaGallart, C., & Serra Sala, M. (2015, January). Enhancing cognitive planning in first-year secondary education students. *Aula Abierta*, 43(1), 9–17.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.10.001>

McBreen, M., & Savage, R. (2020). The Impact of a Cognitive and Motivational Reading Intervention on the Reading Achievement and Motivation of Students At-Risk for Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 073194872095812. <https://doi.org/10.1177/0731948720958128>

Moncada Urquijo, L., & Sierra Becerra, L. (2017). *Propuesta de un plan de intervención desde una postura neuropsicológica para tratar la dislexia a partir de revisiones sobre diversas fuentes teóricas relevantes que trabajan el tema.*

Montoya, E. (2019). Aprendizaje basado en competencias en las habilidades comunicativas oral y escrita de los estudiantes del curso Comprensión y Producción de Textos del I.E.S.T.P. TECSUP, Lima, 2016. In *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Moreira-Aguayo, Y., & Venegas-Loor, L. (2020). MDevelopment of communicative skills of the English language. *Dominio de Las Ciencias*, 6(4), 1292–1303. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1537>

Moreira, P., Solórzano, S., & Del Pino, G. (2021). The development of communication skills in Spanish in university students desenvolvimento das habilidades de comunicação em espanhol em estudantes universitários. *Polo Del Conocimiento*, 6(8), 905–916. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i8>

Moreno-Jiménez, J., Rodríguez-Carvajal, R., García-Rubio, C., & Castillo-Gualda, R. (2021). Long-Term Effectiveness of a Mindfulness Based Intervention (MBI) Program for Stuttering: A Case Study. *Clínica y Salud*, 32(2), 55–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/clysa2021a1>

OECD. (2018). *Programme for International student Assessment (PISA) Results from PISA 2018.*

Peña Álvarez, C. de la. (2020). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.43208>

- Pérez Acevedo, S., & Dávila Marrero, E. (2019). Neurocognitive profile of youth diagnostics with highly functional autism spectrum disorder. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 30(1), 156–168.
- Pérez, M., Valdés, D., & Dueñas, M. (2017). La ciencia lingüística: sugerencias epistemológicas sobre su tratamiento actual en la educación superior. *Revista Conrado*, 13(59), 78–86.
- Pihler, B. (2021). The Acquisition of the Pragmatic Competence in SFL: the Case of Evidentiality. *Colindancias - Revista de La Red de Hispanistas de Europa Central*, 0(11), 229–248.
- Pourcheragh, M. (2019). The Effect of Consciousness-Raising Instruction on the Pragmatic Development of Agreeing and Disagreeing of Iranian EFL Upper Intermediate Learners in Speaking Performance. *Revista San Gregorio*, 0(36). <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i36.1016>
- Ramos-Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W., & González, L. (2016). Sistemas de Atención Focalizada, Sostenida y Selectiva en Universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1), 34–38.
- Ramos, A. (2018). *Prevención del riesgo de dificultades de aprendizaje lector mediante un programa de intervención cognitiva*.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia* (primera). Paidós Educación .
- Romero Andonegi, A., Castaño Garrido, C., & Córdoba Pérez, M. (2016). Effectiveness of early-intervention program in reducing warning signs for dyslexia. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 9, Nº. 2, 2016, Págs. 186-200, 9(2), 186–200.
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148–156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Ruvalcabar-Estrada, O., Hilt, J. A., & Trisca, J. O. (2021). Comprensión lectora en

- estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311–330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Senepo Gonzales, A. (2018). Capacidades comunicativas asociadas al uso de postmétodos en los estudiantes de educación primaria UPLA – 2018. In *Universidad Nacional Federico Villarreal*. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Strey, C., & Monawar, M. (2017). Grammatical and Communicative Competences as one: a study on symbouletic modality. *Letras de Hoje*, 52(3), 301. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29361>
- Timoneda Gallart, et al. (2015). *Abriendo nuevas sendas en la práctica de la intervención neuropsicopedagógica* -, - Google Libros (2015 Documenta Universitaria (ed.); Vol. 5). Documenta Universitaria.
- UNESCO. (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I., Sanz-Cervera, P., Blázquez-Garcés, J. V., & Tijeras, A. (2016). Impact of dyslexia in Ecuador: relations with the IQ, laterality, sex and kind of school. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 249. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.64>
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de La Educacion Superior*, 45(177), 95–118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Vieira, Á., Rocha-Roffolo, A., & De Araújo, D. (2020). Reading strategies for the profoundly deaf libras users: Benefits of speech and lip reading for strengthening linguistic skills. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190003>
- Vladimirovna, E., & Khalilovna, A. (2020). The role of phonological loop in working memory: A visual-related experiment. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(7), 895–898. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4426267>

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

**Autora:** Carolina Angélica Delgado Quijije

**Título:** Programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable independiente:  Programa de intervención cognitiva	Los programas de intervención cognitiva hacen alusión a las actividades secuenciales que se ejecutan a través de fases evolutivas del pensamiento. Aplicar las funciones cognitivas a través de actividades didácticas es una acción que se planifica en función a las capacidades que se requieren fortalecer, elaborando esquemas mentales, aumentando la flexibilidad cognitiva, la memoria y la capacidad de organización. (Korzeniowski et al., 2017)	Los programas de intervención cognitiva son actividades esenciales para atender las necesidades identificadas en el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de programas es propicio para tratar déficit o debilidades educativas que no se pueden mejorar dentro de la rutina pedagógica regular. Las dimensiones del programa de intervención cognitiva se desarrollan a través de las fases: planificación, atención, procesamiento sucesivo y procesamiento simultáneo.	Dimensión 1: Planificación Planificación es uno de los procesos claves en el desarrollo de las facultades intelectuales. En esta fase se realizan las actividades de control y organización cognitiva que garantizan el éxito del aprendizaje. La planificación también involucra seleccionar y construir estrategias de asimilación y construcción de conocimientos. (Ares Ferreirós & Deaño Deaño, 2019)  Dimensión 2: Atención: El proceso de atención según la teoría PASS se refiere a la focalización del pensamiento hacia un estímulo descartando otros. La atención es la habilidad que posee el niño o niña para concentrarse en una acción determinada. (Pérez Acevedo & Dávila Marrero, 2019)  Dimensión 3: Procesamiento sucesivo: El procesamiento sucesivo supone la activación mental a partir de la cual se integran estímulos en un específico orden serial. (Vladimirovna & Khalilovna, 2020)  Dimensión 4: Procesamiento simultáneo: El procesamiento sucesivo supone la activación mental a partir de la cual se integran estímulos en grupo. (Bonilla & Quintero, 2020)	Indicador 1: Activación de conocimiento previos Indicador 2: Formulación de propósito  Indicador 3: Definición de estrategias  Indicador 1: Atención selectiva. Indicador 2: Atención sostenida Indicador 3: Atención focalizada  Indicador 1: Relación Indicador 2: Unión Indicador 3: Secuenciación Indicador 4: Conexión  Indicador 1: Verificación de significados Indicador 2: Seguimiento de pista  Indicador 3: Construcción de estructura Indicador 4: Asociación de estructuras	De intervalo

