



Sinergias educativas
ISSN: 2661-6661
compasacademico6icloud.com
Grupo Compás
Ecuador

Desarrollo de competencias lingüísticas mediado por un programa de intervención cognitiva

Development of language skills mediated by a cognitive intervention program

Sinergias educativas, vol E, 2021

Delgado Quijije, Carolina Angélica

Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo, p7000962870@ucvvirtual.edu.pe, oRCiD:
<https://orcid.org/0000-0002-4874-1487>, Google Scholar:
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&authuser=1&user=Z3a0MbwAAAAJ>

Vélez Vélez, Johanna Jamaly

Doctorado en Educación, Universidad César Vallejo, p7000962884@ucvvirtual.edu.pe, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-1979-9134>, Google Scholar:
<https://scholar.google.com/citations?user=SglKMWEAAAAJ&hl=es>

Castro Amaiquema, Verónica Narcisa

Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo, p7000962868@ucvvirtual.edu.pe,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1461-5255>, Google Scholar:
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=oUUDVP8AAAAJ>

Cruz Cisneros, Víctor Francisco

Doctorado en Educación, Universidad Cesar Vallejo, vcruzci8@ucvvirtual.edu.pe, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-0429-294X>, Google Scholar:
<https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=sburkikAAAAJ>

Resumen

El estudio presentado a continuación, tiene la finalidad de demostrar el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas mediado por un programa de intervención cognitiva aplicado en una Institución Educativa de Guayaquil, 2021. El estudio aplicado, con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental estuvo dirigido a una muestra de 32 estudiantes del grupo control y 34 estudiantes del grupo experimental, ambos grupos se sometieron al cuestionario de 20 ítems, el mismo que recibió la validación por parte de 5 expertos, en la que se le otorgó un coeficiente Omega de MC Donal de 0,875. En la descripción de los resultados el postest correspondiente a los estudiantes del grupo control alcanzó un predominio del nivel medio en el 90,63% y en el grupo experimental un predominio del nivel alto en un 91,18; en cuanto a los resultados inferenciales se comprobó mediante la prueba U de Mann-Whitney un valor de 214,000 en el pretest y 40,000 en el postest, en ambos momentos el nivel de significancia alcanzado fue de 0,000, de tal manera que se aceptaron las hipótesis de investigación tanto general como específicas, concluyendo que la aplicación del programa de intervención cognitiva tiene derivaciones significativas sobre las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Palabras clave: competencias lingüísticas, intervención cognitiva, competencia gramatical, competencia textual, competencia ilocutiva.

Abstract

The study presented below, has the purpose of demonstrating the level of development of linguistic competences mediated by a cognitive intervention program applied in an Educational Institution in Guayaquil, 2021. The applied study, with a quantitative approach and quasi-experimental design, was aimed at a Sample of 32 students from the control group and 34 students from the experimental group, both groups were submitted to the 20-item questionnaire, the same one that received validation by 5 experts, in which an Omega coefficient of McDonald of 0.875 was granted. In the description of the results, the post-test corresponding to the students of the control group reached a predominance of the medium level in 90.63% and in the experimental group a predominance of the high level in 91.18; Regarding the inferential results, a value of 214,000 in the pretest and 40,000 in the posttest was verified by means of the Mann-Whitney U test, at both moments the level of significance reached was 0.000, in such a way that the hypotheses of both general and specific research, concluding that the application of the cognitive intervention program has significant consequences on the linguistic competences of the students.

Key words: linguistic competences, cognitive intervention, grammatical competence, textual competence, illocutionary competence.

