

Efecto de un programa para la mejora en competencia en comunicación lingüística de alumnado de Educación Secundaria

Javier Cejudo*, José Vicente Salido-López*, y Débora Rodrigo-Ruiz*

*Universidad de Castilla-La Mancha, **UNED

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad evaluar los efectos de un programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en las variables aptitud verbal, razonamiento inductivo, rendimiento académico, autoeficacia en inteligencia lingüística y competencia lingüística. Se utiliza un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas con grupo control. Los participantes son 204 estudiantes de 2º curso de ESO (51.47% son mujeres) con una media de edad de 12.48 años ($DT = 1.48$). Los resultados confirman que el programa estimuló en los grupos experimentales una mejora significativa en la aptitud verbal, en el rendimiento académico, en la autoeficacia en inteligencia lingüística, así como, en la competencia lingüística.

Palabras clave: competencia en comunicación lingüística, proyecto lingüístico de centro, evaluación, rendimiento académico.

Abstract

The present article aims to evaluate the effects of a program to enhance proficiency in linguistic competence in verbal aptitude, inductive reasoning, academic performance, self-efficacy in linguistic intelligence and linguistic competence. For this aim, a quasi-experimental study of repeated measures with control group was designed. 204 participants were taken from second year students of secondary education (51.47% are women) with a mean age of 12.48 years ($SD = 1.48$). Results confirm that the program stimulated a significant improvement in language skills, academic performance, linguistic intelligence self-efficacy, as well as linguistic competence, among the experimental groups.

Key words: competence in linguistic communication, language centre project, assessment, academic performance.

Correspondencia: Javier Cejudo, Departamento de Psicología, Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, Ronda de Calatrava, 3, 13071, Ciudad Real (España), teléfono:926295300 (Ext.3209) . E-mail: manueljavier.cejudo@uclm.es

Introducción

La competencia comunicativa se define como el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas. Supone el manejo de diferentes competencias como la lingüística (conocimiento de la gramática), la sociolingüística (dominio de usos y reglas de interacción social), la pragmática (manejo de implicaturas y factores funcionales del lenguaje) y la psicolingüística (e.g., motivación o condicionamiento afectivo) (Pilleux, 2001). Por tanto, el desarrollo integral de la competencia en comunicación lingüística comprende el *saber* en el componente lingüístico, el *saber hacer* en el componente pragmático-discursivo, el *saber ser* en el componente socio-cultural, el *poder hacer* en el componente estratégico que permite al individuo superar las dificultades que surgen en el acto comunicativo y el *querer hacer* en el componente personal que incluye las actitudes y la motivación del individuo (Bermúdez y González, 2011).

En términos pedagógicos, la composición múltiple de la competencia en comunicación lingüística conlleva, al menos, dos consecuencias fundamentales para abordar su enseñanza: en primer lugar, su desarrollo requiere de intervenciones didácticas que instrumentalicen en clave comunicativa los conocimientos teóricos sobre la gramática de la lengua y que pongan en práctica diferentes estrategias que abarquen cada uno de sus componentes; en segundo lugar, supone entender esta competencia como un instrumento transversal que, al estar relacionado con el factor comunicativo, afecta inevitablemente al desarrollo del resto de competencias y al proceso de aprendizaje.

De la primera consecuencia se derivan las tendencias didácticas basadas en un enfoque comunicativo de la lengua, que arrancan en los años 60 con las propuestas de Candlin, Widdowson o Richterich (Galera y Galera, 2000; Roberts, 2004) y que han dominado los modelos didácticos de los últimos años. De la segunda consecuencia se desprenden los enfoques interdisciplinarios de la didáctica de la lengua que se justifican con la hipótesis teórica de que la mejora de la competencia comunicativa conllevará mejoras en el resto de competencias y, por tanto, en el logro académico global del alumnado (Jiménez, 2010; Jorba, Gómez, y Prat, 2000).

El modelo pedagógico que mejor concreta ese doble factor de la competencia en comunicación lingüística es el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), una estrategia didáctica transversal e interdisciplinar que aparece en el contexto anglosajón en los años sesenta asociada a diversos movimientos de innovación educativa (Corson, 1990, 1999; Gómez, 2013; May, 1997) y que desde los años noventa empieza a implementarse en España especialmente en contextos multilingües (García y Torralba, 1996). Se fundamenta en la idea de que la lengua es un sistema de comunicación que requiere del desarrollo de las habilidades que se movilizan para comprender, hablar, leer o escribir y en el hecho de que su entrenamiento necesita de su puesta en práctica en todas las situaciones comunicativas en las que se utiliza la lengua, no solo en la asignatura dedicada a su estudio con un enfoque metalingüístico (Pérez y Zayas, 2007). El objetivo último es mejorar las capacidades comunicativas del alumnado, ya sea en L2 o en la lengua nativa. Precisamente es este segundo modelo el que utilizamos como base en el presente estudio para comprobar si a través de una intervención educativa inspirada en el PLC es posible mejorar la competencia comunicativa del alumnado en L1 y si, como plantean los modelos teóricos referidos, esa mejora incide también en el rendimiento académico global.