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones Análisis de 3 tesis	Indicadores	Escala de medición
Variable dependiente (VD): Competencias lingüísticas	Harmer (1999) citado por Acosta, R. (2019) reconoce a las competencias lingüísticas como habilidades productivas que se fortalecen a través de las macro destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades según la descripción realizada por el Marco Común Europeo logran fortalecerse a través de actividades interactivas como la conversación y la correspondencia escrita. (Acosta, 2020)	El modelo de competencias lingüísticas se basa en el enfoque integrado centrado en la interacción comunicativa que aumenta la autonomía en los estudiantes, otorgando seguridad en el intercambio de ideas ya sea mediante la comunicación oral o escrita.	Dimensión 1: competencia gramatical La competencia gramatical hace referencia a la habilidad que desarrolla una persona para escribir correctamente, teniendo dominio de los elementos lingüísticos de modo que pueda comprender y emitir criterios coherentes y acertados respetando las reglas gramaticales de su propia lengua (Strey & Monawar, 2017).  Dimensión 2: Competencia textual Según Canale la competencia textual es una capacidad que tienen las personas de acuerdo a su lengua para identificar los elementos organizativos de la lingüística, comprender y producir textos haciendo posible la interpretación de la información y el desarrollo de destrezas comunicativas (Liendo et al., 2019).  Dimensión 2: Competencia ilocutiva El enfoque comunicativo planteado en las teorías de Hymes (1972), Canale y Swain (1980), entre otros importantes estudiosos de la lingüística incluyeron la competencia ilocutiva en la enseñanza. Bachman (1990) utilizó el término competencia ilocutiva definiéndola como una competencia que vislumbra y da sentido a todos los componentes de la lengua y sus elementos dando paso a la interacción dentro de un contexto determinado (Pihler, 2021).  Dimensión 2: Competencia sociolingüística En el grupo de la competencia pragmática se incluye la complementa sociolingüística refiriéndose a experiencias concretas en situaciones comunicativas cotidianas. Los indicadores de las competencias sociolingüísticas son: reglas de interacción social, competencias interaccionales y competencia cultural (De Oliveira et al., 2019).	Indicador 1: Contexto proposicional Indicador 2: morfología Indicador 3: sintaxis Indicador 4: fonética Indicador 5: fonología Indicador 6: semántica  Indicador 1: Cohesión Indicador 2: Organización retórica  Indicador 1: función ideativa Indicador 2: función manipulativa Indicador 3: función heurística Indicador 4: función imaginativa  Indicador 1: reglas de interacción social Indicador 2: competencias interaccionales Indicador 3: competencia cultural	De intervalo

## Anexo 2. Instrumento y ficha técnica

### INSTRUMENTO DE VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Dimensiones / Indicadores / Ítems		Escala		
		1. Nunca	2. A veces	3. Siempre
<b>Dimensión 1: Competencia gramatical</b>				
<b>Indicador: Contexto proposicional</b>				
1	¿Reconoce proposiciones en oraciones?	1	2	3
2	¿Conecta ideas utilizando conectores proposicionales?	1	2	3
<b>Indicador: Morfología</b>				
3	¿Interpreta con facilidad los conceptos que se explican en clases?	1	2	3
4	¿Construye frases coherentes utilizando palabras adecuadas?	1	2	3
<b>Indicador: Sintaxis</b>				
5	¿Ordena palabras utilizando la rapidez mental?	1	2	3
6	¿Identifica los elementos gramaticales que forman la oración?	1	2	3
<b>Indicador: Fonético</b>				
7	¿Mantiene una pronunciación correcta en el proceso de lectura?	1	2	3
8	¿Emplea un tono de voz firme y seguro en el proceso de lectura?			
9	¿La pronunciación de palabras nuevas es comprensible?	1	2	3
<b>Indicador: Semántica</b>				
10	¿Comprende y capta el sentido de los mensajes con facilidad?	1	2	3
11	¿Interpreta de manera crítica el contenido de textos escritos?	1	2	3
<b>Dimensión 2: Competencia textual</b>				
<b>Indicador: Cohesión textual</b>				
12	¿Transfiere mensajes de manera completa y sin repeticiones de palabras?	1	2	3
<b>Indicador: Organización retórica</b>				
13	¿Redacta textos o discursos indicando el propósito?	1	2	3
<b>Dimensión 3: Competencia ilocutiva</b>				
<b>Indicador: Función ideativa</b>				
14	¿Expone su opinión propia a partir del contenido del texto?	1	2	3



<b>Indicador: Función manipulativa</b>				
15	¿Expresa órdenes o advertencias de manera precisa dando a conocer sus intenciones comunicativas?	1	2	3
<b>Indicador: Función heurística</b>				
16	¿Tiene la capacidad de indagar reflexivamente sobre un tema determinado?	1	2	3
<b>Indicador: Función imaginativa</b>				
17	¿Realiza producciones de textos narrativos a través de representaciones internas?	1	2	3
<b>Dimensión 3: Competencia sociolingüística</b>				
<b>Indicador: Reglas de interacción social</b>				
18	¿Respeto las normas socio comunicativas?	1	2	3
<b>Indicador: Competencia interaccional</b>				
19	¿Participa de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos?	1	2	3
<b>Indicador: Competencia cultural</b>				
20	¿Identifica expresiones discriminatorias?	1	2	3

### Ficha técnica del instrumento

<b>1</b>	<b>Nombre del instrumento</b>	<b>Cuestionario de Competencias lingüísticas</b>
<b>2</b>	Autora	Delgado Quijije, Carolina Angélica
<b>3</b>	Fecha	2021
<b>4</b>	Objetivo	Medir el nivel de competencias lingüísticas mediante la opinión de los estudiantes de la institución.
<b>5</b>	Dirigida a	Docentes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar”, Guayaquil.
<b>6</b>	Administración	Electrónica
<b>7</b>	Aplicación	Directa
<b>8</b>	Duración	15 minutos
<b>9</b>	Tipo de ítems	Enunciados
<b>10</b>	N° de ítems	20
<b>11</b>	Distribución	Dimensiones:  D1: Competencia gramatical (6 ítems)  D2: Competencia textual (2 ítems)  D3: Competencia ilocutiva (4 ítems)  D4: Competencia sociolingüística (3 ítems)
<b>14</b>	Escala valorativa	Escalas Likert: Valor:  Nunca 1  A veces 2  Siempre 3
<b>15</b>	Nivel	Valor: Intervalo:  Bajo 1 79-100  Medio 2 56-78  Alto 3 20-55

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3. Validez y confiabilidad del instrumento