1. Introducción

Se conoce que las habilidades lingüísticas son la base para el desarrollo de la lectoescritura, siendo un factor determinante en la formación cognitiva de los estudiantes. Estas habilidades se sintetizan en ambientes de interacción, evolucionando en cada una de las etapas de desarrollo del niño. Para la UNESCO (2017) la formación integral de toda persona inicia en contextos comunicativos, por lo que es responsabilidad tanto de la familia, como la escuela, crear ambientes favorables que estimulen las habilidades lingüísticas (Pérez et al., 2018). Sin embargo, la realidad advierte que a nivel internacional los países de Latinoamérica presentan serias carencias en la formación lingüística de los estudiantes, puesto que la práctica de las macro-destrezas más influyente de la formación integral, como lo son, la lectura, escritura, el habla y la escucha representan una preocupación desde varios años para los organismos internacionales dedicados a impulsar la calidad educativa. De esta manera se observa, según el informe del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador, que gran parte de los problemas educativos están asociados a las necesidades de las habilidades lingüísticas, pues de acuerdo al informe emitido por el Centro Regional de Lectura para América Latina y el Caribe, más del 60% de la población lectora, realizan esta práctica por situaciones ineludibles, como la realización de una tarea u obtención de una información académica, no obstante, es evidente que el hábito de la lectura no se relaciona con el placer y disfrute, por lo que el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas se ve directamente afectado (Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, 2017). A nivel local, la realidad problemática se relaciona con la escasa aplicación de procesos de intervención cognitiva por parte de los docentes, que frente a problemas lingüísticos continúan con el orden de su planificación curricular, desatendiendo ciertas necesidades evidentes en los estudiantes, en consecuencia, en la Unidad Educativa “Amarilis Fuente Alcívar” de Guayaquil, cerca del 40% de los estudiantes del nivel bachillerato alcanzan un promedio de 7,80 en el área de lengua y literatura, presentando limitaciones lingüísticas que afectan su rendimiento en otras materias.

Es en base a esta situación, que la investigación presentada se justifica por su importancia en la gestión pedagógica, sustentándose en el modelo cognitivo de Naglieri, Das y Kirby (1994) basado en cuatro pasos prácticos de instrucciones, denominado PASS, la teoría de desarrollo cognitivos propuesta por Piaget que explica la manera en que un niño adquiere capacidades de acuerdo a sus etapas, el modelo Bachman (1990) referido a las competitividades de la

comunicación y la teoría de Crowsky sobre habilidades lingüísticas (Naglieri & Das, 1988). En la práctica, la investigación se justifica por contribuir a la solución de problemas de carácter lingüístico que afectan el desarrollo social, educativo y emocional de los estudiantes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuente Alcívar” de Guayaquil. De manera metodológica, se justifica por aportar a la comunidad investigativa con un programa de intervención cognitiva que busca atender las dificultades lingüísticas para optimizar su desenvolvimiento en los procesos de comunicación. En el aspecto social se justifica porque favorece a los estudiantes de la Unidad Educativa “Amarilis Fuente Alcívar” de Guayaquil.

Como antecedentes de estudio se destaca el proyecto realizado por Ramos (2018) en el que propuso la aplicación de un programa de intervención cognitiva con el propósito de reducir el riesgo de déficit de habilidades lingüísticas en el proceso lector, llegando a comprobar el mejoramiento de habilidades y destrezas comunicativas en los estudiantes del grupo experimental después del empleo de la propuesta. De la misma manera, se enfatiza el estudio de Senepo (2018) que como resultados comprobó la efectividad de las estrategias cognitivas sobre las habilidades lingüísticas, alcanzando niveles superiores en la evaluación de capacidades comunicativas. Montoya (2019) por su parte, centró su estudio en la influencia que ejercen las habilidades lingüísticas (oral y escrita) en la comprensión de textos, implementando un programa que le permitió comparar el efecto sobre los estudiantes del grupo experimental, quienes lograron superar sus dificultades en la comunicación. Así también, Cuellar (2019) realizó un análisis del efecto de las estrategias de intervención cognitivas en las competencias sociolingüísticas, valorando su aporte ante el mejoramiento de las deficiencias presentadas antes de los talleres. Castelló (2017) también realizó un proyecto de intervención neuropsicológica que incrementó las habilidades gramaticales, de atención y memoria. Así como el proyecto de Cadavid-Ruiz et al. (2019) en el que mediante un programa de intervención cognitiva, trabajó en el mejoramiento de las habilidades fonológicas, semánticas y sociolingüísticas logrando resultados propicios sobre el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental. Entre los estudios, también se destaca el trabajo de Fonseca et al. (2019), quienes mediante un programa de intervención cognitiva optimizaron las habilidades lingüísticas de los estudiantes considerados parte del grupo experimental. Cabe destacar el trabajo investigativo de Ruvalcabar-Estrada et al. (2021) en el que se obtuvieron mejores niveles de comprensión lectora a través de la intervención metacognitiva implementadas en la planificación curricular. El programa de intervención cognitiva es fundamentado teóricamente en el modelo de

enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984), ya que las sesiones diseñadas para el programa se desarrollaron en tres momentos conexos a las fases de descripción, modelación y práctica guiada, las cuales instruyen la comprensión lectora Rusca-Jordán & Cortez-Vergara (2020). Además, el diseño de estrategias para el programa se establece en base a la teoría PASS de Das, Naglieri & Kirby (1994), que armoniza la orientación didáctica mediante cuatro etapas de gran relevancia en la instauración de ideas y pensamientos, que implican saber atender, conocer las secuencias, razonar de manera simultánea y planificar con sentido crítico y reflexivo (Timoneda Gallart, 2015). Asimismo, las habilidades lingüísticas de fundamentan en la teoría de Bachman (1990), que organiza las habilidades lingüísticas en dos grupos, identificados como, organizativo y pragmático. De acuerdo con Bachman (1990) en el proceso de aprendizaje, las habilidades lingüísticas desarrolladas en entornos de comunicación son determinantes en la comunicación e interacción social (Garcés, 2019). También se fundamenta en la teoría de Hymes (1111), en la que se reconocer a la comunicación e interacción como competencias lingüísticas.

En la definición del programa de intervención cognitiva se comparte criterio con el concepto de Korzeniowski et al. (2017) que lo describe como el conjunto de actividades a partir de fases en las que se construye el pensamiento mediante esquemas mentales. Desde la concepción de McBreen & Savage (2020) el programa de intervención cognitiva se implementa con el propósito de brindar atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Sobre las dimensiones del programa de intervención cognitiva Vladimirovna & Khalilovna (2020) define al proceso sucesivo como la transformación y decodificación del sistema de representación del lenguaje. Así también Romero et al. (2016) se refieren al proceso de atención como la acción de focalizar los procesos mentales en una experiencia fija. Para Romero et al. (2016) el proceso secuencial, se refiere al procesamiento ordenado de datos de modo auditivo o visual. Por su parte Bonilla & Quintero (2020) define al proceso simultáneo como la acción integrada de relacionar las ideas, los conceptos y las experiencias.

Así también, se define la variable competencias lingüísticas, según Chernova et al. (2020) como habilidades de interacción comunicativa que propician un adecuado uso de la lengua. Abdulrahman & Ayyash (2019) enfatiza el concepto de Crowsky, quien establece que son habilidades de dominio total del lenguaje, mientras Frumkina et al. (2020) las relaciona con las destrezas hablar, leer, escuchar y escribir, dentro de entornos de interacción activa.

Las dimensiones de la variable competencias lingüísticas según la teoría de Bachman (1990)

son: competencia gramatical, definida por Canever & Mendes (2019) como la habilidad cognitiva utilizada en el proceso de comunicación para intercambiar ideas, sentimientos y opiniones en un contexto de armonía y cordialidad mutua; otra de las dimensiones es la competencia textual, utilizada en la producción de textos a través de elementos y recursos lingüísticos acertadamente organizados (Moncada & Sierra, 2017); la competencia ilocutiva, para Pihler (2021) es una habilidad de expresar un mensaje con sentido y propósito claro y la competencia sociolingüística que de acuerdo a De Oliveira et al. (2019) se refiere a la comunicación eficiente que se produce dentro de contextos de interacción social y cultural. Como problema general se formuló la pregunta ¿cuál es el efecto del programa de intervención cognitiva en el desarrollo de las competencias lingüísticas?

En función a la pregunta general, el objetivo general es determinar el efecto del programa de intervención cognitiva en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. De este objetivo se puntualizan los específicos que implican determinar el efecto del programa de intervención cognitiva en el desarrollo de las competencias: gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística.

La hipótesis general de investigación es: 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.

2. *Materiales y métodos*

El estudio realizado es de enfoque cuantitativo, puesto que se basa en la realidad objetiva identificada en los estudiantes del nivel bachillerato de la Unidad Educativa “Amarilis Fuente Alcívar” de Guayaquil, permitiendo la identificación y análisis del efecto que ejerce la intervención cognitiva sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Martínez, 2012). El proceso de la investigación corresponde al diseño cuasiexperimental, en el que según Prieto & de la Orden (2017) se evalúan dos grupos, a uno denominado experimental se le aplica el programa, evaluando antes y después para comprobar los logros alcanzados, y otro grupo denominado control, que participa en el pretest y posttest pero no en el tratamiento. Para obtener datos relevantes sobre el problema, se consideró como muestra a 2 estudiantes del BGU — paralelo A y 34 estudiantes del BGU paralelo B, a los dos grupos se les aplicó un cuestionario de veinte ítems por dos ocasiones. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el coeficiente Omega de McDonald, resultando más adecuado para el instrumento por alcanzar una puntuación de 0,875.