La mayoría de las investigaciones realizadas en este campo, ya sean en L2 (e.g. Cantero y Aarli, 2012; González, 2004; Pérez y Serna, 1997; Trujillo, 2010) o en lengua nativa (Gómez y Arcos, 2007, 2013; Trujillo y Rubio, 2014), proponen intervenciones diseñadas desde un punto de vista exclusivamente teórico y a través de propuestas de innovación. Carecen, pues, de un proceso de implementación y evaluación que permita corroborar su eficacia. En este sentido, es necesario recalcar la escasez de investigación evaluativa, tanto desde enfoques cuantitativos como cualitativos, que pudiera servir para la evaluación del impacto de estos programas y, en un paso más, para el proceso de toma de decisiones. Sí existen estudios que miden determinados factores de la competencia en comunicación lingüística, como las mejoras en el índice de interacciones en L2 tras la aplicación de proyectos bilingües (Cantero, 2014) o las diferencias en el dominio de distintos componentes de esta competencia entre alumnado inmigrante y nativo (Navarro y Huguet, 2007; Navarro, Huguet, y Sansó, 2014; Navarro, Huguet, Sansó, y Chireac, 2012), pero ninguno evalúa los efectos de una intervención como el PLC. Nuestro trabajo pretende abordar este déficit diseñando una actuación interdisciplinar para la mejora de la competencia en comunicación lingüística que cuente con un proceso de evaluación sistemático y riguroso de algunos de sus componentes para poder medir el impacto de mejora de la intervención en el factor comunicativo y, según las hipótesis de algunos de los estudios citados, en otras competencias y en el logro académico global de acuerdo con el carácter interdisciplinar de la competencia en comunicación lingüística.

Con esta contextualización, el estudio tiene como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos de un programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en diferentes variables (relacionadas con los distintos componentes de dicha competencia, tales como *saber*, *saber hacer*, *poder hacer* y *querer hacer*): aptitud verbal, razonamiento inductivo, rendimiento académico, autoeficacia en inteligencia lingüística y competencia lingüística propiamente dicha en estudiantes de Educación Secundaria. En relación con este objetivo se proponen cuatro hipótesis: H1. El programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística incrementará significativamente la aptitud verbal de los participantes experimentales frente a los de control, pero no mejorará el razonamiento inductivo; H2. El programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística mejorará significativamente el rendimiento académico de los participantes experimentales frente a los de control; H3. El programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística estimulará una mejora significativa en la autoeficacia sobre la inteligencia lingüística de los participantes experimentales versus los de control; H4. El programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística mejorará significativamente el rendimiento en la prueba de diagnóstico sobre competencia lingüística de los participantes experimentales frente a los de control.

Método

Participantes

La muestra total se compone de 204 alumnos de 2º ESO. Del conjunto de la muestra, 97 (47.55%) son asignados al grupo control y 107 (52.45%) al grupo experimental. La edad de los participantes oscila entre 12 y 14 años ($M = 12.48$,

$DT = 1.48$), y las diferencias de edad en las dos condiciones no son significativas, $\chi^2 = 1.23$, $p > .05$. En la distribución por sexos, 99 (48.53%) son varones y 105 (51.47%) son mujeres. El 22.5% tiene 12 años, el 47.7% tiene 13 años y el 29.8% tiene 14 años.

La muestra pertenece a cuatro centros educativos de enseñanza secundaria con doble línea en cada curso de una zona rural y con índices socioeconómicos similares. En cada centro un grupo-clase se asigna aleatoriamente a la condición experimental y otro a la de control. Para la selección de la muestra se utiliza una técnica de muestreo aleatorio por conglomerados teniendo en cuenta la lista de centros de Toledo y sus características socioeconómicas.

Instrumentos de evaluación

Para medir las variables dependientes, se administran cuatro instrumentos de evaluación con garantías de fiabilidad y validez antes y después de aplicar la variable independiente (programa para la mejora de la competencia lingüística). Además, se tienen en cuenta otras variables dependientes: el rendimiento académico y el resultado en una prueba de diagnóstico de competencia lingüística.

Para evaluar la *aptitud verbal* se utiliza el BADyG-M Renovado (Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales; Yuste, Martínez y Galve, 2005). Esta batería de aplicación colectiva consta de 6 pruebas principales y 3 complementarias (*analogías verbales; series numéricas; matrices de figuras; completar oraciones; problemas numéricos; encajar figuras; memoria de relato oral; memoria visual ortográfica y discriminar diferencias*). En el presente estudio se emplean las pruebas de *analogías verbales* (ANV) y *completar oraciones* (CMO) que conforman el *factor verbal* (FAV). Además, se utilizan las pruebas complementarias de *memoria de relato oral* (MRO) y *memoria visual ortográfica* (MVO). Para calcular la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME) se lleva a cabo un análisis factorial confirmatorio con los datos del presente estudio, utilizándose el método de máxima verosimilitud para la estimación de los parámetros. Los resultados muestran que la fiabilidad es elevada (FC = .91), y la varianza media extractada es superior a .50 (VME = 57.85%), lo que implica que un alto porcentaje de la varianza es explicada por el constructo. También se calcula el alpha de Cronbach de las pruebas utilizadas, que ofrecen los siguientes índices de consistencia (alfa de Cronbach): ANV, $\alpha = .79$; CMO, $\alpha = .82$; FAV, $\alpha = .81$; MRO, $\alpha = .74$; MVO, $\alpha = .79$. Además, para el factor FAV la fiabilidad Omega de McDonald es de .78.

