

# Desarrollando competencias comunicativas. Una experiencia de investigación-acción en cursos doctorales

Investigación  
arbitrada

*Developing communicative competencies. An action-research experience in doctoral courses*



**Tulio Ramírez**

taramirez@ucab.edu.ve  
<https://orcid.org/0000-0002-9012-8707>  
Teléfono: +58 4241865927

**Leonardo Carvajal Santana**

lecarvaj@ucab.edu.ve  
<https://orcid.org/0000-0002-6950-718X>  
Teléfono: +58 414312627

**José Francisco Juárez**

jjuaerz@ucab.edu.ve  
<https://orcid.org/0000-0002-0490-1290>  
Teléfono: +58 4142476446

**Alexandra Irigoyen**

airigoye@ucab.edu.ve  
<https://orcid.org/0009-0005-8845-4457>  
Teléfono: +58 424 8426996

Universidad Andrés Bello  
Facultad de Humanidades  
Escuela de Educación  
Caracas. República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 26/03/2024  
Arbitraje/Sent to peers: 26/03/2024  
Aprobación/Approved: 04/04/2024  
Publicado/Published: 01/05/2024

## Resumen

Las deficiencias en competencias comunicacionales limitan las competencias investigativas que se deben potenciar en los estudios doctorales. En el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, se han detectado estos problemas. Advirtiendo esto, se desarrolló una experiencia pedagógica para minimizarlos. Se creó la asignatura *Investigación, pensamiento y expresión*, dictándose a cuatro cursos de nuevo ingreso. La experiencia fue evaluada a través de un proceso de investigación-acción. Hubo calificaciones aprobatorias. Sin embargo, en los pretest y post-test aplicados, no se encontraron, salvo en uno de ellos, diferencias estadísticamente significativas que den cuenta de la eficiencia de la experiencia.

**Palabras Claves:** Competencias comunicativa, investigación-acción, estudios de doctorado, formación por competencias, experiencia pedagógica

## Abstract

Deficiencies in communicational competencies limit the research competencies that should be strengthened in doctoral studies. These problems have been detected in the Doctorate in Education of the Universidad Católica Andrés Bello. Aware of this, a pedagogical experience was developed to minimize them. The subject Research, Thought and Expression was created and taught to four incoming courses. The experience was evaluated through an action research process. There were passing grades. However, in the pretest and post-test applied, no statistically significant differences were found, except in one of them, to show the efficiency of the experience.

**Key words:** Communicative skills, action research, doctoral studies, competency-based training, pedagogical experience.

## Introducción

---

Las dificultades para expresar el pensamiento de manera escrita o verbal, no solo tiene que ver con el dominio o no de la disciplina o temática de la que se trate. Indudablemente que una precaria formación en un área determinada, termina inhabilitando al emisor del mensaje o al receptor del mismo. Si bien para ambos interlocutores el conocimiento previo es fundamental para hacer inteligible la comunicación, también es cierto que más allá de la variable “formación previa”, hay un espacio que si bien está asociado a ella, tiene que ver con las habilidades y destrezas que el interlocutor tenga para expresarse, y esto tiene que ver con las competencias comunicativas (Melguizo y Gallego, 2020).

El término “competencias comunicativas” se deriva de un término más abarcante, el de “competencias”. En principio usado en el mundo laboral, el término ha ido enriqueciendo su significado por haber sido apropiado en la educación para distinguir el “saber” del “saber hacer”. Las competencias hacen referencia a un saber-hacer en situaciones concretas que requiere la aplicación al mismo tiempo, y de manera concatenada, de conocimientos, habilidades y actitudes, para lograr ser eficaz y eficiente en los resultados de su acción.

En un mundo cada vez más globalizado, con interacciones en tiempo real desde cualquier parte del planeta, con una economía y un mercado de trabajo que se diversifica y a la vez se interconecta gracias a las nuevas tecnologías de información y la comunicación, requiere como punto de apoyo, competencias comunicativas que soporten el resto de las competencias genéricas y profesionales que el sujeto ha de aprender en su trayectoria educativa (Zyryanova Chesnokova, Shtankoy Dudareva, 2020).