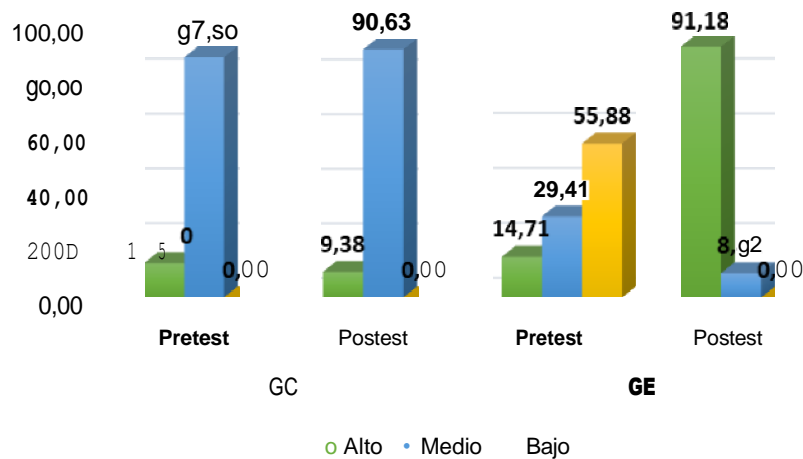
Tabla 1

	Cronbach' a	McDonald' s
Scale	,866	0,875

3. Resultados

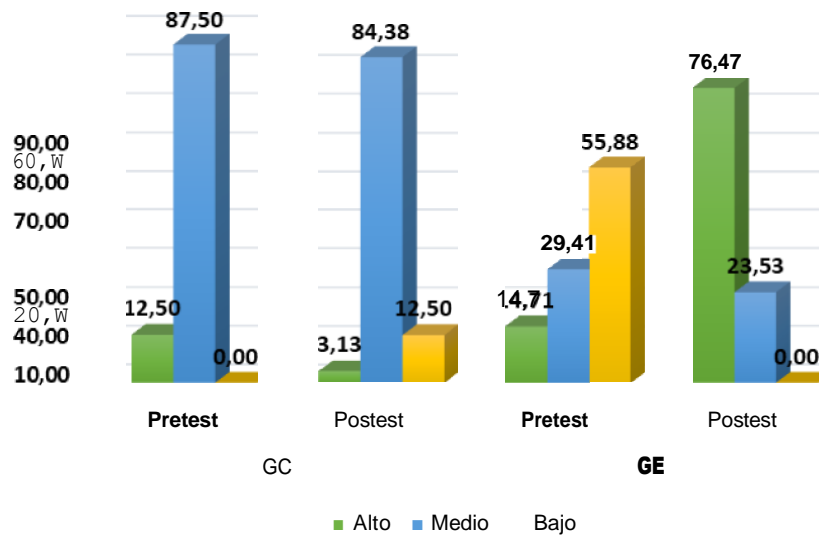
La estadística descriptiva favoreció la interpretación de los resultados, describiendo los niveles de apreciación de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Figura 1. Nivel de habilidades lingüísticas



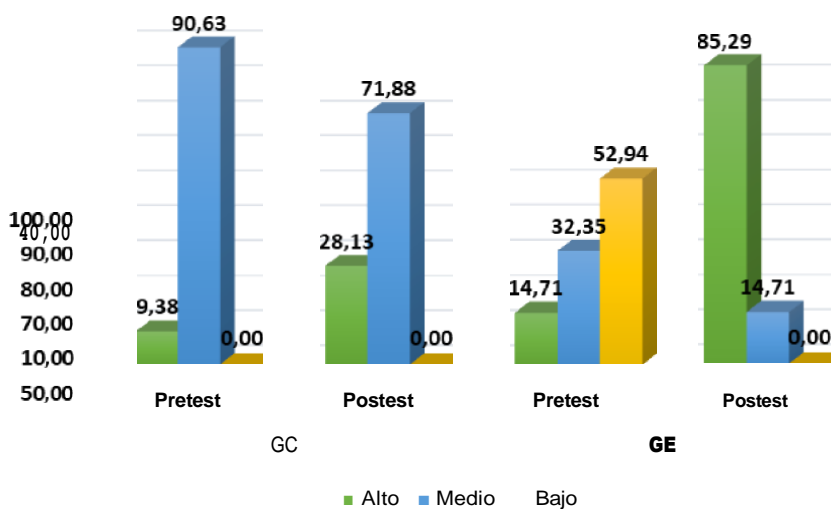
La figura 1 muestra los resultados obtenidos respecto al nivel de competencias lingüísticas de los estudiantes del Grupo Control y Grupo Experimental, observando que en el pretest el GC logró un predominio del nivel medio en un 87,50%, mientras que en el GE se observa que la mayoría de los estudiantes, representada en un 55,88% alcanzó un nivel bajo, y un 29,41% en el nivel medio. Ya en el posttest se observa que, el grupo control se mantiene en los niveles que estaba en el pretest, contrario al grupo experimental que superó sus dificultades y logró mejorar en un 91,18% calificando las competencias lingüísticas con una categoría alta.