Para evaluar el *razonamiento inductivo* (RZI), se utiliza el *Aptitudes Mentales Primarias-Factor R "Razonamiento"* (PMA, Thurstone y Thurstone, 1941). La subescala de razonamiento del PMA evalúa la capacidad para resolver problemas lógicos, proveer y planear. Esta subprueba consta de 30 ítems y tiene una duración de 6 minutos. Está considerado un buen indicador de razonamiento inductivo (Hertzog y Bleckley, 2001; Sánchez-Ruiz, Hernández-Torrano, Pérez-González, Batey, y Petrides, 2011). Se utiliza el PMA-R como una aproximación de la capacidad cognitiva general, en línea con estudios previos (Colom, Flores-Mendoza, y Rebollo, 2003; Sánchez-Ruiz et al., 2011). En lo relativo a la FC y la VME, los resultados obtenidos en este estudio a partir del análisis factorial confirmatorio realizado, bajo el método de máxima verosimilitud, revelan una alta FC = .89 y una VME superior a .50 (52.51%). El alpha de Cronbach de este instrumento es de .87 y la fiabilidad Omega de McDonald es de .82.

Junto a esto, se emplea un *indicador global del rendimiento académico* (GPA). El GPA se obtiene mediante una media ponderada de las calificaciones de cada alumno en función de las horas que se imparte cada asignatura en 2º curso de Educación Secundaria. Esta variable se obtiene en los tiempos pre y postest a partir de los resultados globales obtenidos en la primera y tercera evaluación, respectivamente. Por otro lado, se obtienen dos indicadores parciales sobre el rendimiento académico: la *calificación en la materia de Lengua castellana y Literatura* (CLC) y la *calificación en la materia de Ciencias Sociales* (CCS), usando la primera evaluación como puntuación en la fase pretest y en la postest los resultados de la tercera evaluación. Estas calificaciones se toman de las actas de evaluación de los distintos centros en una escala de 1 a 10.

También, se utiliza el *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples* (IAMI) (Pérez y Beltramino, 2001). Esta prueba está compuesta por ocho subescalas, cada una representando una de las inteligencias propuestas por Gardner (1999). Para este estudio sólo se ha utilizado la *subescala de inteligencia lingüística* (IML), que consta de 5 ítems que incluyen actividades académicas relacionadas con la competencia comunicativa (e.g. “Analizar obras literarias”). En este instrumento se solicita al examinado que evalúe el nivel de confianza para desempeñar exitosamente cada una de las actividades mencionadas, recogiendo las respuestas en una escala Likert de 10 puntos que oscila desde *No puedo desempeñar esta actividad* (1) a *Estoy completamente seguro de poder desempeñar esta actividad exitosamente* (10). En referencia a la FC y la VME, los resultados obtenidos en este estudio a partir del análisis factorial confirmatorio realizado, bajo el método de máxima verosimilitud, revelan una alta FC = .92 y una VME superior a .50 (55.48%). El alpha de Cronbach de este instrumento es de .82 y la fiabilidad Omega de McDonald es de .79.

Por otro lado, para evaluar la *competencia en comunicación lingüística* (CCL) se diseña una prueba elaborada *ad hoc* para este estudio (PCL) basada en las pruebas de evaluación de diagnóstico realizadas por la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. La prueba consta de 10 tareas que versan sobre comprensión y expresión oral y escrita. Los resultados se definen en seis niveles de logro: muy bajo (nivel 1), bajo (nivel 2), medio (niveles 3-4), alto (nivel 5) y nivel muy alto (nivel 6). El referente para determinar los niveles de logro es el criterio de calificación establecido para la competencia lingüística una vez obtenida la puntuación con los criterios de corrección recogidos en el manual de aplicación y corrección elaborado por el equipo docente. La prueba muestra evidencias de validez convergente con respecto a la *rendimiento académico global* ($r = .38, p < .01$) y con respecto a la *calificación en la materia de Lengua castellana y Literatura* ($r = .52, p < .01$). En lo relativo a la FC y la VME, los resultados obtenidos en este estudio a partir del análisis factorial confirmatorio realizado, bajo el método de máxima verosimilitud, revelan una baja FC = .69 y una VME superior a .50 (50.13%). El alpha de Cronbach de este instrumento es de .67 y la fiabilidad Omega de McDonald es de .72.

Procedimiento

Se trata de un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas con grupo control. El programa de intervención es la variable independiente, mientras que las variables dependientes son la aptitud verbal, el razonamiento inductivo, el rendimiento

académico, la autoeficacia sobre la inteligencia lingüística y el rendimiento en la prueba de diagnóstico de la competencia en comunicación lingüística.

