OFICINA DE POSGRADOS

Tema:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD

Proyecto de investigación previo a la obtención del título de magister en Pedagogía mención Educación Técnica y Tecnológica

Línea de investigación:

Innovación e intervención educativa

Autor:

Luis Marcelo Mantilla Falcón

Director:

Ing. Edison Roberto Valencia Núñez Mg.

Ambato – Ecuador

Abril 2022

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD

Línea de investigación:

Innovación e intervención educativa

Autor:

Luis Marcelo Mantilla Falcón

Helder Marcell Barrera Erreyes PhD f. ----------

CALIFICADOR

Pablo Ernesto Montalvo Jaramillo, Mg f. ----------

CALIFICADOR

Edison Roberto Valencia Núñez, Mg. f. ----------

CALIFICADOR

Juan Carlos Acosta Teneda, PhD f. ----------

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
OFICINA DE POSGRADOS

DIRECTOR DE POSTGRADOS

Hugo Rogelio Altamirano Villaroel, Dr. f. ----------

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA

SECRETARIO GENERAL PUCESA

Ambato-Ecuador

Abril 2022

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
BIBLIOTECA

DECLARACIÓN DE INTENSIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: LUIS MARCELO MANTILLA FALCÓN, con CC. 0501648521, autor del trabajo de graduación intitulado: “COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD”, previa a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA**, en la escuela de **POSGRADOS**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Ambato, abril 2022



LUIS MARCELO MANTILLA FALCÓN

CC. 0501648521

AGRADECIMIENTO

Como creyente ferviente, agradezco a Dios por la oportunidad de permitirme crecer profesionalmente en esta vida terrenal.

A los estudiantes de las carreras de Contabilidad y Auditoría, Finanzas y Economía de la Facultad de Contabilidad de la Universidad Técnica de Ambato.

Un agradecimiento muy sentido a mi colega, amigo y tutor Ing. Roberto Valencia por sus generosos y profesionales consejos académicos para el mejoramiento constante del trabajo científico de titulación.

Marcelo

DEDICATORIA

A mis padres Luis y Blanca, por la fortuna grandiosa de su presencia en tiempos difíciles.

A mis hijos:

Alex Santiago,

Luis Adrián,

Paula Fernanda,

Marcelo Sebastián.

A mi compañera de viaje:

Melany.

Marcelo

RESUMEN

En los procesos de formación académica, en la acción educativa, en la convivencia escolar y familiar, el manejo de la comunicación lingüística es fundamental, por eso se habla de competencia lingüística, como aquella capacidad para comunicarse en contexto, donde se pone en juego las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, más la interacción oral, que permiten vincular saberes, haceres y actitudes en el marco de interpretación de la realidad material y social. Este manejo del lenguaje le suma otra acción vital en el ser humano denominada habilidad social que le permite manejar las relaciones interpersonales con efectividad y objetividad. El propósito principal del estudio consistió en determinar la relación entre la Competencia lingüística y las Habilidades sociales en estudiantes que inician la carrera universitaria. El presente trabajo de titulación tiene una profunda investigación de campo y documental, con carácter descriptivo, correlacional y explicativo. En este estudio participaron 142 estudiantes de la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. Se aplicó dos test debidamente validados y metodológicamente aceptados en los contextos internacionales. Los cuestionarios son de opción múltiple bajo la estructura de escala de Likert. Los resultados más importantes evidencian que hay una correlación positiva moderada entre la Competencia lingüística y las Habilidades sociales y que la intervención, en procesos pedagógicos, son importantes para el fortalecimiento del manejo del lenguaje y los actos comunicativos. Se concluye que las intervenciones pedagógicas debidamente planificadas tienen una importancia relevante en la formación y capacitación de los futuros profesionales.

Palabras clave: Competencia lingüística, comunicación, Habilidades sociales, intervención pedagógica, lenguaje.

ABSTRACT

In the processes of academic training, in educational action, in school and family coexistence, the management of linguistic communication is fundamental, that is why we speak of linguistic competence, as that ability to communicate in context, where the skills are put into play. oral and written comprehension and expression skills, plus oral interaction, which make it possible to link knowledge, actions and attitudes within the framework of interpretation of material and social reality. This language management adds another vital action in the human being called social ability that allows him to manage interpersonal relationships with effectiveness and objectivity. The main purpose of the study was to determine the relationship between linguistic competence and social skills in students who are starting a university career. This degree work has a deep field and documentary research, with a descriptive, correlational and explanatory character. 142 students from the Faculty of Accounting and Auditing of the Technical University of Ambato participated in this study. Two duly validated and methodologically accepted tests were applied in international contexts. The questionnaires are multiple choice under the Likert scale structure. The most important results show that there is a moderate positive correlation between linguistic competence and social skills and that intervention, in pedagogical processes, are important for strengthening language management and communicative acts. It is concluded that properly planned pedagogical interventions are of relevant importance in the education and training of future professionals.

Key words: Linguistic competence, communication, social skills, pedagogical intervention, language.

INDICE

Contenido

HOJA DE APROBACIÓN ii
DECLARACIÓN DE INTENSIDAD Y RESPONSABILIDAD iii
AGRADECIMIENTO iv
DEDICATORIA v
RESUMEN vi
ABSTRACT vii
INDICE viii
INTRODUCCIÓN 9
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA 19
1.1. Las competencias en educación 19
1.2 Competencia lingüística 26
1.3. Habilidades sociales 36
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO 42
2.1. Metodología de la investigación 42
2.2. Caracterización de la institución 51
2.3. Propuesta de la investigación 52
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 56
3.1. Análisis descriptivos de los resultados 56
3.2. Verificación de hipótesis 80
CONCLUSIONES 96
RECOMENDACIONES 98
BIBLIOGRAFÍA 99
ANEXOS 111

INTRODUCCIÓN

El hombre es un animal social, eso se ha dicho desde el devenir de la historia de la humanidad, y en efecto así es. Esa vinculación o integración que el individuo hace con la sociedad es a través del lenguaje, único instrumento que le permite ser miembro activo, participativo, protagonista, antagonista y gestor de transformaciones a lo largo del proceso de convivencia social y humana.

Para el desempeño de roles y acciones humanas en el engranaje social, el hombre necesita saber comunicarse, bien sea de manera oral o escrita, y esa capacidad determinará el nivel de efectividad en el acto comunicativo en su contexto que marcará su participación dinámica, dialéctica y dialógica como parte sustancial a su rol social.

En los procesos de formación académica, en la acción educativa, en la convivencia escolar y familiar, el manejo de la comunicación lingüística es fundamental, por eso se habla de competencia lingüística, como aquella capacidad para comunicarse en contexto, poniendo en juego las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita que permita vincular, saberes, haceres y actitudes en el marco de interpretación de la realidad material y social.

Dada la importancia de este factor comunicativo, educativo, social, antropológico y cultural, la competencia lingüística ha sido estudiada desde varios enfoques, aspectos y miradas, por ejemplo, desde los inicios, el niño empieza a comunicarse de manera básica pues ya aprendió un buen listado de palabras, comprende instrucciones sencillas, asimila pequeños cuentos, etc. es lo que se conoce como *lenguaje receptivo,* y además ya están en la capacidad de expresar sus ideas, conocido como *lenguaje expresivo* (Romero Bermúdez & Lozano Mendoza, 2010), de esa manera se va configurando su competencia lingüística que le permitirá, más adelante, comunicarse con idoneidad en contextos diversos.

Es importante tener en cuenta que todos estos procesos intelectivos están vinculados directamente con áreas específicas del cerebro, tanto corticales como subcorticales, ubicadas principalmente en el hemisferio izquierdo, zonas donde se dan los procesos de expresión y comprensión del lenguaje, por eso una afectación

en dichas áreas trae como consecuencia la pérdida de esta capacidad comunicativa (González & Hornaur-Hughes, 2014).

En primera instancia, los niños adquieren la competencia verbal en un par de años, pero para llegar a la competencia lingüística se requiere de un mayor periodo (cinco a siete años) dada la complejidad que ella implica (Santos Rego, Priegue Caamaño, & Crespo Comesaña, 2017), pues en el nivel de cinco años el estudiante está en un momento crítico para desarrollar las capacidades tanto representativas como conceptuales (Olivares-García, González-Alfaya, & Mérida-Serrano, 2016), esto es comprensible porque la competencia lingüística encierra por lo menos cinco dimensiones a saber: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción oral, cada una con sus características y particularidades especiales (Gobierno Vasco, 2007).

Un elemento que no puede estar ausente en los procesos de enseñanza aprendizaje son las TICs, y cómo estas herramientas favorecen el dominio de la competencia lingüística fue demostrado en el estudio de Marchal López, Sánchez Romero y Martín-Cuadrado (2018), donde se evidenció un importante mejoramiento en el rendimiento académico en la comprensión oral y escrita entre el grupo experimental y el grupo de control. Así mismo, en los tiempos actuales el dominio de las TICs es una competencia necesaria en todos los campos profesionales en igualdad de condiciones con la competencia lingüística, estar actualizado en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y saber comunicarse de manera oral y escrita, con estándares de calidad, son imprescindibles (García Manjón & Pérez López, 2009).

Concomitantemente con lo anterior, el siguiente paso de la competencia lingüística (propuesta por Chomsky en 1965) está la competencia comunicativa sugerida por Dell Hymes en 1972, para quien esta última no solo se conforma con el conocimiento de las reglas gramaticales, sino el uso adecuado de dichas reglas en el contexto de la comunicación (Peña Jiménez, Santos Rovira, & Calvo Fernández, 2019).

En definitiva, la competencia lingüística aporta al estudiante la posibilidad de comprender discursos orales y escritos provenientes de diferentes realidades e interpretarlos y comprenderlos con una actitud crítica en nuevos contextos y generar nuevos aprendizajes (Padilla Góngora, Martínez Cortés, Pérez Morón, Rodríguez Martín, & Miras Martínez, 2008) lo cual significa que un adecuado manejo de la competencia, facilita en gran medida, la adquisición de nuevos aprendizajes, puesto que es el lenguaje ese puente entre el pensamiento, la realidad, la cultura y la ciencia. Sin lenguaje no hay aprendizaje.

Investigaciones en el campo de la lingüística educativa demuestran que la exposición a bajos niveles de lenguaje académico, afectan en la habilidad de los niños para el lenguaje, la escritura y la lectura, más aún si provienen de estratos económicos sociales empobrecidos; así mismo que quienes se someten a programas, por ejemplo, Tertulias Literarias Dialógicas (TDL) han incrementado significativamente el manejo del lenguaje y su respectiva competencia (López de Aguilera, 2019).

En la docencia siempre se están innovando actividades que alienten la lectura, la escritura y de hecho la competencia lingüística, un ejemplo es el famoso Booktrailer, mismo que fue aplicado en estudiantes de primaria donde se obtuvo resultados significativos para mejorar la competencia lectora y por tanto literaria (Torres Bellvís & Calatayud Salom, 2019).

Para concluir con esta variable, en la realidad local (Ambateña) hay un estudio diagnóstico sobre la competencia lingüística de los estudiantes que acceden a la universidad, encontrándose resultados muy significativos, por ejemplo la correlación de Pearson en comparación del pretest con el postest alcanza el 0,9517, concluyéndose que después de un proceso de intervención, esta mejora significativamente su aplicación y desempeño (Mantilla Falcón, Ruiz Guajala, & Mayorga Abril, 2015).

En definitiva, “el estudio del lenguaje y de la teoría lingüística es complejo, porque compleja es la comunicación humana y lo referido a ella, dado que la lengua,

además de ser sistema, es actividad tanto mental como comunicativa, es historia, es cultura" (Franco, 2004, pág. 34).

Otro componente importante de esta investigación son las habilidades sociales (HS) que son una consecuencia del saber comunicacional, pero con un componente psicológico de por medio. Muchas investigaciones se han realizado al respecto, por ejemplo, Mendo Lázaro, León del Barco, Felipe Castaño y Polo del Río (2016) trabajaron en el entrenamiento de habilidades sociales para el "trabajo en equipo" y la relación con la ansiedad social, determinándose que está íntimamente correlacionadas y que las HS dependen del grado o nivel de ansiedad social presente en el estudiante universitario.

No cabe duda de que las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes, y que es un requisito indispensable para la buena socialización del niño con sus pares, esto significa que deben involucrarse en este accionar, tanto los docentes como los padres de familia para un trabajo más productivo y efectivo (Aranda Redruello, 2007). Por otra parte, en un estudio en educación primaria mediante la implementación de un programa de HS se redujo significativamente las conductas violentas de los niños, mejoramiento de la autoestima, fomento del respeto y la no discriminación, que les permitió desarrollar actitudes positivas a lo largo de su crecimiento tanto escolar, familiar y social (Almaraz Fermoso, Coeto Cruzes, & Camacho Ruiz, 2019).

En el ámbito educativo se tiene una infinidad de escenarios con distintos niveles de complejidad en la salud física, emocional y psicológica de los estudiantes, uno de esos casos son los niños con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) quienes presentan serias dificultades de adaptación al medio escolar con sus pares, cayendo en situaciones de aislamiento y rechazo por sus compañeros; en un programa implementado bajo el modelo MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms) para fortalecer las HS se logró reducir los comportamientos disruptivos, potenciar las interacciones sociales y reforzar las capacidades cognitivas, una de ellas la atención (Liesa Orús, Latorre Cosculluela, & Vázquez Toledo, 2017).

En el ámbito académico todas las profesiones requieren, en alguna medida, el dominio de las HS para un correcto desempeño en la red de relaciones sociales, con mayor razón la profesión docente que está comprometida con la formación educativa, por tanto, es la que más importancia y atención le debe prestar a este componente personal y profesional, en tal virtud, en un estudio desarrollado por Mena Gálvez, Alum Dopico y Ordaz Hernández (2020) crearon una metodología para el fortalecimiento de las HS, en especial para el dominio de la escucha activa y el trabajo en equipo que son componentes principales del buen manejo de las HS, encontrándose que hay una estrecha relación entre las mismas y que tienen mucho que ver con la actividad pedagógica involucrada.

En otro estudio se verificó el dominio de componentes de las HS sociales como la asertividad y la inteligencia emocional en docentes, encontrándose que mucho tiene que ver el modelo o paradigma con el que comulga el profesional para modificar o no dichos comportamientos sociales, concluyéndose que para su dominio se requiere un mayor grado de humanismo y para tener empatía se requiere mayor sensibilidad (Fernández Delgado, 2019)

Parece paradójico que el componente comunicacional y de relaciones sociales no esté bien desarrolladas en las personas y, justamente eso se materializó en un estudio de Valiente Castro y Hernández Fernández (2020) donde se diagnosticó el dominio de las HS en niños de educación primaria, evidenciándose que están medianamente desarrolladas y que requieren de programas de fortalecimiento para un correcto desempeño de las interacciones sociales. El programa debe incluir al menos: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación para obtener buenos resultados.

La propia convivencia social genera roses y altercados entre los estudiantes y obedece, en muchos casos, al débil manejo de las HS, en efecto, en una investigación realizada con estudiantes de secundaria peruanos se encontró que un 49% tiene un nivel medio de habilidades sociales y que más del 44% presentan niveles de agresividad y que hay una relación inversa muy baja entre los dos componentes (Estrada Ardoz, 2019).

Las HS están presentes en el hecho educativo en diferentes manifestaciones y sirven para consolidar características y cualidades necesarias para la futura formación del individuo, por ejemplo, en un trabajo de Tolentino Quiñonez (2020) se analizó el impacto de las HS en el fortalecimiento del liderazgo de niños y niñas de educación básica, concluyéndose que es importante iniciar a edades tempranas la educación en HS, inteligencia emocional, inteligencia intrapersonal e interpersonal para consolidar el liderazgo como una cualidad personal de trascendencia y utilidad.

Características como el autoconcepto físico, social, personal y de sensación de control, están fuertemente relacionados con las HS, así lo demostró una investigación en estudiantes secundarios del Perú, determinándose además que el género masculino presentó mejores indicadores. No hubo diferencias entre las edades (Tacca Huamán, Cuarez Cordero, & Quispe Huaycho, 2020).

Las habilidades sociales tienen una relación significativa directa con el rendimiento académico así lo demostraron en un estudio ecuatoriano a nivel secundario, la relación determina que quienes tienen niveles altos de HS alcanzaron rendimientos medios y altos y quienes tienen habilidades sociales bajas, su rendimiento es en consecuencia inferiores (Torres Díaz, Hidalgo Apolo, & Suarez Pesántez, 2020).

Las HS están presentes en todas las actividades humanas, no solo en el accionar educativo, también en el financiero, comercial, deportivo, y principalmente en las organizaciones empresariales, mismas que, dada su complejidad, requiere de mayor atención a la comunicación y red de relaciones sociales para las que el individuo debe estar adaptado y dispuesto al cambio constante. Moreno-Jiménez, Blanco-Donoso, Aguirre-Camacho, de Rivas y Herrero (2014) estudiaron las habilidades sociales en las nuevas organizaciones, concluyéndose que se requiere el aprendizaje de nuevas habilidades, por ejemplo, habilidades sociales interculturales y el liderazgo global, tanto individuales y organizacionales para insertarse en la realidad actual movida por la tecnología, la globalización y la virtualidad.

Una etapa conflictiva en el desarrollo humano es la adolescencia; precisamente en esta fase las relaciones humanas y sociales se vuelven más conflictivas, así lo demostraron Vázquez García & Vallejo Castro (2019) al comparar un grupo de adolescentes que viven con sus padres y otro que viven en casa hogar, no existiendo diferencia alguna y, que además, presentan una correlación muy baja, por eso el estudio sugiere trabajar en el desarrollo de habilidades como: la empatía, la tolerancia a la frustración, la asertividad, la escucha, el respeto, la compasión, la regulación emocional, que están fuertemente ligadas a las habilidades sociales.

Para finalizar el contexto de la segunda variable, es importante señalar que “en el desarrollo de habilidades sociales, el contexto familiar presenta un papel fundamental; la motivación social que propician los padres y madres son base para el aprendizaje de repertorios sociales en la primera infancia” (Isaza Valencia, 2018, pág. 88).

Bajo estas consideraciones iniciales es importante ubicar en contexto la realidad educativa universitaria ecuatoriana, y particularmente la que se presenta en la Universidad Técnica de Ambato, específicamente en la Facultad de Contabilidad y Auditoría, donde las falencias en la competencia lingüística son significativas en estudiantes que terminan el bachillerato, muchas evidencias se demuestran en las pruebas PISA, cuyos resultados no son alentadores y cuando inician la carrera universitaria tienen que adaptarse a nuevos contextos y realidades de índole personal, académica y social donde juega mucho la capacidad de relacionarse con sus pares, pero por el hecho de no haber desarrollado las habilidades sociales se generan conflictos de comunicación. El presente estudio cuestiona sobre ¿Cuál es la relación entre la competencia lingüística y las habilidades sociales luego de un semestre de intervención y convivencia en el aula y en la institución?

Su verificación o respuesta fue contrastada a través de la siguiente hipótesis: “La competencia lingüística se relaciona significativamente con las habilidades sociales en los estudiantes que inician la carrera universitaria”, y; para alcanzar este propósito la investigación se guía bajo los objetivos que se detallan a continuación:

Determinar la relación entre la competencia lingüística y las habilidades sociales en estudiantes que inician la carrera universitaria en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato para la toma de decisiones pedagógicas.

Y como específicos se tienen los siguientes planteamientos:

1. Fundamentar teóricamente la competencia lingüística y las habilidades sociales para su comprensión pedagógica y social en el contexto de su aplicación.
2. Diagnosticar el manejo de la competencia lingüística y el dominio de las habilidades sociales en el marco de las relaciones académicas e interpersonales.
3. Desarrollar actividades potenciadoras en la competencia lingüística y las habilidades sociales para el fortalecimiento de la comunicación dialógica en el contexto de su desempeño.
4. Analizar la correlación entre la competencia lingüística y las habilidades sociales como factor de predicción de la calidad de la comunicación en el contexto socioeducativo y cultural.

En lo concerniente a la metodología, se trata de un estudio de corte longitudinal con muestreo no probabilístico, de carácter intencional; tiene un enfoque correlacional-explicativo con modalidad de campo y documental; se apoya en el método científico en todo su proceso y, fundamentalmente, en el método hipotético-deductivo. Participan en la investigación estudiantes de primer semestre de las carreras de contabilidad, economía y finanzas a quienes se les aplicó un pretest y postest (con pruebas de validez y confiabilidad) para evidenciar la relación entre sus variables, mediante análisis de correlación de Pearson y diferencia de medias con t student. Los resultados más evidentes demuestran una correlación significativa entre variables.

La realización de la presente investigación tiene varias razones que se resumen en los siguientes aspectos:

Hay un interés muy particular, desde el punto de vista académico, puesto que el investigador es docente en la facultad respectiva y recibe a los estudiantes que ingresan a la universidad con serias falencias en el manejo de la competencia lingüística, condición que puede tener serias repercusiones en la continuidad de su carrera profesional si no es orientada y consolidada en el momento oportuno.

Con el compromiso que la institución debe entregar a la sociedad, profesionales altamente competentes, es parte de su responsabilidad social, preocuparse por la formación académica, no solo en los contenidos científicos, sino también en los aspectos del bien hablar y el bien escribir como herramienta fundamental para la comprensión del mundo circundante y de la realidad presente y futura, por eso desarrollar la competencia lingüística cobra mayor significado en la formación universitaria puesto que le permite comprender, expresar e interpretar una realidad para lograr un desempeño óptimo en su rol como estudiante y más adelante como profesional.

El lenguaje es una herramienta que está presente en todas las acciones humanas y permite la comunicación con su entorno social, por esta razón debe ser bien empleado y aplicado porque se constituye en la carta de presentación personal como bien los expresa un refrán: “dime como escribes y te diré quién eres” o, “dime como hablas y te diré quién eres”. Considerando estas particularidades, es menester ponerle mucha atención al manejo del lenguaje, más aún en el ámbito universitario cuyo círculo académico exige calidad y excelencia.

Son muy escasos los estudios en la bibliografía científica que aborden la competencia lingüística y su implicación en las habilidades sociales, en tal virtud, este trabajo se convierte en pionero que pretende analizar cuál es esa relación. El trabajo involucra estudiantes que acceden a la universidad e inician su formación profesional en las distintas carreras: Contabilidad, Economía e Ingeniería Financiera.

El conocimiento de la realidad presente en el ámbito educativo permitirá a los docentes, tomadores de decisiones de la facultad, gestores pedagógicos, planificadores educativos, iniciar acciones en pro de mejorar la calidad de la

comunicación oral y escrita y el manejo de las habilidades sociales, porque su buen uso y aplicación demostrará el nivel elevado de competencias y la calidad de formación profesional; además, la habilidad para la escritura acorde a la norma gramatical, debe ser un elemento transversal a lo largo de la carrera y no solo parte de la asignatura de “Lenguaje y Comunicación” sino de todas las que conforman su malla curricular; debería ser preocupación de los docentes una rigurosa atención a estos aspectos implícitos en la presentación de trabajos, informes y aportes como parte de la práctica pedagógica.

Este trabajo fue posible en toda su dimensión en virtud que el investigador fue docente de la cátedra de Lenguaje y Comunicación y cubría las tres carreras y los seis paralelos, de manera que la toma de datos de los elementos de observación no fue ningún problema ni se presentó ninguna limitación al respecto. Un factor importante fue el contar con los instrumentos, debidamente validados, para la recolección de la información, misma que tuvo sus dos fases: inicial y final.

Para la construcción de la presente investigación se contó con abundante bibliografía disponible en bases de datos tanto a nivel regional y de alto impacto, argumentos que permitieron configurar una teoría científica alrededor de la competencia lingüística y las habilidades sociales, además, para el tratamiento de los datos se contó con software especializado que permitió el fácil manejo de la información y la exactitud en los resultados matemáticos y estadísticos, elementos que permitieron la verificación de las hipótesis y la formulación de conclusiones y planteamiento de recomendaciones.

El investigador espera que este estudio sea el punto de partida para nuevas investigaciones en el ámbito de la comprensión y aplicación de la competencia lingüística y las habilidades sociales aplicadas, no solo a las carreras mencionadas, sino en las más de 40 existentes en la universidad y que pueda ser un referente para estudios más profundos en la realidad regional y nacional.

Finalmente, atender una necesidad urgente de mejorar la competencia lingüística y las habilidades sociales en la facultad, es de suma importancia y prioridad, porque su desempeño y correcta aplicación demuestra la calidad profesional del egresado

y el compromiso institucional por entregar a la sociedad académicos altamente competentes, proactivos y propositivos.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Las competencias en educación

Las competencias tienen ya un largo recorrido en su análisis y descripción y han abarcado todos los ámbitos del accionar humano, por eso se habla de competencias profesionales, laborales, pedagógicas, y un sinnúmero de clasificaciones dependiendo del campo específico de aplicación: competencias matemáticas, lingüísticas, orales, etc. Hay quienes piensan que desde la época griega ya se tenía en cuenta este constructo puesto que se interrogaba entre el saber y la realidad a través de una profunda reflexión frente a la presencia de un problema que requiere solución (Núñez Rojas, Palacios Contreras, Vigo Vargas, & Arnao Vásquez, 2013).

Este constructo de competencia, no nace en el campo educativo, sino más bien en el laboral, allá por la década de los setenta, en efecto, McClellan (1973) cuestiona que el individuo no es solo cociente intelectual, sino que también tiene otros atributos que lo conforman integralmente como persona y como individuo. A partir de estos criterios otros investigadores orientan sus estudios para encontrar una explicación científica y técnica a los desempeños laborales del trabajador, por ejemplo, Mertens (1996) habla de la formación basada en competencias laborales y que nace de la necesidad de la demanda empresarial, es considerada como un proceso continuo, permite formación y capacitación, etc.

La multiplicidad de criterios y de enfoques realizados por muchos investigadores (Spencer & Spencer, 1993); (Woodruffe, 1993); (Bunk, 1994); (Le Boterf, 2001); (Corominas Rovira, 2001) convirtieron a las competencias en un concepto polisémico pero que al final de cuentas tiene coincidencias en sus componentes y atributos (Mantilla Falcón, Ruiz Guajala, & Mayorga Abril, 2015).

Al enfoque por competencias se le equipara con un iceberg que por lo menos se ajusta a tres niveles: en el primero se encuentran los motivos, rasgos y

autoconcepto; en el segundo, conocimientos y habilidades que enlaza con el tercer nivel prediciendo el resultado de la competencia a través del desempeño en la tarea o problema (Arango Aramburu, 2017). Esta metáfora demuestra que lo visible, es decir, la competencia es la suma de otros atributos ocultos que potencian desde la base interna, psicológica, fisiológica, intelectual, el desempeño idóneo y eficaz de una actividad.

Lo característico en las competencias es el engranaje, interacción o conexión entre tres componentes: cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad) y lo psicomotriz o conductual (habilidades, destrezas, aptitudes, etc.); estos elementos están presentes en la mayoría de las conceptualizaciones y descripciones hechas por los diferentes investigadores a lo largo de su historia.