Figura 2. Nivel de competencia gramatical



La figura 2 muestra los resultados obtenidos respecto al nivel de competencia gramatical de los estudiantes del Grupo Control y Grupo Experimental, observando que en el pretest el GC logró un predominio del nivel medio en un 87,50%, mientras que en el GE se observa que la mayoría de los estudiantes, representada en un 55,88% alcanzó un nivel bajo, y un 29,41% en el nivel medio. Ya en el posttest se observa que, el grupo control se mantiene en los niveles alcanzados en el pretest, contrario al GE que superó sus dificultades y logró mejorar la puesta en práctica de las reglas lingüísticas en un 76,47%, calificando las competencias lingüísticas con una categoría alta.

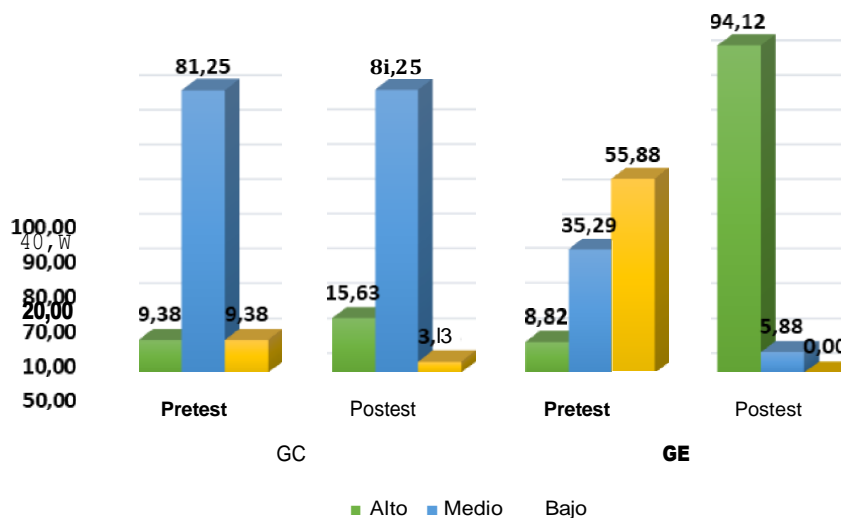
Figura 3. Nivel de competencia textual



La figura 3 muestra los resultados obtenidos respecto al nivel de competencia

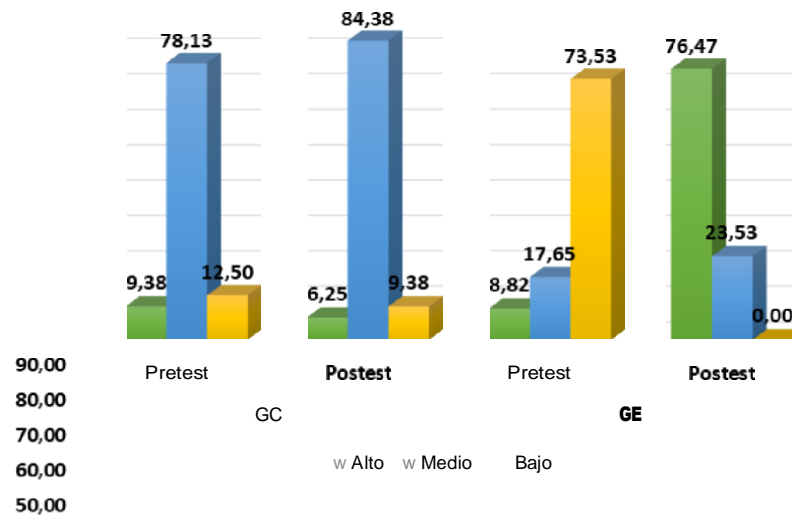
textual de los estudiantes del Grupo Control y Grupo Experimental, observando que en el pretest el GC logró un predominio del nivel medio en un 90,63%, mientras que en el GE se observa que la mayoría de los estudiantes, representada en un 52,94% alcanzó un nivel bajo, y un 32,35% en el nivel medio. Ya en el postest se observa que, el grupo control tiene poca variabilidad en el progreso del nivel de competencias textual, opuesto al GE que superó sus dificultades en la construcción de textos, alcanzado el nivel alto en un 85,29%.