Respecto al procedimiento, primero se envía una carta a los directores de los centros educativos de Toledo explicando el proyecto y solicitando la colaboración. Una vez que los centros aceptan, se procede a la solicitud del permiso al Consejo Escolar de los centros educativos. Tras ser aceptada, se explica el programa a los centros. Posteriormente, se envía una carta informativa a todas las familias del alumnado participante en la que se incluyen los consentimientos informados. Después de la recepción de los consentimientos de las familias, se lleva a cabo la aplicación pretest a los participantes de la condición experimental y control, administrando los instrumentos de evaluación. Además, se solicita al equipo directivo de cada centro los resultados académicos del alumnado y los obtenidos en la prueba de diagnóstico en competencia lingüística. Posteriormente, se implementa el programa de intervención en los 4 grupos experimentales (12 sesiones de 55 minutos de duración), mientras que los 4 grupos de control reciben el programa durante el curso siguiente en el marco del plan de lectura de cada uno de los centros. Después de la intervención, en la fase postest se administran los mismos instrumentos que en el pretest a experimentales y control.

El estudio cumple con los valores éticos necesarios en la investigación con seres humanos (consentimiento informado y el derecho a la información, la protección de los datos personales y garantías de confidencialidad y de no discriminación).

Programa de mejora de competencia en comunicación lingüística

El programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística se ha articulado en torno a varias actuaciones (ver anexo): (1) actuaciones específicas del departamento de lengua y literatura que consta de 15 sesiones; (2) actuaciones interdisciplinarias que incluye 16 sesiones; (3) actuaciones complementarias y extraescolares formada por 7 sesiones. Todas estas actuaciones son coordinadas por el equipo directivo y el departamento de Lengua Castellana y Literatura con el asesoramiento del departamento de orientación de cada uno de los centros educativos participantes. Para el desarrollo de las sesiones que componen cada bloque, se ha partido de diversas propuestas con similares planteamientos a los de este trabajo (e.g. Gómez y Arcos, 2007; Trujillo, 2010).

El desarrollo del programa con un grupo implica tres variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). La constancia intersesional que implica llevar a cabo una sesión de intervención semanal. Las sesiones se realizan durante la jornada escolar y en horario lectivo, con una duración aproximada de 50 minutos cada una. El programa se ha desarrollado durante seis meses coincidiendo con el segundo y el tercer trimestre del curso escolar. La constancia didáctica, las orientaciones metodológicas que han de ser tenidas en cuenta por el profesorado para el desarrollo del programa pueden ser resumidas en las siguientes: (1) establecer una organización del aula-clase apropiada para que todo el alumnado pueda escuchar o participar en la dinámica establecida; (2) determinar las normas básicas de comportamiento que incluyan el respeto, tanto hacia quien habla como hacia quien escucha; (3) limitar el tiempo de intervención de los discentes; (4) propiciar durante toda la clase la expresión oral de todo el alumnado, prestando especial atención a quienes tengan necesidades educativas específicas; (5) reforzar inmediatamente al orador. Por último, la constancia en la estructura de la

sesión. Las sesiones del programa se estructuran en las siguientes fases, previamente acordadas: (1) explicación del profesor; (2) trabajo individual o en subgrupos; (3) puesta en común; y (4) conclusiones.

En cuanto a, las técnicas con las que se trabajan las diferentes sesiones se pueden destacar; las dramatizaciones, la reflexión individual, la dinámica de grupos, la reflexión grupal (debates en grupos de discusión mediante la formulación de preguntas, cine-fórum o disco-fórum), la técnica del torbellino de ideas, el entrenamiento en la solución de problemas o la reestructuración cognitiva. Por otro lado, siguiendo las recomendaciones de Gómez y Arcos (2007), las actividades propuestas abarcan distintas fuentes y tipologías textuales, incluyendo programas de radio y televisión (crónica deportiva, noticias y documentales, visionado de montajes audiovisuales (vídeos, material multimedia y cortometrajes), discursos (científicos, institucionales y políticos), charlas y conferencias celebradas en el centro, anuncios publicitarios orales, canciones, textos literarios y de uso social (actas, contratos, informes o manuales de funcionamiento).

Análisis de datos

En primer lugar, para confirmar las posibles diferencias pretest en las variables objeto del estudio entre los participantes del grupo experimental y los participantes del grupo control, se realiza un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con el total de las puntuaciones pretest de las variables incluidas en el estudio. Posteriormente, se calculan las medias y desviaciones típicas, y se realiza un análisis de diferencias de medias mediante análisis de varianza (ANOVA) con la finalidad de confirmar posibles diferencias pretest en cada una de las variables objeto del estudio entre el grupo experimental y el grupo control.

En segundo lugar, después de haber confirmado la homogeneidad de los dos grupos *a priori*, y con la finalidad de determinar si el cambio es significativamente diferente en los participantes del grupo experimental versus grupo control, se realiza un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) de las variables del estudio. Después, se realizan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de covarianza (ANCOVAs) en cada una de las variables en el grupo experimental y control.

Además, se calcula el tamaño del efecto mediante *d* de Cohen (también se incluye en la tabla 1 el tamaño del efecto mediante η^2). Para facilitar la interpretación del tamaño del efecto (*d* de Cohen) se utilizan las recomendaciones realizadas por Cohen (1988), siendo el tamaño del efecto pequeño < 0.50 ; moderado $0.50-0.79$; grande ≥ 0.80 .

Resultados

Efectos inmediatos del programa de intervención: cambios pretest versus posttest entre los participantes del grupo experimental y el grupo control

Los resultados del MANOVA pretest no revelan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos antes de la intervención, Wilks 'Lambda, $\Lambda = 0.902$, $F(10,186) = 1.225$, $p = .283$, con un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = 0.098$; $r = .12$).