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O JUICIO DE EXPERTOS																		
INSTRUMENTO DE VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA																		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	ESCALA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN			
				1. Nunca	2. A veces	3. Siempre	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA					
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No				
<b>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA(VD):</b> Harmer (1999) citado por Acosta, R. (2019) reconoce a las competencias lingüísticas como habilidades productivas que se fortalecen a través de las macrodestrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades según la descripción realizada por el Marco Común Europeo logran fortalecerse a través de actividades interactivas como la conversación y la correspondencia escrita (Acosta, 2020).	Competencia gramatical	Contexto proposicional	1	¿Reconoce proposiciones en oraciones?				X			X		X					
			2	¿Conecta ideas utilizando conectores proposicionales?						X		X						
		Morfología	3	¿Interpreta con facilidad los conceptos que se explican en clases?							X		X					
			4	¿Construye frases coherentes utilizando palabras adecuadas?								X		X				
		Sintaxis	5	¿Ordena palabras utilizando la rapidez mental?									X		X			
			6	¿Identifica los elementos gramaticales que forman la oración?									X		X			
		Fonético	7	¿Mantiene una pronunciación correcta en el proceso de lectura?								X			X		X	
			8	¿Emplea un tono de voz firme y seguro en el proceso de lectura?										X		X		
			9	¿La pronunciación de palabras nuevas es comprensible?										X		X		
		Semántica	10	¿Comprende y capta el sentido de los mensajes con facilidad?						X			X		X			
			11	¿Interpreta de manera crítica el contenido de textos escritos?									X		X			
	Competencia textual	Cohesión textual	12	¿Transfiere mensajes de manera completa y sin repeticiones de palabras?							X		X					
			13	¿Redacta textos o discursos indicando el propósito?							X		X					
	Competencia ilocutiva	Función ideativa	14	¿Expone su opinión propia a partir del contenido del texto?								X		X				
		Función manipulativa	15	¿Expresa órdenes o advertencias de manera precisa dando a conocer sus intenciones comunicativas?							X		X					
		Función heurística	16	¿Tiene la capacidad de indagar reflexivamente sobre un tema determinado?								X		X				
		Función imaginativa	17	¿Realiza producciones de textos narrativos a través de representaciones internas (imaginación y emociones)?							X		X					
	Competencia sociolingüística	Reglas de interacción social	18	¿Respeta las normas socio comunicativas?					X			X		X				
		Competencia interaccional	19	¿Participa de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos?								X		X				
		Competencia cultural	20	¿Identifica expresiones discriminatorias?								X		X				

### Validación de instrumento por Experto 1

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil - Ecuador, 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de las competencias lingüísticas.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Institución Educativa, Guayaquil - Ecuador, 2021.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Cruz Cisneros, Víctor Francisco.

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Educación.

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (X)

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo.

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 7 años

**Valoración:**

Bueno	Regular	Malo
X		

Tumbes, junio del 2021



Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros

DNI: 00244802

Experto 1

## Validación de instrumento por Experto 2

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de las competencias lingüísticas en la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar" Guayaquil, Ecuador – 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de las competencias lingüísticas.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar" Guayaquil, Ecuador.

**Apellidos y nombres del evaluador:**

**Grado académico del experto evaluador:**

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (X)

**Institución donde labora:** I.E. Túpac Amaru - Pompa Grande

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 10 años

**Valoración:**

Bueno ✓	Regular	Malo
------------	---------	------

...Tumbaco... 25... de junio del 2021

  
.....  
Dr. Eddy Rentería Salinas - La Torre

DNI: 44748558...

Experto 2

### Validación de instrumento por Experto 3

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de las competencias lingüísticas en la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar" Guayaquil, Ecuador – 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de las competencias lingüísticas.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar" Guayaquil, Ecuador.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Chávez Dioses Gaspar

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa (✓)

**Institución donde labora:** Universidad Nacional de Tumbes - Perú

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 37 años

**Valoración:**

Bueno ✓	Regular	Malo
------------	---------	------

Tumbes, 25 de Junio del 2021

*Gaspar Chávez Dioses*

Dr. Gaspar Chávez Dioses

DNI: 00209043

Experto 3

## Validación de instrumento por Experto 4

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de las competencias lingüísticas en la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar” Guayaquil, Ecuador – 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de las competencias lingüísticas.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar” Guayaquil, Ecuador.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Reyes Vidal Jennifer Ivonne

**Grado académico del experto evaluador:** Doctora en Ciencias de la Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa ( X )

**Institución donde labora:** Universidad Nacional de Piura

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 15 años

**Valoración:**

Bueno ✓	Regular	Malo
------------	---------	------

Piura, junio del 2021



.....  
Dra. Jennifer Ivonne Reyes Vidal

DNI: 02835325

Experto 4

## Validación de instrumento por Experto 5

**Nombre del instrumento:** Cuestionario de las competencias lingüísticas en la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar” Guayaquil, Ecuador – 2021.

**Objetivo:** Conocer la escala valorativa de las competencias lingüísticas.

**Dirigido a:** Estudiantes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuentes Alcívar” Guayaquil, Ecuador.

**Apellidos y nombres del evaluador:** Avellaneda Callirgos Lolo

**Grado académico del experto evaluador:** Doctor en Ciencias de la Educación

**Áreas de experiencia profesional:** Social ( ) Educativa ( X )

**Institución donde labora:** Universidad César Vallejo

**Tiempo de experiencia profesional en el área:** 20 años

**Valoración:**

Bueno ✓	Regular	Malo
------------	---------	------

Piura, junio del 2021



Dr. Lolo Avellaneda Callirgos

DNI: 28110387

Experto 5



## Confiabilidad del instrumento

### Confiabilidad total

	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>
scale	0.866	<b>0.875</b>

### Confiabilidad por cada ítem

	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>McDonald's <math>\omega</math></b>
Ítem 1	0.871	0.881
Ítem 2	0.866	0.876
Ítem 3	0.865	0.874
Ítem 4	0.863	0.873
Ítem 5	0.860	0.871
Ítem 6	0.857	0.867
Ítem 7	0.862	0.873
Ítem 8	0.866	0.876
Ítem 9	0.852	0.861
Ítem 10	0.860	0.870
Ítem 11	0.849	0.859
Ítem 12	0.860	0.869
Ítem 13	0.855	0.863
Ítem 14	0.854	0.863
Ítem 15	0.855	0.866
Ítem 16	0.860	0.871
Ítem 17	0.854	0.865
Ítem 18	0.859	0.870
Ítem 19	0.855	0.866
Ítem 20	0.872	0.877

## Validación del programa por Experto 1

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil - Ecuador, 2021

Indicadores	Criterios	Inadecuado				Medianamente adecuado				Adecuado				Muy adecuado				Totalmente adecuado				Observaciones
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100				
Aspectos de Validación		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.																			86		
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																76					
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																75					
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																			91		
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																			85		
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																80					
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																			90		
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																				96	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																				96	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																				95	

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 87 puntos (Totalmente adecuado)

Tumbes, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Víctor Francisco Cruz Cisneros  
 ORCID: 0000-0002-0429-294X  
 Profesión: Docente  
 DNI: 00244802  
 Celular: 929923839

  
 Firma del Experto 1

## Experto 2

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

**Docente Responsable:** MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica

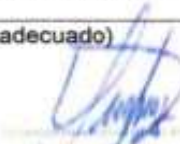
Indicadores	Criterios	Inadecuado			Medianamente adecuado				Adecuado				Muy adecuado				Totalmente adecuado				Observaciones		
		0 - 20			21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100						
Aspectos de Validación		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96		
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.																				96		
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																					96	
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																					98	
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																					96	
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																					98	
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																					96	
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																					96	
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																					96	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																					98	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																					98	

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PROMEDIO: 97 puntos (Totalmente adecuado)

Tumbes, 30 de setiembre de 2021.