Afortunadamente, cada vez es más frecuente que los niveles educativos centrados en la formación de profesionales, hayan asumido, casi de manera universal, la formación de competencias tecnológicas, comunicativas, investigativas y de gestión, y en el caso específico de los formadores de docentes, la competencia pedagógica (Bustamante y De Lima, 2020).

Sin embargo, a pesar de que se asume que tales competencias comunicativas se desarrollan a lo largo de los estudios formales y se perfeccionan en los ambientes universitarios, en la realidad se pueden conseguir dificultades en esta materia en los estudios más avanzados o estudios de postgrado, tal como lo evidencia Triana (2015).

Las investigaciones educativas dirigidas a potenciar competencias tanto comunicativas como investigativas poniendo a prueba la eficacia de estrategias didácticas en el contexto de la acción pedagógica, han venido ocupando un espacio interesante en el interés de los profesores de postgrado. Estudios como las de Reyes (2004), Paredes y Yépez (2018), Ríos Cabrera, Ruíz Bolívar y Ramírez (2023), abren un camino para los docentes de postgrado interesados en desarrollar competencias desde la práctica pedagógica y no fuera de ella.

Ahora bien, a la par de las investigaciones dirigidas a la búsqueda de fórmulas, estrategias o al diseño de recursos para el desarrollo de las competencias comunicativas, se están desarrollando esfuerzos para, una vez diseñadas las estrategias, los diseños y las metodologías, evaluar tales experiencias a fin de validarlas evidenciando su real impacto en los cursantes.

Es en este sentido que se presentan los resultados de un proceso de investigación que se propuso evaluar el impacto de un curso para potenciar las competencias comunicativas en estudiantes de nuevo ingreso en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela. En este programa doctoral entre los años 2011 y 2022 se han inscrito 465 profesionales residentes en Venezuela, Ecuador y Colombia. De estos, en un número de 100 lograron presentar y defenderla exitosamente. Sin lugar a dudas, representa un buen logro en materia de eficiencia y productividad (Ramírez, Carvajal, Zirigliano e Irigoyen, 2021). Sin embargo, la otra cara de la moneda lo representa el grupo que ha tenido grandes dificultades para

elaborar su proyecto de tesis y para realizar la escritura de la tesis doctoral. De acuerdo a la opinión de los tutores, no pocos tuvieron deficiencias significativas en materia de redacción y argumentación de sus ideas, lo que hizo que tardaran varios años en culminar. Las falencias recurrentes se describen a continuación.

Una prueba diagnóstica realizada a los estudiantes reveló que un 30% presentó por lo menos 3 de las siguientes deficiencias: a) dificultades en la interpretación de las ideas de otros; b) repetición de ideas comunes, sin realizar análisis críticos de las mismas; c) no integración de las ideas leídas a un razonamiento personal; d) uso del plagio al escribir; e) dificultades para comparar, adecuada y exhaustivamente, lo comparable; f) inexistencia de rigurosidad en las argumentaciones; g) descuido en la aplicación de las reglas de la sintaxis; y, h) uso inoportuno e incorrecto de los signos de puntuación.

Ante las recurrentes opiniones acerca de las dificultades de comunicación escrita y oral por parte de quienes ingresan como estudiantes nuevos en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, se acordó en el Comité Académico del programa, crear una nueva asignatura, llamada *Investigación, pensamiento y expresión* (IPE), con la intención de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de nuevo ingreso.

Los objetivos planteados con esta asignatura fueron: 1) detectar tempranamente las fortalezas y debilidades de cada estudiante en cuanto a sus habilidades de pensamiento y expresión; 2) orientar a los estudiantes con criterios y ejercitaciones frecuentes para ayudarlos a superar o, al menos, paliar sus deficiencias; y, 3) concientizar a los estudiantes que exhiban problemas para pensar y escribir adecuadamente para que continúen ejercitando, de manera extracurricular, con el fin de superar las dificultades en aquellas habilidades comunicativas que ameriten mayor refuerzo.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, estos fueron estructurados en diez temas que se explicaron y ejercitaron a lo largo de diez sesiones semanales, seguidas de inmediato por una tarea que realizaron individualmente los estudiantes. Los diez temas fueron los siguientes: 1) Qué es el análisis y cómo hacerlo. 2) La síntesis, definición y ejercicios. 3) Criterios para comparar y clasificar. 4) Diversos estilos de redacción. 5) Reducir ideas, ampliar ideas. 6) Escribir con oraciones claras y breves. 7). Uso de los diez signos de puntuación. 8) Generar, organizar y redactar ideas. 9) Deconstrucción y reconstrucción de un texto dado. 10) Análisis crítico de las ideas de un texto.