Por otro lado, los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) indican que no se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables entre el

grupo experimental y el grupo control mostrando, por tanto, la homogeneidad de ambos grupos (Tabla 1). No obstante, en cuanto a los resultados en el BADyG-M, el alumnado que forma parte del grupo control obtiene puntuaciones medias más altas que los participantes del grupo experimental en el *factor verbal* (FAV), en *analogías verbales* (ANV) y en *completar oraciones* (CMO), mientras que el alumnado del grupo experimental obtiene mayores puntuaciones medias en las pruebas complementarias del BADyG, tanto en *memoria del relato oral* (MRO) como en *memoria visual ortográfica* (MVO). En relación al rendimiento académico, el grupo experimental tiene puntuaciones medias más elevadas en la *calificación en Lengua Castellana* (CLG) y en la *calificación en Ciencias Sociales* (CCS), mientras que el grupo control presenta puntuaciones medias más altas en el *rendimiento académico global* (GPA). Por último, los resultados evidencian que el alumnado del grupo control tiene puntuaciones más elevadas en *autoeficacia en inteligencia lingüística* (ATL) y en *competencia en comunicación lingüística* (CCL).

A continuación se describen los efectos producidos por el programa de intervención. Los resultados de la MANCOVA posttest-pretest revelan diferencias significativas entre las dos condiciones, Wilks' Lambda, $\Lambda = 0.574$, $F(10,186) = 6.868$, $p = .000$, con un tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = 0.426$; $r = .39$).

Como se puede observar, los resultados de los ANCOVAs posttest confirman que el alumnado del grupo experimental, en comparación con el grupo control, aumenta significativamente las puntuaciones en el *factor verbal* (FAV), en *analogías verbales* (ANV) y en *completar oraciones* (CMO). Del mismo modo, el alumnado del grupo experimental aumenta significativamente las puntuaciones en *rendimiento académico global* (GPA) y en la *calificación en Lengua castellana* (CLG). Por último, se constata que los participantes del grupo experimental aumentan significativamente las puntuaciones en *autoeficacia en inteligencia lingüística* (IML) y en la puntuación en la *competencia en comunicación lingüística* (CCL). Los resultados pueden verse en la Tabla 1.

Los resultados obtenidos evidencian un tamaño del efecto pequeño en las variables de aptitud verbal: *factor verbal* (FAV) ($d = 0.06$), *analogías verbales* (ANV) ($d = 0.08$) y en *completar oraciones* (CMO) ($d = 0.06$). Igualmente, se observa un tamaño del efecto pequeño en las variables de rendimiento académico, tanto en la *calificación en Lengua Castellana* (CLG) ($d = 0.24$) como en el *rendimiento académico global* (GPA) ($d = 0.20$). Por último, también se confirma un tamaño del efecto pequeño en la *competencia en comunicación lingüística* (CCL) ($d = 0.44$), mientras que se evidencia un tamaño del efecto moderado en la *autoeficacia en inteligencia lingüística* (IML) ($d = 0.53$).

Además, si observamos las diferencias de medias en todas las variables, las ganancias del grupo experimental en comparación con el grupo control son mayores. Resultan destacables los incrementos positivos en el grupo experimental, concretamente en el *factor verbal* (FAV) y en *autoeficacia en inteligencia lingüística* (IML). Por tanto, los resultados muestran cómo en todos los casos la evolución es más favorable en el grupo experimental que en el grupo de control.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas en las variables objeto de estudio en la condición experimental y control, en la fase pretest y en las diferencias pretest-postest

Variables	Pretest						Postest					
	Experimental	Control	F (1,203)	p	η^2	d	Experimental	Control	F (1,203)	p	η^2	d
	<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>					<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>				
BADyG-M												
FAV	35.07 (11.96)	35.93 (10.78)	.284	.595	.001	0.07	1.18 (10.94)	-.31 (10.74)	13.388	.000	.062	0.06
ANV	17.49 (6.54)	18.00 (6.12)	.322	.571	.002	0.08	1.14 (6.22)	.11 (5.88)	23.750	.000	.106	0.08
CMO	17.58 (6.24)	17.93 (5.70)	.172	.679	.001	0.06	.35 (5.73)	-.37 (5.93)	7.106	.008	.034	0.06
BADyG-M (PC)												
MRO	19.49 (6.47)	18.33 (6.49)	1.645	.201	.008	0.22	.07 (6.37)	-.17 (6.34)	1.435	.232	.007	0.22
MVO	21.31 (6.24)	22.67 (5.94)	2.535	.113	.012	0.22	.18 (6.00)	-.23 (6.02)	2.411	.122	.012	0.16
PMA-R												
RZI	12.65 (5.83)	12.62 (5.62)	.316	.575	.002	0.01	.04 (5.23)	-.05 (5.73)	.878	.350	.006	0.02
RA												
CLG	5.69 (2.14)	5.31 (2.15)	2.044	.154	.008	0.18	.05 (2.11)	-.09 (2.20)	5.495	.020	.020	0.24
CCS	6.12 (2.04)	5.82 (2.15)	1.477	.225	.005	0.14	.01 (2.00)	-.05 (1.98)	1.383	.241	.005	0.18
GPA	5.01 (2.23)	5.08 (1.82)	.070	.792	.000	0.03	.65 (1.85)	.22 (1.67)	10.285	.002	.037	0.20
IAMI												
ATL	5.57 (2.31)	6.04 (2.26)	2.766	.097	.010	0.20	.82 (2.02)	-.65 (1.72)	96.464	.000	.265	0.53
PCL												
CCL	3.43 (1.18)	3.55 (1.22)	.693	.406	.003	0.10	.76 (1.15)	.12 (1.21)	20.991	.000	.073	0.44