Para Spencer y Spencer (1993) citado por Bonsón Aventrín (2016) las competencias son el conjunto de varios factores que se pueden sintetizar en: *motivos*, es el detonante de las acciones que permiten adoptar una conducta enfocada al cumplimiento de determinadas metas trazadas; *Rasgos*; son aquellos modos consistentes de proponer respuestas a situaciones evidentes; *Autoconcepto*, está relacionada directamente con su imagen personal, acompañada de sus actitudes y valores propios; *Conocimiento*, marcan el dominio de los contenidos y saberes en diferentes áreas de su incumbencia; *Habilidades*, consideradas como las destrezas para realizar una actividad de carácter físico o intelectual determinada.

En cuanto a la educación, Perrenoud (2007) propone a la clase docente, involucrarse en la práctica de nuevas competencias que se resumen en estos 10 postulados que no son ni completos, ni exhaustivos pero que se ajustan a las nuevas exigencias del siglo XXI, estas son: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) Trabajar en equipo; 6) Participar en la gestión de la escuela; 7) Informar e implicar a los padres; 8) Utilizar las nuevas tecnologías; 9)

Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; 10) Organizar la propia formación continua.

Las competencias tienen una cobertura global, por ejemplo el Proyecto Tuning a nivel de Europa (González & Wagenaar, 2004), propuso la estrategia de reestructurar la educación superior con tres objetivos básicos: mejorar la ocupabilidad de los graduados que se acoplen a la nueva sociedad del conocimiento y esto se da porque la obsolescencia del conocimiento es muy rápida y se cree en la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida; La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para facilitar la movilidad estudiantil, y; ubicarse en un nuevo paradigma educativo que ya no sea centrado en la enseñanza sino en los aprendizajes haciendo mayor hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza (Gairín Sallán, 2009). En Latinoamérica también está presente el proyecto Tuning que aspira a configurar un marco de competencias educativas en función de la realidad de cada país involucrado en el programa.

Para que un estudiante vea crecer una competencia determinada debe seguir un proceso continuo, puesto que el contexto se vuelve más exigente y cambia permanentemente demandando nuevas respuestas (de Miguel Díaz, y otros, 2006), esto significa que las competencias no son para siempre, es decir, que unas competencias apropiadas en un momento dado dejan de ser idóneas en un tiempo futuro y se requiere modificar, reemplazar o evolucionarlas a nuevas capacidades en función de las exigencias presentes.

Para concluir con este apartado es importante decir que las competencias están condicionadas por factores como los sociales, lingüísticos, históricos, culturales y muchos otros que configuran la sociedad y el entorno donde se desenvuelve el individuo. Es importante integrar los saberes o conocimientos, aplicarlos en la vida diaria de manera idónea y adecuada en el contexto de su incumbencia; resumiendo esos elementos que forman parte de una competencia son: *saber, saber hacer* y *saber ser*, aunque últimamente se le añade el *saber estar* (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

Finalmente, en la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las competencias integra el *qué*: contenidos o formas de saber; el *cómo*: métodos o formas de hacer, y; el *para qué*: capacidades, actitudes y valores.

Para comprender de manera más ilustrativa, se hará un breve recorrido por las distintas conceptualizaciones que la ciencia y la academia ha propuesto a lo largo del surgimiento de esta condición técnica, que ahora ya cubre todos los espacios del conocimiento humano, tanto laboral como educativo.

En la presente investigación, se parte con un concepto inicial que parece el más apropiado al describir a una persona competente como aquella que "sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera)" (Le Boterf, 2001). En definitiva, este concepto está enfocado al campo profesional y laboral donde el individuo debe movilizar esas cualidades para ganarse el calificativo de "competente".

Desde el pensamiento complejo y la socioformación, las competencias "son actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad, en tanto articulan los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) con el manejo de las situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y la certidumbre con autonomía y creatividad" (Tobón, 2010, pág. 33).

Hasta aquí la similitud de ideas va por la misma línea en cuanto a elementos constitutivos de una competencia, pues se insiste en que es "el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica" (Gairín Sallán, y otros, 2009, pág. 13).

Desde la óptica del proyecto Tuning este es el concepto acogido en el ámbito educativo definido como "una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo" (González & Wagenaar,

2004, pág. 280). Bajo esta construcción conceptual se crearon las competencias que debería dominar una gran cantidad de carreras profesionales a lo largo de Europa y se extrapoló algunas de ellas a Latinoamérica con sus respetivos ajustes en función de la realidad local.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) define a las competencias como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje” (OCDE, 2017).

Asimismo, dentro del Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies): Theoretical and Conceptual Foundation. Strategy Paper, de la OCDE se conceptualiza como “La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

Para cerrar las construcciones y definiciones de competencia, al ver que todas giran alrededor de los mismos atributos, elementos y estructuras, es importante concluir con esta definición en la que se argumenta como aquella “Capacidad de una persona (conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores) para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto/situación determinado” (Fortea Bagán, 2019, pág. 6).

De acuerdo con los estudios y criterios del Proyecto Tuning considerando las características subyacentes presentes en las competencias clasifica entre *competencias específicas,* mismas que están asociadas a áreas de conocimiento concretas y *competencias genéricas*, es decir, aquellas cuyos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (de Miguel Díaz, y otros, 2006).

Genéricas

Muchos atributos deben aprender los futuros profesionales universitarios y que en su recorrido en las aulas deben consolidarlo para que, en su desempeño laboral, ya como entes productivos, puedan cumplir sus funciones con idoneidad. Estas exigencias son: el trabajo en equipo, la comunicación en su entorno social, laboral, profesional, académico, la gestión eficiente de información, el manejo de las tecnologías, gestión de los propios aprendizajes (a lo largo de toda la vida), mismas que son de orden genérico o básico aplicado a cualquier carrera profesional o académica (Yániz, 2015).

Para Arango Aramburu (2017) “Son comportamientos comunes a cualquier carrera profesional. Por ejemplo, la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades de interrelación, etc. Se les considera como acciones transversales a lo largo del currículo” (p. 65).

En concordancia con el concepto anterior, las competencias genéricas son “aquellas que le son comunes a todas las profesiones, permiten comprender el mundo e influir en él; capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma, desarrollan relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida” (Manyoma Ledesma & Escobar Arteaga, 2018, pág. 195).

Considerando que este tipo de competencias son comunes a muchas carreras o profesiones universitarias o laborales, tienen un hilo conductor que es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, esto significa constante actualización y capacidad de mejora continua en concordancia con las exigencias presentes, por eso “se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.” (Bonsón Aventrín, 2016, pág. 15).

Reafirmando el concepto, “son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y

acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación" (Gairín Sallán, y otros, 2009, pág. 18).

En resumen, en la tabla 1 se puede materializar el panorama y las implicaciones de las competencias genéricas

Tabla 1. Competencias genéricas.

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo práctico
	Metodológicas	Gestión del tiempo Resolución de problemas Toma de decisiones Orientación al aprendizaje
	Tecnológicas	Uso de las TIC Utilización de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación Diversidad e interculturalidad Resistencia y adaptación al entorno Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos y negociación
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad Espíritu emprendedor Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro Liderazgo

Fuente: Elaborado en base a Villa y Poblete (2007, pág. 57)

Específicas

Este grupo de competencias ya son muy puntuales y particulares, están relacionadas exclusivamente con la especificidad de la profesión o del campo de

actividad del individuo, son más exigentes y requieren una amplia formación y práctica para alcanzar la excelencia, es decir, “Se aplican en la carrera profesional. Están relacionadas con el desempeño concreto del futuro profesional” (Arango Aramburu, 2017, pág. 65).

Asimismo, “se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales” (Bonsón Aventrín, 2016, pág. 15), significa entonces que configuran un conjunto de atributos que solo se evidencia en la persona que cumple el rol asignado, no son transferibles a otros contextos y su verificación debe enmarcarse en el conjunto de requisitos y exigencias señaladas en el cumplimiento de la actividad.

Concluyendo, “son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación” (Gairín Sallán, y otros, 2009, pág. 18).

1.2 Competencia lingüística

La información que se detalla a continuación es una compilación de Berko Gleason y Bernstein Ratner (2010) quienes abordan el fenómeno del lenguaje desde distintas perspectivas haciendo un recorrido sobre su origen, fenomenología y aplicación por parte del individuo en el contexto y su realidad.

A la edad de tres a cuatro años los niños ya han adquirido los principales elementos del idioma de su pertenencia, independientemente de la gramática y de lo complejo que eso significa. El lenguaje es un logro humano y universal. A la hora de ingresar a la escuela los niños ya conocen una buena y larga lista de términos, inclusive con sus significados, usan los elementos básicos de la gramática, sujetos, verbos, número, adjetivos, etc., aunque no están conscientes aún de su estructura y función, eso lo aprenden en la academia. El aprendizaje del lenguaje se da lo largo de la vida, ahí radica su complejidad.

La comunicación del niño comienza desde sus primeros días de nacido, por ejemplo empieza a fijar la mirada, se vuelve más sensible a las voces que recurrentemente oye a su alrededor; a la edad de los once meses aproximadamente ya ha aprendido unas cincuenta palabras a las que le da un sentido y significado (señalan con el dedo); En algunos casos, pasado el primer año de vida ya empiezan fonológicamente con el balbuceo; al segundo año, el balbuceo se transforma en palabras materializándose en lo que se denomina “el habla”.

El aprendizaje semántico en el desarrollo del lenguaje inicia con las primeras palabras que dan cuenta de su contexto o alrededor, generalmente su sentido y significado se da por señalamiento directo. Con el paso del tiempo el niño que ingresa a la escuela, alcanza lo que se denomina conciencia metalingüística, que es la posibilidad y capacidad de valorar su idioma y hasta crear significados a las palabras.

Sintácticamente, es interesante como en el proceso de comunicación los niños unen palabras, inicialmente dos, que expresan algo, no utilizan, género, número, ni tiempo, porque no están conscientes de aquello, pero buscan la forma de articular los términos, todo con la única intención de comunicarse. Hay que recalcar que estas capacidades son innatas, pero juega mucho el contexto cultural donde se desenvuelve.

La capacidad de utilización correcta del lenguaje que se da con la formación, la edad y la preparación, determina que un individuo que adquiere la fonología, morfología, sintaxis y semántica de un idioma ha adquirido una competencia lingüística, siempre y cuando esto se produzca en una persona sana, sin embargo, también hay alteraciones de orden anatómico, fisiológico o psicológico que impide una correcta utilización de dicha competencia y se genera una barrera que impide una óptima comunicación.

Finalmente, “El lenguaje de los humanos depende claramente de que tengan una sociedad en la que aprenderlo, de que haya otros seres humanos a los que hablar y de la motivación e inteligencia emocional para hacerlo posible” (Berko Gleason & Bernstein Ratner, 2010, pág. 15). Bajo estas consideraciones, el lenguaje humano

es un tema científico muy complejo de entender que aún se siguen investigando sus implicaciones puesto que, además, se involucra directamente con el sistema nervioso y con áreas específicas del cerebro, principalmente el área de Broca y de Wernicke donde se alojan estas capacidades humanas.

El concepto principal sobre el que gira la presente investigación está tomado del Gobierno Vasco (2007), que define como: “la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales”.

“La competencia lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas emocionales” (Barragán Vicaria, 2008), lo anterior ratifica que el dominio de la competencia significa el uso de lenguaje de manera oral atendiendo a todas sus exigencias y requerimientos, asimismo el lenguaje escrito con fiel apego a la gramática, la composición, la estructura, entre otros aspectos reglamentarios que la norma exige. No se puede olvidar que el lenguaje evidencia el estado emocional y visibiliza comportamientos que configuran la conducta del individuo en un momento determinado.

En cuanto a la competencia lingüística para su examen más diferenciador, Devine (1986) citado por Ignatieva Solianik (2009) habla de tres componentes: a) Conocimiento fonológico, comprender los sonidos y fonemas y su estructuración en la formación de palabras; b) Conocimiento sintáctico, tiene que ver la organización de las palabras para estructurar oraciones con sentido propio; c) Conocimiento semántico, está relacionado con el significado y definiciones de las palabras.

Haciendo alusión al documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) citado por Fadda y Rezzónico (2021) expresan que “las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema” (p. 3313), analizando más detenidamente, se concluye que el dominio de la competencia lingüística es la apropiación de características, contenidos, rigurosidad de

verdaderas ciencias del lenguaje como la lexicografía, la fonología, la sintaxis, entre otras, ahí radica su complejidad y exigencia.

Desde la competencia lingüística se puede avanzar hacia la competencia comunicativa la misma que está “compuesta por varias formas de competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica” (Cantón Mayo & Prieto Carnicero, 2014, pág. 124), es decir, se integran lo léxico, fonológico y sintáctico (lingüístico); aspectos culturales y sociales producto del uso del lenguaje (sociolingüística) e; interacción con el lenguaje involucrando elementos extralingüísticos y paralingüísticos de la comunicación (Pragmático).

Finalmente, dominar el lenguaje significa contar con el mejor instrumento para el conocimiento individual y colectivo, para el aprendizaje continuo y autónomo, para entablar relaciones sociales en el entorno, mejorar la convivencia y la cooperación como características de un ser socialmente construido, culturalmente formado e intelectualmente capacitado.

Desde el punto de vista del instrumento con el que se recolectó la información en el trabajo de campo, cuenta con cinco dimensiones, en su orden: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción oral, mismas que serán descritas a continuación con sus indicadores e ítems para configurar la estructura holística de lo que significa la competencia lingüística y cómo se evalúa su dominio y presencia.

La dimensión **COMPRENSIÓN ORAL** comprende “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la reconstrucción del sentido de aquellos discursos orales necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los estudiantes. Esta dimensión está ligada, fundamentalmente, a dos ámbitos de uso de la lengua: el de las relaciones interpersonales y el de los medios de comunicación” (Gobierno Vasco, 2007).

Esta dimensión se distribuye en cinco indicadores a saber: 1) Identificar el sentido global de textos orales; 2) Reconocer el propósito de textos orales: 3) Seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos: 4)

Interpretar de manera crítica el contenido de textos orales; 5) Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales.

1) Identificar el sentido global de textos orales (IdTO)

Los textos orales mantienen cierta complejidad y el estudiante debe tener la capacidad de comprender la información, por ejemplo, avisos de un periódico, normas de alguna ley decreto o instrucciones, las noticias a través de la radio o televisión, narraciones escolares, literarias, argumentaciones simples presentes en el ámbito de su idioma o lengua, estos significa, comprender el sentido general del texto mediante una abstracción de sus significados que le permita hacer inferencias de los mensajes aprehendidos; se puede evidenciar este indicador en la capacidad que tiene el estudiante para resumir la información del texto informativo, cuenta con la suficiente habilidad o destreza para diferenciar las ideas principales de las ideas secundarias, además, comprende fácilmente las relaciones lógicas entre oraciones, entre los párrafos y los apartados del cuerpo del documento.

2) *Reconocer el propósito de textos orales de cierta complejidad (RTO)*

Fijar el propósito u objetivo del texto, se materializa cuando el estudiante identifica plenamente cuál es la finalidad implícita o explícita del mismo; se apoya en conocimientos lingüísticos que le oriente con mayor facilidad a encontrar el propósito del texto; logra descubrir la intencionalidad que tuvo el autor al realizar la composición, sabe discriminar la información cuando se trata solo de una opinión; está consciente de la variedad lingüística que presenta el texto y logra ubicar el género al que pertenece dicha información o narración.

3) Seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STO)

Discriminar la información recibida en su entorno le permite al estudiante, clasificar con seguridad la información relevante de la no útil; reconocer los datos nuevos de los antiguos; encontrar especificidades y particularidades en la nueva información; aplicar dichos datos para los propósitos que persigue.

4) Interpretar de manera crítica el contenido de los textos orales (InTO)

Sus principales características de este indicador se pueden resumir en la capacidad del individuo para interpretar la información y contrastar con sus conocimientos adquiridos y guardados; ubica los elementos no lingüísticos, en especial, el lenguaje corporal y factual; está en plena capacidad de realizar inferencias sobre el contenido del texto; discrimina con facilidad las expresiones identificadas y jerarquiza y logra emitir opiniones propias a partir de los contenidos recibidos.

5) Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales (UTO)

Este indicador se materializa cuando el alumno aplica la escucha activa para una mejor comunicación; se adelanta en su idea mental al contenido textual; utiliza estrategias de registro para no olvidarse de la información y; si tiene que recurrir a otro idioma para favorecer la comprensión, pues lo hace.

La dimensión **COMPRENSIÓN ESCRITA** engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la reconstrucción del sentido de aquellos textos escritos necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los estudiantes. Esta dimensión agrupa habilidades básicas para el tratamiento y selección de la información que son fundamentales en la sociedad del conocimiento (Gobierno Vasco, 2007).

Al igual que la comprensión oral, cuenta con cinco indicadores distribuidos secuencial y sistémicamente de la siguiente manera:

1) Identificar el sentido global de los textos escritos (IdTE)

Básicamente, el estudiante comprende el sentido general del texto escrito; realiza una inferencia prospectiva de la información o del mensaje; está en capacidad de resumir lo más sobresaliente e importante del texto; identifica con claridad las ideas principales y secundarias escritas en el documento; puede reconstruir la idea global y reconocer las interrelaciones lógicas que hay en ellas.

2) Reconocer el propósito de textos escritos (RTE)

Asimismo, ubica claramente la finalidad del texto; pone en juego sus conocimientos lingüísticos que le favorecen la interpretación y objetivo del texto utilizado; no tiene problema en identificar cuál es la del emisor, es decir del autor del texto; discrimina la información con facilidad; reconoce la variedad y riqueza lingüística del texto y puede ubicar con claridad el género al que pertenece el escrito.

3) Seleccionar en textos escritos las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STE)

Comprende la capacidad para discriminar información nueva en función de su acervo cultural y académico; ubica los datos más relevantes enfocados en su propósito; utiliza solo la información específica que le es útil; hace anotaciones auxiliares que le permitan mantener la información necesaria en consecuencia con sus objetivos de trabajo.

4) Interpretar de manera crítica el contenido de los textos escritos (InTE)

El estudiante es capaz de interpretar el contenido del texto y relacionarlos con sus conocimientos previos; abstrae el significado de aquellos elementos no lingüísticos; tienen la capacidad de hacer inferencias sobre el contenido; emite juicios de valor y argumenta con claridad las ideas; realiza discriminaciones entre las ideas y los mensajes encontrados o aprehendidos.

5) Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos escritos (UTE)

Resumiendo, los indicadores para esta dimensión son: la capacidad de anticiparse al contenido del texto; nuevamente proponer inferencias; tiene la habilidad para detectar dificultades de comprensión; busca las estrategias adecuadas para la resolución de esas dificultades y, si es posible, se apoya en otras lenguas para facilitar la comprensión de los mensajes descritos en el texto.

La dimensión **EXPRESIÓN ORAL "**engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la producción de los discursos orales, fundamentalmente monogestionados, necesarios para la realización personal,

académica, social y profesional de los estudiantes. Esta dimensión exige el dominio de las habilidades específicas que rigen la producción de discursos orales adecuados a diferentes situaciones comunicativas, coherentes en la organización de su contenido y cohesionados" (Gobierno Vasco, 2007).

1) Tener en cuenta las características de la situación de comunicación (TEO)

Este indicador significa que el estudiante tiene en cuenta todas las características de la situación enfocada a la producción de exposiciones orales sencillas, en concordancia con la actividad educativa o académica, o sobre temas de su incumbencia. Por lo tanto, toma en cuenta los intereses y conocimientos del receptor de sus mensajes; también debe considerar la finalidad del texto a exponerse de manera oral; usa cuidadosamente elementos lingüísticos adecuados; hace una selección conveniente de los registros a emplearse y finalmente, usa procedimientos explicativos para que la información sea clara, sencilla y comprensible en toda su magnitud.

2) Planificar el proceso de producción de exposiciones orales (PEO)

Como elementos descriptores del presente indicador, se puede señalar las estrategias que emplea el estudiante en la búsqueda de información en diferentes fuentes disponibles y soportes técnicos que le permitan su composición o creación; en función del objetivo, selecciona la información pertinente y relevante; se apoya en esquemas gráficos para organizar sistemáticamente la información; organiza cuidadosamente el discurso.

3) Expresarse de manera adecuada y correcta (EEO)

Comprende: expresar sus pensamientos con claridad, de manera correcta y que se denote total fluidez; Involucra adecuadamente elementos prosódicos y gestuales como parte de su lenguaje mímico y corporal; influye sobre el receptor mediante estrategias oportunas y efectivas; es cuidadoso en respetar las convenciones del género textual, es decir, se apega a los lineamientos de la composición literaria y gramatical; evita utilizar expresiones que denoten discriminación o rechazo; se

apoya directamente en medios audiovisuales y en las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC.

4) Utilizar estrategias de control y de adecuación en la realización de exposiciones orales sencillas (UEO)

El estudiante es muy meticuloso en el uso de estrategias que regulen la producción de sus exposiciones orales; es capaz de autoevaluarse y mostrar libre autonomía en el proceso de construcción de sus discursos.

La dimensión **EXPRESIÓN ESCRITA "**engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la producción de los textos escritos necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los estudiantes. Estos textos serán variados y diversos, adecuados a una amplia gama de situaciones comunicativas, coherentes en la organización de su contenido y cohesionados textualmente; así como correctos en sus aspectos formales" (Gobierno Vasco, 2007).

1) Tener en cuenta las características de la situación de comunicación para la producción de textos escritos (TEE)

El estudiante, de manera consciente, toma en cuenta los intereses y conocimientos de su posible receptor a la hora de escribir algún texto; es capaz de seleccionar adecuadamente el género literario bajo el cual redactará su trabajo; tiene la creatividad para seleccionar una gran variabilidad lingüística en concordancia con sus objetivos trazados; hace un buen registro de información y datos; selecciona mecanismos explicativos para ofrecer claridad y comprensión a la información.

2) Planificar el proceso de producción de textos escritos de cierta complejidad (PEE)

Indicador caracterizado por la búsqueda de información pertinente en diversas fuentes y soportes físicos, electrónicos, digitales y otros; clasifica la información que presente mayor relevancia y sea adecuada para el cumplimiento fiel de sus objetivos panificados; es muy minucioso en escoger las técnicas adecuadas para

recoger la información indicada; planifica y estructura el contenido del texto a desarrollar con atención, cuidado y rigurosidad.

3) Expresar de manera adecuada y correcta en la realización de textos escritos de cierta complejidad (EEE)

Para el cumplimiento de este indicador el estudiante debe evidenciar los siguientes atributos: Respeta fielmente las características del género textual al que va a dar forma y contenido; tiene la experticia de unir los enunciados con cohesión y pertinencia, es decir observa la sintaxis en su desarrollo; pone en juego las estrategias más oportunas para el mejoramiento de la eficacia comunicativa del texto; respeta la normatividad gramatical, el vocabulario y la ortografía académica con rigurosidad; emplea recursos lingüísticos de diferente índole, ejemplo la sintaxis, la lexicografía, etc.; revisa detalladamente su texto final; no hace uso de lenguaje discriminatorio; presenta un texto refinado y correcto apegado a la exigencia de la norma gramatical.

4) Utilizar estrategias de control y adecuación y autoevaluación en la realización de textos escritos de cierta complejidad (UEE)

Básicamente, en este indicador, el estudiante debe poner atención a la utilización de estrategias de autoevaluación; mostrar gran iniciativa a la hora de tomar decisiones; solventar las dificultades que se presenten a la hora de producir el texto académico.

La dimensión **INTERACCIÓN ORAL "**engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para el diálogo interpersonal, cuyo adecuado desarrollo es necesario para la realización personal, académica, social y profesional de los estudiantes. Es una dimensión con rasgos específicos, ligados fundamentalmente a la negociación compartida del significado y al respeto a las normas sociocomunicativas" (Gobierno Vasco, 2007).

1) Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos para el aprendizaje de las relaciones sociales (PIO)

Cuando de comunicación en contexto y de relaciones sociales se trata, el estudiante competente debe, por lo menos, darse cuenta de las características de la situación comunicacional a la que se enfrenta o se va a enfrentar; su participación debe ser espontánea y con alta dosis de escucha activa; aporta con información relevante de manera ordenada y correcta; deja claro su punto de vista muy personal con respeto y altura; debe estar dispuesto a responder preguntas de los interlocutores; comenta y formula preguntas pertinentes en función de las intervenciones de los miembros del grupo; usa un registro adecuado conforme a la situación dada; adecua la variedad lingüística en la secuencia de la conversación.

2) Respetar las normas sociocomunicativas en intercambios comunicativos para el aprendizaje y las relaciones sociales (RIO)

Una cualidad importante en este indicador es el respeto tácito a los usos lingüísticos presentados y a las intervenciones de los integrantes del grupo; evita al máximo los términos discriminatorios; hace uso del orden y turno de la palabra; maneja el tiempo asignado o no abusa de él; observa con estricto apego las normas de cortesía.

3) Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia en intercambios comunicativos para el aprendizaje y las relaciones sociales (UIO)

Finalmente, utiliza varias estrategias que le permitan compensar y mantener la comunicación fluida y aplica tácticas para consolidar el interés en sus intervenciones.

1.3. Habilidades sociales

La vida de los estudiantes es una red de relaciones a diferentes niveles, con el docente, con los pares (entre iguales) con los amigos, pero para que estas sean idóneas y efectivas requiere de un componente fundamental denominado “habilidades sociales”, pues, “la vida universitaria, implica el tratamiento de temas vinculantes, en función a la carrera profesional” (Luque Ticona, Pérez Alférez, Aguilar Quispe, & Rozas Flores, 2021, pág. 244).

El manejo de las HS será fundamental en la convivencia institucional cuyo origen y fortalecimiento nace desde el hogar y el entorno tanto es así que estudios serios demuestran que el clima familiar incide en las habilidades sociales y finalmente en el clima escolar (Carranza Rivera & Menacho Rivera, 2020), (Díaz Núñez & Jaramillo Zambrano, 2021). Fijarse en la conducta y comportamiento del padre o la madre configura o moldea en manejo de las habilidades sociales del hijo, acciones que marcarán su futuro social (Madueño Ramos, Lévano Muchotrigo, & Salazar Bonilla, 2020). Saber comunicarse, relacionarse con los demás y tejer una red de relaciones sociales tiene profundas implicaciones en los resultados académicos (Bravo & Herrera Torres, 2011).

Hay evidencias que un buen manejo de las habilidades sociales previene potencialmente el estrés laboral o el síndrome de burnout (quemado) en las relaciones laborales (Sánchez-Truel, Robles-Bello, & González-Cabrera, 2015), que se podría también extrapolar a las relaciones académicas o estudiantiles. Se ha demostrado que en la integración social juega un rol importante las habilidades sociales y garantiza la permanencia de los estudiantes en la institución educativa con el logro final de su carrera universitaria (Salas, Asún, & Zúñiga, 2020).

Asimismo, en la convivencia escolar o estudiantil la ocurrencia de dificultades es inevitable, por ejemplo, se generan comportamientos antisociales, estudiantes con niveles de timidez, retraimiento personal, riñas y peleas entre compañeros, resistencia al trabajo en equipo, a veces se presentan situaciones de roses y retadoras con los docentes; muchas veces estas condiciones tienen origen en casa y se materializan en la escuela (Rodríguez Matamoros, Cacheiro González, & Gil Pascual, 2014). Una salida a este grave problema, sin duda está en la educación emocional misma que poca atención se brinda en las instituciones educativas por parte de los docentes, dicho entrenamiento contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional (Mira Agulló, Parra Meroño, & Beltrán Bueno, 2017).