Experto: Dr. Juan Carlos Viera Jiménez  
 ORCID: 0000-0003-1456-3333  
 Profesión: Docente / Administrador  
 DNI/CI: 00241370



Viera Jiménez Juan Carlos



## Experto 4


### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA

**Título:** Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.

**Docente Responsable:** MSc. Delgado Quijije, Carolina Angélica

Indicadores	Criterios	Inadecuado			Medianamente adecuado				Adecuado				Muy adecuado				Totalmente adecuado				Observaciones		
		0 - 20			21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100						
	<b>Aspectos de Validación</b>	0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96		
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.																				98		
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																					98	
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																					98	
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																					98	
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																					98	
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																					98	
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																					98	
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																					98	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																					98	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																					98	

**INSTRUCCIONES:** Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Piura, 30 de setiembre de 2021.	PROMEDIO: 98 puntos (Totalmente adecuado)	Experto: Dr. Eddy Rosario Salinas La Torre ORCID: 0000-0002-9844-0631 Profesión: Docente DNI/CI: 44748558
		 Firma del Experto

## Experto 5

### FICHA DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL PROGRAMA/TALLER/MODELO

Indicadores	Criterios	Inadecuado				Medianamente adecuado				Adecuado				Muy adecuado				Totalmente adecuado				Observaciones
		0 - 20				21 - 40				41 - 60				61 - 80				81 - 100				
Aspectos de Validación		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Las sesiones están formuladas con lenguaje apropiado.																				97	
2. Objetividad	Las sesiones expresan conductas observables.																				97	
3. Actualidad	Las sesiones están adecuadas a las teorías, enfoques o modelos teóricos.																				100	
4. Organización	Existe organización lógica entre las sesiones.																				100	
5. Suficiencia	Las sesiones comprenden los aspectos a necesarios a fortalecer.																				100	
6. Intencionalidad	Las sesiones valoran las dimensiones del tema.																				100	
7. Consistencia	Las sesiones están basadas en aspectos teóricos-científicos.																				100	
8. Coherencia	Las sesiones tienen relación con los indicadores de la variable independiente.																				100	
9. Metodología	Las sesiones responden al diseño de investigación metodológico.																				100	
10. Pertinencia	Las sesiones son útiles y adecuadas para modificar la variable dependiente.																				100	

INSTRUCCIONES: Esta ficha, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe la pertinencia, eficacia del programa que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Piura, 30 de setiembre de 2021.	PROMEDIO: <b>99,4</b> puntos ( <b>Totalmente adecuado</b> )  Experto: Dr. Callirgos Avellaneda, Lolo ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0001-5133-5546">https://orcid.org/0000-0001-5133-5546</a> Profesión: Doctor en ciencias de la Educación DNI/Ci: 28110387 Celular:	 Firma del Experto
---------------------------------	---	--

## Anexo 4. Autorización de aplicación del instrumento

Mg. Delgado Quijije, Carolina Angélica

DOCENTE

Ciudad.-


De mis consideraciones:

Quien suscribe, Mg. Laura Roxana Morán Hurtado, rectora de la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar", de Guayaquil - Ecuador, AUTORIZO:

La aplicación de la prueba piloto a un grupo de estudiantes de segundo correspondiente al Bachillerato General Unificado de la institución educativa la cual tengo el honor de dirigir, siendo conocedora de los principios éticos que rigen el proyecto de investigación cuyo tema presentado es: "Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una institución educativa, Guayaquil-Ecuador, 2021".

Particular que extendo para los fines pertinentes.

Atentamente,

  
Mg. Laura Roxana Morán Hurtado  
RECTORA U. E. AMARILIS FUENTES ALCÍVAR



Mg. Delgado Quijje, Carolina Angélica

DOCENTE

Ciudad -

De mis consideraciones:

Quien suscribe, Mg. Miriam del Carmen Sandoval Jiménez, rectora de la Unidad Educativa "Réplica Guayaquil", de Guayaquil - Ecuador. AUTORIZO:

La aplicación de la prueba piloto a un grupo de estudiantes de segundo correspondiente al Bachillerato General Unificado de la institución educativa la cual tengo el honor de dirigir, siendo conocedora de los principios éticos que rigen el proyecto de investigación cuyo tema presentado es: "Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una institución educativa, Guayaquil-Ecuador, 2021"

Particular que extendo para los fines pertinentes.

Atentamente,

  
Mg. Miriam del Carmen Sandoval Jiménez  
RECTORA U. E. RÉPLICA GUAYAQUIL





## **Anexo 5. Consentimiento informado**

Yo, KARINA ELIZABETH ZAMBRANO ARREAGA con cédula 0923017529, representante legal del estudiante DUARTE ZAMBRANO KRISTYN ELIZABETH del Primer año de bachillerato de la Unidad Educativa "Amarilis Fuentes Alcívar", acepto de manera voluntaria que se incluya a mi representando como sujeto de estudio en la investigación denominada: **programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en los estudiantes del nivel bachillerato**; dirigido por la doctorando Delgado Quijije, Angélica Carolina, con fines de investigación:

He recibido una explicación clara, completa sobre el carácter general del propósito de las evaluaciones y las razones específicas por las que se examina. También he sido informado de los cuestionarios virtuales y demás procedimientos que se aplicaran; así como de la manera en que se utilizaran los resultados; no existe ningún tipo de riesgos, beneficios directos e indirectos de mi voluntariado en el estudio, entendiendo que mi participación como docente no repercutirá en mis actividades ni desempeño docente programadas por el Ministerio de Educación, no haré ningún gasto, ni recibiré remuneración por la participación en el estudio y pudiendo poner fin sin represalias ni sanción, si lo considero conveniente a mis intereses, se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad, si en los resultados de mi participación como docente se hiciera evidente algún problema relacionado con mis competencias digitales en la unidad educativa, se me brindará orientación al respecto.

Guayaquil, 21 de septiembre de 2021.



Sra. Karina Elizabeth Zambrano Arreaga

CI N° 0923017529

## Anexo 6. Bases de datos

### Pretest grupo experimental y grupo control

		PRE TEST GRUPO CONTROL VD HABILIDADES LINGÜÍSTICAS																																		
		D1 COMPETENCIA GRAMATICAL											COMPETENCIA TEXT <sup>3</sup>				COMPETENCIAS ILOCUTIVA <sup>4</sup>				Competencia sociolingüística				VD	%	Nivel									
ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	D1	%	Nivel	12	13	D2	%	Nivel	14	15	16	17	D3	%	Nivel	18	19	20	D4	%	Nivel			
1	MUESTRA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
3		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
4		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
5		2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	1	2	2	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	37	62	MEDIO
6		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
7		2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	25	76	MEDIO	3	2	5	83	ALTO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	3	3	3	9	100	ALTO	47	78	ALTO
8		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	39	65	MEDIO
9		2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
10		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
11		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	39	65	MEDIO
12		3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	28	85	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	2	2	10	83	ALTO	2	2	2	6	67	MEDIO	50	83	ALTO
13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
14		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	6	50	BAJO	2	3	2	7	78	MEDIO	38	63	MEDIO
15		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	1	2	1	4	44	BAJO	38	63	MEDIO
17		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
18		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	97	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	59	98	ALTO
19		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	41	68	MEDIO
21		2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	1	2	2	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	37	62	MEDIO
22		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	3	1	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
23		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	39	65	MEDIO
24		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	1	1	1	5	42	BAJO	2	2	2	6	67	MEDIO	35	58	MEDIO
25		2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	39	65	MEDIO
26		1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	37	62	MEDIO
27		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
28		2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
29		2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	27	82	ALTO	2	2	4	67	MEDIO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	52	87	ALTO
30		1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	19	58	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	1	2	1	6	50	BAJO	2	2	2	6	67	MEDIO	35	58	MEDIO
31		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
32		1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	1	2	1	4	44	BAJO	36	60	MEDIO