Nota. BADyG-M: Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales; FAV: *Factor verbal*; ANV: *Analogías verbales*; CMO: *Completar oraciones*; BADyG-M (PC): Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales. Pruebas complementarias; MRO: *Memoria de relato oral*; MVO: *Memoria visual ortográfica*; PMA-R: Aptitudes Mentales Primarias-Factor Razonamiento; RZI: *Razonamiento inductivo*; RA: *Rendimiento académico*; CLG: *Calificación en Lengua castellana*; CCS: *Calificación en Ciencias Sociales*; GPA: *Rendimiento académico global*; IAMI: *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples*; ATL: *Autoeficacia en inteligencia lingüística*; PCL: *Prueba de competencia lingüística*; CCL: *Competencia en comunicación lingüística*.

Discusión

El estudio tiene como principal objetivo evaluar experimentalmente los efectos del programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística anteriormente expuesto en las variables: aptitud verbal, razonamiento inductivo, rendimiento académico, autoeficacia en inteligencia lingüística y competencia lingüística mediante instrumentos de *rendimiento máximo* y *rendimiento típico*. Los resultados confirman: (1) la intervención estimula en los grupos experimentales un incremento significativo de la aptitud verbal en el *factor verbal* (FAV), tanto en *analogías verbales* (ANV) como en *completar oraciones* (CMO); (2) Una mejora significativa en el rendimiento académico global (GPA) y en la calificación de la asignatura de Lengua castellana y Literatura (CLG); (3) Un aumento significativo en *autoeficacia en inteligencia lingüística* (IML); y (4) Una mejoría significativa en la *competencia en comunicación lingüística* (CCL).

En su conjunto, estos resultados ratifican la eficacia del programa. Confirman la hipótesis 1, puesto que hay mejoras en el *factor verbal* (FAV), tanto en razonamiento y comprensión verbal (ANV) como en reconocimiento de vocabulario y situaciones sobre las que se deben tener conocimientos previos (CMO). En cambio, no se evidencian mejoras en razonamiento inductivo (RZI), en la *memoria de relato oral* (MRO), que responde a la capacidad para recordar a corto plazo datos de un relato verbal, ni en la *memoria visual ortográfica* (MVO), relacionada con la retención en la memoria a largo plazo de la correcta escritura de palabras. La explicación de este resultado puede aportarse desde el modelo jerárquico de la inteligencia que proponen Cattell, Horn y Carroll (Schneider y McGrew, 2012). Entre los diez grandes factores de las aptitudes intelectuales que proponen en el estrato II se encuentran la inteligencia cristalizada, evaluada en este estudio a través del factor verbal del BADyG-M, la inteligencia fluida, analizada a través del PMA-R, la memoria a corto plazo, evaluada mediante la prueba complementaria MRO del BADyG-M, y la memoria a largo plazo, medida mediante la prueba complementaria MVO del BADyG-M. La primera está relacionada con la capacidad que tiene un individuo en el manejo del lenguaje, la información y conceptos de una determinada cultura y su aplicación. Es aquí donde este programa de intervención tiene un resultado positivo porque su finalidad es la mejora en la competencia en comunicación lingüística. En cambio, no hay mejoras en la inteligencia fluida, que es la capacidad del individuo para manejar abstracciones, reglas, generalizaciones y relaciones lógicas, en la memoria a corto plazo, que es la capacidad para mantener información durante un periodo de tiempo muy corto, y en la memoria a largo plazo, que es la capacidad del individuo para almacenar y consolidar información pasado un intervalo de tiempo moderado. La razón es que esta intervención educativa no se dirige al desarrollo de estas aptitudes intelectuales.

En cuanto a la hipótesis 2, queda parcialmente confirmada, ya que se produce una mejora significativa del grupo experimental en comparación con el grupo control en *rendimiento académico global* (GPA) y en uno de los índices parciales de rendimiento académico, la *calificación en Lengua castellana y Literatura* (CLG). Sin embargo, no mejora la *calificación en Ciencias Sociales* (CCS). Una posible explicación de la mejora en GPA tiene que ver con el carácter transversal de la competencia en comunicación lingüística. El lenguaje es instrumento para el desarrollo de las distintas competencias, para la adquisición de contenidos de las diferentes áreas del currículo, para la

optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus niveles y para los procesos de evaluación (Alexander, 2005; Jiménez, 2010; Mercer, 2000; Pérez y Zayas, 2007). En consecuencia, las mejoras en el lenguaje deben suponer mejoras en la capacidad comunicativa de la persona y, por tanto, mejoras en el proceso de aprendizaje que se materializan en los resultados académicos. La materia que más depende de la competencia en comunicación lingüística es Lengua castellana y Literatura, de ahí que la mejora en los resultados de esta asignatura sea más significativa.