En el mundo actual hay una abundancia de información y la disponibilidad de medios tecnológicos para su acceso, pero al parecer el celular es un recurso de uso frecuente que, interfiere en las relaciones sociales presenciales; estudios al respecto han demostrado que hay una relación inversamente proporcional muy

significativa, es decir, a mayor uso del aparato, menor es el nivel de manejo de las habilidades sociales (De la Cruz, Torres Zárate, & Yánac Cierto, 2019). Este fenómeno es recurrente y muy evidente en los ambientes escolares que muchas veces es necesario fijar reglas para su utilización y desarrollo de la labor pedagógica. Generalmente el uso del celular está asociado con el manejo de las redes sociales que también tienen un impacto negativo en las habilidades sociales (Domínguez-Vergara & Ybañez-Carranza, 2016).

Para finalizar este apartado solo resta decir que las prácticas de las habilidades sociales son necesarias y útiles para un correcto desempeño de la comunicación y la convivencia social en cualquier espacio, más aún en el educativo que por ser reglado, e intencional su observancia debe ser más cuidadosa y objetiva. Para lograr dichas finalidades es importante entrenar en habilidades (Mendo Lázaro, León del Barco, Felipe Castaño, & Polo del Río, 2016) que se conviertan en competencias y hábitos recurrentes como un referente del comportamiento humanos socialmente construido, además, “el desarrollo de las habilidades sociales tendrá como consecuencia el logro de una mayor competencia social del individuo” (Oliva, y otros, 2011, pág. 125).

Hay una gran cantidad de estudiosos teóricos y prácticos que han dedicado tiempo y esfuerzo a la comprensión, entendimiento, aplicación y utilización de las habilidades sociales en todos los campos de la actividad humana, por tanto, la conceptualización de dichos términos tiene diferentes connotaciones, sin embargo, coinciden en elementos comunes que configuran su constructo en un marco referencial de fácil comprensión. Los siguientes son algunos conceptos que la ciencia propone sobre las habilidades sociales:

“Las Habilidades Sociales refieren a conductas que se efectúan en determinado contexto, y que denotan sentimientos, derechos, opiniones o actitudes del individuo, de manera acorde a la situación, para evitar actuar de un modo que no sea socialmente aceptado” (Muchuit, Dri, & Vaccaro, 2019), esto significa que son comportamientos que evidencian la actuación del individuo, siempre con un marco de referencia, que le permite su inmersión en el núcleo social y su acoplamiento a las normas y principios establecidas en concordancia con las circunstancias.

En la misma línea de pensamiento se puede entender como aquellas “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas” (Monjas Casares, 1999).

Para Gismero (2000) es el “conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autorreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo” (p. 12).

En las habilidades sociales está implícito no solo el lenguaje verbal, sino también comprende las actuaciones no verbales que emiten un mensaje donde va impreso los sentimientos, opiniones, pensamientos y más elementos que, no necesariamente son expresados en palabras. Comprender desde afuera y aplicar desde adentro estos atributos, es lo que vuelve compleja a la comunicación y con ella a la capacidad de adaptarse socialmente con habilidad y destrezas oportunas.

Reafirmando la idea y concepto se puede aseverar que:

> La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas de los demás, y que generalmente resuelve problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo V. E., 2007).

De acuerdo con Kelly (2002) citado por Luque Ticona, Pérez Alférez, Aguilar Quispe y Rozas Flores (2021) las habilidades sociales son el “conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (p. 244).

A la hora de diagnosticar, medir, determinar o evaluar las habilidades sociales se ha construido muchos instrumentos para tal fin, y haciendo un recorrido histórico muy reducido se podría señalar brevemente los siguientes: The Teenage Inventory of Social Skills (Inglés, Hidalgo, Méndez, & Inderbitzen, 2003); The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) (Martins Teodoro, Käppler, de Lima Rodrigues, Martins de Freitas, & Geraldi Hasse, 2005); Escala Multidimensional de Expresión Social (Caballo, Pérez-Jover, Espada, Orgilés, & Piqueras, 2012); Cuestionario de Dificultades Interpersonales (CDI) (Eceiza, Arrieta, & Goñi, 2008); Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) (Del Prette & Del Prette, 2001); Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000); Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (Inglés Saura, Méndez, & Hidalgo, 2000); Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A) (Salas, Asún, & Zúñiga, 2020); Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO) (Caballo & Salazar, 2017), entre otros.

Para efectos de la presente investigación se consideró el test creado por Goldstein (1980) el mismo que se estructura con seis bloques con sus respectivos componentes y baremos explicados en la metodología.

La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS), fue construida por el Dr. Arnold P. Goldstein allá por los años de 1978, dada su validez y amplia aceptación fue traducida al español, en un principio por Rosa Vásquez en 1983 y finalmente adaptada a la realidad de la población de habla española por Ambrosio Tomás entre los años de 1994-1995. Entre los objetivos más importantes busca determinar las deficiencias y competencias de un individuo en la ejecución de sus habilidades sociales; identificar el uso y variabilidad de las habilidades sociales tanto a nivel personal como interpersonal y; evaluar el tipo de situaciones en las que las personas evidencia su competencia o cuando presentan debilidades en su uso.

En cuanto a su estructura es importante señalar algunas características y atributos como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 2. Interpretación de las habilidades sociales

Grupo	Tipo	Descripción
I	Primeras habilidades sociales	Sabe iniciar una conversación y mantener sus relaciones interpersonales
II	Habilidades sociales avanzadas	Responsable, fácilmente ayuda al prójimo y es muy cortés
III	Habilidades relacionadas con los sentimientos	Puede influir en los demás, es emocionalmente estable, conoce sus debilidades y fortalezas y expresa sus sentimientos
IV	Habilidades alternativas a la agresión	Sabe manejar sus emociones, evita conflictos, es asertivo
V	Habilidades para hacer frente al estrés	Tolerante a la frustración, manejando por ejemplo un fracaso, tienen madurez efectiva, toma decisiones y es resiliente
VI	Habilidades de planificación	Plantearse objetivos, organizado, concluye proyectos, culmina sus trabajos para llegar a las metas trazadas

Fuente: Modificado de Tomas Rojas (1994-95)

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Metodología de la investigación

Tipo, enfoque, modalidad de la investigación

La presente investigación inicia su proceso como descriptiva en función que "muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones de las situaciones, los hechos, los fenómenos, etcétera" (Bernal Torres, 2010, pág. 113); dadas las condiciones de los datos se complementa con el tipo correlacional, entendida como aquella que "tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular" (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 93).

Finalmente, la investigación avanza hasta el nivel explicativo que busca determinar las principales causas que inciden en la variable dependiente para llegar a conclusiones de los hechos, esta investigación se denomina explicativa porque "se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables" (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, pág. 112)

Desde el punto de vista descriptivo se detalló los elementos que involucran la competencia lingüística, con sus propiedades, características y particularidades, cada uno con sus respectivas condiciones e implicaciones en el hecho comunicativo; estos cinco elementos comprendieron: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral, la expresión escrita y la interacción oral.

Asimismo, la variable de las habilidades sociales fue descrita en su totalidad cada uno de sus grupos o componentes que lo conforman: Primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. Cada grupo de habilidades tienen un

sinnúmero de indicadores que configuran su estructura y dan sentido y explicación al fenómeno presentado en consecuencia.

Para caracterizar la presencia de estas variables se recurrió a la estadística descriptiva usando estadígrafos como: la media aritmética, la desviación estándar, la varianza, la moda y la mediana, además la simetría y la curtosis como elementos configuradores de su presencia que permitieron emitir criterios ajustados a la realidad observada.

Para justificar la presencia o ausencia de las relaciones entre variables, se procedió al uso de la correlación de Pearson (*r*) que permite evidenciar el grado de ajuste y asociatividad entre ellas y colegir su fuerza y tendencia correlativa; el modelo matemático es como sigue:

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}} \qquad (1)$$

De donde:

r, coeficiente de correlación de Pearson
n, número de pares ordenados
X, valores de la variable independiente
Y, valores de la variable dependiente

Matemáticamente se buscó el modelamiento mediante ecuaciones de regresión lineal para evidenciar tendencias y predicciones entre las variables de acuerdo con el siguiente esquema matemático:

$$y = bx + c \qquad (2)$$

$$c = \frac{\sum Y}{n} - \frac{b\sum X}{n} \qquad (3)$$

$$b = \frac{n\sum(XY) - \sum Y * \sum X}{n\sum X^2 - (\sum X)^2} \qquad (4)$$

De donde:

b, pendiente

c, constante

En un nivel mucho más avanzado, bajo el principio de la investigación explicativa, se utilizó ANOVA y t-student para verificar diferencias significativas entre los distintos componentes sometidos a análisis; por ejemplo, entre género, entre carreras, entre los datos del pretest y el postest. Los modelos matemáticos utilizados son como se detallan a continuación (Lind, Marchal, & Wathen, 2008):

ANOVA

$$F = \frac{\hat{S}_1^2}{\hat{S}_2^2} \qquad (5)$$

$$\hat{S}_1^2 = \frac{na(\bar{X}_a - X_g)^2 + nb(\bar{X}_b - \bar{X}_g)^2 + nc(\bar{X}_c - \bar{X}_g) + \cdots}{n-1} \text{ ; Entre grupos} \qquad (6)$$

$$\hat{S}_2^2 = \frac{\sum(X_a - \bar{X}_a)^2 + (X_b - \bar{X}_b)^2 + (X_c - \bar{X}_c)^2 + \cdots}{(na + nb + nc - 3)} \text{ ; Dentro de grupos} \qquad (7)$$

Donde:

$\hat{S}_1^2$, varianza entre grupos
$\hat{S}_2^2$, varianza dentro de grupos

t-student para muestras relacionadas

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{\sum(d-\bar{d})^2}{n-1}} * \sqrt{n}} \qquad (8)$$

Donde:

$\bar{d}$, diferencia medida
d, diferencia
n, número de casos

t-student para muestras independientes

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} \qquad (9)$$

$\bar{X}_1$, media aritmética del grupo 1
$\bar{X}_2$, media aritmética del grupo 2
σ_1^2, varianza del grupo 1
σ_2^2, varianza del grupo 2
n_1, número de casos grupo 1
n_2, número de casos grupo 2

Es importante aclarar que todos los cálculos se lo hicieron en el software SPSS® versión 25 (Statistical Package for the Social Sciences) (IBM Corp., 2017).

De acuerdo con el enfoque, la presente investigación se circunscribe como cuantitativa puesto que se busca medir y estimar las magnitudes de los fenómenos, se somete a la verificación de hipótesis con el uso de herramientas estadísticas, es mucho más objetiva porque es neutral y evita subjetividades por parte del investigador, permite predecir los resultados, extrapolar e inferir sus consecuencias, la realidad es objetiva y es susceptible de conocerse, entre otras (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Considerando la modalidad, tiene dos orientaciones: partió de un profundo trabajo de campo (*in situ*), es decir, en el lugar de los hechos, directamente de los sujetos observados, sin manipulación ni control de las variables (Arias, 2012), en efecto, la información fue recogida de los estudiantes que ingresan a la universidad y pertenecen a las carreras de Economía, Ingeniería Financiera, y; Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. De otra parte se fundamentó en una sólida revisión bibliográfica y documental mediante la búsqueda de información secundaria en repositorios y bases de datos disponibles en la red como: Scopus, Web of Science (WoS), Sciencedirect, Bases regionales como Scielo, Redalyc, Dialnet, ProQuest, EBSCO, entre otras; es importante señalar que para tal actividad se utilizó el software Publish or Perish (Harzing, 2007) como estrategia de búsqueda de bibliografía, cuyos resultados fueron muy satisfactorios.

Por la temporalidad, la investigación es de corte longitudinal puesto que se aplicó un pretest y un postest con diferencia de un periodo prudencial para evidenciar las variaciones o cambios sucedidos luego del proceso de intervención pedagógica.

Población y muestra

Desde el punto de vista metodológico se define a la población como “el conjunto de unidades que conforman el objeto de estudio” (Corbetta, 2010, pág. 272) que para el presente estudio lo constituyen todos los involucrados en número de 142 estudiantes clasificados con las siguientes características: 42 (29,6%) hombres y 100 (70,4%) mujeres; en cuanto a la distribución por carreras, Contabilidad 78 (54,9%); Economía 25 (17,6%), e; Ingeniería Financiera 39 (27,5%). Las edades están comprendidas entre los 17 y 26 años con una media de 19,36 y una desviación estándar de 1,674. Bajo estas condiciones no ameritó determinar el tamaño de la muestra, pero para efectos pedagógicos y metodológicos se hace constar su modelo matemático para poblaciones finitas como es el presente caso:

$$n = \frac{z^2 * p * q * N}{z^2 * p * q + N e^2} \qquad (10)$$

De donde:

z = nivel de confianza (95%) 1,96
p = Probabilidad de éxito (0,5)
q = Probabilidad de fracaso (0,5)
N = Tamaño de la población
n = Tamaño de la muestra
e = Porcentaje de error de muestreo

Se consideró además el origen o procedencia de la institución en función del sostenimiento económico y los resultados son como siguen: 104 (73,2%) pertenecen instituciones fiscales (sector público); 22 (15,5%) provienen de instituciones privadas, y; 16 (11,3%) del sector fiscomisional.

Métodos, técnicas, instrumentos, validez y confiabilidad

Toda investigación para considerarse científica y cuyos resultados gocen de credibilidad y veracidad deben estar sujetos a ciertas estructuras metodológicas que garanticen exactitud y confianza en los resultados y uno de ellos es el método científico definido como: “conjunto de postulados, reglas y normas para el estudio y la solución de los problemas de investigación, institucionalizados por la denominada comunidad científica reconocida” (Bernal Torres, 2010, pág. 288), por

tanto, fue el procedimiento a seguir de manera rigurosa, metódica y sistemática cumpliendo con todos los pasos que la academia exige.

En segunda instancia como un método auxiliar se aplicó el hipotético deductivo cuya estructura y secuencia es como sigue: a) Observación de la realidad y definición del problema; b) Formulación de hipótesis; c) Deducción de consecuencias; d) Contrastación de la hipótesis; e) Refutación o confirmación de la hipótesis, y; f) Construcción de teoría. Este fue el camino sistemático que marcó el desarrollo del presente estudio en torno a la competencia lingüística y las habilidades sociales.

Al considerar la técnica para el trabajo de campo se utilizó la encuesta la misma que es definida como: “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o una muestra de sujetos acerca de sí mismos o de un tema en particular” (Arias, 2012, pág. 72); los instrumentos fueron aplicados en el aula de clase aprovechando que el investigador era docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

El diseño y estructura de los instrumentos de recolección de los datos se detallan a continuación.

Test de competencia lingüística, presentan las siguientes características: cinco categorías, 21 indicadores y 112 reactivos (Gobierno Vasco, 2007). Las opciones de respuesta están configuradas en escala de Likert con la siguiente nomenclatura: (5), siempre; (4), casi siempre; (3), a veces; (2), rara vez, y; (1) nunca.

A) Comprensión oral (CO)

a) *Identificar el sentido global de textos orales (IdTO)*
b) *Reconocer el propósito de textos orales (RTO)*
c) *Seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STO)*
d) *Interpretar de manera crítica el contenido de textos orales (InTO)*
e) *Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales (UTO)*

B) Comprensión escrita (CE)

a) *Identificar el sentido global de textos escritos (IdTE)*
b) *Reconocer el propósito de textos escritos (RTE)*
c) *Seleccionar en textos escritos las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STE)*
d) *Interpretar de manera crítica el contenido de textos escritos (InTE)*
e) *Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos escritos (UTE)*

C) Expresión oral (EO)

a) *Tener en cuenta las características de la situación de comunicación (TEO)*
b) *Planificar el proceso de producción (PEO)*
c) *Expresarse de manera adecuada y correcta (EEO)*
d) *Utilizar estrategias de control y de adecuación (UEO)*

D) Expresión escrita (EE)

a) *Tener en cuenta las características de la situación de comunicación (TEE)*
b) *Planificar el proceso de producción (PEE)*
c) *Expresarse de manera adecuada y correcta (EEE)*
d) *Utilizar estrategias de control y de adecuación (UEE)*

E) Interacción oral (IO)

a) *Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos (PIO)*
b) *Respetar las normas socio comunicativas (RIO)*
c) *Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia (UIO)*

El test de habilidades sociales, se conforma de seis bloques o grupos con 50 reactivos distribuidos así (Instituto de Educación Secundaria Sem Tob, 2003), (Goldstein, 1980):

- ✓ *Primeras habilidades sociales, 8 reactivos*
- ✓ *Habilidades sociales avanzadas, 6 reactivos*
- ✓ *Habilidades relacionadas con los sentimientos, 7 reactivos*
- ✓ *Habilidades alternativas a la agresión, 9 reactivos*
- ✓ *Habilidades para hacer frente al estrés, 12 reactivos*
- ✓ *Habilidades de planificación, 8 reactivos.*

Los reactivos presentan estructura Likert con las siguientes opciones: (1), nunca me sucede; (2), me sucede muy pocas veces; (3), me sucede algunas veces; (4), me sucede bastantes veces, y; (5), me sucede muchas veces.

En cuanto a la confiabilidad de los cuestionarios se verificó con el alfa de Cronbach cuyo modelo matemático es el siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1}\right] * \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2}\right] \qquad (11)$$

De donde:

K = número de ítems
s_i^2 = varianza de cada ítem
s_t^2 = varianza de la suma de los ítems

Los resultados de los cálculos se resumen a continuación:

Tabla 3. Alfa de Cronbach para competencia lingüística

Competencia lingüística	Antes	Después
Compresión Oral	0,830	0,855
Compresión Escrita	0,882	0,883
Expresión Oral	0,842	0,850
Expresión Escrita	0,852	0,766
Interacción Oral	0,774	0,802
Global	0,957	0,954

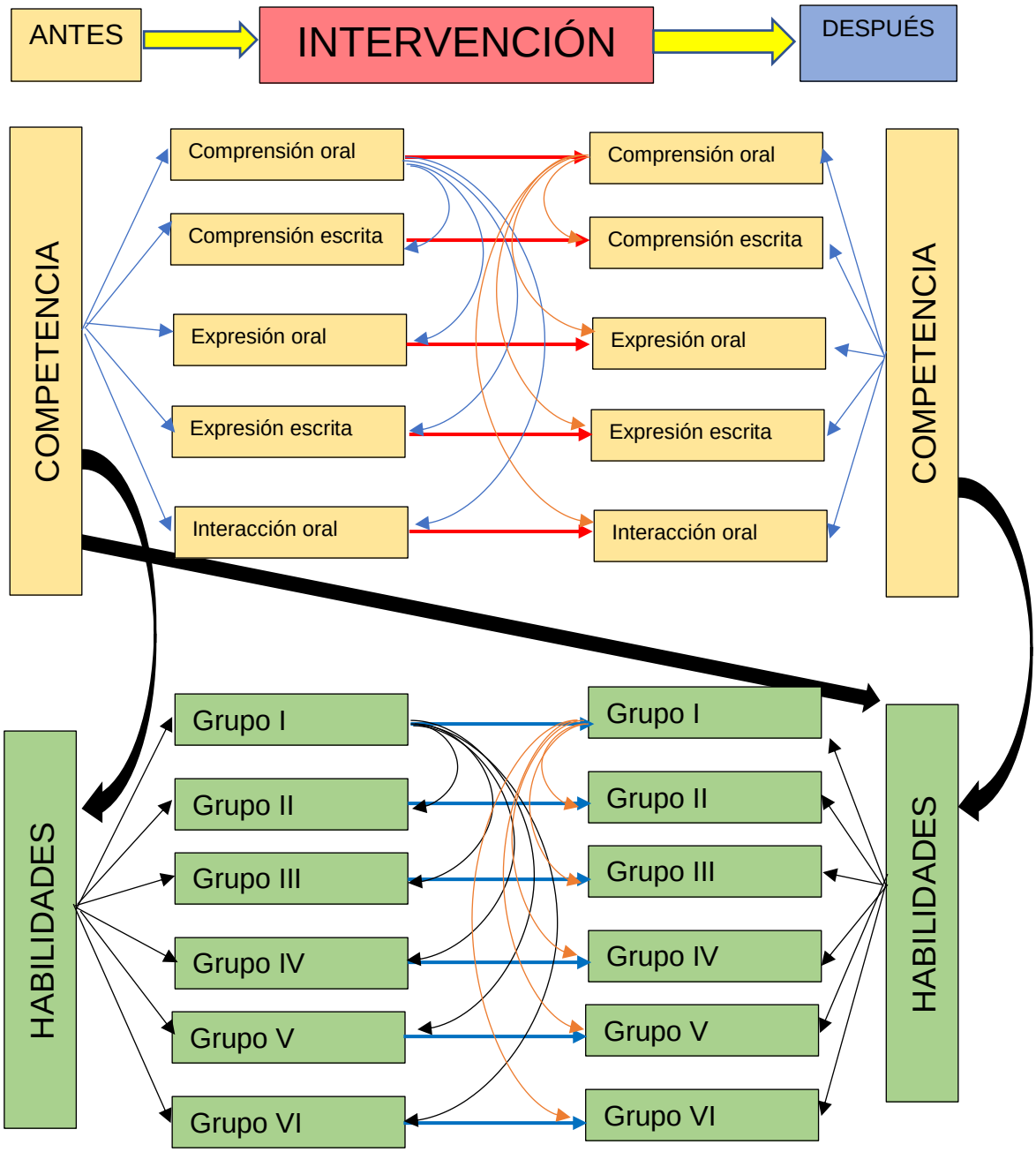
Fuente: elaboración propia

Para el test de habilidades sociales, en el pretest su valor es de 0,876 y en el postest su valor es de 0,846, lo que se encuentra en los rangos 0,7-0,9 que la academia recomienda para expresar su consistencia interna, en este caso es buena (Oviedo & Campo-Arias, 2005), sin embargo, en otro estudio la consistencia del mismo test alcanzó 0,94, lo cual confirma su calidad y rigurosidad (Domínguez-Vergara & Ybañez-Carranza, 2016)

El procesamiento de la información cumplió con varias condiciones:

1) Limpieza del formulario para evidenciar cumplimentación de todos los ítems y reactivos.
2) En caso de formularios incompletos se pidió su cumplimentación total puesto que tenía forma de identificarlos mediante un código asignado.
3) Registro de la información en Microsoft Excel mediante codificación previamente establecida para facilitar la tabulación y análisis de los datos.
4) Exportación al software SPSS® versión 25 para mayor versatilidad en la estructura de tablas, gráficos y análisis estadístico.
5) La mayoría de la información se presenta en tablas con porcentaje relativo y acumulado.
6) El análisis estadístico se realizó conforme a las exigencias y modelos matemáticos existentes para el efecto que permitieron verificar las hipótesis y cumplir con los objetivos planteados.
7) En la figura 1 se detalla el esquema de presentación y análisis de la información con sus implicaciones y relaciones en el pretest y postest.

Figura 1. Esquema de análisis de los datos



Fuente: Elaboración propia

2.2. Caracterización de la institución

La creación de la Universidad Técnica de Ambato, UTA, se da el 18 de abril de 1969; su lema fue "Educarse es aprender a ser libres", el gestor del nacimiento y construcción de la universidad fue el Doctor Carlos Toro Navas, quien presidió el

Primer Consejo Universitario un 10 de mayo de 1969. La UTA tiene su antecedente académico en un Instituto Superior fundado por profesionales en la rama de Contabilidad que se creó un 13 de septiembre de 1959. Dicho Instituto se oficializó un 5 de julio de 1963 con sus escuelas de Contabilidad, Gerencia y Técnica Industrial (Universida Técnica de Ambato, UTA, 2021).

En la actualidad cuenta con 10 facultades y más de 40 carreras ubicadas en sus tres campus: Ingahurco, Huachi Chico y Querochaca; supera los 16 000 estudiantes en sus niveles de pre y post grado; su misión es “Formar profesionales líderes competentes, con visión humanística y pensamiento crítico a través de la Docencia, la Investigación y la Vinculación, que apliquen, promuevan y difundan el conocimiento respondiendo a las necesidades del país” (Universida Técnica de Ambato, UTA, 2021)

De manera muy particular, la facultad objeto de este estudio fue la de Contabilidad y Auditoría que cuenta con tres carreras: Contabilidad y Auditoría, Economía e Ingeniería Financiera (próxima a cerrarse) donde a la fecha cuenta con aproximadamente 1200 estudiantes. De acuerdo con la malla curricular de las carreras en el primer semestre se recibía Lenguaje y Comunicación, asignatura propicia para fomentar la competencia lingüística y las habilidades sociales que marcarán el resto del proceso formativo.

2.3. Propuesta de la investigación

Los procesos de intervención, en este caso, no son diseños ajustados a propuestas que se apeguen a algún modelo en particular, o que se salgan del curso regular de actuación del trabajo pedagógico, más bien está ceñido al desarrollo de una disciplina en particular: el módulo de Lenguaje y Comunicación diseñado para el efecto por el plan curricular que ejecuta la facultad.

El desarrollo de la asignatura consideró los siguientes temas en orden cronológico, metodológico y pedagógico:

1. La comunicación oral
2. Roles, lenguaje y contextos

3. Habilidades para la comunicación oral
4. La comunicación interpersonal
5. La comunicación oral estratégica
6. Organización y elaboración de mensajes
7. Comunicación en público. Estrategias para informar
8. Comunicación en público. Estrategias para persuadir
9. Actitudes y ética
10. La palabra
11. La oración
12. Adjetivos y pronombres
13. La puntuación y la escritura
14. Habilidades para construir oraciones
15. Las letras
16. El placer de lo correcto
17. El placer de la lectura y escritura
18. La redacción
19. La definición
20. El texto científico
21. El ensayo

Los 21 temas fueron desarrollados durante un semestre (ver anexo 2) donde incluye tareas extracurriculares, trabajo autónomo, talleres en clase, mucha actividad práctica, porque “a escribir se aprende escribiendo”, “a leer se aprende leyendo” y “hablar en público, hablando”. La información desarrollada en bibliografía especializada fue un factor determinante, por ejemplo, para los aspectos teóricos del componente de oralidad sirvió mucho el texto de Comunicación oral y escrita (Fonseca, Correa, Pineda, & Lemus, 2011); para el componente de composición y redacción se trabajó con el texto Redacción para todos (Ansaldo Briones, 2011) y los libros auxiliares que no pueden faltar, la Ortografía de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2010).

Si bien es cierto, todos los temas fueron planificados y desarrollados conforme a las directrices pedagógicas de la malla curricular, en este apartado solo se hace constar, a manera de ejemplo, una presentación en público (actividad oral:

exposición, charla magistral, u oratoria) de manera sucinta para comprender sus implicaciones y factores a considerar.

Discurso informativo:

Para la preparación y presentación de un discurso informativo se debería tomar en cuenta las siguientes acciones (Fonseca, Correa, Pineda, & Lemus, 2011):

1.- PLANEACIÓN

- Identificar los propósitos
- Idear y seleccionar el tema
- Analizar y la situación o el contexto social
- Analizar a los receptores

2.- ORGANIZACIÓN

- Seleccionar y delimitar el tema
- Organizar las ideas
- Estructurar el mensaje, introducciones y conclusiones

3.- ELABORACIÓN

- Generar materiales de apoyo verbales y visuales
- Seleccionar y elaborar introducciones y conclusiones

4.- PRESENTACIÓN O INTERACCIÓN

- Aplicación de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en las diversas formas de presentaciones interpersonales, en grupo y en público.