Con este novedoso curso se lograrían varios propósitos. El primordial, mejorar la competencia de nuestros estudiantes en los campos de la comunicación oral y escrita. Este propósito se evaluaría constantemente a través de un proceso de investigación-acción durante una secuencia de períodos académicos con diversos grupos de nuevos estudiantes.

Para la nueva asignatura se delimitaron las grandes áreas de ejercitación (y reflexión sobre lo ejercitado) en cuatro asuntos: 1) el análisis: que implica examinar algo de manera detallada y sistemática para comprender su estructura, componentes o características; 2) la síntesis o proceso de combinar elementos o ideas para crear algo nuevo o más complejo; 3) la comparación y la clasificación: la primera supone la evaluación de dos aspectos o variables para determinar sus igualdades o diferencias, y la segunda, implica organizar elementos en categorías o grupos con base en criterios preestablecidos; 4) la redacción clara y correcta: se refiere a la habilidad de expresar ideas de manera clara, precisa y fácil de entender.

Ahora bien, las preguntas que orientaron la investigación para determinar la eficacia o no del curso fueron las siguientes: 1) ¿Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los resultados generales del pretest sobre competencias comunicativas y los resultados generales obtenidos en el postest después de realizado el curso?; 2) ¿Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y los resultados del postest en las subpruebas sobre las competencias para el análisis, la síntesis, la comparación y clasificación y la redacción, una vez culminado el curso?.

## Referentes Conceptuales

¿Qué son las competencias comunicativas? Pilleux (2001), asume que la competencia comunicativa se debe entender como las habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En sus palabras, “es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (145).

Abordemos algunas teorías que permiten comprender mejor este concepto así como las dimensiones que lo integran. En primer lugar, la literatura especializada informa que las teorías sobre competencias comunicativas se han desarrollado a partir de dos perspectivas principales: la lingüística y la sociolingüística.

La perspectiva lingüística considera que la competencia comunicativa es una capacidad lingüística que permite a los hablantes producir y comprender mensajes de forma efectiva en una variedad de contextos comunicativos. Los autores que han abordado la competencia comunicativa desde esta perspectiva se han centrado en estudiar los sistemas lingüísticos y las reglas que los rigen. Es el caso de Chomsky (1957), quien desarrolló la teoría del lenguaje generativo-transformacional, que postula que el lenguaje es un sistema de reglas que permite a los hablantes producir y comprender mensajes nuevos.

Por su parte, Halliday (1978), desarrolló la teoría del sistema funcional de la lengua, que considera que la lengua es un sistema de recursos que se utilizan para realizar funciones comunicativas específicas. Sinclair (1985), construyó la teoría de la gramática del texto, que estudia la forma en que las oraciones se combinan para formar textos coherentes. Estos autores han contribuido a desarrollar una comprensión más compleja de la competencia lingüística, que se considera actualmente como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los hablantes utilizar el lenguaje de forma efectiva en diferentes contextos comunicativos.

Desde la ‘óptica de la perspectiva sociolingüística, se considera que la competencia comunicativa es una capacidad que permite a los hablantes comprender y participar en las prácticas sociales y culturales que se realizan a través del lenguaje. Los autores que han abordado la competencia comunicativa desde esta perspectiva se han centrado en estudiar el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales. Gumperz (1964), por ejemplo, elaboró la teoría de la competencia comunicativa, definiendo a este tipo de competencia como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los hablantes participar de forma eficaz en la comunicación en diferentes contextos socioculturales.