Asimismo, se confirma totalmente la hipótesis 3. Los resultados evidencian una mejora significativamente mayor en la *autoeficacia en inteligencia lingüística* (IML) de los participantes del grupo experimental en comparación con el grupo control. Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos que han mostrado la educabilidad de la autoeficacia mediante la intervención educativa (Lucas y Carbonero, 1999; Orejudo, Fernández-Turrado, y Briz, 2012). Además, estos resultados aportan evidencias adicionales a la posible influencia de la autoeficacia como variable motivacional implicada en el rendimiento académico (Miñano y Castejón, 2011; Rosário et al., 2009; Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons, 1992).

Por último, también queda confirmada totalmente la hipótesis 4. Los resultados del postest del grupo experimental revelan una mejora significativa en la prueba de evaluación de diagnóstico (PCL) con respecto al grupo control. Los resultados son los esperables en tanto que el programa para la mejora en la competencia en comunicación lingüística trabaja explícitamente habilidades como la ortografía, la comprensión y fluidez lectora, que son el fundamento de la prueba de diagnóstico empleada. Es decir, el entrenamiento continuado en las habilidades diagnosticadas produce la esperable mejora en los resultados de evaluación de dichas habilidades.

No obstante, a pesar de estos resultados prometedores es necesario señalar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, cabe destacar que la muestra utilizada pertenece a un contexto socioeconómico rural y, por tanto, los resultados han de ser tomados con cautela para ofrecer conclusiones generalizables a la población. Se sugiere llevar a cabo la evaluación del programa ampliando el tamaño y procedencia de la muestra. Además, sería conveniente conocer con más detalle y profundidad el índice socioeconómico y cultural. Este índice se construye a partir de una serie de elementos del entorno sociofamiliar (e.g. PISA, 2013) que en el presente estudio no han sido incluidos. Del mismo modo, sería adecuado realizar una evaluación de seguimiento (aproximadamente al año después de la conclusión del programa de intervención) con la finalidad de analizar la perdurabilidad de los efectos del programa. Además, la muestra de la investigación es pequeña para ofrecer resultados generalizables a la población, por lo que se sugiere llevar a cabo la evaluación del programa ampliando el tamaño y procedencia de la muestra. Se sugiere replicar el trabajo con otras muestras para analizar su generalización (validez externa). Asimismo, con la finalidad de cumplir las normas deontológicas para la investigación científica, hubiera sido necesario solicitar el permiso de la Comisión de Ética para la investigación de la institución correspondiente. Por último, sería necesario revisar algunas de las tareas de la prueba elaborada para evaluar la *competencia en comunicación lingüística* (PCL) con la finalidad de mejorar sus evidencias de fiabilidad y validez.

Como líneas futuras de investigación se puede sugerir la evaluación del efecto del programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística en otras variables tales como la adaptación socioescolar o el ajuste psicosocial. Igualmente, sería interesante el análisis del impacto del programa en cada uno de los centros para

identificar posibles efectos diferenciales en cada una de las variables. Además, convendría incluir métodos de recogida de datos complementarios, tales como el análisis del discurso, que permitirían observar de manera directa la parte comunicativa y social de la competencia en comunicación lingüística.

En síntesis, el presente estudio demuestra que el desarrollo de programas interdisciplinares sólidamente fundamentados que permitan una evaluación rigurosa de los posibles efectos es una adecuada manera de fomentar la competencia en comunicación lingüística. En este contexto es donde se ubica esta propuesta, que es una herramienta de intervención eficaz que ha sido validada experimentalmente.

Referencias

- Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. York: Diálogos.
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110.
- Cantero, V. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: una propuesta para la enseñanza bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 81-104.
- Cantero, V., y Aarli, G. (2012). El proyecto lingüístico de centro y el currículo integrado de lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 24, 107-135.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colom, R., Flores-Mendoza, C., y Rebollo, I. (2003). Working memory and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 34, 33-39. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00023-5
- Corson, D. (1990). *Language policy across the curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galera, F., y Galera, M. I. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo de la didáctica de la lengua. *Tabanque*, 15, 209-222.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi:10.1387/RevPsicodidact.10239
- García, I., y Torralba, M. D. (1996). El projecte lingüístic a l'ensenyament obligatori. *Articles*, 8, 7-14.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st. Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gómez, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, 103-115.
- Gómez, A., y Arcos, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-16.