		PRE TEST GRUPO EXPERIMENTAL VD HABILIDADES LINGÜÍSTICAS																																		
		D1 COMPETENCIA GRAMATICAL											COMPETENCIA TEXT <sup>3</sup>				COMPETENCIAS ILOCUTIVA <sup>4</sup>				Competencia sociolingüística				VD	%	Nivel									
ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	D1	%	Nivel	6	7	D2	%	Nivel	11	12	13	14	D3	%	Nivel	16	17	18	D4	%	Nivel			
1	MUESTRA	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	31	94	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	2	1	9	75	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	51	85	ALTO
2		1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	16	48	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	2	2	1	6	50	BAJO	1	1	1	3	33	BAJO	27	45	BAJO
3		1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	13	39	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	1	1	1	4	33	BAJO	1	2	1	4	44	BAJO	23	38	BAJO
4		1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	16	48	BAJO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	33	55	MEDIO
5		2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	15	45	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	1	2	1	5	42	BAJO	1	1	1	3	33	BAJO	25	42	BAJO
6		2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	42	70	MEDIO
7		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	97	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	59	98	ALTO
8		1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	13	39	BAJO	1	1	2	33	BAJO	2	2	1	1	6	50	BAJO	2	1	1	4	44	BAJO	25	42	BAJO
9		1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	13	39	BAJO	2	1	3	50	MEDIO	1	2	2	2	7	58	MEDIO	1	1	2	4	44	BAJO	27	45	BAJO
10		2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	19	58	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	1	2	2	7	58	MEDIO	2	1	2	5	56	BAJO	35	58	MEDIO
11		2	2	1	2	1	1	3	2	3	3	1	21	64	MEDIO	1	3	4	67	MEDIO	3	1	1	1	6	50	BAJO	1	1	1	3	33	BAJO	34	57	MEDIO
12		3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	28	85	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	2	1	9	75	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	48	80	ALTO
13		2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	17	52	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	2	2	1	6	50	BAJO	1	1	1	3	33	BAJO	28	47	BAJO
14		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	30	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	1	1	1	4	33	BAJO	1	2	1	4	44	BAJO	20	33	BAJO
15		1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	16	48	BAJO	2	1	3	50	MEDIO	1	2	2	1	6	50	BAJO	2	2	1	5	56	BAJO	30	50	MEDIO
16		1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	13	39	BAJO	1	1	2	33	BAJO	1	1	2	1	5	42	BAJO	1	1	1</						

## Postest grupo experimental y grupo control

		POS TEST GRUPO CONTROL_VD HABILIDADES LINGÜISTICAS																																		
		D1 COMPETENCIA GRAMATICAL											D2 COMPETENCIA TEXTUAL				D3 COMPETENCIAS ILOCUTIVAS					D4 Competencia sociolingüística														
ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	D1	%	Nivel	12	13	D2	%	Nivel	14	15	16	17	D3	%	Nivel	18	19	20	D4	%	Nivel	VD	%	Nivel
MUESTRA	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	24	73	MEDIO	3	2	5	83	ALTO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	3	2	2	7	78	MEDIO	44	73	MEDIO
	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	43	72	MEDIO
	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	43	72	MEDIO
	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
	5	2	3	2	2	1	2	3	1	1	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	40	67	MEDIO
	6	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	19	58	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	36	60	MEDIO
	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	3	2	5	83	ALTO	2	3	2	2	9	75	MEDIO	3	2	3	8	89	ALTO	44	73	MEDIO
	8	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
	9	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	18	55	BAJO	3	2	5	83	ALTO	2	2	3	2	9	75	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	39	65	MEDIO
	10	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	42	70	MEDIO
	11	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	3	2	2	9	75	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	44	73	MEDIO
	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	24	73	MEDIO	3	3	6	100	ALTO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	43	72	MEDIO
	13	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	3	2	2	7	78	MEDIO	39	65	MEDIO
	14	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	20	61	MEDIO	2	3	5	83	ALTO	2	2	2	1	7	58	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	39	65	MEDIO
	15	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	3	7	78	MEDIO	43	72	MEDIO
	16	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	24	73	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	3	3	2	10	83	ALTO	3	2	2	7	78	MEDIO	45	75	ALTO
	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	67	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
	18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	97	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	2	2	3	10	83	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	57	95	ALTO
	19	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	3	7	78	MEDIO	39	65	MEDIO
	20	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	19	58	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	1	2	5	56	BAJO	35	58	MEDIO
	21	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	1	5	56	BAJO	37	62	MEDIO
	22	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	19	58	MEDIO	2	3	5	83	ALTO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	3	2	7	78	MEDIO	39	65	MEDIO
	23	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	37	62	MEDIO
	24	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	18	55	BAJO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	36	60	MEDIO
	25	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	21	64	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	1	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
	26	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	1	2	2	7	58	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	37	62	MEDIO
	27	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	2	2	2	8	67	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
	28	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	20	61	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	2	1	1	2	6	50	BAJO	2	2	2	6	67	MEDIO	36	60	MEDIO
	29	2	2	2	3	2	2	2	2	1	3	2	23	70	MEDIO	2	3	5	83	ALTO	3	2	2	3	10	83	ALTO	2	2	3	7	78	MEDIO	45	75	ALTO
	30	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	18	55	BAJO	2	2	4	67	MEDIO	2	3	2	3	10	83	ALTO	2	2	2	6	67	MEDIO	38	63	MEDIO
	31	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	20	61	MEDIO	3	2	5	83	ALTO	2	2	3	2	9	75	MEDIO	2	2	2	6	67	MEDIO	40	67	MEDIO
	32	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	18	55	BAJO	2	2	4	67	MEDIO	2	3	3	2	10	83	ALTO	2	2	1	5	56	BAJO	37	62	MEDIO

		POS TEST GRUPO CONTROL_VD HABILIDADES LINGÜISTICAS																																		
		D1 Capacidad pedagógica											D2 COMPETENCIA TEXTUAL				D3 COMPETENCIAS ILOCUTIVAS					D4 COMPETENCIA SOCIOLINGÜISTICA														
ITEMS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	D1	%	Nivel	12	13	D2	%	Nivel	14	15	16	17	D3	%	Nivel	18	19	20	D4	%	Nivel	VD	%	Nivel
MUESTRA	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	31	94	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	58	97	ALTO
	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	27	82	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	54	90	ALTO
	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	27	82	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	54	90	ALTO
	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	26	79	MEDIO	2	3	5	83	ALTO	3	2	3	3	11	92	ALTO	2	3	3	8	89	ALTO	50	83	ALTO
	5	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	29	88	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	56	93	ALTO
	6	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	25	76	MEDIO	2	2	4	67	MEDIO	3	3	2	3	11	92	ALTO	2	3	3	8	89	ALTO	48	80	ALTO
	7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	97	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	59	98	ALTO
	8	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	27	82	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	11	92	ALTO	2	3	3	8	89	ALTO	52	87	ALTO
	9	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	27	82	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	2	8	89	ALTO	53	88	ALTO
	10	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	26	79	MEDIO	3	2	5	83	ALTO	3	2	3	3	11	92	ALTO	2	3	2	7	78	MEDIO	49	82	ALTO
	11	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	30	91	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	57	95	ALTO
	12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33	100	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	2	2	3	10	83	ALTO	2	3	7	78	MEDIO	56	93	ALTO	
	13	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	27	82	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	54	90	ALTO
	14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	91	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	2	3	11	92	ALTO	3	2	3	8	89	ALTO	55	92	ALTO
	15	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	24	73	MEDIO	2	3	5	83	ALTO	3	3	3	3	12	100	ALTO	2	2	3	7	78	MEDIO	48	80	ALTO
	16	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	28	85	ALTO	3	3	6	100	ALTO	3	3	2	3	11	92	ALTO	3	3	3	9	100	ALTO	54	90	