Para la composición y estilo, se consideró la técnica de la descripción, entendiéndose como “la capacidad de pintar con las palabras” (Ansaldo Briones, 2011, pág. 159). Del mismo modo, solo a manera de ejemplo, aquí se detallan algunas acciones para el estilo de escritos denominado “descripción”.

Las consideraciones para tomar en cuenta antes de iniciar una redacción son básicamente:

- Acopio de material
- Generación de ideas previas
- Listado de ideas (lluvia de ideas)

Para la descripción es importante considerar una observación objetiva de la realidad, tomar partido bajo un punto de vista específico o particular y considerar el objeto o momento a describir. Así por ejemplo si se describe un objeto se denomina *pragmatografía*; si se quiere describir a personas, puede tener dos vías: si solo se trata de los elementos físicos externos, se denomina *prosopografía*, si son elementos subjetivos, internos, psicológicos, *etopeya*, y de la unión de estos dos elementos se genera el *retrato*, que así mismo puede ser *autorretrato*, si se trata de sí mismo o simplemente *retrato* si es de una persona externa; al describir un paisaje o ambiente natural su denominación es una t*opografía*, si se trata de rasgos exagerados del personaje, se denomina *caricatura*.

Otras variantes y estilos de redacción son: la narración, propias para la composición de novelas, cuentos, poesía, que para efectos de esta intervención si se aplicó los dos últimos. La exposición, básicamente en la forma de presentación de trabajos, temas académicos, discusiones en público, etc. y finalmente, la argumentación que se circunscribe a la composición de ensayos en todas sus presentaciones y formas guardando la estructura básica: introducción, desarrollo y conclusión o desde la dialéctica: tesis, antítesis y síntesis.

Como condición para rendir la evaluación del primer parcial los estudiantes debían presentar un discurso de su autoría, de preferencia, o aprendido a manera de “oratoria” con una duración de cinco minutos, por lo menos, que incluya todas las fases y que se evidencie el metalenguaje: ritmo, entonación, verbalización, fonación, dicción, elocuencia, velocidad, entre algunas características propias de los discursos orales.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis descriptivos de los resultados

Los resultados que se detallan a continuación tienen diferentes enfoques de análisis y sistematización, algunos llegan a una simple redacción porcentual, otros se los estructura desde la perspectiva de la estadística descriptiva, si los datos lo permiten, se profundizan con un análisis inferencial.

La presentación sistemática va desde la caracterización de la muestra pasando por el detalle de las dos variables de estudio con sus respectivas dimensiones y categorías, y en algunos casos, hasta alcanzar sus indicadores. La comprensión de su significado está ampliamente desarrollada en el marco teórico, por tanto, en este apartado solo se hará alusión de manera general sus implicaciones y sus relaciones conceptuales globales.

Tabla 4. Caracterización del género y la carrera

Carrera/género		Masculino	Femenino	Total
Contabilidad	Recuento	16	62	78
	% dentro de ¿Cuál es su carrera?	20,5%	79,5%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	38,1%	62,0%	54,9%
	% del total	11,3%	43,7%	54,9%
Economía	Recuento	9	16	25
	% dentro de ¿Cuál es su carrera?	36,0%	64,0%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	21,4%	16,0%	17,6%
	% del total	6,3%	11,3%	17,6%
Finanzas	Recuento	17	22	39
	% dentro de ¿Cuál es su carrera?	43,6%	56,4%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	40,5%	22,0%	27,5%
	% del total	12,0%	15,5%	27,5%
Total	Recuento	42	100	142
	% dentro de ¿Cuál es su carrera?	29,6%	70,4%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	29,6%	70,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia

La distribución de los estudiantes por género y carrera no señalan diferencias importantes en cuanto a la tendencia, pero sí al número de participantes en cada

una de ellas. Por ejemplo, Contabilidad es la carrera con más número de estudiantes y la preferencia del género femenino es evidente, este fenómeno obedece a los imaginarios socialmente construidos bajo una perspectiva de género donde se considera que hay profesiones masculinas y profesiones femeninas (Mantilla-Falcón, Galarza-Galarza, & Zamora-Sánchez, 2017). En un estudio realizado en la propia universidad se analizó este fenómeno con claras demostraciones de ratificación sobre las tendencias presentadas por los estudiantes en función de los imaginarios. En un análisis global se determina la participación del 30% aproximadamente del género masculino y del 70% al femenino.

Usando el estadístico del Ji cuadrado, que permite verificar independencia de variables, se corrobora que sí hay diferencia importante entre carreras y género como se expresa en los resultados matemáticos: $X^2_{(5,99)} = 7{,}248$; *p-value* = 0,027 con 2 grados de libertad.

Tabla 5. Descriptivos para la edad por género

Descriptivos		**Masculino**		**Femenino**	
		Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Media		20,10	0,250	19,33	0,165
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	19,59		19,00	
	Límite superior	20,60		19,66	
Media recortada al 5%		20,02		19,18	
Mediana		20,00		19,00	
Varianza		2,625		2,728	
Desv. Desviación		1,620		1,652	
Mínimo		18		17	
Máximo		24		26	
Rango		6		9	
Rango inter cuartil		2		2	
Asimetría		0,597	0,365	1,816	0,241
Curtosis		-0,461	0,717	5,129	0,478

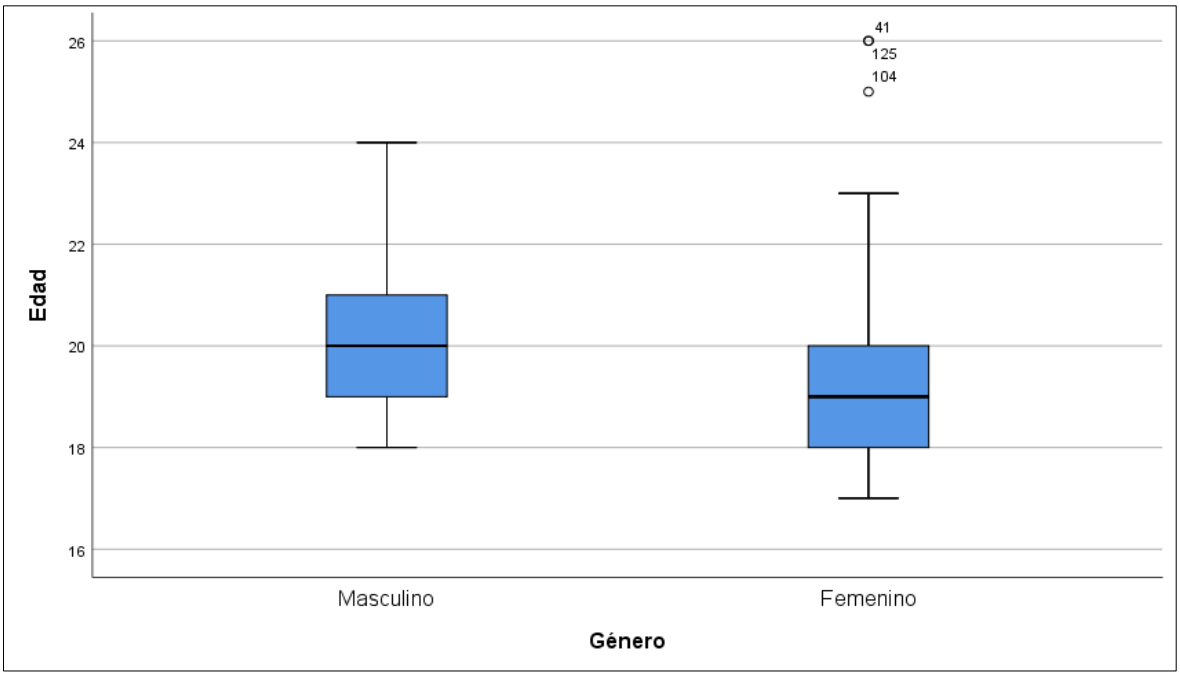
Fuente: elaboración propia

La conformación de los grupos por género y en función de la edad, se evidencia que ligeramente los varones tienen un valor mayor que las mujeres, sin embargo, el grupo menos disperso está en el género femenino. Los datos demuestran una

asimetría positiva para los hombres y las mujeres; la curtosis en cambio es platicúrtica para los hombres (mayor dispersión de los datos) y leptocúrtica para las mujeres, es decir, su apuntalamiento es más elevado.

En la figura 2 donde se detallan la distribución de los datos mediante el diagrama de caja y bigote queda evidenciado de mejor manera los datos descriptivos y se puede colegir que el 50% de los datos se concentra entre 19 y 21,5 años en el caso de los hombres y para el género femenino se halla entre 18 y 20 años, es importante considerar que para el grupo femenino existen 3 datos atípicos que, de acuerdo con la base de datos, son las edades de 25 y 26 años. El dato de referencia en este caso es la mediana: 20 años para hombres y 19 para las mujeres.

Figura 2. Diagrama de cajas y bigotes de la edad por género



Fuente: elaboración propia

El promedio de edades en las tres carreras es bastante homogéneo en cuanto a la media aritmética, pero en función de la desviación estándar el grupo con el mayor coeficiente de variación está en la carrera de Finanzas.

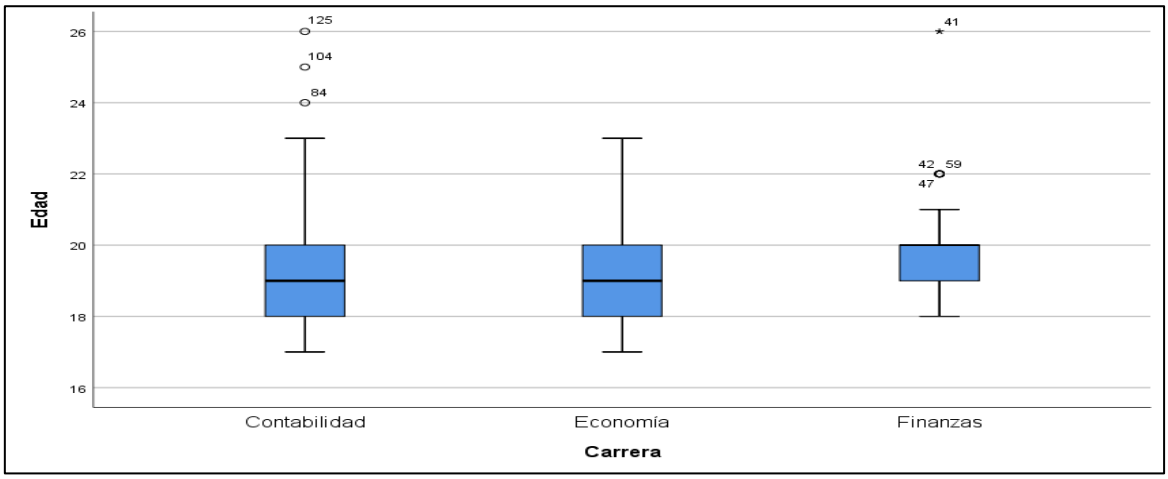
Tabla 6. Edad por carreras

Descriptivos		Contabilidad		Economía		Finanzas	
		Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
Media		19,44	0,190	19,40	0,356	19,90	0,254
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	19,06		18,67		19,38	
	Límite superior	19,81		20,13		20,41	
Media recortada al 5%		19,29		19,33		19,77	
Mediana		19,00		19,00		20,00	
Varianza		2,821		3,167		2,516	
Desv. Desviación		1,679		1,780		1,586	
Mínimo		17		17		18	
Máximo		26		23		26	
Rango		9		6		8	
Rango inter cuartil		2		2		1	
Asimetría		1,541	0,272	0,926	0,464	1,679	0,378
Curtosis		3,633	0,538	0,055	0,902	4,448	0,741

Fuente: elaboración propia

La carrera de Contabilidad presenta datos atípicos y obedece a que en este grupo se encuentran mujeres con 25 y 26 años lo cual distorsiona los descriptivos para este grupo, del mismo modo se verifica que en Finanzas inclusive se encuentra un dato outlier (extremo), que va más allá de los estándares establecidos (26 años). Los datos atípicos para finanzas comprenden la edad de 22 años.

Figura 3. Diagrama de caja y bigote para la edad por carreras



Fuente: Elaboración propia

El comprender la realidad de la procedencia de los estudiantes que se matricularon en la Universidad Técnica de Ambato, específicamente en la Facultad de Contabilidad y Auditoría, los datos se detallan en la tabla 7.

Tabla 7. Sostenimiento de la institución educativa y género

Sostenimiento institucional/género		Masculino	Femenino	Total
Público	Recuento	28	76	104
	% dentro de Tipo de colegio	26,9%	73,1%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	66,7%	76,0%	73,2%
	% del total	19,7%	53,5%	73,2%
Privado	Recuento	9	13	22
	% dentro de Tipo de colegio	40,9%	59,1%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	21,4%	13,0%	15,5%
	% del total	6,3%	9,2%	15,5%
Fiscomisional	Recuento	5	11	16
	% dentro de Tipo de colegio	31,3%	68,8%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	11,9%	11,0%	11,3%
	% del total	3,5%	7,7%	11,3%
Total	Recuento	42	100	142
	% dentro de Tipo de colegio	29,6%	70,4%	100,0%
	% dentro de ¿Cuál es su género?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	29,6%	70,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Las evidencias demuestran que la mayoría de los estudiantes provienen de instituciones públicas, es decir, de colegios fiscales como así lo evidencia el 73,2%, le sigue en orden de importancia quienes provienen de instituciones privadas (15,5%) y finalmente, el 11,3% de fiscomisionales.

La gratuidad de la educación pública superior es una oportunidad para acoger a estudiantes de economías de clase media y baja, esa es una razón de la afluencia y concordancia entre público-público como mayor porcentaje de participación y, sin olvidarse que la educación es un bien público y como tal el Estado debe garantizar el acceso, financiación y regulación del sistema educativo (Locatelli, 2018).

Para tener una idea más precisa sobre la asociación entre género y procedencia del estudiante, el estadístico de Ji cuadrado, no encuentra ninguna diferencia

significativa como se evidencia en la siguiente información $X^2_{(5,99)}$ = 1,73; *p-value* = 0,421.

Tabla 8. Gusto por la lectura en el pretest por género

Género		Si	No	Total
Masculino	Recuento	21	21	42
	% dentro de ¿Cuál es su género?	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	28,8%	30,4%	29,6%
	% del total	14,8%	14,8%	29,6%
Femenino	Recuento	52	48	100
	% dentro de ¿Cuál es su género?	52,0%	48,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	71,2%	69,6%	70,4%
	% del total	36,6%	33,8%	70,4%
Total	Recuento	73	69	142
	% dentro de ¿Cuál es su género?	51,4%	48,6%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	51,4%	48,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia

En la fase inicial de la investigación se solicitó que confirmen el gusto por la lectura, sin importar el género literario o preferencia de textos, los datos presentan resultados muy similares y compartidos entre el gusto y aversión por esta actividad académica y entre género, de tal manera que el Ji cuadrado lo ratifica con los siguientes valores: $X^2_{(3,841)}$ = 0,047; *p-value* = 0,828, por tanto, no hay diferencias significativa entre género y gusto por la lectura al inicio de la investigación (pretest). La literatura evidencia, sin embargo, que ligeramente las mujeres son más lectoras que los hombres (Pérez Parejo, Gutiérrez Cabezas, Soto Vázquez, Jaraíz Cabanillas, & Gutiérrez Gallego, 2019); así mismo es el género femenino quien tiene mejores puntajes en las pruebas internacionales de evaluación como lo testifican estudios realizados en Chile (Fernández Darraz, Mora Guerrero, & Nail Kroyer, 2017).

Del mismo modo se averiguó sobre el gusto por la escritura y las evidencias son diferentes a los gustos por la lectura, por ejemplo, al 59,5% de los hombres no le agrada la actividad de la redacción y escritura, mientras que en el caso de las mujeres al 62% le agrada escribir. Analizado globalmente dentro del grupo de

estudiantes, al 55,6% si les agrada la actividad escolar de la escritura, mientras que, a la diferencia, no. Estas diferencias son ratificadas con el estadístico del Ji cuadrado con estos valores: $X^2_{(3,841)}$ = 5,551; *p-value* = 0,018, significa entonces que hay una diferencia estadística significativa entre género y gusto por la escritura en el pretest

Tabla 9. Gusto por la escritura en el pretest por género

Género		Si	No	Total
Masculino	Recuento	17	25	42
	% dentro de ¿Cuál es su género?	40,5%	59,5%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	21,5%	39,7%	29,6%
	% del total	12,0%	17,6%	29,6%
Femenino	Recuento	62	38	100
	% dentro de ¿Cuál es su género?	62,0%	38,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	78,5%	60,3%	70,4%
	% del total	43,7%	26,8%	70,4%
Total	Recuento	79	63	142
	% dentro de ¿Cuál es su género?	55,6%	44,4%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	55,6%	44,4%	100,0%

Fuente: elaboración propia

La misma actividad educativa de la lectura fue evaluada después de la intervención y los datos han variado significativamente, por ejemplo, ahora al 71% de los hombres le agrada leer y el 69% de las mujeres.

Tabla 10. Gusto por la lectura en el postest por género

Género		Si	No	Total
Masculino	Recuento	30	12	42
	% dentro de ¿Cuál es su género?	71,4%	28,6%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	30,3%	27,9%	29,6%
	% del total	21,1%	8,5%	29,6%
Femenino	Recuento	69	31	100
	% dentro de ¿Cuál es su género?	69,0%	31,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	69,7%	72,1%	70,4%
	% del total	48,6%	21,8%	70,4%
Total	Recuento	99	43	142
	% dentro de ¿Cuál es su género?	69,7%	30,3%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada leer?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	69,7%	30,3%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Comparativamente con el pretest, los hombres variaron 30,9 puntos porcentuales y las mujeres 9 puntos en tendencia creciente, sin embargo, se mantiene que no hay diferencia estadística entre los géneros y el gusto por la lectura en el pos-test; $X^2_{(3,841)} = 0,083$; *p-value* = 0,774

En el mismo orden de análisis, la actividad de la escritura también sufrió modificaciones: al 64,3% de los hombres ya le atrae el escribir como una actividad académica y pedagógica y 54% de las mujeres. Comparativamente con los datos de la fase inicial los saltos son cuali-cuantitativos importantes: variación en los hombres de 23,8 puntos porcentuales; mujeres, -8 puntos, es decir, sufrió un retroceso significativo, esto lleva a concluir que ahora no hay diferencia estadística significativa en el pos-test: $X^2_{(3,841)} = 1,277$; *p-value* = 0,258.

Tabla 11. Gusto por la escritura en el postest por género

Género		**Si**	**No**	**Total**
Masculino	Recuento	27	15	42
	% dentro de ¿Cuál es su género?	64,3%	35,7%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	33,3%	24,6%	29,6%
	% del total	19,0%	10,6%	29,6%
Femenino	Recuento	54	46	100
	% dentro de ¿Cuál es su género?	54,0%	46,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	66,7%	75,4%	70,4%
	% del total	38,0%	32,4%	70,4%
Total	Recuento	81	61	142
	% dentro de ¿Cuál es su género?	57,0%	43,0%	100,0%
	% dentro de ¿Le agrada escribir?	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	57,0%	43,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Para concluir con este análisis comparativo las variaciones se resumen en la tabla 12 donde se puede evidenciar claramente las diferencias importantes ocurridas en el pretest y postest en cuanto al gusto por la lectura. El estadístico no paramétrico del Ji cuadrado lo confirma: $X^2_{(3,841)} = 13,637$; *p-value* = 0,0000.

Tabla 12. Gusto por la lectura entre el pretest y el postest por género

Antes		Después		Total
		Si	No	
Si	Recuento	61	12	73
	% del total	43,0%	8,5%	51,4%
No	Recuento	38	31	69
	% del total	26,8%	21,8%	48,6%
Total	Recuento	99	43	142
	% del total	69,7%	30,3%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Las comparaciones entre el antes y el después (pretest/pos-test) en cuanto a la actividad de la escritura, también sufrieron variaciones evidentes que se puede constatar en la tabla 13 confirmándose con el Ji cuadrado de la siguiente manera: $X^2_{(3,841)} = 11,496$; *p-value* = 0,001

Tabla 13. Gusto por la escritura entre el pretest y el postest por género

		Después		Total
Antes		**Si**	**No**	
Si	Recuento	55	24	79
	% del total	38,7%	16,9%	55,6%
No	Recuento	26	37	63
	% del total	18,3%	26,1%	44,4%
Total	Recuento	81	61	142
	% del total	57,0%	43,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Estas variaciones, en los dos casos, tienen significado en tanto si hizo algún efecto o no la intervención de potenciar la competencia lingüística a través del desarrollo de un programa de formación y capacitación en hábitos de escritura y lectura, junto a la práctica de la oralidad como medio de comunicación y de socialización en el entorno escolar y vivencial.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la competencia lingüística pretest

Estadísticos	Comp. Oral	Comp. Escrita	Expr. Oral	Expr. Escrita	Inter. Oral
Media	2,943	2,913	3,093	3,307	3,528
Error típico	0,045	0,047	0,050	0,052	0,048
Mediana	2,953	2,898	3,093	3,336	3,522
Moda	2,582	3,078	3,078	3,083	4,027
Desviación estándar	0,542	0,558	0,601	0,625	0,577
Varianza de la muestra	0,293	0,312	0,361	0,390	0,333
Curtosis	0,154	0,134	-0,278	0,028	-0,223
Coeficiente de asimetría	0,181	0,138	0,001	-0,031	0,088
Rango	2,828	3,154	2,865	3,138	2,727
Mínimo	1,682	1,498	1,598	1,783	2,233
Máximo	4,510	4,652	4,463	4,920	4,960
Cuenta	142	142	142	142	142

Fuente: elaboración propia

Los datos descriptivos evidencian que el mejor promedio se ubica en la dimensión de Interacción oral con 3,528; por el contrario, la comprensión escrita solo alcanzó un promedio de 2,913 sobre 5 puntos en la escala de Likert. La dimensión más dispersa, en función de las medidas de varianza y desviación estándar, aplicando el coeficiente de variación, se verifica que la interacción oral es la menos dispersa y expresión oral, presenta el mayor porcentaje de dispersión de los datos.

Se debe señalar que el Coeficiente de variación (CV) es un estadístico "útil para comparar la variabilidad de las variables que tienen tanto desviaciones estándar como medias distintas" (Anderson, Sweenwy, & Williams, 2012, pág. 99), su modelo matemático es como sigue:

$$CV = \frac{s}{\bar{x}} * 100 \qquad (12)$$

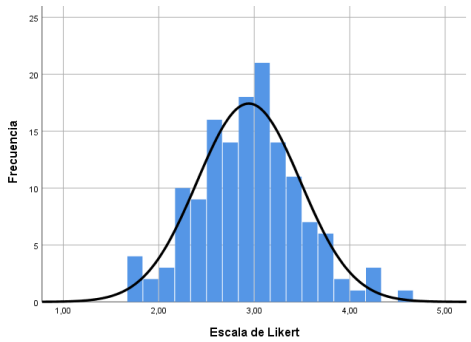
Para determinar curtosis y asimetría, la figura 4 presenta de manera gráfica dichas evidencias, pero es importante señalar que cuando la media aritmética es menor que la mediana, el sesgo tiene orientación hacia la izquierda y se denomina asimetría negativa; por el contrario, cuando la media aritmética es superior a la mediana, se denomina asimetría positiva y el sesgo se carga al lado derecho.

Los datos descriptivos de la tabla 14 presentan los siguientes resultados: Comprensión oral, comprensión escrita e interacción oral son ligeramente asimétricas positivas, es decir con sesgo a la derecha; Expresión escrita está sesgada a la izquierda porque presenta asimetría negativa y, finalmente, expresión oral es, prácticamente, simétrica.

En cuanto al nivel de apuntalamiento de los datos, es decir la curtosis, los datos evidencian las siguientes características: Comprensión oral y comprensión escrita, son leptocúrticas, significa que su grado de dispersión es menor o se encuentran los datos muy próximos a la media aritmética; expresión oral e interacción oral el apuntalamiento de la curva es platicúrtica, hay mayor dispersión de los datos con respecto a la media, y; finalmente, se podría asegurar que expresión escrita tiene una forma mesocúrtica.

Figura 4. Frecuencias de respuestas en la escala Likert de la competencia lingüística pretest

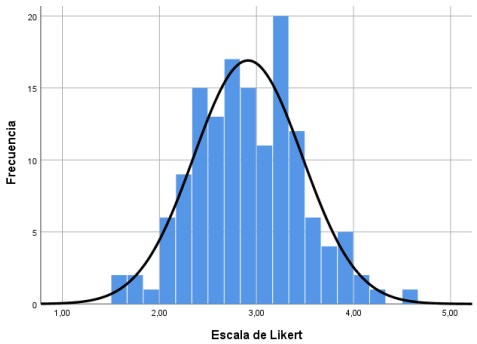
Comprensión oral-antes



Media: 2,94

Desv.:0,542

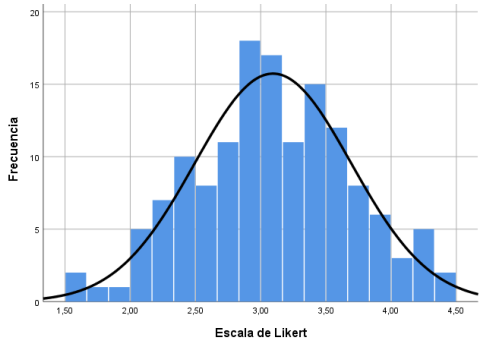
Comprensión escrita-antes



Media: 2,91

Desv.:0,558

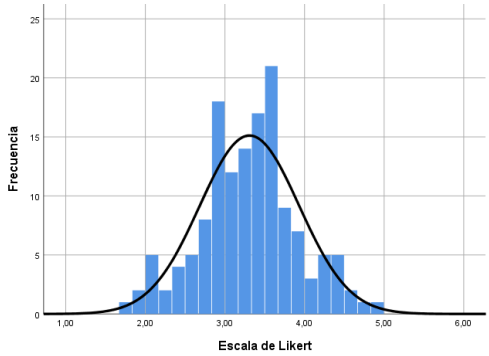
Expresión oral-antes



Media: 2,94

Desv.:0,542

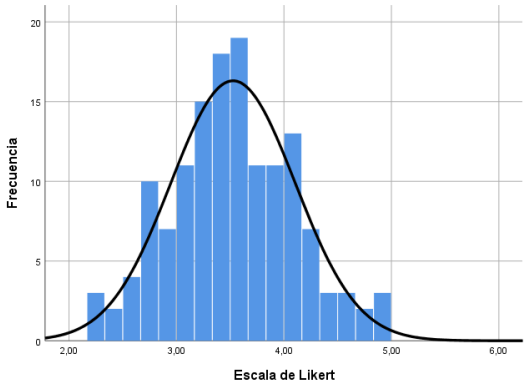
Expresión escrita-antes



Media: 3,31

Desv.:0,624

Interacción oral-antes



Media: 2,94

Desv.:0,542

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la competencia lingüística pos-test

Estadísticos	Comp. Oral	Comp. Escrita	Expr. Oral	Expr. Escrita	Inter. Oral
Media	3,413	3,357	3,555	3,686	3,841
Error típico	0,043	0,046	0,051	0,048	0,048
Mediana	3,453	3,390	3,594	3,756	3,819
Moda	3,860	4,147	3,679	3,629	4,000
Desviación estándar	0,510	0,548	0,602	0,574	0,572
Varianza de la muestra	0,261	0,301	0,363	0,330	0,328
Curtosis	-0,297	-0,434	-0,315	-0,348	-0,080
Coeficiente de asimetría	-0,099	0,036	-0,072	-0,239	-0,056
Rango	2,487	2,493	3,175	2,813	2,889
Mínimo	2,173	2,193	1,992	2,094	2,319
Máximo	4,660	4,687	5,167	4,906	5,208
Cuenta	142	142	142	142	142

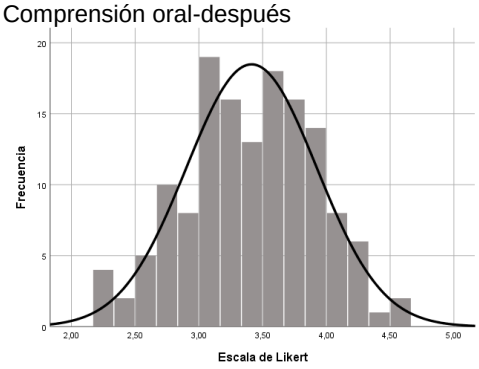
Fuente: elaboración propia

Nuevamente al analizar la simetría de los datos en el postest para la competencia lingüística, se puede notar cambios importantes, por ejemplo, solo comprensión escrita tiene asimetría ligeramente positiva, hasta se podría asegurar que es simétrica, sin embargo, Comprensión oral, Expresión oral, Interacción oral presentan asimetría negativa muy leve, que se podría asegurar que casi son simétricas, con sesgo hacia la izquierda. Los datos más asimétricos se encuentran en la dimensión Expresión escrita donde es significativamente cargada hacia el sesgo negativo. Todas estas evidencias numéricas, se pueden verificar en la figura 5.