El aporte de Hymes (1972), a esta teoría fue construir un modelo de competencia comunicativa que incluye cuatro componentes: la competencia lingüística, que supone el conocimiento de las reglas gramaticales y léxicas de la lengua; la competencia sociolingüística, que es el conocimiento de las normas sociales que rigen el uso del lenguaje en diferentes contextos; la competencia discursiva; la cual alude al conocimiento de las estructuras y estrategias que se utilizan para organizar los textos; y, finalmente, la competencia estratégica que tiene que ver con la capacidad para utilizar las estrategias más adecuadas para superar las dificultades comunicativas.

Canale y Swain (1980), ampliaron el modelo de Hymes al incluir la competencia sociolingüística y la competencia estratégica como dimensiones independientes, lo que ha contribuido a desarrollar una comprensión más compleja de la competencia comunicativa, que ha conducido a considerarla como una capacidad holística que integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los hablantes comunicarse de forma eficaz en diferentes contextos sociales y culturales.

En la investigación cuyos resultados se presentan, se ha asumido el término competencia comunicativa como una categoría que no se limita a la competencia lingüística entendida como el dominio por parte del hablante todas las reglas gramaticales de su lengua. El concepto abarca, además del dominio de estas reglas, la habilidad del hablante para desenvolverse en su actividad comunicativa cotidiana en contextos de interacción. Supone entonces, el dominio del sistema lingüístico y los códigos no verbales en sus condiciones de uso en función

de situaciones de comunicación en contextos determinados, por lo que contiene además de la dimensión lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística (Romeu, 2014, Pulido y Pérez, 2004).

La competencia comunicativa es necesaria en todos los ámbitos de desenvolvimiento social. Entender y hacerse entender es una habilidad que hace posible la convivencia pacífica. La vida en sociedad se estructura con base a interacciones, la capacidad de comunicarnos es lo que ha hecho posible el avance de la humanidad a formas civilizatorias cada vez más superiores. Es por ello que las sociedades confían a la familia y a la escuela los primeros pasos en la adquisición de esta competencia. La responsabilidad institucional del aparato escolar en este sentido, es ineludible. De allí que los docentes deben a su vez ser formados en esta área. Mientras que para otras profesiones la competencia comunicativa podría asumirse como una competencia genérica, para la formación de profesores se convierte en una competencia profesional.

Por su parte, Cacheiro, González y López (2013), así como Valdez y Pérez (2021), aseveran que la formación de competencias comunicativas en los docentes es clave para su desarrollo profesional. La transmisión de conocimientos y la formación en valores requieren de habilidades comunicativas que deben ser enseñadas en los centros formadores de docentes. Se deben emplear esfuerzos por lograr esta formación de manera transversal en los currículos, aunque no se debe excluir la posibilidad de introducir en la oferta académica, asignaturas destinadas a tal fin. Por supuesto tal iniciativa debe suponer que los formadores de docentes deben poner en práctica novedosas metodologías de enseñanza que desarrollen las competencias comunicativas (Boillos, 2020; Sosa y Valverde, 2020).

## Metodología

Los docentes no deben conformarse con el estado contemplativo y solo realizar investigaciones diagnósticas que constaten que el estudiante adquirió o no los conocimientos impartidos. El acto educativo supone también reflexionar sobre la propia práctica a fin de modificar a tiempo las estrategias para lograr que se haga efectivo el aprendizaje. Hacer esto de manera sistemática y con registros que evidencien los avances en la adquisición o desarrollo de las competencias en un proceso permanente y en espiral de diagnóstico-reflexión-acción-nuevo diagnóstico, es un acto de investigación que ayuda a la transformación de la práctica pedagógica (Mendoza, Dietz, Alatorre, (2018).

Desde el enfoque de la investigación-acción se procedió a diseñar una estrategia con el fin de evaluar la eficacia de la asignatura propuesta para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes del doctorado. Se estableció una estrategia colaborativa a lo largo de tres períodos académicos semestrales. Tal protocolo se llevó a cabo siguiendo las sugerencias de Stenhouse (1998), Elliott (2000), Martínez Miguelez (2000), Paukner y Sandoval (2019); Astorga (2019) y Guevara, Verdesoto y Castro (2020).