Figura 4. Nivel de competencia ilocutiva



La figura 4 muestra los resultados obtenidos respecto al nivel de competencia ilocutiva de los estudiantes del Grupo Control y Grupo Experimental, observando que en el pretest el GC logró un predominio del nivel medio en un 81,25%, mientras que en el GE se observa que la mayoría de los estudiantes, representada en un 55,88% alcanzó un nivel bajo, y un 35,29% en el nivel medio. Ya en el postest se observa que, el grupo control tiene poca variabilidad en el progreso del nivel de competencias ilocutiva, opuesto al GE que superó sus dificultades en la construcción de relaciones asertivas entre enunciados, alcanzado el nivel alto en un 94,12%.

Figura 5. Nivel de competencia sociolingüística



La figura 5 muestra los resultados obtenidos respecto al nivel de competencia sociolingüística de los estudiantes del Grupo Control y Grupo Experimental, observando que en el pretest el GC logró un predominio del nivel medio en un 78,13%, mientras que en el GE se observa que la mayoría de los estudiantes, representada en un 73,53% alcanzó un nivel bajo, y un 17,65% en el nivel medio. Ya en el posttest se observa que, el grupo control tiene poca variabilidad en el progreso del nivel de competencias sociolingüísticas, opuesto al GE que superó sus dificultades en la producción y adecuada expresión de comunicados, alcanzado el nivel alto en un 76,47% y un 23,53% en nivel medio.

La comprobación de las hipótesis se realizó mediante la estadística inferencial, para el efecto, se calculó la normalidad de los datos, con lo que se constató que la prueba a emplear es no paramétrica U de Mann Whitney.

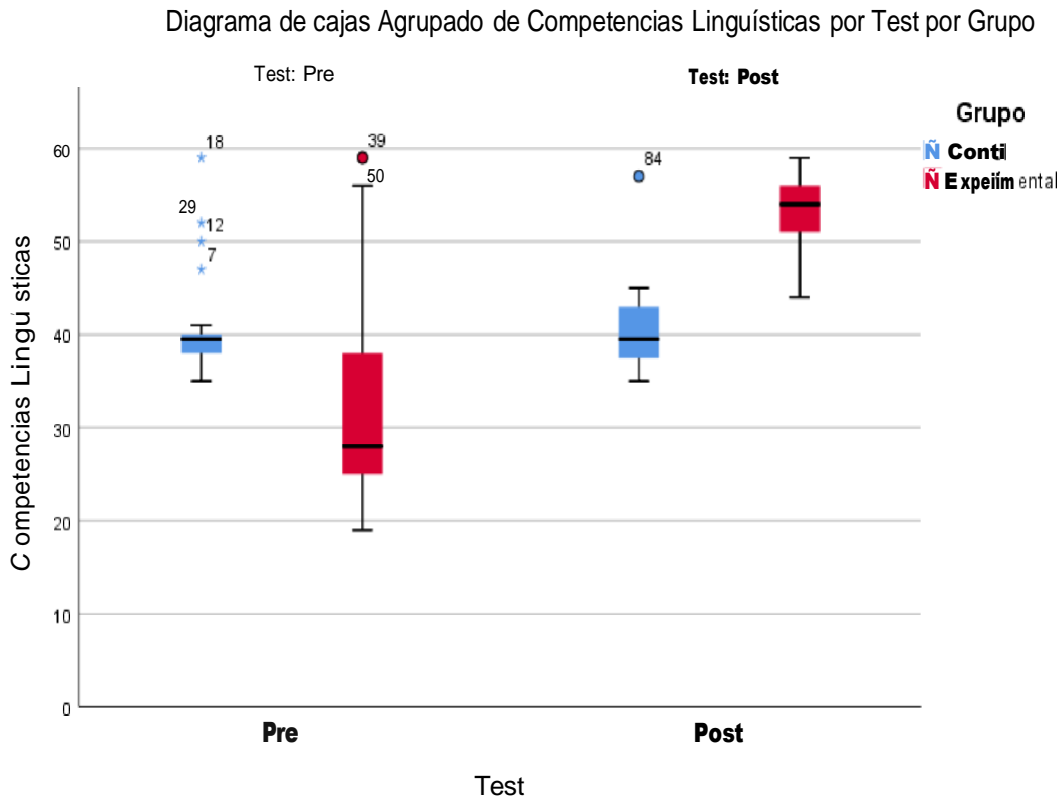
Tabla 2. Prueba de hipótesis de la variable Competencias lingüística