Asimismo, para ver el grado de apuntalamiento, Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral y Expresión escrita son platicúrticas, y solo interacción oral podría decirse que es ligeramente mesocúrtica. En otro orden de análisis los coeficientes de variación fundamentan la dispersión de los datos conforme al modelo matemático, en el siguiente orden: Comprensión oral, 14,94%; Comprensión escrita, 16,32%; Expresión oral, 16,93%; Expresión escrita, 15,57%; y, Interacción oral 14,89%, estos datos reflejan que el mayor porcentaje de dispersión o variación de los resultados se ubican en Expresión oral y la menor en 14,89%.

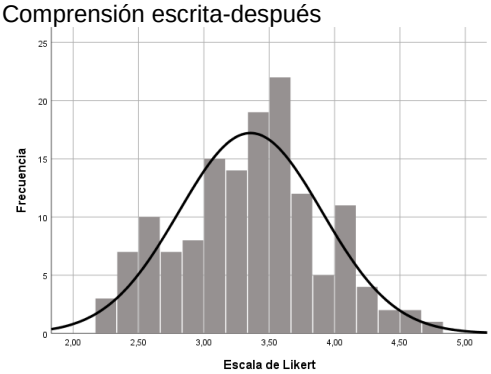
Figura 5. Frecuencias de respuestas en la escala Likert de la competencia lingüística pos-test

Comprensión oral-después



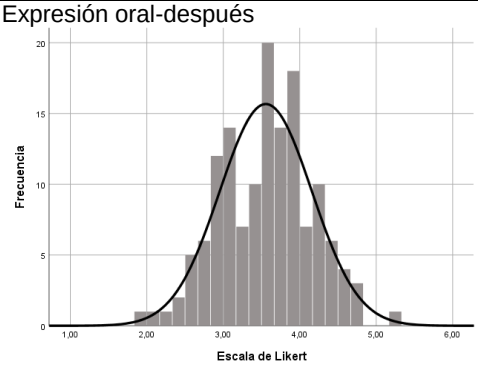
Media: 3,41
Desv.:0,511

Comprensión escrita-después



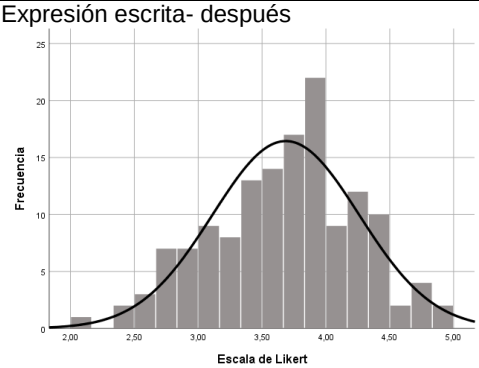
Media: 3,36
Desv.:0,548

Expresión oral-después



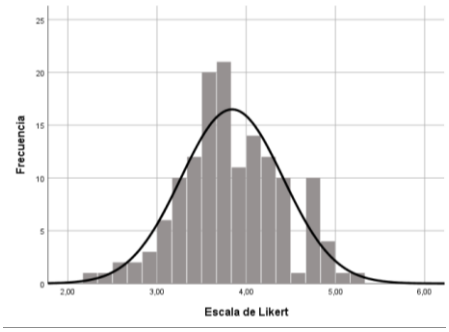
Media: 3,56
Desv.:0,603

Expresión escrita- después



Media: 3,69
Desv.:0,574

Interacción oral- después

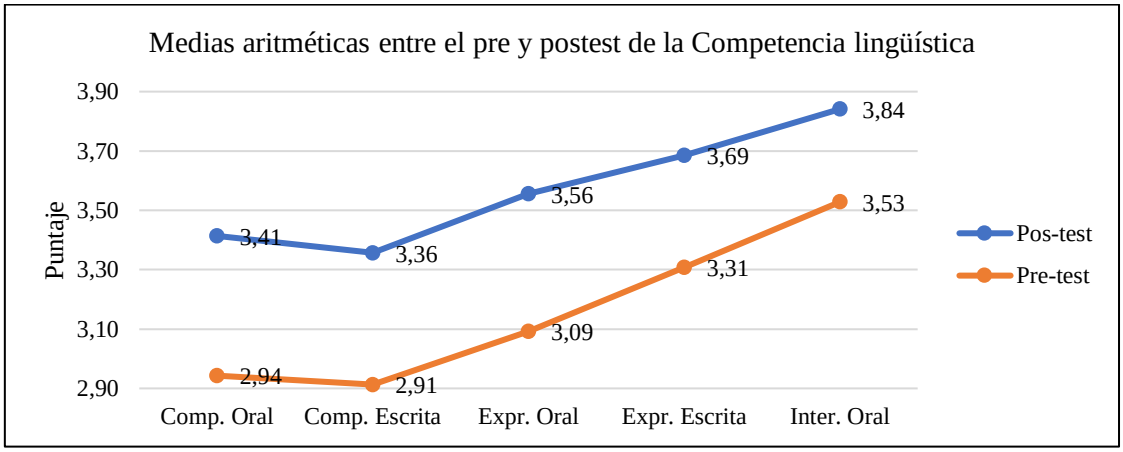


Media: 3,84

Desv.:0,572

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Variación en promedios entre el pre y el postest en competencia lingüística



Fuente: elaboración propia

Descriptivamente, la comparación de las medias aritméticas, tanto en el pre y postest han variado significativamente, siendo el postest el que ha sufrido un incremento importante después de la intervención, significa entonces que fue positiva la acción pedagógica de fortalecimiento de la competencia lingüística. La comprensión oral fue la de mayor incremento, mientras que la interacción oral varió en menor proporción.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las Habilidades Sociales pretest

Estadísticos	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V	G-VI
Media	3,501	3,613	3,341	3,631	3,478	3,807
Error típico	0,053	0,054	0,062	0,054	0,054	0,052
Mediana	3,500	3,667	3,429	3,667	3,583	3,875
Moda	3,375	3,833	3,571	3,556	3,583	3,500
Desviación estándar	0,634	0,641	0,735	0,644	0,640	0,623
Varianza de la muestra	0,402	0,411	0,541	0,414	0,409	0,388
Curtosis	-0,252	0,997	1,729	0,793	0,199	1,188
Coeficiente de asimetría	-0,242	0,155	-0,607	-0,610	-0,148	-0,534
Rango	3,375	3,833	4,714	3,556	3,500	3,625
Mínimo	1,500	2,000	0,286	1,444	1,500	1,375
Máximo	4,875	5,833	5,000	5,000	5,000	5,000
Cuenta	142	142	142	142	142	142

Fuente: elaboración propia

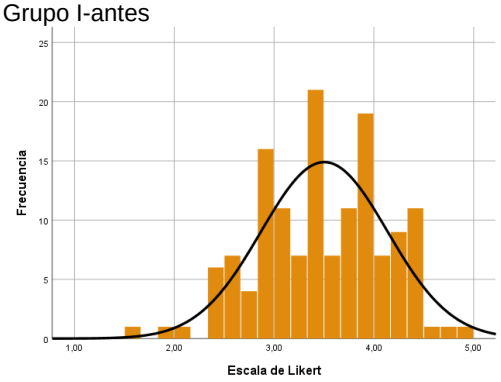
Una primera aproximación a las medidas de tendencia central se verifica que el grupo VI presenta el mejor promedio de todas las dimensiones de las Habilidades Sociales; es decir, las habilidades de planificación; por el contrario, la dimensión con menor promedio corresponde al grupo III referente a Habilidades referente a los sentimientos.

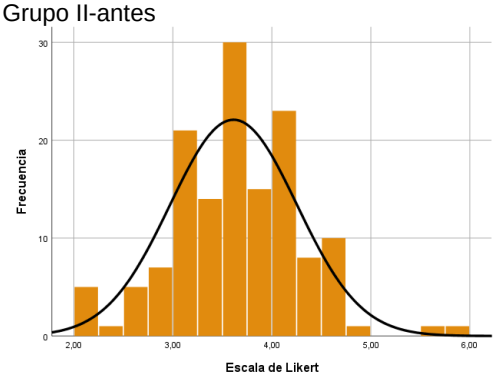
Las asimetrías o sesgos estadísticos generados en la toma de datos para las Habilidades Sociales son como se describe a continuación: Grupo I, Primeras habilidades sociales; Grupo III, Habilidades relacionadas con los sentimientos; Grupo IV, Habilidades alternativas a la agresión; Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés; Grupo VI, Habilidades de planificación presentan sesgos cargados hacia el lado izquierdo, es decir, asimetrías negativas, significa que la media aritmética es menor que la mediana y el modo. Por otra parte, solo el Grupo II, Habilidades sociales avanzadas, tiene simetría positiva.

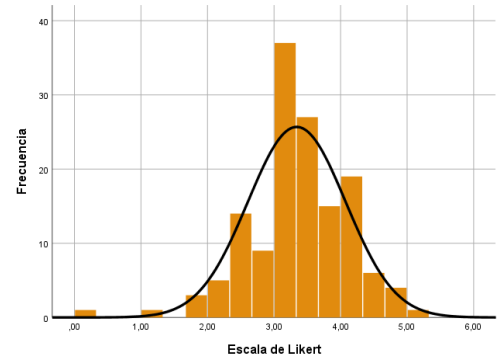
El grado de apuntalamiento denominado curtosis de igual modo para las Habilidades Sociales que determinan el nivel de dispersión son como sigue: Grupo I, Primeras habilidades sociales, es el único que presenta un nivel de apuntalamiento o agrupación de los datos con respecto a la media de manera más dispersa, siendo la forma de la curva platicúrtica. Los grupos conformados por: Grupo II, Habilidades sociales avanzadas Grupo III, Habilidades relacionadas con los sentimientos; Grupo IV, Habilidades alternativas a la agresión; Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés; Grupo VI, Habilidades de planificación, son leptocúrticas, es decir, con un agrupamiento muy concentrado de los datos cercanos a la media aritmética. El coeficiente de variación para las Habilidades Sociales en el pretest tiene los siguientes referentes:

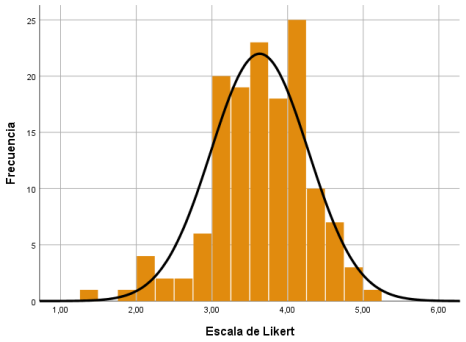
- ✓ Grupo I 18,10%
- ✓ Grupo II 17,14%
- ✓ Grupo III 21,99%
- ✓ Grupo IV 17,73%
- ✓ Grupo V 18,40%
- ✓ Grupo VI 16,36%

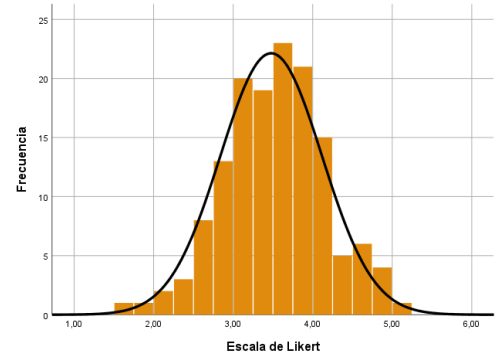
Figura 7. Frecuencias de respuestas en la escala Likert de las habilidades sociales pretest

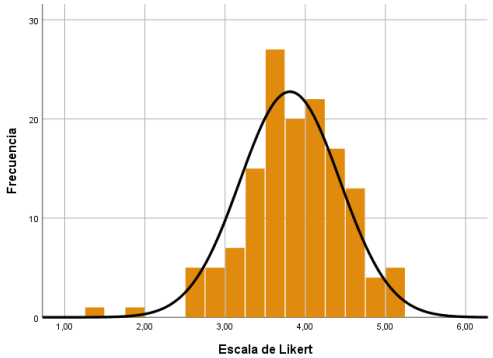
<table>
<tr>
<td>Grupo I-antes


Media: 3,50
Desv.:0,634</td>
<td>Grupo II-antes


Media: 3,61
Desv.:0,641</td>
</tr>
<tr>
<td>Grupo III-antes


Media: 3,34
Desv.:0,735</td>
<td>Grupo IV-antes


Media: 3,63
Desv.:0,644</td>
</tr>
<tr>
<td>Grupo V-antes


Media: 3,48
Desv.:0,64</td>
<td>Grupo VI-antes


Media: 3,81
Desv.:0,622</td>
</tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de las Habilidades Sociales pos-test

Estadísticos	G-I	G-II	G-III	G-IV	G-V	G-VI
Media	2,967	2,981	2,767	2,991	2,842	3,180
Error típico	0,041	0,042	0,047	0,042	0,043	0,043
Mediana	3,000	3,000	2,714	3,000	2,917	3,250
Moda	3,125	3,333	2,571	3,444	3,000	3,000
Desviación estándar	0,492	0,503	0,563	0,505	0,516	0,507
Varianza de la muestra	0,242	0,253	0,317	0,255	0,267	0,257
Curtosis	-0,223	-0,349	-0,253	-0,017	1,054	0,094
Coeficiente de asimetría	-0,311	-0,440	0,069	-0,357	-0,618	-0,630
Rango	2,250	2,333	2,571	2,444	3,083	2,375
Mínimo	1,750	1,500	1,429	1,444	0,917	1,625
Máximo	4,000	3,833	4,000	3,889	4,000	4,000
Cuenta	142	142	142	142	142	142

Fuente: elaboración propia

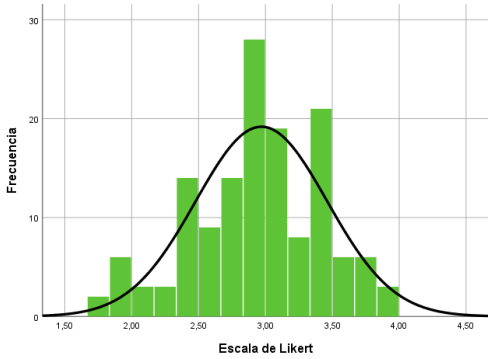
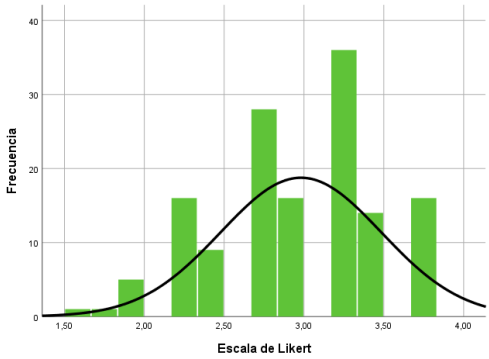
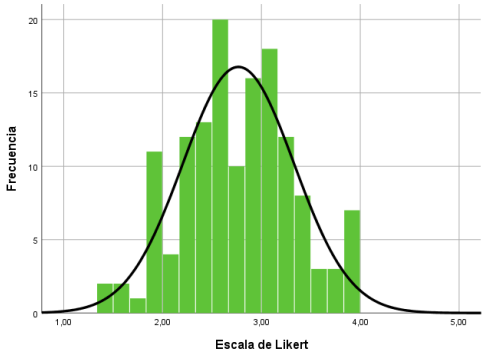
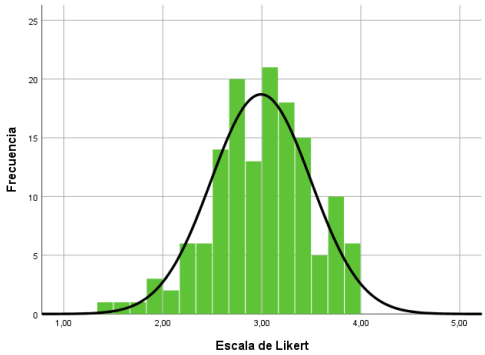
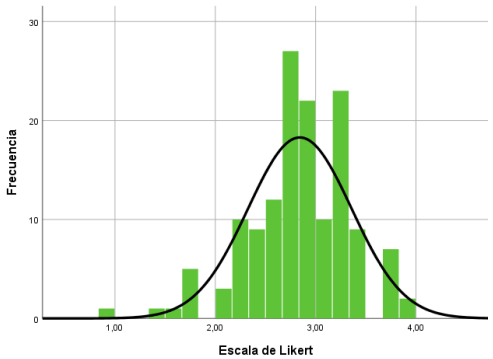
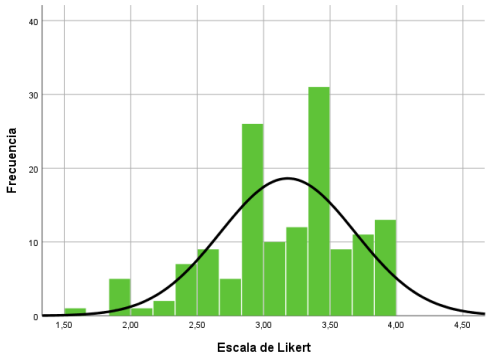
Un análisis breve sobre la media aritmética en el postest se verifica que el Grupo VI presenta el mayor promedio (3,18) y en el otro extremo se encuentra el Grupo III con solo 2,767 puntos sobre cinco. Asimismo, es el único grupo que presenta asimetría positiva, es decir, con sesgo a la derecha, donde la media aritmética es mayor que la mediana y el modo. Por el contrario, los cinco grupos restantes evidencian sesgos negativos, es decir, asimetrías cargadas al lado izquierdo.

La curtosis también tiene sus particularidades en los siguientes términos: El Grupo V presenta una forma leptocúrtica, el Grupo VI, es ligeramente mesocúrtica, todas las restantes tienen forma platicúrtica, es decir, con mucha dispersión de los datos con respecto a la media aritmética.

El coeficiente de variación se evidencia de la siguiente manera:

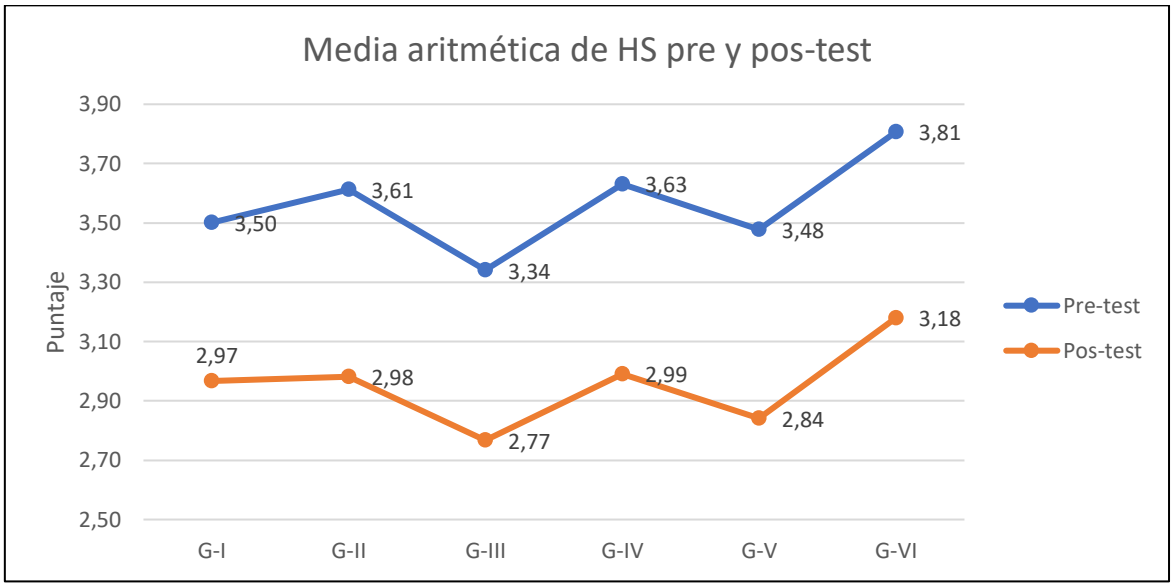
- ✓ Grupo I 15,58%
- ✓ Grupo II 16,87%
- ✓ Grupo III 20,34%
- ✓ Grupo IV 16,88%
- ✓ Grupo V 18,15%
- ✓ Grupo VI 15,94%

Figura 8. Frecuencias de respuestas en la escala Likert de las habilidades sociales pos-test

Grupo I-después  Media: 2,97 Desv.:0,492	Grupo II-después  Media: 2,98 Desv.:0,503
Grupo III-después  Media: 2,77 Desv.:0,563	Grupo IV-después  Media: 2,99 Desv.:0,505
Grupo V-después  Media: 2,84 Desv.:0,516	Grupo VI-después  Media: 3,18 Desv.:0,507

Fuente: elaboración propia

Figura 9. Variación de promedios entre el pre y el postest en habilidades sociales

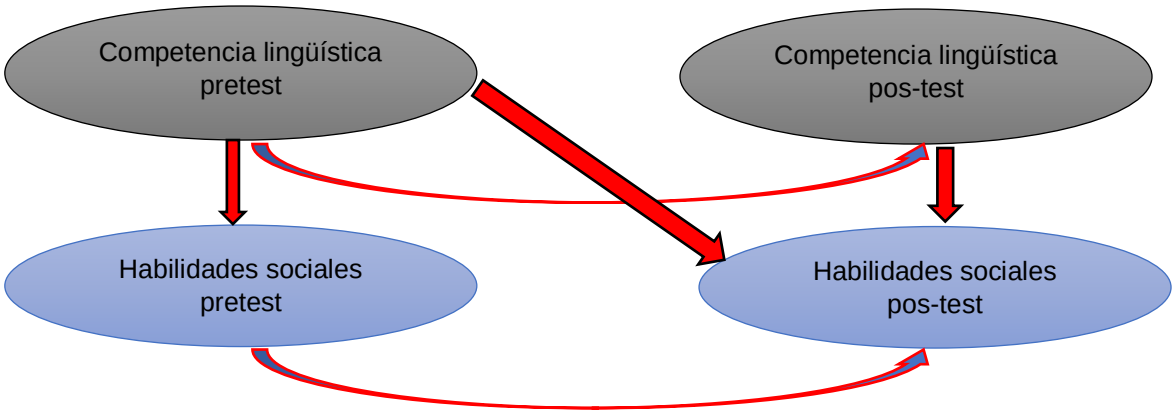


Fuente: elaboración propia

Siendo las Habilidades sociales un componente de orden psicológico, en este caso ocurre un fenómeno especial, las habilidades sociales, evaluadas en el postest bajaron su tendencia con respecto a la evaluación inicial, sin embargo, están fuertemente asociadas y correlacionadas con la competencia lingüística como se demuestra en la verificación de las hipótesis. Los valores evidencian que el mejor promedio en el pretest corresponde al Grupo VI y el menor al Grupo III; en la misma tendencia y proporción, en el postest se repiten los mismos grupos con los mayores y menores puntajes respectivamente.

El siguiente análisis se lo realiza en términos de correlaciones internas parciales y globales entre la competencia lingüística y las Habilidades sociales tanto en el pre y pos-test, para mayor entendimiento se detalla en el siguiente esquema didáctico como se presenta en la figura 10.

Figura 10. Esquema de análisis de las correlaciones entre variables



Fuente: elaboración propia

Un elemento importante dentro de la estadística descriptiva son los valores de correlación y para este efecto, se aplicó una correlación interna entre todas las dimensiones de la Competencia lingüística tanto en el pre y pos-test, mismos que están representados en la tabla 18.

Tabla 18. correlaciones internas de la competencia lingüística

		CO_A	CE_A	EO_A	EE_A	IO_A	CO_D	CE_D	EO_D	EE_D
CE_A	r	,858**								
	Sig.	0,000								
EO_A	r	,743**	,818**							
	Sig.	0,000	0,000							
EE_A	r	,719**	,771**	,897**						
	Sig.	0,000	0,000	0,000						
IO_A	r	,592**	,636**	,715**	,779**					
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000					
CO_D	r	,414**	,419**	,363**	,349**	,348**				
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
CE_D	r	,388**	,414**	,336**	,307**	,323**	,852**			
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
EO_D	r	,343**	,344**	,394**	,352**	,394**	,704**	,762**		
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
EE_D	r	,339**	,367**	,413**	,380**	,450**	,698**	,785**	,860**	
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
IO_D	r	,364**	,357**	,396**	,360**	,451**	,629**	,629**	,746**	,724**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)

Mediante el uso de software especializado se procedió a realizar un análisis de correlación interna entre todas las categorías de la competencia lingüística tanto en el pre y postest de acuerdo con el modelo matemático especificado en la metodología, pero para efectos de concordancia se reitera su ecuación:

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}} \qquad (13)$$

Los datos evidencian que la Expresión escrita del pretest está fuertemente correlacionada con la Expresión oral del pretest; le sigue en orden de importancia la Comprensión escrita con la Comprensión oral en el pretest. Esto significa que la asociación entre variables está muy ajustada y que la tendencia es positiva y directamente proporcional. El coeficiente de determinación señala el 80,46% de la varianza, lo cual es muy significativo en el primer caso y 73,61% en el segundo caso.