## Anexo 7. Tablas de pruebas de hipótesis por Test y Grupos

### Tablas de pruebas de hipótesis de VD

		Rangos			
Test		Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre	Competencias Lingüísticas	Control	32	43,81	1402,00
		Experimental	34	23,79	809,00
		Total	66		
Post	Competencias Lingüísticas	Control	32	17,75	568,00
		Experimental	34	48,32	1643,00
		Total	66		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Test	Competencias	
		Lingüísticas
Pre	U de Mann-Whitney	214,000
	W de Wilcoxon	809,000
	Z	-4,250
	Sig. asintótica(bilateral)	,000
Post	U de Mann-Whitney	40,000
	W de Wilcoxon	568,000
	Z	-6,481
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

### Tablas de pruebas de hipótesis de D1

		Rangos			
Test		Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre	Competencia gramatical	Control	32	43,78	1401,00
		Experimental	34	23,82	810,00
		Total	66		
Post	Competencia gramatical	Control	32	17,98	575,50
		Experimental	34	48,10	1635,50
		Total	66		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Test	Competencia gramatical	
Pre	U de Mann-Whitney	215,000
	W de Wilcoxon	810,000
	Z	-4,254
	Sig. asintótica(bilateral)	,000
Post	U de Mann-Whitney	47,500
	W de Wilcoxon	575,500
	Z	-6,397
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

### Tablas de pruebas de hipótesis de D2

		Rangos			
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Pre	Competencia textual	Control	32	42,03	1345,00
		Experimental	34	25,47	866,00
		Total	66		
Post	Competencia textual	Control	32	21,17	677,50
		Experimental	34	45,10	1533,50
		Total	66		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Test	Competencia textual	
Pre	U de Mann-Whitney	271,000
	W de Wilcoxon	866,000
	Z	-3,910
	Sig. asintótica(bilateral)	,000
Post	U de Mann-Whitney	149,500
	W de Wilcoxon	677,500
	Z	-5,488
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

## Tablas de pruebas de hipótesis de D3

		Rangos			
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Pre	Competencia ilocutiva	Control	32	41,70	1334,50
		Experimental	34	25,78	876,50
		Total	66		
Post	Competencia ilocutiva	Control	32	17,17	549,50
		Experimental	34	48,87	1661,50
		Total	66		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

		Competencia ilocutiva
Pre	U de Mann-Whitney	281,500
	W de Wilcoxon	876,500
	Z	-3,503
	Sig. asintótica(bilateral)	,000
Post	U de Mann-Whitney	21,500
	W de Wilcoxon	549,500
	Z	-6,826
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

## Tablas de pruebas de hipótesis de D4

		Rangos			
Test	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Pre	Competencia sociolingüística	Control	32	43,28	1385,00
		Experimental	34	24,29	826,00
		Total	66		
Post	Competencia sociolingüística	Control	32	20,67	661,50
		Experimental	34	45,57	1549,50
		Total	66		

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

Test		Competencia sociolingüística
Pre	U de Mann-Whitney	231,000
	W de Wilcoxon	826,000
	Z	-4,204
	Sig. asintótica(bilateral)	,000
Post	U de Mann-Whitney	133,500
	W de Wilcoxon	661,500
	Z	-5,423
	Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

## Anexo 8. Matriz de consistencia

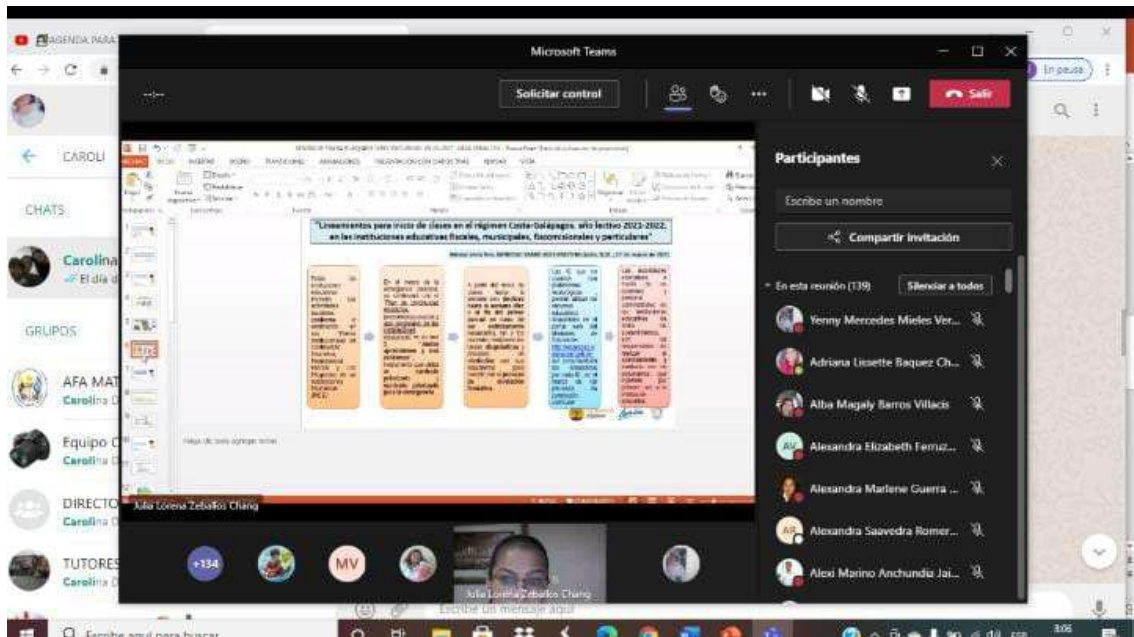
### MATRIZ DE CONSISTENCIA DE PROBLEMAS, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN (EXPERIMENTAL)

<b>Título: Efectos del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas en estudiantes de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.</b>			
<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPOTESIS</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b>
<p><b>Problema General:</b> ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Determinar el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva para mejorar las competencias lingüísticas de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.?</p>	<p><b>Hipótesis General:</b> <b>H<sub>i</sub>:</b> La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en las competencias digitales de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>H<sub>0</sub>:</b> La aplicación programa de intervención cognitiva no tiene un efecto significativo en las competencias digitales de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.</p>	<p><b>Teórica:</b> La investigación se justifica teóricamente en: el modelo cognitivo de PASS propuesto por Jack Naglieri, J.P. Das y John Kirby (1994), teoría del desarrollo cognitivo de Piaget el modelo de Bachman (1990) y la Teoría de habilidades lingüísticas de Chomsky. <b>Práctica:</b></p>
<p><b>Problemas Específicos:</b> <b>PE1:</b> ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia gramatical de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021? <b>PE2:</b> ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia textual de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021? <b>PE3:</b> ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia ilocutiva de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021? <b>PE4:</b> ¿Cuál es el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia sociolingüística de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021?</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b> <b>OE1:</b> Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia gramatical de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>OE2:</b> Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia textual de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>OE3:</b> Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia ilocutiva de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>OE4:</b> Establecer el efecto de la aplicación del programa de intervención cognitiva en la competencia sociolingüística de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas:</b> <b>HE1:</b> La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia gramatical de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>HE2:</b> La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia textual de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>HE3:</b> La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia ilocutiva de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021. <b>HE3:</b> La aplicación del programa de intervención cognitiva tiene un efecto significativo en la competencia sociolingüística de una Institución Educativa, Guayaquil – Ecuador, 2021.</p>	<p>Porque contribuye a solucionar un problema relacionado con el inadecuado desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes. <b>Metodológica:</b> Porque aporta un nuevo programa de intervención cognitiva para el desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes que mejorará significativamente la interacción en el proceso de aprendizaje. <b>Social:</b> Porque beneficia a la comunidad educativa de la Unidad Educativa</p>