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

Tal como se observa en la tabla 2 sobre los resultados de la prueba no paramétrica, mediante el pretest se evidenció que entre el GC y el GE existe diferencia

significativa en el nivel de competencia lingüística, estando en mejores condiciones académicas los estudiantes del GC, así también, en el postest se encontró diferencias significativas ($0,000 < \alpha (0,005)$) entre ambos grupos, siendo evidente la mejoría de las competencias lingüísticas del GE, cuyo rango promedio es mayor al GC con 30,57 puntos.

Figura 6.



La figura 6 comprueba mediante el diagrama de cajas que, en el pretest el nivel de competencia lingüística del GC era superior al GE, pues es evidente la diferencia representada, mientras tanto, se puede visualizar con puntualidad que el GE superó al GC, es decir que el GE mejoró su nivel de competencia lingüística.

Tabla 3

Test		Competencia gramatical	Competencia textual	Competencia ilocutiva	Competencia sociolingüística
Pre	U de Mann-Whitney	215,000	271,000	281,500	231,000
	Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000	,000	,000
Post	U de Mann-Whitney	47,500	149,500	21,500	133,500
	Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000	,000	,000

En la tabla 3 se observa que los valores de significancia en cada una de las dimensiones son menores a 0,05, por lo que se afirmaron las hipótesis de investigación, llegando a la conclusión que el programa de intervención cognitiva produce efectos positivos sobre las competencias: gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística.

4. Discusión

Los hallazgos primordiales de la presente investigación revelaron la efectividad del programa de intervención cognitiva sobre las competencias lingüísticas, pues se logró comprobar que después del programa, el grupo experimental aumentó en un 76,47% respecto al nivel alto. Estos resultados coinciden con el trabajo de investigación realizado por Montoya (2019) quien también implementó un programa de intervención cognitiva, mediante el cual el Grupo experimental también superó los niveles de deficiencia de las capacidades lingüísticas en un 86,7% de los escolares. Por otra parte, los resultados concuerdan con la investigación de Ramos (2018) quien también logró mejorar las puntuaciones de los estudiantes en el uso de las competencias lingüísticas a través del programa de intervención cognitiva. El resultado positivo obtenido con el programa de intervención cognitiva concierda con Korzeniowski et al. (2017) quien sostiene que la intervención cognitiva estimula las capacidades lingüísticas, ya que desarrolla las habilidades de comprensión, atención y la memoria. Además, los resultados se relacionan directamente con la teoría de Harmer (1999, como se citó en Acosta, 2020), la cual explica que el efecto de la interacción que producen las actividades de intervención propicia un mejor desarrollo de las competencias lingüísticas.

En el análisis de la hipótesis general, se llegó a ratificar que el programa de intervención cognitiva ayuda a mejorar las competencias lingüísticas, por lo cual se aceptó la hipótesis de investigación, lo que coincide con Ramos (2018) quien comprobó que las competencias lingüísticas se guían mediante procesos de intervención cognitiva, por lo que resulta conveniente para los docentes de lengua y literatura adaptar estos procesos en su planificación curricular. Montoya (2019) también concuerda que la intervención basada en competencias cognitivas, es una excelente estrategia para superar las habilidades comunicativas.

Respecto a la comprobación de los niveles alcanzados por la dimensión competencia gramatical, como se observa en la figura 2, las diferencias significativas entre los dos

momentos de evaluación del grupo experimental, son el resultado de la efectividad del programa de intervención cognitiva, pues claramente se constató el impacto producido sobre las competencias lingüísticas. De esta manera, se establece correlación con la investigación de Senepo (2018) quien aplicó un programa de estrategias metacognitivas, que favoreció el desarrollo de las capacidades gramaticales. Asimismo se concuerda con los resultados de Cadavid-Ruiz et al. (2019), donde el programa de intervención cognitiva llegó a mejorar la práctica de las habilidades gramaticales en un 97,9%.