Por otra parte, los valores más inferiores evidenciados en este análisis corresponden a Expresión escrita del pretest y Comprensión escrita del postest con una correlación baja de 0,307 y a penas 9,42% de la varianza, le sigue en orden de importancia Interacción oral del pretest y comprensión oral del postest (0,323) y su porcentaje de variación alcanza el 10,43%.

En cuanto a las Habilidades sociales correlacionadas entre el pre y pos-test, los pares que tuvieron mayor ajuste se da entre el Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés y el Grupo VI, Habilidades de planificación (0,779), significa una correlación fuerte; su coeficiente de determinación alcanza el 60,68% de varianza; le sigue en orden de importancia el par comprendido entre el Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés y Grupo IV, Habilidades alternativas a la agresión (0,694); R^2 = 0,4816 (48,16% de la varianza).

Es importante resaltar que el análisis de las correlaciones es muy exigente en términos de nivel de significación o alfa (α), que en este caso son al 0,01 o lo que es lo mismo al 1% de error.

Tabla 19. correlaciones internas de las habilidades sociales

		GI_A	GII_A	GIII_A	GIV_A	GV_A	GVI_A	GI_D	GII_D	GIII_D	GIV_D	GV_D
GII_A	r	,528**										
	Sig.	0,000										
GIII_A	r	,463**	,542**									
	Sig.	0,000	0,000									
GIV_A	r	,427**	,528**	,533**								
	Sig.	0,000	0,000	0,000								
GV_A	r	,467**	,510**	,648**	,694**							
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000							
GVI_A	r	,438**	,432**	,496**	,661**	,779**						
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000						
GI_D	r	,450**	,306**	,319**	,259**	,288**	,278**					
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,002	0,001	0,001					
GII_D	r	,233**	,242**	,210*	,227**	0,159	0,067	,410**				
	Sig.	0,005	0,004	0,012	0,007	0,058	0,425	0,000				
GIII_D	r	,364**	,209*	,307**	,187*	,235**	,204*	,576**	,442**			
	Sig.	0,000	0,013	0,000	0,026	0,005	0,015	0,000	0,000			
GIV_D	r	,232**	,204*	,227**	,403**	,356**	,286**	,426**	,502**	,463**		
	Sig.	0,005	0,015	0,007	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000		
GV_D	r	,214*	,179*	0,134	,210*	,261**	,247**	,486**	,397**	,463**	,584**	
	Sig.	0,011	0,033	0,113	0,012	0,002	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	
GVI_D	r	,182*	,207*	0,161	,256**	,339**	,307**	,470**	,382**	,402**	,620**	,559**
	Sig.	0,030	0,013	0,055	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)
* La correlación es significativa en el nivel de 0,05 (bilateral)

En el otro extremo de las correlaciones se encuentran: el Grupo VI, Habilidades de planificación del pretest con el Grupo II, Habilidades sociales avanzadas del pos-test, su correlación es muy baja llegando a un *r* de Pearson de 0,067 y un R^2 de tan solo 0,0044 (0,44% de la varianza). Otro indicador bajo en términos de correlación se da entre el Grupo III, Habilidades relacionadas con los sentimientos del pretest y el Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés del postest (*r* = 0,134 y R^2 = 0,0179).

En este análisis de verifica dos niveles de significación: unos están verificados al 5% y otros al 1% de error.

Tabla 20. Correlaciones internas de la Competencia lingüística y las Habilidades sociales durante el pretest.

		CO_A	CE_A	EO_A	EE_A	IO_A
GI_A	r	,392**	,385**	,335**	,339**	,425**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
GII_A	r	,318**	,389**	,349**	,416**	,389**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
GIII_A	r	,370**	,375**	,271**	,316**	,348**
	Sig.	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
GIV_A	r	,265**	,299**	,275**	,339**	,380**
	Sig.	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000
GV_A	r	,348**	,405**	,362**	,438**	,509**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
GVI_A	r	,363**	,446**	,422**	,471**	,560**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)

Al correlacionar la Competencia lingüística con las Habilidades sociales en el momento del pretest, el mejor ajuste se da entre la Interacción oral y el Grupo VI, Habilidades de planificación con un *r* de Pearson de 0,560 y R^2 de 0,3136; en el extremo inferior de menor ajuste y correlación se ubica Expresión oral y el Grupo III, Habilidades relacionadas con los sentimientos, sus indicadores son: 0,271 de Pearson y 0,0734 de R^2.

Tabla 21. Correlaciones internas de la Competencia lingüística pretest y las habilidades sociales pos-test

		CO_A	CE_A	EO_A	EE_A	IO_A
GI_D	r	,326**	,263**	,203*	,216**	,284**
	Sig.	0,000	0,002	0,015	0,010	0,001
GII_D	r	,207*	,179*	0,154	0,128	,180*
	Sig.	0,014	0,034	0,068	0,128	0,032
GIII_D	r	,258**	,203*	,206*	,183*	,291**
	Sig.	0,002	0,015	0,014	0,030	0,000
GIV_D	r	,254**	,259**	,252**	,259**	,306**
	Sig.	0,002	0,002	0,002	0,002	0,000
GV_D	r	,257**	,236**	,271**	,288**	,356**
	Sig.	0,002	0,005	0,001	0,001	0,000
GVI_D	r	,198*	,197*	,254**	,234**	,289**
	Sig.	0,018	0,019	0,002	0,005	0,000

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)
* La correlación es significativa en el nivel de 0,05 (bilateral)

En la comparación de correlación entre la Competencia lingüística del pretest frente a las Habilidades sociales del pos-test, los datos señalan en todos los casos una correlación baja o débil, siendo el mejor representado el Grupo V, Habilidades para hacer frente al estrés con la Interacción oral (*r* = 0,356 y R^2 = 0,1267) y la correlación menos ajustada se da entre la Expresión escrita y el Grupo II, Habilidades sociales avanzadas (*r* = 0,128 y R^2 = 0,0163).

Tabla 22. Correlaciones internas de la competencia lingüística y las habilidades sociales pos-test.

		CO_D	CE_D	EO_D	EE_D	IO_D
G1_D	r	,353**	,353**	,345**	,312**	,460**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
G2_D	r	,188*	,231**	,215*	,266**	,330**
	Sig.	0,025	0,006	0,010	0,001	0,000
G3_D	r	,226**	,291**	,284**	,249**	,427**
	Sig.	0,007	0,000	0,001	0,003	0,000
G4_D	r	,282**	,327**	,346**	,389**	,477**
	Sig.	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
G5_D	r	,360**	,379**	,403**	,397**	,487**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
G6_D	r	,389**	,389**	,409**	,448**	,551**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** La correlación es significativa en el nivel de 0,01 (bilateral)
* La correlación es significativa en el nivel de 0,05 (bilateral)

Finalmente, en este análisis global de correlaciones se somete a prueba la Competencia lingüística y las Habilidades sociales en el momento de pos-test. Estos son los principales resultados a resaltar, mejor correlación: Interacción oral y Grupo IV, Habilidades de planificación con 0,551 y el 30,36% de la varianza; menor correlación: Comprensión oral y Grupo II, Habilidades sociales avanzadas, (r = 0,188; R^2 = 0,353) demostrando una correlación muy baja.

3.2. Verificación de hipótesis

Para la verificación de la hipótesis se seguirá algunos pasos lógicos que determinan la metodología de la investigación científica, además se plantearán algunas hipótesis que permiten evidenciar la validez de la investigación para corroborar el cumplimiento de los objetivos y la respuesta definitiva al problema planteado.

Primera hipótesis:

1. Planteamiento de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la competencia lingüística inicial (pretest) y la competencia lingüística final (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la competencia lingüística inicial (pretest) y la competencia lingüística final (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

b) Modelo matemático

H_o: r = 0

H_1: r ≠ 0

c) Modelo estadístico

$$y = bx + c \quad (14)$$

$$c = \frac{\sum Y}{n} - \frac{b\sum X}{n} \quad (15)$$

$$b = \frac{n\sum(XY) - \sum Y * \sum X}{n\sum X^2 - \left(\sum X\right)^2} \quad (16)$$

$$r = \frac{n\sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}} \quad (17)$$

2. Determinación de la ecuación de regresión:

Para el cálculo de los valores matemáticos se utilizó el software estadístico SPSS® versión 25, como se presenta en la tabla 23

Tabla 23. Valores de regresión y correlación de la competencia lingüística pre-pos-test

	Coeficientes no estandarizados		**Coeficientes estandarizados**	**t**	**Sig.**
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	2,152	0,229		9,389	0,000
V. Indep. (CLi)	0,449	0,072	0,468	6,270	0,000

Fuente: elaboración propia

La ecuación quedaría de la siguiente manera:

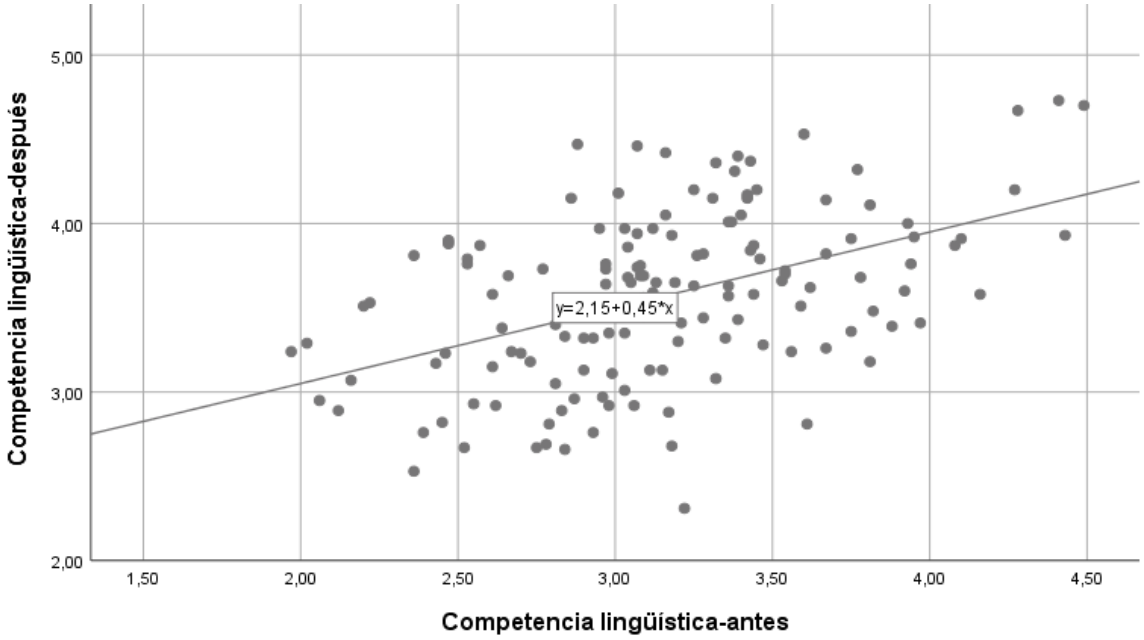
$y_c = 0{,}449x + 2{,}152$

Comp. Ling. Final = 0,449 (Comp. Ling. Inic.) + 2,152

Para la interpretación de la correlación se sigue la recomendación de Lind, Marchal, & Wathen (2008), que en su análisis explica: “los coeficientes de correlación expresan numéricamente tanto la fuerza como la dirección de la correlación en línea recta. Tales coeficientes de correlación se encuentran generalmente entre -1,00 y + 1,00 como sigue:

-1,00 Correlación negativa perfecta
-0,95 Correlación negativa fuerte
-0,50 Correlación negativa moderada
-0,01 Correlación negativa débil
0,00 ninguna correlación
+0,01 Correlación positiva débil
+0,50 Correlación positiva moderada
+0,95 Correlación positiva fuerte
+1,00 Correlación positiva perfecta”

Figura 11. Tendencia de correlación de la competencia lingüística pre y pos-test



Fuente: elaboración propia

El índice r de Pearson es 0,468 y el coeficiente de determinación R^2 igual a 0,219 determinándose que hay una correlación positiva moderada y el 21,9% de la varianza.

3. Conclusión

En función de estos datos se puede concluir que existe una correlación positiva moderada_entre las evaluaciones de la competencia lingüística pre y pos-test. En conclusión, un valor de 0,468 de *r* de Pearson permite asegurar, con alto grado de certeza, que la evaluación luego de la intervención tuvo su efecto esperado, por tanto, la efectividad es significativa.

Segunda hipótesis:

Para la demostración de las siguientes hipótesis solo se registran los datos significativos de tal manera que no se haga reiterativo el proceso y se pueda evidenciar solo valores matemáticos definitivos.

1. Planteamiento de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay correlación estadística significativa entre la evaluación de las Habilidades Sociales (HS) inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) final (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Hay correlación estadística significativa entre la evaluación de las Habilidades Sociales (HS) inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) final (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

2. Determinación de la ecuación de regresión:

Tabla 24. Valores de regresión y correlación de las Habilidades Sociales pre-pos-test

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	1,832	0,208		8,807	0,000
V. Indep. (HSi)	0,315	0,058	0,418	5,449	0,000

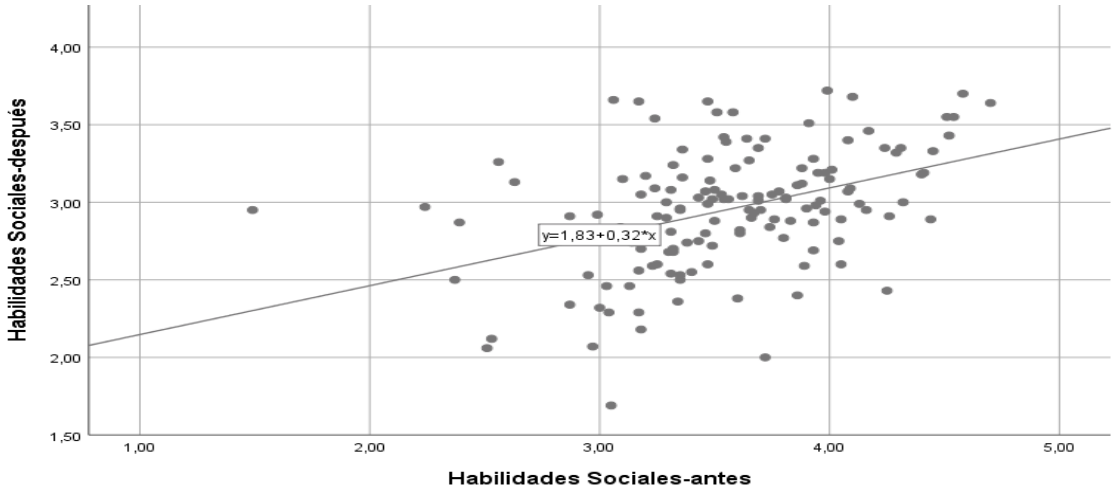
Fuente: elaboración propia

La ecuación quedaría de la siguiente manera:

$y_c = 0{,}315x + 1{,}832$

Habilidades Sociales Finales = 0,315 (Habilidades Sociales Iniciales.) + 1,832

Figura 12. Tendencia de correlación de las Habilidades Sociales pre y pos-test



Fuente: elaboración propia

Para esta variable, el *r* de Pearson alcanza el 0,418 y Coeficiente de determinación R^2 un valor de 0,175, nuevamente evidenciándose una correlación positiva moderada y el 17,5% de la varianza.

3. Conclusión

Existe una correlación positiva moderada entre las evaluaciones de las Habilidades Sociales pre y pos-test. En conclusión, un valor de 0,418 de *r* de Pearson permite asegurar, con alto grado de certeza, que la evaluación luego de la intervención tuvo su efecto esperado, por tanto, la efectividad es significativa.

Tercera hipótesis

1. Planteamiento de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) iniciales (pretest) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) iniciales (pretest) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

2. Determinación de la ecuación de regresión:

Tabla 25. Valores de regresión y correlación de la competencia lingüística pretest y las Habilidades Sociales pretest.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	1,905	0,226		8,434	0,000
V. Indep. (CL)	0,525	0,071	0,532	7,433	0,000

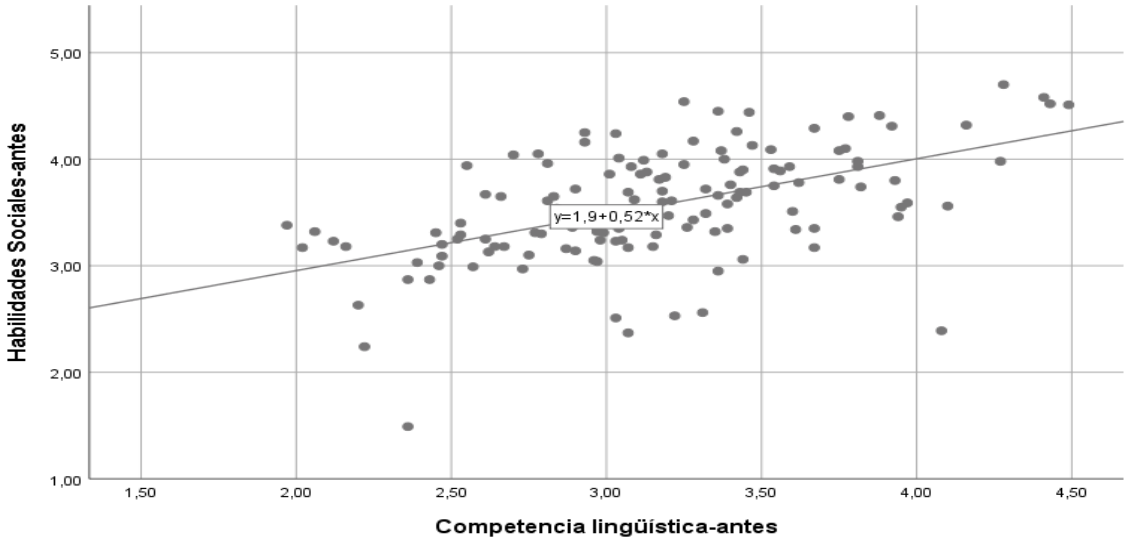
Fuente: elaboración propia

La ecuación quedaría de la siguiente manera:

$y_c = 0{,}525x + 1{,}905$

Habilidades Sociales Iniciales = 0,525 (Competencia lingüística Inicial) + 1,905

Figura 12. Tendencia de correlación de las Habilidades Sociales pre y pos-test



Fuente: Elaboración propia

Para esta variable, el *r* de Pearson alcanza el 0,532 y Coeficiente de determinación R^2 un valor de 0,283, nuevamente evidenciándose una correlación positiva moderada y el 28,3% de la varianza.

3. Conclusión

Existe una correlación positiva moderada entre las evaluaciones de la competencia lingüística pretest y las Habilidades Sociales pretest. En conclusión, un valor de 0,532 de *r* de Pearson permite asegurar, con alto grado de certeza, que la evaluación luego de la intervención tuvo su efecto esperado, por tanto, la efectividad es significativa.

Cuarta hipótesis

1. Planteamiento de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) finales (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística inicial (pretest) y las Habilidades Sociales (HS) finales (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

2. Determinación de la ecuación de regresión:

Tabla 26. Valores de regresión y correlación de la competencia lingüística pretest y las Habilidades Sociales pos-test.

	Coeficientes no estandarizados		**Coeficientes estandarizados**	**t**	**Sig.**
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	2,124	0,188		11,304	0,000
V. Indep. (CLi)	0,263	0,059	0,354	4,478	0,000

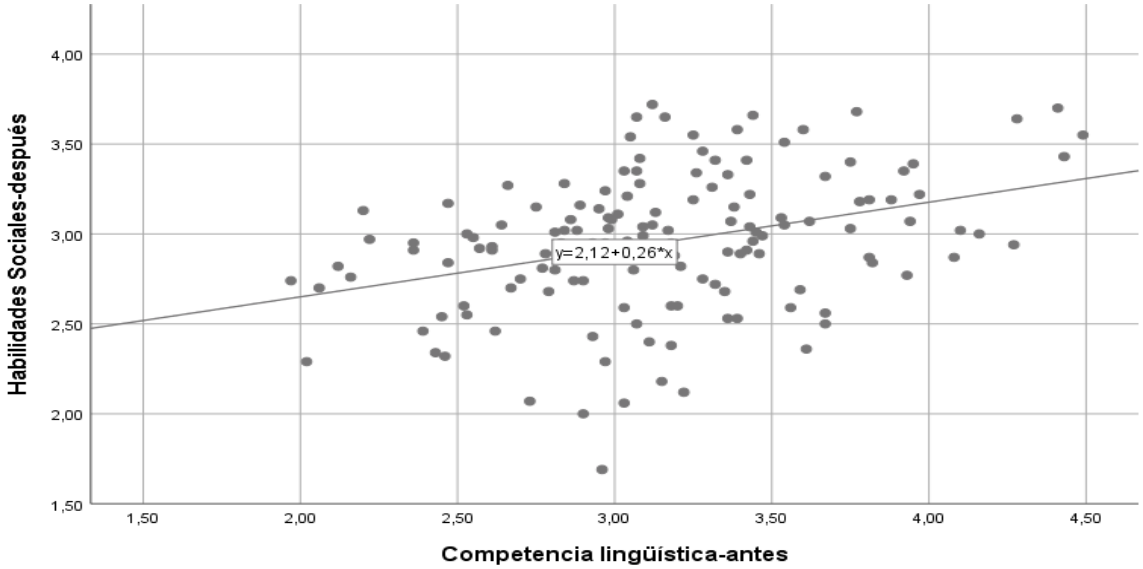
Fuente: elaboración propia

La ecuación quedaría de la siguiente manera:

$y_c = 0{,}263x + 2{,}124$

Habilidades Sociales finales = 0,263 (Competencia lingüística Inicial) + 2,124

Figura 13. Tendencia de correlación de las Habilidades Sociales pre y pos-test



Fuente: Elaboración propia

Para esta variable, el *r* de Pearson alcanza el 0,354 y Coeficiente de determinación R^2 un valor de 0,125, se evidencia una correlación positiva baja y el 12,5% de la varianza.

3. Conclusión

Existe una correlación positiva baja entre las evaluaciones de la competencia lingüística pretest y las Habilidades Sociales pos-test. En conclusión, un valor de 0,354 de *r* de Pearson permite asegurar, con alto grado de certeza, que la evaluación luego de la intervención tuvo su efecto esperado, por tanto, la efectividad es significativa.

Quinta hipótesis

1. Planteamiento de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística final (pos-test) y las Habilidades Sociales (HS) finales (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Hay correlación estadística significativa entre la evaluación de la Competencia lingüística final (pos-test) y las Habilidades Sociales (HS) finales (pos-test) de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

2. Determinación de la ecuación de regresión:

Tabla 27. Valores de regresión y correlación de la competencia lingüística postest y las Habilidades Sociales pos-test.

	Coeficientes no estandarizados		**Coeficientes estandarizados**	**t**	**Sig.**
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	1,497	0,201		7,466	0,000
V.Indep. (CLf)	0,408	0,056	0,527	7,337	0,000

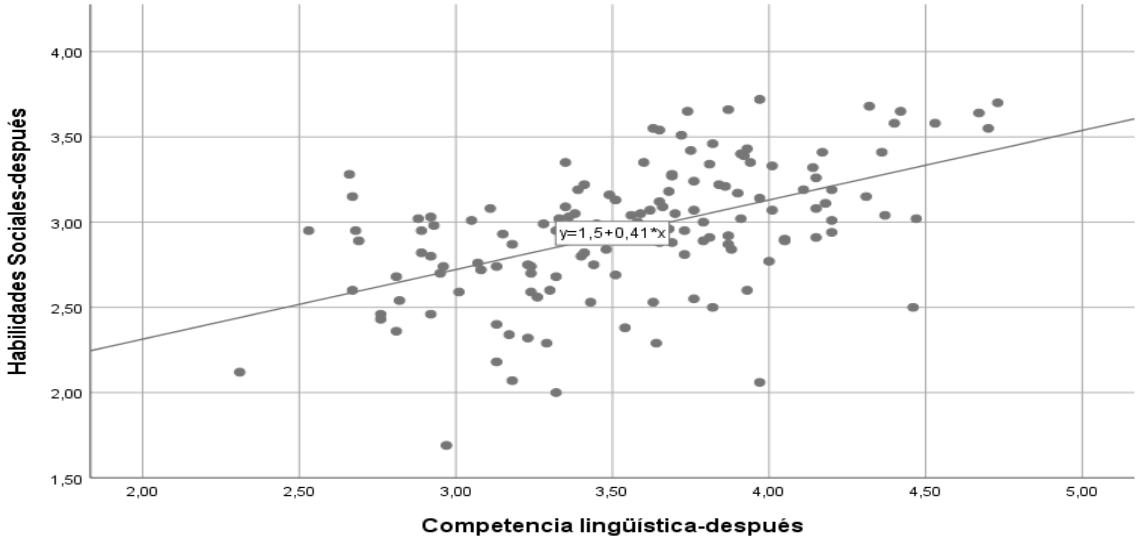
Fuente: elaboración propia

La ecuación quedaría de la siguiente manera:

$y_c = 0{,}408x + 1{,}487$

Habilidades Sociales finales = 0,408 (Competencia lingüística final) + 1,487

Figura 14. Tendencia de correlación de las Habilidades Sociales pre y pos-test



Fuente: Elaboración propia

Para esta variable, el *r* de Pearson alcanza el 0,527 y Coeficiente de determinación R^2 un valor de 0,278, se evidencia una correlación positiva moderada y el 27,8% de la varianza.

3. Conclusión

Existe una correlación positiva moderada entre las evaluaciones de la competencia lingüística postest y las Habilidades Sociales pos-test. En conclusión, un valor de 0,527 de *r* de Pearson permite asegurar, con alto grado de certeza, que la evaluación luego de la intervención tuvo su efecto esperado, por tanto, la efectividad es significativa.

Finalmente se intenta verificar la hipótesis utilizando el estadístico de t de studen para muestras relacionadas o emparejadas, para el efecto se siguen estos planteamientos:

Sexta hipótesis

1.- Planteo de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay diferencia estadística significativa en los promedios de la competencia lingüística entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Si hay diferencia estadística significativa en los promedios de la competencia lingüística entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

b) Modelo matemático

H_o: $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$

H_1: $\bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$

c) Modelo estadístico

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{s_d}{\sqrt{n}}} \qquad (18)$$

De donde:

$\bar{d}$ = diferencia media entre las observaciones por pares o relacionadas

s_d = desviación estándar de la distribución de las diferencias entre las observaciones por pares o relacionadas (Mason, Lind, & Marchal, 2002).

n = número de observaciones por pares

$$s_d = \sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{n}}{n-1}} \qquad (19)$$

2.- Regla de decisión

1-0,05 = 0,95; α = 0,05

gl = $n_1 - 1$

gl = 142-1 = 141

t al 95% y con un α de 0,05 es igual a 1,9769

Se acepta la hipótesis nula si, t calculada (t_c) está entre ±1,9769 con un ensayo bilateral

3.- Cálculo de t

Tabla 28. t-student para muestras relacionadas: competencia lingüística pre/pos-test

Competencia lingüística pre-pos-test	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
	-0,41444	0,52643	0,04418	-0,50177	-0,32710	-9,381	141	0,000

Fuente: elaboración propia

4.- Conclusión

Como el valor del t calculado es de -9,381, que es un valor que está fuera de ± 1,9769, se **RECHAZA** la hipótesis nula (H_0) y se **ACEPTA** la alterna, (H_1) es decir, "Si hay diferencia estadística significativa en los promedios de la competencia lingüística entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato", además el indicador del *p-value* es menor a 0,05, por tanto es altamente significativa. Las medias aritméticas pasaron de 3,1558 en pretest a 3,5703 existiendo una mejora importante en el manejo y práctica de la competencia lingüística luego de la intervención.