En el semestre correspondiente a octubre de 2021-febrero de 2022, se ofreció un curso, el cual se denominó "Sección A". Durante el semestre siguiente (marzo a julio de 2022), se ofrecieron dos nuevos cursos, los cuales se denominaron "Sección B" y "Sección C". Para el semestre octubre 2022 a febrero 2023 se ofreció un curso el cual se llamó "Sección D".

En cada semestre se aplicó un pretest para identificar las fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias comunicativas de los estudiantes y al final de cada periodo se aplicó un postest con contenidos que evaluaban las mismas competencias y las fortalezas adquiridas. A partir del análisis de los resultados obtenidos en cada semestre, se analizaron detalladamente los resultados e hicieron ajustes con el fin de mejorar los contenidos y estrategias, para aplicarlos en los cursos de los semestres subsiguientes. Tal evaluación tuvo aspectos cuantitativos y cualitativos

La investigación-acción llevada a cabo, cubrió las cinco etapas que describe Astorga (2019), a saber: a) Inmersión en el contexto: que implicó que los docentes-investigadores establecieron una nítida y consensuada relación de trabajo académico con los grupos que vivieron la experiencia; b) Diagnóstico de necesidades: Etapa en la que los docentes-investigadores determinaron, tanto de manera cualitativa como cuantitativa, las

fortalezas y debilidades de sus estudiantes en cuanto a las competencias comunicativas; c) Formulación de un plan de acción de manera colaborativa entre los docentes involucrados, para tratar de resolver el problema; d) Ejecución y evaluación de resultados: realizado al culminar cada curso en cada una de las secciones involucradas. Los resultados se obtuvieron a través de técnicas cuantitativas y cualitativas; e) Retroalimentación: A partir del análisis de los resultados y de las percepciones de los docentes-investigadores, utilizando también los aportes de los estudiantes en la evaluación cualitativa que hicieron de la asignatura, se arribó a conclusiones provisionales que permitieron introducir ajustes en la estrategia pedagógica con miras a mejorar resultados en los cursos subsiguientes.

El estudio se realizó durante cuatro oportunidades: en el semestre octubre de 2021-febrero de 2022 con un curso de 11 estudiantes (Sección A); y luego, durante el semestre marzo-agosto de 2022 en dos secciones paralelas (Sección B y C) con 16 estudiantes cada una; finalmente, entre septiembre de 2022 y enero de 2023, se trabajó con otra sección conformada por 10 estudiantes (Sección D). Todas las secciones estuvieron constituidas por estudiantes de nacionalidad ecuatoriana cursantes del Doctorado en Educación.

### **Contenidos de las pruebas (pretest y post-test)**

Tanto en la primera como en la segunda prueba diagnóstica se diseñaron cuatro tareas para ser realizadas en una hora. La primera se centró en la dimensión del análisis; la segunda en la dimensión de la síntesis; la tercera en la dimensión de la comparación; y la cuarta en las dimensiones de la ortografía y la sintaxis. Para todos los casos se realizaron previamente sendas pruebas pilotos que permitieron ajustar los contenidos.

Las pruebas tuvieron similar dificultad. Por ejemplo, la tarea de análisis se realizó en ambos casos sobre un artículo de prensa, el primero de 260 palabras y el segundo de 264. La tarea de síntesis se realizó en ambos casos en relación con tres frases cortas. La tarea de comparación, en cada una de las dos pruebas, se realizó sobre tres objetos fabricados para contener líquidos. La tarea de corrección de textos pésimamente contruidos en materia de ortografía y sintaxis se realizó sobre dos ejemplos, un email y un texto de WhatsApp, el primero de 164 palabras y el segundo de 163.

Los resultados de los pilotajes permitieron detectar problemas relacionados con la construcción y estructura de la prueba, la pertinencia de algunos ejemplos así como el ajuste de la redacción de las instrucciones para los estudiantes, para que entendiesen con toda claridad lo que se les pedía realizar.

### **Técnica de análisis aplicado a los resultados del pretest y el post-test**

Para lograr el objetivo de investigación se organizó la administración de una prueba diagnóstica (pretest) para determinar las deficiencias de entrada en las dimensiones señaladas en el apartado anterior. Luego se impartió el seminario por el lapso de un semestre y, al finalizar este, se administró una prueba de cierre (postest) de igual complejidad que la prueba diagnóstica.