## Anexo 9. Fotos de la aplicación del programa de intervención cognitiva

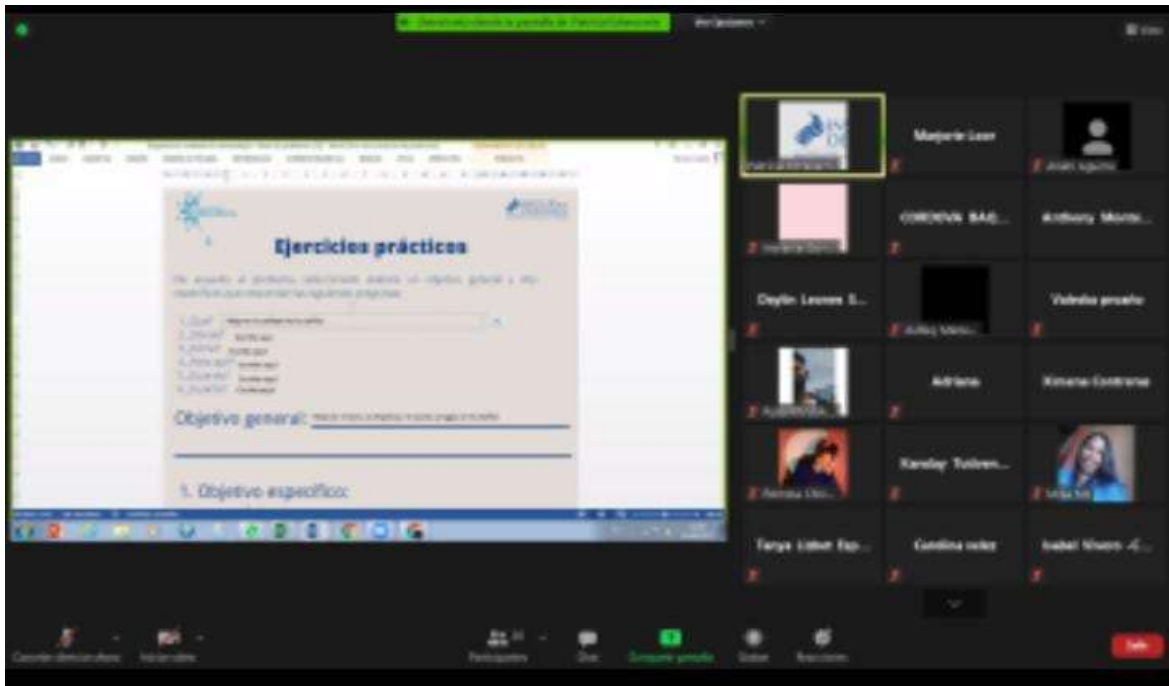
### SESION 1



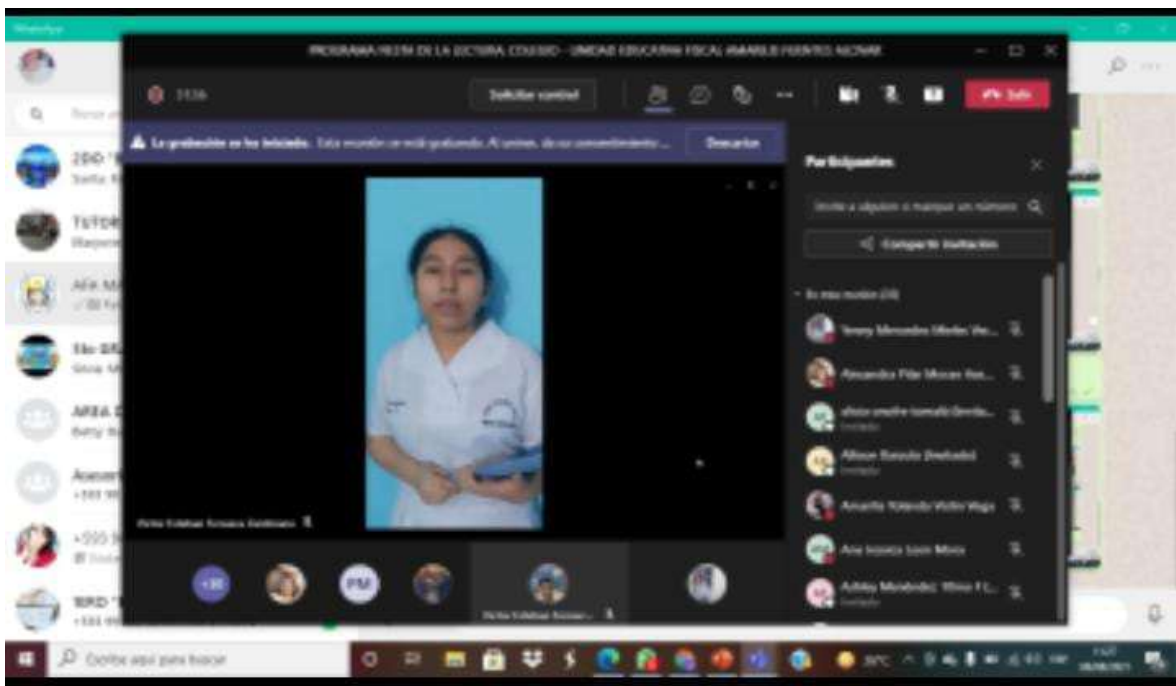
### SESION 2



### SESION 3



### SESION 4



SESION 5



SESION 6



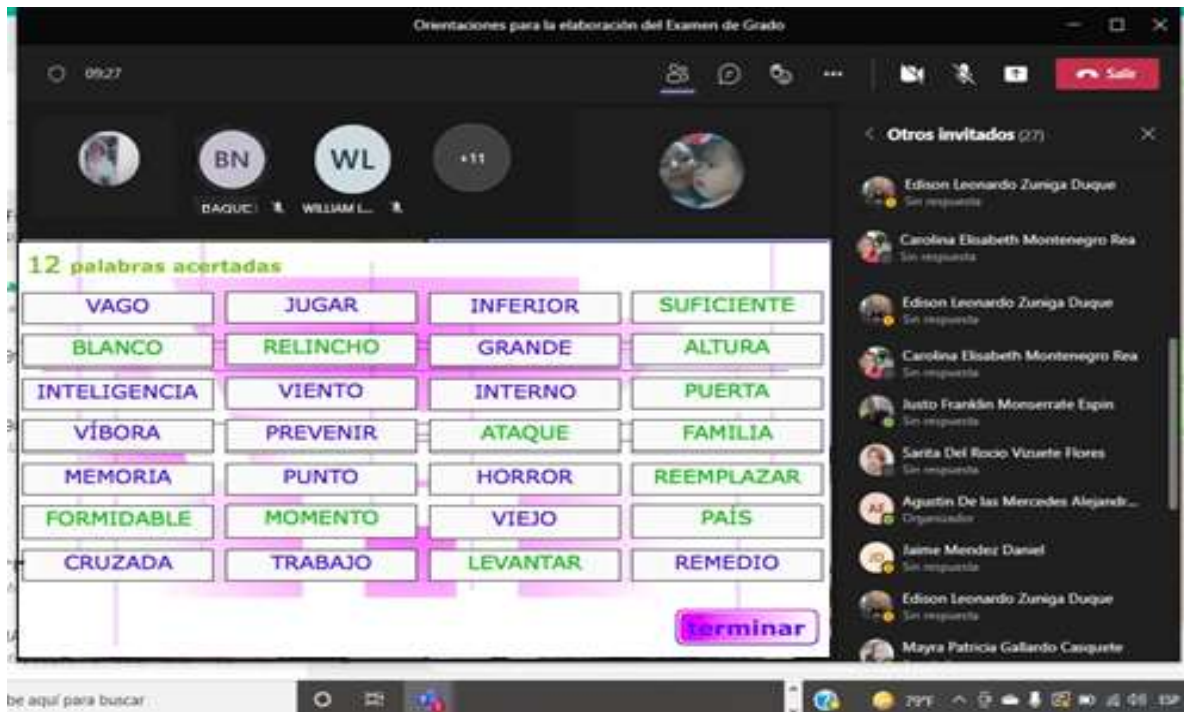
SESION 7

SESION 8

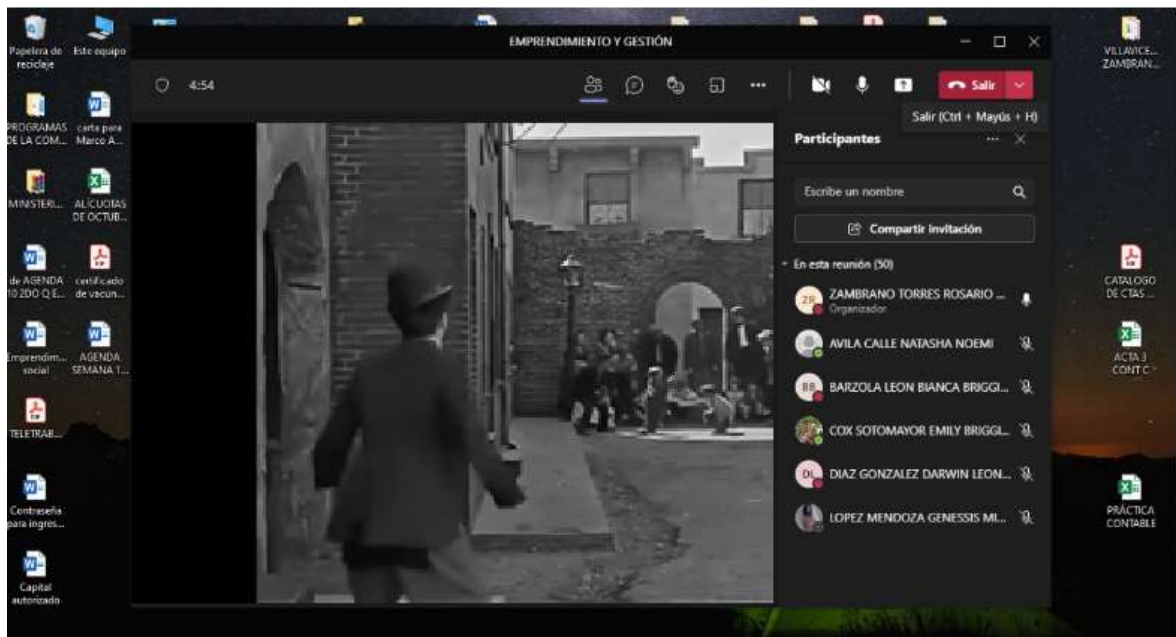
SESION 9



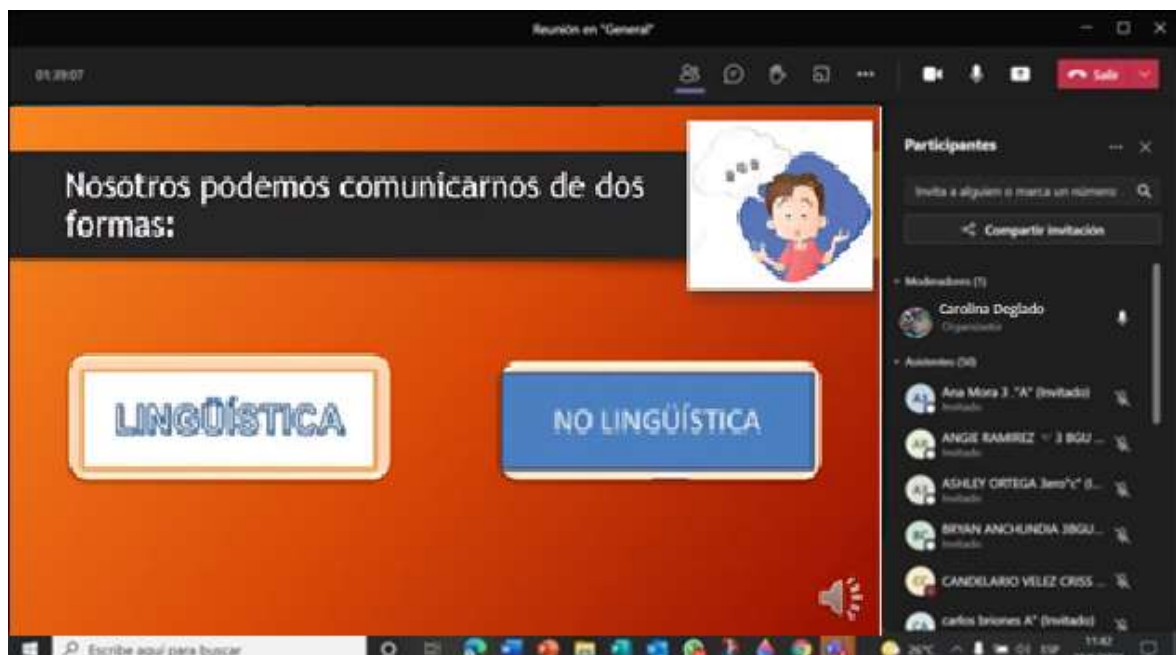
SESION 10



## SESION 11



## SESION 12





**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, DELGADO QUIJIJE CAROLINA ANGELICA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "EFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COGNITIVA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, GUAYAQUIL- ECUADOR, 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
CAROLINA ANGELICA DELGADO QUIJIJE <b>DNI:</b> 0926423948 <b>ORCID</b> 0000-0002-4874-1487	Firmado digitalmente por: P7000962870 el 12-01-2022 19:32:56

Código documento Trilce: TRI - 0269083