Séptima hipótesis

1.- Planteo de hipótesis

a) Modelo lógico

H_o: No hay diferencia estadística significativa en los promedios de las Habilidades Sociales entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

H_1: Si hay diferencia estadística significativa en los promedios de las Habilidades Sociales entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato.

2.- Regla de decisión

1-0,05 = 0,95; $\alpha = 0,05$

$gl = n_1 - 1$

gl = 142-1 = 141

t al 95% y con un α de 0,05 es igual a 1,9769

Se acepta la hipótesis nula si, t calculada (t_c) está entre ±1,9769 con un ensayo bilateral

3.- Cálculo de t

Tabla 29. t-student para muestras relacionadas: habilidades sociales pre/pos-test

Habilidades sociales pre-pos-test	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia Inferior	Superior			
	0,60683	0,49740	0,04174	0,52431	0,68935	14,538	141	0,000

Fuente: elaboración propia

4.- Conclusión

Como el valor del t calculado es de 14,538, que es un valor que está fuera de ± 1,9769, se **RECHAZA** la hipótesis nula (H_0) y se **ACEPTA** la alterna, (H_1) es decir, "Si hay diferencia estadística significativa en los promedios de las Habilidades Sociales entre el pretest y el postest de los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato", además el indicador del *p-value* es menor a 0,05, por tanto es altamente significativa.

ANOVAS

Aplicado pruebas de normalidad, el indicador de Kolmogórov-Smirnov (más de 50 datos) se verifica que son datos normales porque su significación, en todos los casos, es de 0,2000.

Tabla 30. ANOVA de las categorías de la Competencia Lingüística pre y pos-test

Categorías	Promedio	Varianza	F	Probabilidad	Valor crítico para F
CO-A	2,94254	0,29327	28,3047802	7,89122E-22	2,384565611
CE-A	2,91300	0,31181			
EO-A	3,09335	0,36078			
EE-A	3,30710	0,39017			
IO-A	3,52754	0,33344			
Categorías	**Promedio**	**Varianza**	**F**	**Probabilidad**	**Valor crítico para F**
CO-D	3,41275	0,26052	17,6536682	8,05707E-14	2,384565611
CE-D	3,35657	0,30069			
EO-D	3,55522	0,36291			
EE-D	3,68577	0,32952			
IO-D	3,84086	0,32762			

Fuente: elaboración propia

Los datos de la tabla 30 demuestran que hay diferencia significativa entre las dimensiones de la competencia lingüística tanto en el pre como en el pos-test, pues su *p-value* está por debajo de 0,05; en este caso es de 1,8* 10^{-22} para el pretest y 0,05*10-14 en el pos-test, estos son valores infinitésimos que permiten asegurar con absoluta certeza que las varianzas son muy diferentes y que al comparar con la media aritmética, se evidencia el crecimiento o mejoramiento de la competencia lingüística.

Tabla 31. ANOVA de los indicadores de las Habilidades Sociales pre y pos-test

Indicadores	Promedio	Varianza	F	Probabilidad	Valor crítico para F
GI-A	3,50088	0,40193	8,44755511	8,19867E-08	2,224686161
GII-A	3,61268	0,41117			
GIII-A	3,34105	0,54070			
GIV-A	3,63146	0,41439			
GV-A	3,47770	0,40937			
GVI-A	3,80722	0,38799			

Indicadores	Promedio	Varianza	F	Probabilidad	Valor crítico para F
GI-D	2,96743	0,24239	10,7936184	4,44744E-10	2,224686161
GII-D	2,98122	0,25339			
GIII-D	2,76660	0,31683			
GIV-D	2,99139	0,25533			
GV-D	2,84214	0,26652			
GVI-D	3,17958	0,25742			

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las habilidades sociales, del mismo modo, se compararon sus seis dimensiones tanto en el pre y pos-test. Las diferencias son muy significativas a nivel de un **α** de 0,05; los datos evidencian que en el primer caso el *p-value* es de $8{,}19*10^{-8}$ lo cual es muy significativo en términos de rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la alterna, es decir, difiere significativamente las dimensiones de las habilidades sociales en la fase inicial. Para el pos-test, del mismo modo su *p-value* es de $4{,}44*10^{-10}$, con la misma conclusión.

Tabla 32. ANOVA de la Competencia Lingüística y las Habilidades Sociales global

Competencias	Promedio	Varianza	F	Probabilidad	Valor crítico para F
CL-A	3,15670	0,27122	56,888778	3,86356E-32	2,620704597
HS-A	3,56183	0,26398			
CL-D	3,57024	0,24974			
HS-D	2,95473	0,14979			

Fuente: elaboración propia

En una comparación global donde se unen las Competencias lingüísticas pre y postest y las Habilidades sociales pre y pos-test, la conclusión es mucho más evidente porque su *p-value* es de $3{,}8*10^{-32}$, representa entonces que hay diferencias significativas importantes entre la Competencia lingüística y las habilidades sociales estudiadas en los dos momentos. En definitiva, el proceso de intervención tuvo sus resultados satisfactorios.

CONCLUSIONES

Una vez tratados los datos obtenidos en el trabajo de campo y con un análisis riguroso de sus hallazgos, el autor arriba a las siguientes conclusiones:

- La Competencia lingüística está relacionada significativamente con las Habilidades sociales en los estudiantes que inician la carrera en la Facultad de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato. Esta correlación se fortalece luego de un proceso (periodo semestral) de intervención como parte del Módulo de Lenguaje y Comunicación que forma parte de la malla curricular de las carreras de Contabilidad y Auditoría, Finanzas y Economía.

- La teoría sobre la Competencia lingüística y las Habilidades sociales están ampliamente fundamentadas para la comprensión de los procesos pedagógicos y de formación profesional en contexto. La teoría del lenguaje tiene varias implicaciones desde lo psicológico, lo antropológico, lo social y lo biológico, pero nadie discute su importancia fundamental en el proceso socializador de ser humano. Del mismo modo las Habilidades sociales son atributos humanos que le permiten al individuo un manejo adecuado de las relaciones interpersonales con eficiencia y eficacia en su área de desempeño académico, profesional y personal.

- La Competencia lingüística es un requerimiento imprescindible para toda persona que inicia su formación universitaria puesto que de ella depende la calidad y manejo del lenguaje, de las actividades académicas y profesionales. Esta característica tiene una presencia, aplicación y manejo aceptables en los estudiantes de la facultad. La dimensión de mejor desempeño es la interacción oral, es decir, participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos; respetar las normas socio comunicativas; y, Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia.

- El proceso de intervención, con actividades potenciadoras de refuerzo, de la competencia lingüística, son de vital importancia porque fortalecen las capacidades de escritura, oralidad, manejo del idioma con efectividad en todos los momentos de la vida. Las acciones de intervención están encaminadas al mejoramiento de la expresión oral y la expresión escrita como elementos ineludibles de toda actividad académica y pedagógica en todas las profesiones.

- Los modelos matemáticos explicados en el presente trabajo explican científicamente la predicción de dominio de las Habilidades sociales en función del manejo de la Competencia lingüística. Las ecuaciones garantizan una proyección objetiva de las variables como alternativa de predicción futura aplicable a la realidad de cualquier estudiante que inicia la carrera universitaria.

- Toda intervención metódica, técnica y didácticamente bien diseñada y ajustada a los requerimientos de las necesidades de los estudiantes tiene su validez y efectividad. En este caso se trabajó con actividades gramaticales, oratorias y discusiones en foros y talleres que permitieron un crecimiento oportuno en la Competencia lingüística y fortalecimiento de las habilidades sociales.

RECOMENDACIONES

Concluido el trabajo, el autor se permite sugerir las siguientes recomendaciones:

- Convertir el fortalecimiento de la competencia lingüística y comunicativa en todos los módulos de la carrera como eje transversal, puesto que el correcto uso del lenguaje es un indicativo del nivel de formación y preparación profesional.

- Fomentar la lectura y los hábitos lectores, porque está comprobado que quien lee más, fortalece su lexicografía, maneja una correcta ortografía y su capacidad discursiva es más elevada.

- Fortalecer el manejo de las Habilidades sociales como estrategia de desarrollo en las relaciones interpersonales de los estudiantes a través del diálogo franco, asertivo, objetivo y crítico, propio de la comunidad académica.

- Emprender nuevas líneas de investigación sobre la acción comunicativa y el desarrollo pedagógico orientado al mejoramiento de la calidad profesional y social.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar López, A. (marzo de 2013). v19.41958Competencia comunicativa y norma en los gradosde maestro en Educación Primaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19*(Núm. especial), 25-33. doi:https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.41958

Almaraz Fermoso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de Primaria. *Revista de Investigación Educativa de la rediech, 10*(19), 191-206. doi:http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Anderson, D., Sweenwy, D., & Williams, T. (2012). *Estadística para Negocios y Economía* (Décimaprimera ed.). México D.F.: CENGAGE Learning.

Ansaldo Briones, C. (2011). *Redacción para Todos.* Quito: Ariel.

Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro "La Inmaculada" de Hortaleza). *Tendencias pedagógicas*(12), 111-149. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2308980

Arango Aramburu, J. E. (2017). *Interacción en el aula y competencias. Cómo aplicar el análisis transaccional para una interacción eficaz docente-estudiantes.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (Sexta ed.). Carácas: Episteme C.A.

Barragán Vicaria, C. (2008). Competencia linguística y enseñanza de la lectura. *Revista Andalucía Educativa*(66), 31-33. Obtenido de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/265/00120123000120.pdf

Berko Gleason, J., & Bernstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje.* Madrid: Pearson.

Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (Tercera ed.). (O. Fernández Palma, Ed.) Bogotá D.C., Colombia: Pearson. Recuperado el 20 de noviembre de 2020

Bonsón Aventrín, M. (2016). Desarrollo de competencias en Educación Superior. En A. Blanco (Ed.), *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior* (págs. 12-28). Madrid: Narcea S.A.

Bravo, A., & Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educação e Humanidades*(1), 173-212. doi:https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfecionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea. Formación Profesional, 1*, 8-14. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116

Bustamante Zamudio, G. (enero-junio de 2010). Competencia Lingüística y Educación. *Folios*(31), 81-90. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3790529

Caballero-González, Y.-A., & García-Valcárcel Muñoz-Periso, A. (2020). Fortaleciendo el pensamiento computacional y habilidades sociales mediante actividades de aprendizaje con robótica educativa en niveles escolares iniciales. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*(58), 117-142. doi:https://doi.org/10.12795/pixelbit.75059

Caballo, J. L., Pérez-Jover, M. V., Espada, J. P., Orgilés, M., & Piqueras, J. A. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Expresión Social para la evaluación de habilidades sociales en el contexto de Internet. *Psicothema, 24*(1), 121-126. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/727/72723431019.pdf

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las hablidades sociales* (Séptima ed.). Madrid: Siglo XXI.

Caballo, V. E., & Salazar, I. C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: "cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 25*(1), 5-24. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001422

Cantón Mayo, I., & Prieto Carnicero, L. Á. (2014). Competencias básicas: el caso de la comunicación linguística en alumnos de 4o de Primaria de la provincia de León. *Educación Siglo XXI, 32*(2), 121-144. doi:http://dx.doi.org/10.6018/j/211011

Carranza Rivera, S. A., & Menacho Rivera, A. S. (2020). Clima familiar y habilidades sociales en la violencia escolar de estudiantes de la Red 19 – Lurigancho. *CIID. Revista Internacional Multidisciplinaria*(1), 198-210. doi:https://doi.org/10.46785/ciidj.v1i1.57

Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid: Pearson Educación.

Catón Mayo, I., & Prieto Carnicero, L. Á. (2014). Competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística en alumnos de 4º de Primaria de la provincia de León. *Educatio Siglo XXI, 32*(3), 121-144. doi:http://dx.doi.org/10.6018/j/211011

Charría Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V., Uribe Rodríguez, A. F., lópez Lesmes, C. N., & Arenas Ortiz, F. (julio-diciembre de 2011). Definición y clasificación

teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*(28), 133-165. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid: McGraw Hill.

Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*(325), 299-322. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417

De la Cruz, D., Torres Zárate, L., & Yánac Cierto, E. (2019). Efectos de la dependencia al celular en las habilidades sociales de los estudiantes universitarios. *Revista Científica de Ciencias de la Salud, 12*(2). doi:https://doi.org/10.17162/rccs.v12i2.1214

de Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I. J., Apodaca Urquizo, P., Aris Blanco, J. M., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C., & Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio de Europero de Educación Superior.* Oviedo, Asturias: Universidad de Oviedo.

Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2001). *Inventaário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação.* São Paulo: Casa do Psicógo.

Díaz Núñez, K. E., & Jaramillo Zambrano, A. E. (2021). Comunicación familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación general básica superior en una institución educativa de Ambato. *Ciencia Digital, 5*(3), 67-86. doi:https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i3.1737

Domínguez-Vergara, J. A., & Ybañez-Carranza, J. (julio-diciembre de 2016). Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa privada. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 181-230. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122

Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 11.26. Obtenido de https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/228/224

Estrada Ardoz, E. G. (2019). Habilidades sociales y agresividad de los estudiantes del nivel secundaria. *SCIÉNDO, 22*(4), 299-305. doi:http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.037

Fadda, S., & Rezzónico, M. G. (2021). Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones. *South Florida Journal of Development, 2*(2), 3311-3317. doi:https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-167

Fernández Darraz, M., Mora Guerrero, G., & Nail Kroyer, O. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de medición de la Calidad de la Educación. *Estudios Pedagógicos, XLIII*(2), 65-91. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art04.pdf

Fernández Delgado, L. B. (2019). Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(2), 1303-1315. doi:https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.383

Fonseca, S., Correa, A., Pineda, M. I., & Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita.* México D. F.: Pearson.

Fortea Bagán, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de comptencias* (Segunda ed.). Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. doi:http://dx.doi.org/10.6035/MDU1

Franco, A. (2004). El concepto habermasiano de la acción comunicativa en el modelo linguístico comunicacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 9*(27), 33-48. Obtenido de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2686/2686

Gairín Sallán, J. (Ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales.* Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.

Gairín Sallán, J., Armengo Asparó, C., Gisbert Cervera, M., García San Pedro, M., Rodríguez Gómez, D., & Cela Ranilla, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales.* Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

García Manjón, J. V., & Pérez López, M. C. (abril de 2009). Análisis de las competencias linguísticas y digitales en el marco de los estudios universitarios de turismo en España. *Actualidades Investigativas en Educación, 9*(1), 1-27. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054002

Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual.* Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Gobierno Vasco. (2007). *Competencia en comunicación linguítica.* País Vasco: Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Obtenido de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/300009c_Pub_BN_Competencia_Ling_ESO_c.pdf

Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS).* Madrid: Projective Way.

González Villarón, M., & Egido Gálvez, I. (2016). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación, 28*(2), 591-607. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49634

González, J., & Wagenaar, R. (Edits.). (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.* Bilbao: Universidad de Deusto.

González, R., & Hornaur-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile, 25*, 143-153. Obtenido de https://www.enfermeriaaps.com/portal/wp-content/uploads/2017/05/Cerebro-y-lenguaje.pdf

Guarneros Eeyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 21-35. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780003

Harzing, A. W. (2007). *Publish or Perish*. Obtenido de https://harzing.com/resources/publish-or-perish

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F., México: Mc Graw Hill. Recuperado el 22 de noviembre de 2020

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México D.F: McGraw Hill.

IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0.* Obtenido de https://www.ibm.com/support/pages/how-cite-ibm-spss-statistics-or-earlier-versions-spss

Ignatieva Solianik, N. (2009). La competencia lingüística de la gramática en el curso de la comprensión de lectura. *Estudios de Lingüística Aplicada, 27*(50), 225-240. Obtenido de https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/322/302

Inglés Saura, C. J., Méndez, F. X., & Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema, 12*(3), 390-398. Obtenido de http://www.psicothema.com/pdf/347.pdf

Inglés, C., Hidalgo, M., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and Validity of the Spanish Translation. *Journal of Adolescence, 26*(4), 505-510. doi:10.1016/S0140-1971(03)00032-0

Instituto de Educación Secundaria Sem Tob. (2003). *Habiliaddes sociales.* Obtenido de https://cerrito.gob.ar/index2012/wp-content/uploads/2015/06/Habilitades-sociales-test-1.pdf

Isaza Valencia, L. (2018). Las prácticas educativas familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Revista Encuentros, 6*(1), 78-90. doi:http://dx.doi.org/10.15665/.v16i01.635

Javier Napa, A. J., Santa María Relaiza, H. R., Norabuena Figueroa, R. P., & Jara Jara, N. (2018). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 185-200. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Epice.

Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., & Vázquez Toledo, S. (2017). Habiliaddes sociales de niños con déficits atencionales y contextos escolares inclusivos. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(2), 113-121. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221007.pdf

Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2008). *Estad´sitica aplicada a los negocios y economía* (Décimotercera ed.). México D.F.: McGraw Hill.

Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos, XL*(162), 178-196. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-178.pdf

López de Aguilera, G. (2019). Desarrollando Lenguaje y Competencia Linguistica para la Escuela a través de Tertulias Lietararias Dialógicas. *IJEP. International Journal of Educational Psycology, 8*(1), 51-71. doi:10.17583/ijep.2019.4028

Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing School-relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary. *International Journal of Educational Psychology, 8*(1), 51-71. doi:http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028

Luque Ticona, A. M., Pérez Alférez, I. R., Aguilar Quispe, J. A., & Rozas Flores, M. R. (2021). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Horizonte de la ciencia, 11*(20), 239-254.

Luy-Montejo, C. (mayo-agosto de 2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 353-383. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288

Madueño Ramos, P., Lévano Muchotrigo, J. R., & Salazar Bonilla, A. E. (2020). Conductas parentales y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones, 8*(1), 1-19. doi:http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.234

Mantilla Falcón, M., Ruiz Guajala, M. E., & Mayorga Abril, C. M. (2015). La Competencia En Comunicación Lingüística de estudiantes que inician la carrera universitaria. Un estudio mmpírico. *Augusto Guzzo. Revista Académica*(16), 50-63. doi:https://doi.org/10.22287/ag.v2i16.287

Mantilla-Falcón, L. M., Galarza-Galarza, J. C., & Zamora-Sánchez, R. A. (julio-diciembre de 2017). La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso Universidad Técnica de Ambato. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13*(2), 12-29. Recuperado el 17 de abril de 2021, de http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(2)_2.pdf

Manyoma Ledesma, E., & Escobar Arteaga, N. (2018). Las competencias genéricas en la formación progresiva. En CIMTED (Ed.), *Aprendizaje, formación y educación por competencias* (págs. 193-205). Antioquia: Corporación CIMTED.

Marchal López, F. M., Sánchez Romero, C., & Martín-Cuadrado, A. M. (julio de 2018). Análisis de la comptencia linguística en primaria a través de las TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(53), 123-135. doi:http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.08

Marcos García, M. J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*(23), 125-143. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://revistas.um.es/analesff/article/download/250611/190201/871651

Martins Teodoro, M. L., Käppler, K. C., de Lima Rodrigues, J., Martins de Freitas, P., & Geraldi Hasse, V. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 239-246.

Mason, R., Lind, D., & Marchal, W. (2002). *Estadística para Administración y Economía* (Décima ed.). Bogotá: Alfaomega.

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1-14. Obtenido de https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf

Mena Gálvez, J. R., Alum Dopico, N. E., & Ordaz Hernández, M. (2020). Habilidades sociales en estudiantes de Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología: una metodología para su formación. *MENDIVE, 18*(2), 347-366. Obtenido de http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n2/1815-7696-men-18-02-347.pdf

Mendo Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., & Polo del Río, M. I. (2016). Entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario: efecto sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos y la ansiedad social. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 24*(3), 423-438.

Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694434

Mendo Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., & Polo del Río, M. I. (2016). Entrenamiento en Habilidades sociales en el contexto universitario: Efectos sobre las habvilidades sociales para trabajar en equipo y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 24*(3), 423-438. Obtenido de https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/10/03.Mendo_24-3r.pdf

Mérida Serrano, R., Ortega Ruiz, R., & Romera, E. M. (spetiembre-diciembre de 2010). Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil. *Revista de Educación*(353), 589-613. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40653fef-795f-4999-a5b7-ad8b444699a0/re35322-pdf.pdf

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.* Montevideo: Cinterfor. Obtenido de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf

Mira Agulló, J. G., Parra Meroño, M. C., & Beltrán Bueno, M. Á. (junio-septiembre de 2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de acctividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*(139), 1-17. doi:http://doi.org/10.15178/va.2017.1-17

Mira Agulló, J. G., Parra Meroño, M., & Beltrán Bueno, M. Á. (2017). educación emocional en la universidad: prouesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*(139), 1-17. doi:http://doi.org/10.15178/va.2017.1-17

Monjas Casares, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS).* Madrid: CEPE.

Moreno-Jiménez, B., Blanco-Donoso, L. M., Aguirre-Camacho, A., de Rivas, S., & Herrero, M. (2014). Habilidades sociales para las nuevas organizaciones. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 22*(3), 585-602. Obtenido de https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/11.Moreno_22-3oa.pdf

Muchuit, A. F., Dri, C. A., & Vaccaro, P. (2019). mocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología, 12*(2), 13-28. doi:https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202

Navarro, J. L., Huguet, Á., Sansó, C., & Chireac, S. M. (mayo de 2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la

lengua familiar. *Anales de Psicología, 28*(2), 457-464. doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.148841

Núñez Rojas, N., Palacios Contreras, P. G., Vigo Vargas, O., & Arnao Vásquez, M. (2013). El concepto de competencia. En N. Núñez Rojas, *Formación universitaria basada en competencias* (págs. 22-33). Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Ó Duibhir, P. (2019). Educación bilingue en contextos de lengua minoritaria: cuando el nivel de competencia linguística no es suficiente. *Estudios de linguística inglesa aplicada. ELIA*(1), 39-64. Obtenido de http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/26478/20922

OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo.* Obtenido de OECE.org Web site : https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf

Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, Á., . . . Estévez, R. M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes anadaluces.* Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Olivares-García, M. Á., González-Alfaya, M. E., & Mérida-Serrano, R. (2016). Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil. Un estudio multicaso. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 15*, 81-96. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259145814006

Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV*(4), 572-580. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf

Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C. R., & Miras Martínez, F. (2008). La competencía linguística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(1), 177-184. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf

Peña Jiménez, P., Santos Rovira, J. M., & Calvo Fernández, V. (2019). Competencia comunicativa y adecuación de las pruebas oficiales de verificación. Un análisis sobre los DELE C2. *ONOMAZEIN. Revista de linguística, filología y traducción, 46*, 78-101. doi:10.7764/onomazein.46.05

Pérez Parejo, R., Gutiérrez Cabezas, Á., Soto Vázquez, J., Jaraíz Cabanillas, F. J., & Gutiérrez Gallego, J. A. (2019). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura (España). Aproximación estadística. *Investigación Bibliotecológica, 33*(79), 119-147. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v33n79/2448-8321-ib-33-79-119.pdf

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* México D.F.: Grao, Colofón.

RAE. (2010). *Ortografía de la lengua española.* Madrid: ESPASA.

Rodríguez Matamoros, L. Y., Cacheiro González, M. L., & Gil Pascual, J. A. (2014). Desarrollo de Habilidades Sociales en estudiantes mexicanos de preparatoria a través de actividades virtuales en la plataforma Moodle. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15*(3), 149-171. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662009

Romero Bermúdez, E., & Lozano Mendoza, A. I. (junio de 2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*(16), 8-12. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30418644002

Salamanca Garay, I., & Badilla Quintana, M. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Synergies Chili*(16), 33-48. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://gerflint.fr/Base/Chili16/salamanca_badilla.pdf

Salas, P., Asún, R., & Zúñiga, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP, 2*(55), 89-105. doi:https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.07

Sánchez-Truel, D., Robles-Bello, M. A., & González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica, 16*(2), 126-130. doi:https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.005

Santamarina Sancho, M., & Núlez Delgado, M. P. (enero-marzo de 2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(1), 177-196. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640

Santos Rego, M., Priegue Caamaño, D., & Crespo Comesaña, J. (2017). Aprendizaje escolar y percepción de competencia linguística en alumnos de origen migrante. *Revista Lusófona de Educação, 37*(37), 181-196. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6238

Souviron López, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo*(16), 47-64. Recuperado el 1 de mayo de 2021, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169227.pdf

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for Superior Performance.* Nueva York: Wiley & Sons.

Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., & Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de edcación secundaria. *International Journal os Sociology of Education, 9*(3), 293-324. doi:http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Tobón, S. (2010). *Formación integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didactica y evaluación.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación, 44*(2), 1-14. doi:https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270

Tomas Rojas, A. (1994-95). Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Lima: CIPMOC.

Torres Bellvís, M. A., & Calatayud Salom, M. A. (2019). El booktrailer: una propuesta innovadora para evaluar la comptencia linguística en la educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IELA), 5*(2), 318-323. Obtenido de https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1695/1768

Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suarez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4*(15), 267-276. doi:https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114

Universida Técnica de Ambato, UTA. (2021). *Filosofía*. Obtenido de https://uta.edu.ec/v4.0/index.php/institucion/filosofia/102-institucion/filosofia/filosofia-historia/109-historia-uta

Valiente Castro, M. A., & Hernández Fernández, B. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare et Comunicare, 8*(2), 34-43. doi:https://DOI 10.35383/educare.v8i2.469

Vázquez García, I. Y., & Vallejo Castro, R. (2019). Habilidades sociales: diferencias entre adolescentes institucionalizados y adolescentes que viven con padres. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, 5*, 27-47. doi:https://doi.org/10.33064/ippd52675

Villa, A., & Poblete, M. (Edits.). (2007). *Aprendizaje basado en comptencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Bilbao: Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.

Woodruffe, C. (1993). What Is Meant by a Competency? *Leadership & Organization, 14*(1), 29-36. doi:https://doi.org/10.1108/eb053651

Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior* (págs. 10-23). Madrid: Narcea.

ANEXOS
ANEXO 1

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CONTABILIDAD Y AUDITORIA

Carrera: Contabilidad ( ) Ing. Financiera ( ) Economía ( )

Paralelo A ( ) B ( )

Género: Masculino ( ) Femenino ( )

Edad: …….. Años cumplidos

Colegio de procedencia: Público ( ) Privado ( ) Fiscomisional ( )

Le gusta leer Si ( ) No ( ) Le gusta escribir Si ( ) No ( )

Responda el siguiente cuestionario en función de la escala adjunta: **N**, Nunca; **RV**, Rara vez; **AV**, A veces; **CS**, Casi siempre; **S**, Siempre.