Se determinaron las diferencias de las medias de las calificaciones globales obtenidas en las pruebas, así como las diferencias parciales para cada una de las áreas evaluadas en cada pretest y postest. Se utilizó la prueba estadística paramétrica t-students para muestras correlacionadas. En los casos en los cuales la prueba de normalidad arrojó que las medias de las dos medidas no provenían de la misma distribución normal, se aplicó la prueba de Wilcoxon para determinar diferencia de Medianas. Se utilizaron los mismos procedimientos para la comparación de calificaciones medias y medianas para las cuatro subpruebas (análisis; síntesis; comparación y clasificación; y, redacción).

La hipótesis de base fue la siguiente: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones obtenidas en la prueba diagnóstica de entrada, pretest, sobre habilidades de análisis, síntesis, comparación, sintaxis y ortografía con respecto a las calificaciones obtenidas en la prueba de final de semestre, postest, que evalúa los mismos aspectos, aplicada luego de participar en la asignatura doctoral Investigación, Pensamiento y Expresión.

### Entrevistas a los estudiantes para valorar cada experiencia

Una vez culminado cada curso, los profesores/investigadores procedieron a realizar sendas entrevistas a los estudiantes para recopilar sus apreciaciones, críticas y sugerencias con respecto a cada curso. El interés era no solo conocer sus impresiones sobre la dinámica y contenido del curso, también escuchar sus sugerencias acerca de la calidad y pertinencia de los contenidos y las estrategias llevadas a cabo por los profesores.

Siendo un curso en línea, tales entrevistas se llevaron a cabo a través de la Plataforma Zoom, con una duración de conexión de aproximadamente dos horas. La entrevista se realizó grupalmente. Los profesores disponían de un guion de preguntas amplias y predeterminadas, que se fueron ampliando en la medida en que los estudiantes asomaban temas asociados sobre los cuales se profundizaba.

### Reajustes durante el proceso de la Investigación-Acción

A propósito de la reflexión de los profesores involucrados en la investigación, y como consecuencia del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos se fueron introduciendo ajustes al programa de la asignatura con el fin de ser implementados para los cursos siguientes.

Al terminar la experiencia con la sección A, en el semestre que se desarrolló entre octubre del 2021 y febrero del 2022, el equipo docente decidió: 1) Dedicar, en cada clase, una mayor proporción de ejercitaciones; 2) Procurar que varios de los ejercicios que se añadiesen en cada clase se hiciesen sobre textos referidos a lo educativo.

Al finalizar la experiencia con la sección B y C, en el semestre que se desarrolló entre marzo del 2022 y agosto del 2022, el equipo docente decidió: 1) Procurar que cada estudiante reciba de parte del docente *feedbacks* personalizados, sobre los aciertos y fallos de las tareas que vaya realizando; y, 2) Adelantar, en el Plan de Clases, a la séptima semana, el tema relativo al uso de los diez signos de puntuación; pautado hasta ese momento para la semana trece del semestre.

Finalmente, al terminar la experiencia con la sección D, en el semestre que se desarrolló entre septiembre del 2022 y enero del 2023, el equipo docente decidió: 1) Utilizar tres sesiones adicionales a las diez semanas dedicadas a los diez temas del programa para realizar coevaluaciones de los aprendizajes logrados y no logrados. Estas coevaluaciones deben hacerse entre los estudiantes y el profesor para reforzar con nuevos ejercicios aquellas competencias no alcanzadas; y, 2) Hacer un análisis exhaustivo de los resultados de las pruebas parciales para determinar en qué medida influyó en los resultados totales del pretest y el post-test.

## Resultados

---

Se presentan a continuación los resultados de las dos pruebas diagnósticas que se aplicaron al comienzo y al final de cada semestre en cada una de los cuatro cursos de *Investigación, Pensamiento y Expresión*. Los nombres de los estudiantes han sido sustituidos por letras.