Los resultados descriptivos obtenidos en la valoración de la dimensión competencia textual, como se observa en la figura 3, evidencian diferencias significativas entre los dos momentos de evaluación del grupo experimental, en tanto que el aumento del nivel alto en un 85,29% es producto de la efectividad del programa de intervención cognitiva. De esta manera, se establece correspondencia con la investigación de Montoya (2019) que logró superar el escaso dominio de las habilidades de expresión y comprensión textual mediante la implementación del programa de intervención cognitiva. Asimismo, se comparte criterio con Canale (1983), quien considera que los ejercicios de narración, descripción, clasificación y análisis, facilitan la optimización de la competencia textual.

En análisis descriptivo de los resultados de la dimensión competencia ilocutiva, observados en la figura 4, demuestran diferencias significativas entre los dos momentos de evaluación del grupo experimental, en tanto que el aumento del nivel alto en un 94,12% es resultado de la eficiencia del programa de intervención cognitiva, por lo que se coincide con el trabajo de Senepo (2018) que logró elevar la categoría en la que se ubicaban los estudiantes del grupo experimental en cuanto al uso creativo de las habilidades lingüísticas. Estos resultados también coinciden con el trabajo de Pourcheragh (2019) quien después de aplicar estrategias de orientación comunicativa comprobó que los estudiantes mejoraron sus competencias pragmáticas.

Finalmente, sobre los resultados de la dimensión competencia sociolingüística, observados en la figura 5, se comprobó diferencia significativa entre los dos momentos de evaluación del grupo experimental, ya que, el aumento del nivel alto del 76,47% de los estudiantes, es resultado de la eficiencia del programa de intervención cognitiva, por lo que se coincide con Cuellar (2019), en el que la dimensión sociolingüística también presentó un predominio del nivel alto en el 45% de los estudiantes.

Al comprobar las hipótesis específicas se demostró que el programa de intervención cognitiva tuvo efectos favorables sobre todas las dimensiones, es así que se concordó con los

resultados inferenciales de Senepo (2018), Fonseca et al. (2019); Montoya (2019), Ares & Deaño (2019), Cuellar (2019), quienes mediante la implementación de programas de intervención cognitivas comprobaron el efecto positivo sobre las competencias: gramatical, textual, elocutiva y sociolingüísticas.

S. Conclusiones

Se concluye que los efectos del programa de intervención cognitiva sobre las habilidades comunicativas son positivos en diversas situaciones comunicativas, ya que, atribuyen sentido y valor significativo a las macro-destrezas: hablar, leer, escuchar y escribir, aumentando el nivel de competitividad de los estudiantes en entornos de interacción con la comunidad.

El desarrollo de las competencias lingüísticas, mediante procedimientos cognitivos, aumentó el nivel de motivación y creatividad de los estudiantes, otorgando mayor interés en la práctica de producción escritura y comprensión lectora, lo que a su vez garantizó un manejo correcto de la lengua.

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/ja1.v10i0.8530>
- Acosta, R. G. (2020). “Teaching English Language Skills and Achievement of Communicative Competence.” *Latitude*, 1(13), 6-30.
- Ares Ferreirós, M., & Deaño Deaño, M. (2019). Metacognitive instruction and simultaneous processing. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 215. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1411>
- 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>
- 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*, 22(4), 1671. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.4.1671-1700>
- 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

- Cuellar, S. (2019). Competencia comunicativa y competencia genérica de los estudiantes del Instituto de. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle*, 7(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.* 27(38), 118-134.
- 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. *Prâxis Educacional*, Rd(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.
- 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*, IN(2), 34-45. <https://doi.org/10.21500/20112084.2760>
- Martínez, H. (2012). *Metodología de la investigación con enfoque en competencias. sexto semestre.* Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- 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>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador. (2017). Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra. *Cerlalc-Unesco*, 25. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf
- 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.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1988). Planning-arousal-simultaneous-successive (PASS): A model for assessment. *Journal of School Psychology*, 26(1), 35W8. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(88\)90030-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(88)90030-1)
- Pérez, V., Baute, M., & Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300180&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- 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>
- Prieto Pimienta, J. H., & de la Orden Hoz, A. (2017). *Metodología de la investigación*. 216.
- Ramos, A. (2018). *Prevención del riesgo de dificultades de aprendizaje lector mediante un programa de intervención cognitiva*.
- 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, N°. 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.
- 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*.
- 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>