	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (*)	1	2	3	4	5
	1 COMPRENSIÓN ORAL	N	RV	AV	CS	S
1.1	Identificar el sentido global de textos orales (IdTO)					
1.1.1	Comprende el sentido general del texto					
1.1.2	Infiere el tema del texto					
1.1.3	Resume el contenido informativo del texto					
1.1.4	Diferencia las ideas principales del texto					
1.1.5	Diferencia las ideas principales de las ideas secundarias texto					
1.1.6	Reconoce las relaciones lógicas entre los apartados del texto					
1.2	Reconocer el propósito de textos orales (RTO)					
1.2.1	Identifica la finalidad del texto.					
1.2.2	Utiliza conocimientos lingüísticos como ayuda para interpretar la finalidad del texto					
1.2.3	Identifica la intención del emisor					
1.2.4	Discrimina información de opinión					
1.2.5	Identifica la variedad lingüística empleada					
1.2.6	Reconoce el género textual					
1.3	Seleccionar en textos orales las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STO)					
1.3.1	Discrimina información nueva					
1.3.2	Identifica la información relevante para el objetivo perseguido					
1.3.3	Reconoce e identifica información específica					
1.3.4	Utiliza la información recogida para el fin perseguido					
1.4	Interpretar de manera crítica el contenido de textos orales (InTO)					
1.4.1	Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios					
1.4.2	Interpreta el significado de elementos no lingüísticos del texto					
1.4.3	Realiza inferencias sobre el contenido del texto					
1.4.4	Identifica expresiones discriminatorias					
1.4.5	Expone una opinión propia a partir del contenido del texto					
1.5	Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales (UTO)					
1.5.1	Realiza una escucha activa					
1.5.2	Realiza anticipaciones sobre el contenido del texto					
1.5.3	Utiliza diversos medios de registro para retener la información					
1.5.4	Utiliza conocimientos de otras lenguas para favorecer la comprensión					
	2 COMPRENSIÓN ESCRITA	N	RV	AV	CS	S
2.1	Identificar el sentido global de textos escritos (IdTE)					
2.1.1	Comprende el sentido general del texto					
2.1.2	Infiere el tema del texto					
2.1.3	Resume el contenido esencial del texto					
2.1.4	Diferencia las ideas principales de las ideas secundarias					
2.1.5	Reconstruye la estructura global del texto					

2.1.6	Reconoce las relaciones lógicas entre las ideas del texto					
2.2	Reconocer el propósito de textos escritos (RTE)					
2.2.1	Identifica la finalidad del texto					
2.2.2	Utiliza conocimientos lingüísticos como ayuda para interpretar la finalidad del texto					
2.2.3	Identifica la intención del emisor					
2.2.4	Discrimina información de opinión					
2.2.5	Reconoce la variedad lingüística empleada					
2.2.6	Reconoce el género textual					
2.3	Seleccionar en textos escritos las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos (STE)					
2.3.1	Discrimina información nueva					
2.3.2	Identifica la información relevante para el objetivo perseguido					
2.3.3	Reconoce e identifica información específica					
2.3.4	Utiliza la información recogida para el fin perseguido					
2.3.5	Registra la información en fichas o en otros sistemas de recogida de datos					
2.4	Interpretar de manera crítica el contenido de textos escritos (InTE)					
2.4.1	Interpreta el contenido del texto en relación con los conocimientos propios					
2.4.2	Interpreta el significado de elementos no lingüísticos del texto					
2.4.3	Realiza inferencias sobre el contenido del texto					
2.4.4	Expone una opinión propia a partir del contenido del texto					
2.4.5	Identifica expresiones discriminatorias					
2.5	Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos escritos (UTE)					
2.5.1	Realiza anticipaciones sobre el contenido del texto					
2.5.2	Realiza inferencias sobre el contenido del texto					
2.5.3	Detecta problemas en la comprensión					
2.5.4	Utiliza estrategias para resolver problemas en la comprensión					
2.5.5	Utiliza conocimientos de otras lenguas para favorecer la comprensión					

3	**EXPRESIÓN ORAL**	N	RV	AV	CS	S
3.1	Tener en cuenta las características de la situación de comunicación (TEO)					
3.1.1	Tiene en cuenta los intereses y conocimientos del receptor					
3.1.2	Tiene en cuenta la finalidad del texto					
3.1.3	Selecciona la variedad lingüística adecuada					
3.1.4	Selecciona el registro adecuado					
3.1.5	Selecciona procedimientos explicativos para hacer comprensible la información					
3.2	Planificar el proceso de producción (PEO)					
3.2.1	Busca información en distintas fuentes y soportes					
3.2.2	Selecciona la información relevante para el objetivo perseguido					
3.2.3	Elabora esquemas como medio de organización de la información					
3.2.4	Organiza el discurso					
3.3	Expresarse de manera adecuada y correcta (EEO)					
3.3.1	Se expresa con claridad, corrección y fluidez					
3.3.2	Utiliza de manera adecuada los elementos prosódicos y gestuales					
3.3.3	Utiliza estrategias para implicar al receptor					
3.3.4	Respeta las convenciones propias del género textual					
3.3.5	Evita el uso de expresiones discriminatorias					
3.3.6	Utiliza el apoyo de medios audiovisuales y de las T.I.C.					
3.4	Utilizar estrategias de control y de adecuación (UEO)					
3.4.1	Utiliza estrategias para regular la producción					
3.4.2	Utiliza estrategias de autoevaluación					
3.4.3	Muestra autonomía en el proceso de producción					

4	**EXPRESIÓN ESCRITA**	N	RV	AV	CS	S
4.1	Tener en cuenta las características de la situación de comunicación (TEE)					
4.1.1	Tiene en cuenta los intereses y conocimientos del receptor					
4.1.2	Escoge el género textual adecuado en relación con la finalidad					
4.1.3	Selecciona la variedad lingüística adecuada					
4.1.4	Selecciona el registro adecuado					
4.1.5	Selecciona procedimientos explicativos para hacer comprensible la información					
4.2	Planificar el proceso de producción (PEE)					
4.2.1	Busca información en diversas fuentes y soportes					
4.2.2	Selecciona la información relevante y adecuada para el objetivo perseguido					
4.2.3	Utiliza técnicas de recogida de información					
4.2.4	Planifica y estructura el contenido					
4.3	Expresarse de manera adecuada y correcta (EEE)					
4.3.1	Respeta las características del género textual					
4.3.2	Enlaza los enunciados de manera cohesionada					
4.3.3	Utiliza estrategias para mejorar la eficacia comunicativa del texto					
4.3.4	Respeta las normas gramaticales, léxicas y ortográficas					
4.3.5	Utiliza recursos lingüísticos variados: sintácticos, léxicos…					
4.3.6	Se interesa por revisar el texto					
4.3.7	Evita el uso de expresiones discriminatorias					
4.3.8	Presenta el texto de manera adecuada y correcta					
4.4	Utilizar estrategias de control y de adecuación (UEE)					
4.4.1	Utiliza estrategias de autoevaluación					
4.4.2	Muestra iniciativa en la toma de decisiones					
4.4.3	Reconoce y soluciona las dificultades en el proceso de producción del texto					
5	**INTERACCIÓN ORAL**	N	RV	AV	CS	S
5.1	Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos (PIO)					
5.1.1	Tiene en cuenta las características de la situación de comunicación					
5.1.2	Interviene de manera espontánea y mantiene una escucha activa					
5.1.3	Aporta información y explicaciones de manera ordenada					
5.1.4	Expone un punto de vista personal					
5.1.5	Contesta de manera pertinente a preguntas sobre su intervención					
5.1.6	Hace comentarios y preguntas pertinentes ante las intervenciones de los demás					
5.1.7	Utiliza un registro adecuado a la situación					
5.1.8	Adecúa la variedad lingüística en el transcurso de la interacción					
5.2	Respetar las normas sociocomunicativas (RIO)					
5.2.1	Respeta los usos lingüísticos					
5.2.2	Respeta las intervenciones de los demás					
5.2.3	Evita el uso de expresiones discriminatorias					
5.2.4	Respeta los turnos de palabra					
5.2.5	Controla el uso del tiempo					
5.2.6	Respeta las normas de cortesía					
5.3	Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia (UIO)					
5.3.1	Utiliza estrategias de compensación para mantener la comunicación					
5.3.2	Utiliza estrategias para acrecentar el interés de sus intervenciones					

	A continuación, te presentamos una tabla con diferentes aspectos de las "**Habilidades Sociales básicas**" A través de ella podrás determinar el grado de desarrollo de tu "Competencia social". Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo en cuenta para ello: (**)					
	1.- Nunca me sucede **2.-** Me sucede **Muy pocas** veces **3.-** Me sucede **Algunas** veces					
	4.- Me sucede **Bastantes** veces **5.-** Me sucede **Muchas** veces					
No	**ITEMS**	1	2	3	4	5
1	Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo					
2	Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes					
3	Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos					
4	Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada					
5	Permites que los demás sepan que les agradeces los favores					
6	Te das a conocer a los demás por propia iniciativa					
7	Ayudas a que los demás se conozcan entre sí					
8	Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza					
9	Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad					
10	Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad					
11	Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica					
12	Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente					
13	Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal					
14	Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona					
15	Intentas reconocer las emociones que experimentas					
16	Permites que los demás conozcan lo que sientes					
17	Intentas comprender lo que sienten los demás					
18	Intentas comprender el enfado de la otra persona					
19	Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos					
20	Piensas porqué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo					
21	Te dices a ti mismo o haces cosas agradables cuando te mereces una recompensa					
22	Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada					
23	Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás					
24	Ayudas a quien lo necesita					
25	Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface tanto a ti mismo como a quienes sostienen posturas diferentes					
26	Controlas tu carácter de modo que no se te "escapan las cosas de la mano"					
27	Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura					
28	Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas					
29	Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas					
30	Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte					

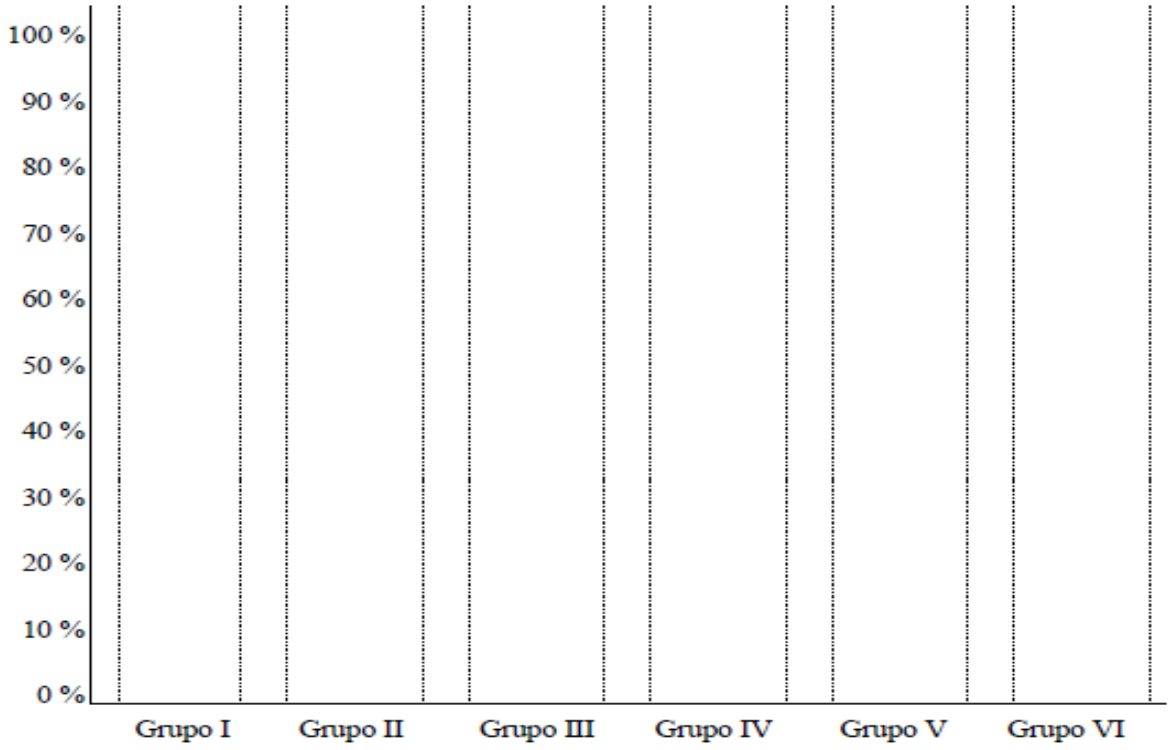
31	Dices a los demás cuándo han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución					
32	Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien					
33	Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado					
34	Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido					
35	Eres consciente cuando te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento					
36	Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo					
37	Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer					
38	Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro					
39	Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa pero dicen o hacen otras que se contradicen					
40	Comprendes lo que significa la acusación y por qué te la han hecho y, luego, piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación					
41	Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática					
42	Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta					
43	Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante					
44	Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control					
45	Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea					
46	Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea					
47	Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información					
48	Determinas de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero					
49	Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor					
50	Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo					

RESULTADOS

	GRUPO I	**GRUPO II**	**GRUPO III**	**GRUPO IV**	**GRUPO V**	**GRUPO VI**
	Primeras habilidades sociales	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos	Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
	(de 1 a 8)	(de 9 a 14)	(de 15 a 21)	(de 22 a 30)	(de 31 a 42)	(de 43 a 50)
PDO	8	6	7	9	12	8
PDM	40	30	35	45	60	40
PDP						

$$Puntuación\ Directa\ Ponderada\ (PDP) = \frac{Puntuación\ Directa\ Obtenida\ (PDO)}{Puntuación\ Directa\ Máxima\ (PDM)} X\ 100$$

*** GRÁFICA DE RESULTADOS ***



NEXO 2

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA

CARRERA DE CONTABILIDAD Y AUDITORÍA

MODALIDAD PRESENCIAL

SÍLABO

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ABRIL – SEPTIEMBRE 20..

DOCENTE COORDINADOR DE LA ASIGNATURA

LUIS MARCELO MANTILLA FALCÓN
Licenciado en Ciencias de la Educación,
Doctor en Ciencias de la Educación,
Magister en Docencia Universitaria,
Magister en Ciencias de la Educación

AMBATO - ECUADOR

20..

I. INFORMACIÓN GENERAL

<table>
<tr><td colspan="4">Nombre de la Asignatura
Lenguaje y Comunicación

Carrera
Contabilidad y Auditoría</td></tr>
<tr><td colspan="2">Código:
FCAUD/CA/MP/B/01/04</td><td colspan="2">Prerrequisitos:
Ninguno</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="4">Modalidad:
Presencial</td><td>Asignatura</td><td>Código</td></tr>
<tr><td>1.</td><td></td></tr>
<tr><td>2.</td><td></td></tr>
<tr><td>3.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Unidad de Organización Curricular:
Básica</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="5">Créditos:

4

Nivel:

Primero</td><td colspan="2">Correquisitos:</td></tr>
<tr><td>Asignatura</td><td>Código</td></tr>
<tr><td>1. Técnicas de estudio</td><td>FCAUD/CA/MP/B/01/06</td></tr>
<tr><td>2. Empleo de NTIC´S</td><td>FCAUD/CA/MP/B/01/05</td></tr>
<tr><td>3.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Carga Horaria semanal</td></tr>
<tr><td>Horas de clase:
4</td><td>Teórica:
3</td><td colspan="2">Práctica:
1</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Horas de Tutoría Académica:
1</td><td>Presenciales:
1</td><td colspan="2">Virtuales:
0</td></tr>
<tr><td colspan="4">TOTAL DE HORAS DE APRENDIZAJE EN EL CICLO DE ESTUDIOS:
HORAS CLASE SEMANAL
Número horas clase semanal: 4 horas
Total horas clase al semestre
Número horas clase semestral: (18 semanas x 4 horas) = 72 horas
Autónomo semanal: 6 horas
Autónomo semestral: (18 semanas x 6 horas) = 108 horas
Total horas: 72 + 108 = 180 horas (4 créditos)</td></tr>
</table>

II. PERFIL DEL PROFESOR QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA

Nombre del Profesor: Mantilla Falcón Luis Marcelo

Título cuarto nivel: Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa
Área de conocimiento:
Campo amplio: Educación,
Campo específico: Educación

Título tercer nivel: Doctor en Ciencias de la Educación
Área de conocimiento:
Campo amplio: Educación,
Campo específico: Educación

Experiencia Profesional: 28 años
Experiencia Docente: 23 años

Área Académica dentro de la carrera: Genéricas y específicas

Horario de aprendizaje asistido por el profesor y de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes:

HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	VIERNES
7H-8H	1A	1A	1B	1B
8H-9H	1A	1A		1B
9H-10H	1B			

Horario de aprendizaje asistido por el profesor (tutoría académica):

HORA	MIÉRCOLES
11h - 12h	TUTORÍA ACADÉMICA

Teléfonos: 0998552541

E-mail: luismmantilla@uta.edu.ec

III. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Propósito:
El Módulo de Lenguaje y Comunicación responde a la necesidad de comunicarnos de forma oral y escrita de manera eficiente para interactuar en cualquier situación; ayudará a comprender los fundamentos indispensables de la comunicación humana.

Descripción de la Asignatura:
La asignatura se divide en dos partes: en la primera parte se encuentran 9 temas de comunicación oral, en ellos se explican los principios conceptuales necesarios para el conocimiento de cada tema y se describen habilidades, actitudes y técnicas adecuadas para la práctica estratégica en diversos contextos donde la palabra oral sea necesaria. La segunda parte forman 13 temas de comunicación escrita, en ellos se favorece la adquisición de las destrezas necesarias para expresarse con corrección y elaborar un discurso escrito coherente de acuerdo con las normas indispensables para la correcta escritura.

Objetivo general de la Asignatura:

Utilizar las destrezas del lenguaje y comunicación para elaborar documentos con el fin de dar solución a actividades de la profesión, considerando el requerimiento del contexto y la optimización del tiempo en la obtención de soluciones, respetando las normas

Objetivos Específicos de la Asignatura:

1. Intercambiar mensajes verbales y no verbales en el contexto.
2. Analizar hechos comunicativos desde una perspectiva gramatical.
3. Practicar la comunicación dialógica para fortalecer la autoestima y el trabajo cooperativo.
4. Redactar documentos públicos y privados.
5. Elaborar ensayos académicos.

IV. PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA
Unidades Curriculares

U.1	Intercambiar mensajes verbales y no verbales en el contexto.					
Unidades Temáticas	**Horas Clase**		**Horas de Tutoría**	**Horas de trabajo Autónomo incluidas las actividades de investigación y vinculación con la sociedad**	**Mecanismos e Instrumentos de Evaluación**	
	Teóricas	**Prácticas**				
1.1. La comunicación oral	**1**	**2**		**4**	Pruebas de diagnóstico	
1.2. Roles, lenguaje y contextos	**2**	**1**		**5**	Trabajos	
1.3. Habilidades para la comunicación oral	**1**	**1**		**3**	Escalas de puntuación	
					Cuestionarios	
					Mapas conceptuales	
					Trabajos escritos	
					Pruebas sumativas	
SUBTOTAL HORAS	**4**	**4**		**12**	**TOTAL HORAS**	**20**
Resultado de aprendizaje de la Unidad: Entablar conversaciones de acuerdo a los estándares mínimos de la expresión oral en contextos académicos, sociales y culturales						
Metodologías de Aprendizajes: Aprendizaje colaborativo; Método expositivo.						
Estrategias Educativas: Simulaciones; elaboración de mapas conceptuales; Conferencias; Demostraciones						
Recursos Didácticos: Diapositivas, marcadores, proyector, audiovisuales, Internet						

U.2	Analizar hechos comunicativos desde una perspectiva gramatical.

Unidades Temáticas	Horas Clase		Horas de Tutoría	Horas de trabajo Autónomo incluidas las actividades de investigación y vinculación con la sociedad	Mecanismos e Instrumentos de Evaluación	
	Teóricas	Prácticas				
2.1. La comunicación interpersonal	**1**	**1**		**3**	Pruebas de diagnóstico	
2.2. La comunicación oral estratégica	**2**	**1**		**4**	Trabajos	
2.3. Organización y elaboración de mensajes	**2**	**1**		**5**	Escalas de puntuación	
					Cuestionarios	
					Mapas conceptuales	
					Trabajos escritos	
					Pruebas sumativas	
SUBTOTAL HORAS	**5**	**3**		**12**	**TOTAL HORAS**	**20**

Resultado de aprendizaje de la Unidad: Elaborar discursos de manera oral de acuerdo a los estándares mínimos de la expresión oral en contextos académicos, sociales y culturales

Metodologías de Aprendizajes: Aprendizaje colaborativo; Método expositivo.

Estrategias Educativas: Simulaciones; Elaboración de mapas conceptuales; conferencias; demostraciones

Recursos Didácticos: Diapositivas, marcadores, proyector, audiovisuales, Internet

U.3	Practicar la comunicación dialógica para fortalecer la autoestima y el trabajo cooperativo.

Unidades Temáticas	Horas Clase		Horas de Tutoría	Horas de trabajo Autónomo incluidas las actividades de investigación y vinculación con la sociedad	Mecanismos e Instrumentos de Evaluación	
	Teóricas	Prácticas				
3.1. Comunicación en público. Estrategia para informar	**1**	**1**		**3**	Pruebas de diagnóstico	
3.2. Comunicación en público. Estrategia para persuadir	**2**	**1**		**5**	Trabajos	
3.3. Las actitudes y la ética	**2**	**1**		**4**	Escalas de puntuación	
					Cuestionarios	
					Mapas conceptuales	
					Trabajos escritos	
					Pruebas sumativas	
SUBTOTAL HORAS	**5**	**3**		**12**	**TOTAL HORAS**	**20**

Resultado de aprendizaje de la Unidad: Exponer en público discursos de manera oral de acuerdo a los estándares mínimos de la expresión oral en contextos académicos, sociales y culturales

Metodologías de Aprendizajes: Aprendizaje colaborativo; Método expositivo.

Estrategias Educativas: Simulaciones; Elaboración de mapas conceptuales; conferencias; demostraciones

Recursos Didácticos: Diapositivas, marcadores, proyector, audiovisuales, Internet

U.4	Redactar documentos públicos y privados.

Unidades Temáticas	Horas Clase		Horas de Tutoría	Horas de trabajo Autónomo incluidas las actividades de investigación y vinculación con la sociedad	Mecanismos e Instrumentos de Evaluación	
	Teóricas	Prácticas				
4.1. La palabra	**1**	**2**		**4**	Pruebas de diagnóstico	
4.2. La oración	**2**	**2**		**6**	Trabajos	
4.3. Adjetivos y pronombres	**2**	**2**		**6**	Escalas de puntuación	
4.4. La puntuación y la escritura	**2**	**2**		**6**	Cuestionarios	
4.5. Habilidades para construir oraciones	**2**	**2**		**6**	Mapas conceptuales	
4.6. Las letras	**1**	**1**		**3**	Trabajos escritos	
4.7. El placer de lo correcto	**1**	**2**		**5**	Pruebas sumativas	
SUBTOTAL HORAS	**11**	**13**		**36**	**TOTAL HORAS**	**60**

Resultado de aprendizaje de la Unidad: Redactar textos de acuerdo a los estándares mínimos de la expresión escrita en contextos académicos, sociales y culturales

Metodologías de Aprendizajes: Aprendizaje colaborativo; Método expositivo.

Estrategias Educativas: Simulaciones; Elaboración de mapas conceptuales; conferencias; demostraciones, redacciones, composiciones.

Recursos Didácticos: Diapositivas, marcadores, proyector, audiovisuales, Internet

U.5	Elaborar ensayos académicos.					
Unidades Temáticas	**Horas Clase**		**Horas de Tutoría**	**Horas de trabajo Autónomo incluidas las actividades de investigación y vinculación con la sociedad**	**Mecanismos e Instrumentos de Evaluación**	
	Teóricas	**Prácticas**				
5.1. El placer de la lectura y la escritura	**1**	**1**		**3**	Pruebas de diagnóstico	
5.2. La redacción	**3**	**4**		**10**	Trabajos	
5.3. La definición	**2**	**1**		**5**	Escalas de puntuación	
5.4. Las fichas como instrumento de trabajo en la investigación documental	**2**	**2**		**6**	Cuestionarios	
5.5. El texto científico	**1**	**2**		**4**	Mapas conceptuales	
5.6. El ensayo	**2**	**3**		**8**	Trabajos escritos	
					Pruebas sumativas	
SUBTOTAL HORAS	**11**	**13**		**36**	**TOTAL HORAS**	**60**
Resultado de aprendizaje de la Unidad: Redactar textos científicos y ensayos de acuerdo a los estándares mínimos de la expresión escrita en contextos académicos, sociales y culturales						
Metodologías de Aprendizajes: Aprendizaje colaborativo; Método expositivo.						
Estrategias Educativas: Simulaciones; Elaboraciones de mapas conceptuales; conferencias; demostraciones, redacciones, composiciones.						
Recursos Didácticos: Diapositivas, marcadores, proyector, audiovisuales, Internet						

V. CRITERIOS NORMATIVOS PARA LA EVALUACIÓN

Objetivos Específicos	**Evaluación Diagnóstica** (Conocimientos previos)	**Evaluación Formativa** (Grado de logro de destrezas)	**Evaluación Sumativa** (valorar los objetivos generales alcanzados y el logro de destrezas)
1. Intercambiar mensajes verbales y no verbales en el contexto			
Técnicas e instrumentos:	Test objetivo-prueba	Exposición oral	Prueba escrita-cuestionario
2. Analizar hechos comunicativos desde una perspectiva gramatical			
Técnicas e instrumentos:	Test objetivo-prueba	Exposición oral Investigación bibliográfica	Prueba escrita-cuestionario
3. Practicar la comunicación dialógica para fortalecer la autoestima y el trabajo cooperativo			
Técnicas e instrumentos:	Test objetivo-prueba	Exposición oral Investigación bibliográfica	Prueba escrita-cuestionario
4. Redactar documentos públicos y privados			
Técnicas e instrumentos:	Dictado	-Exposición oral y escrita -Textos científicos	Prueba escrita-cuestionario
5. Elaborar ensayos académicos.			
Técnicas e instrumentos:	Dictado	-Exposición oral y escrita -Redacción de Ensayos	Prueba escrita-cuestionario

VI. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AUTOR/ES	AÑO	TÍTULO	No. EDICIÓN	EDITORIAL	CIUDAD / PAÍS	No. de EJEMPLARES	No. de PÁGINAS
Fonseca, S; Correa, A; Pineda, M y Lemus, F.	2011	Comunicación Oral y Escrita	Primera	Pearson	México D.F./México	1	368p

CÓDIGO/ UBICACIÓN BASE DATOS:			COMENTARIO: El texto se divide en dos partes: en la primera parte se encuentran 9 temas de comunicación oral. La segunda parte forman 13 temas de comunicación escrita, en ellos se favorece la adquisición de las destrezas necesarias para expresarse con corrección y elaborar un discursos escrito coherente de acuerdo con las normas indispensables para la correcta escritura.
FÍSICO:	5856b		
DIGITAL:			
VIRTUAL:			
URL:			

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

AUTOR/ES	AÑO	TÍTULO	No. EDICIÓN	EDITORIAL	CIUDAD / PAÍS	No. de EJEMPLARES	No. de PÁGINAS
RAE	2014	Diccionario de la Lengua Española	23	Real Academia española	España		

CÓDIGO/ UBICACIÓN BASE DATOS:			COMENTARIO: Contiene todas las palabras vigentes a la fecha de la lengua española con sus diferentes acepciones. Acceso libre.
FÍSICO:			
DIGITAL:			
VIRTUAL:	x		
URL: http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014			