- Gómez, A., y Arcos, D. (2013). El proyecto lingüístico de centro: Un enfoque comunicativo e interdisciplinar. *Aula de Secundaria*, 5, 15-19.
- González, X. A. (2004). El proyecto lingüístico de centro. Un instrumento de planificación del plurilingüismo educativo. En Á. Huguet-Canalis y J. L. Navarro-Sierra (Eds.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 81-92). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Hertzog, C., y Bleckley, M. K. (2001). Age differences in the structure of intelligence: Influences of information processing speed. *Intelligence*, 29, 191-217. doi: 10.1016/S0160-2896(00)00050-7
- Jiménez, R. (2010). La competencia en comunicación lingüística en los currículos de las materias no lingüísticas de la Educación Secundaria. En A. de Gracia, R. Jiménez, M. J. Rodrigo, M. F. Romero, y A. Salvador (Eds.), *Consideraciones sobre didáctica de la lengua y la literatura. Reflexiones para la práctica docente* (pp. 49-84). Madrid: Visión.
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Lucas, S., y Carbonero, M. Á. (1999). Desarrollo del autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 89-100.
- May, S. (1997). School language policies. En R. Wodak y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Language policy and political issues in education* (Vol. 1, pp. 229-240). Dordrecht: Kluwer.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. doi: 10.1387/RevPsicodidact.930
- Navarro, J. L., y Huguet, Á. (2007). Competencia lingüística del alumnado inmigrante en un contexto bilingüe. *SUMMA Psicológica*, 4(2), 57-68. doi: 10.18774/summa-vol4.num2-197
- Navarro, J. L., Huguet, Á., Sansó, C., y Chireac, S. M. (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: 10.6018/analesps.28.2.148841
- Navarro, J. L., Huguet, Á., y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XXI*, 17(2), 361-382. doi: 10.5944/educxx1.17.1.11495
- Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., y Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre Educación*, 22, 199-217.
- Pérez, E., y Beltramino, C. (2001). Desarrollo y validación de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 12(2), 134-147.
- Pérez, C., y Serna, M. (1997). El proyecto lingüístico en centros escolares gallegos. De la diglosia al bilingüismo. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13, 25-35.

- Pérez, P., y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza editorial.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. doi: 10.4067/S0071-17132001003600010
- PISA (2013). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Roberts, J. T. (2004). The communicative approach to language teaching: The king is dead! Long live the king! *International Journal of English Studies*, 4(1), 1-37.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A.,... Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez González, J. C., Batey, M., y Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461-473.
- Schneider, W. J., y McGrew, K. (2012). *The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence*. En D. Flanagan y P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, test and issues* (pp. 99-144). New York: Guilford.
- Thurstone, L. L., y Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 25-40.
- Trujillo, F., y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos comunicativos formales: propuesta de análisis de casos. *Lenguaje y Textos*, 39, 29-38.
- Yuste, C., Martínez, R., y Galve, J. L. (2005). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG-M*. Madrid: CEPE.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663

Javier Cejudo, Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de Ciudad Real de la Universidad de Castilla La-Mancha. Doctor en Educación por las UNED. Máster en Investigación e Innovación en Educación (UNED). Licenciado en Psicología (UCM) y licenciado en Psicopedagogía (UNED). Su trayectoria investigadora se centra en el estudio de la inteligencia emocional, la evaluación de programas de educación emocional y la formación de docentes y orientadores educativos.

José Vicente Salido-López, Profesor del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctor en Literatura (UCLM). Máster en Literatura Infantil y Animación a la Lectura (UCLM). Su trayectoria investigadora se centra en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la historia de la educación y en la historia de la literatura infantil.

Débora Rodrigo-Ruiz, doctoranda del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) II de la UNED. Máster en Innovación e Investigación en Educación (UNED) y Licenciada en Psicopedagogía (UCM). Su trayectoria investigadora se centra en la adaptación de instrumentos de evaluación psicopedagógica.

Fecha de recepción: 06-08-2016

Fecha de aceptación: 28-11-2016

Anexo

Esquema de las actuaciones incluidas en el programa para la mejora de la competencia en comunicación lingüística

1. Actuaciones específicas del departamento de lengua y literatura.
 - 1.1. Lectura de textos
 - 1.1.1. Técnicas de lectura creativa.
 - 1.1.2. Lecturas obligatorias.
 - 1.1.3. Talleres de animación a la lectura.
 - 1.1.4. Actividades de reflexión lingüística literaria.
 - 1.2. Fluidez lectora.
 - 1.2.1. Pruebas de velocidad lectora.
 - 1.2.2. Técnicas básicas y específicas.
 - 1.3. Comprensión de textos orales y escritos.
 - 1.3.1. Grupo de crítica cinematográfica.
 - 1.3.2. Cineforum.
 - 1.4. Expresión oral y escrita.
 - 1.4.1. Taller de escritura creativa.
 - 1.4.2. Actividades en torno “*Videobuk*”.
2. Actuaciones interdisciplinares.
 - 2.1. Mejora de las habilidades básicas.
 - 2.1.1. Inclusión en todos los departamentos de criterios de evaluación referidos a la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita mediante tareas adecuadas en cada materia.
 - 2.2. Plan de lectura y fomento del uso de la biblioteca.
 - 2.2.1. Elaboración de trabajos de investigación para diferentes áreas y materias.
 - 2.2.2. Potenciación del uso de la biblioteca escolar.
 - 2.3. Revisión de los documentos programáticos del centro para priorizar la inclusión de la competencia en comunicación lingüística.
3. Actuaciones complementarias y extraescolares.
 - 3.1. Concurso de cartas de amor.
 - 3.2. Encuentros con escritores de literatura juvenil.
 - 3.3. Concurso de relatos cortos y cómics.
 - 3.4. Ruta literaria de “El Quijote”.
 - 3.5. Grupo de animación a la lectura para madres y padres.