### Resultados correspondientes a la Sección A

Si bien en la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso A, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

**Tabla 1.** Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección A (octubre 2021-febrero 2022). Total: 11 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
A	12	16	13	20	15,25	15	19	17	18	17,25
B	01	04	08	17	07,50	05	05	16	14	10,00
C	10	13	08	17	12,00	17	11	13	16	14,25
D	15	14	15	17	15,25	18	20	18	17	18,25
E	10	10	06	10	09,00	11	08	09	16	11,00
F	06	08	15	12	09,75	04	06	17	14	10,10
G	11	14	14	08	11,75	07	14	10	17	12,00
H	17	20	12	17	16,59	17	19	06	16	14,50
I	05	06	10	13	08,50	13	10	08	06	09,25
J	18	20	06	16	15,00	17	13	09	15	13,50
K	20	16	13	19	17,00	15	17	17	18	16,75
<b>Promd</b>	<b>11,36</b>	<b>12,63</b>	<b>10,90</b>	<b>15,09</b>	<b>12,50</b>	<b>12,63</b>	<b>12,90</b>	<b>12,72</b>	<b>14,27</b>	<b>13,35</b>

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de  $0,224 \geq \text{Alfa } (0,05)$  y para el post-test un P-Valor de  $0,443 \geq \text{Alfa } (0,05)$ , por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest. Veamos los resultados.

**Tabla 2** Estadísticos de muestras relacionadas Sección A

Pruebas	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest 202240	12,50	11	3,453	1,041
Postest 202240	13,35	11	3,144	,948

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3.** Resultados de t-student. Sección A

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Postest	-1,702	10	,120

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -1,702 con un P-Valor de 0,120.

Al ser el P-valor de  $1,20 > 0,05$ , se acepta la Hipótesis Nula. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (12,50) y las calificaciones medias del postest (13,35). Por lo que no hubo cambios significativos desde el punto de vista estadístico entre el pretest y el postest atribuibles a los efectos del Seminario.

### 3.2. Resultados correspondientes a la Sección B

Si bien en la Tabla 4 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso B, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

**Tabla 4.** Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección B (octubre 2021-febrero 2022). Total: 16 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
L	00	08	04	12	6,00	16	11	06	15	12,00
M	16	11	05	11	10,75	13	18	00	17	12,00
N	06	05	00	10	5,25	10	01	00	12	5,75
Ñ	04	06	09	09	7,00	03	06	04	08	5,25
O	20	16	00	09	11,25	19	18	12	13	15,50
P	12	04	04	13	8,25	15	19	05	16	13,75
Q	00	14	19	13	9,25	10	07	08	12	9,25
R	18	17	08	15	14,50	16	16	04	08	11,00
S	14	15	05	13	11,75	08	06	02	07	5,75
T	02	14	06	16	9,50	16	14	17	16	15,75
U	10	07	03	04	6,00	04	04	02	08	4,50
V	16	13	07	18	13,50	17	16	05	06	11,00
W	12	11	04	19	11,50	15	11	18	17	15,25
X	20	15	00	14	12,25	11	04	02	14	7,75
Y	14	11	09	15	12,25	14	14	13	15	14,00
Z	20	15	16	19	17,50	19	19	17	16	17,75
<b>Promd</b>	<b>11,50</b>	<b>11,37</b>	<b>05.62</b>	<b>13,12</b>	<b>10,89</b>	<b>12,87</b>	<b>11,50</b>	<b>7,18</b>	<b>12,50</b>	<b>11,01</b>

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de  $0,772 \geq \text{Alfa } (0,05)$  y para el post-test un P-Valor de  $0,329 \geq \text{Alfa } (0,05)$ , por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest. Veamos los resultados.

**Tabla 5.** Estadísticos de muestras relacionadas. Sección B

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas Pretest	10,4063	16	3,37747	,84437
Notas Postest	11,0156	16	4,23524	1,05881

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6.** Resultados de t-student. Sección B

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Postest	-,642	15	,531

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -0,642 con un P-Valor de 0,531.

Al ser el P-valor de 0,531 > 0,05, se acepta la Hipótesis Nula. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (10,40) y las calificaciones medias del postest (11,01). Por lo que no hubo cambios significativos desde el punto de vista estadístico entre el pretest y el postest atribuibles a los efectos del Seminario.

### 3.3. Resultados correspondientes a la Sección C

Si bien en la Tabla 7 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso C, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

**Tabla 7.** Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección C (octubre 2021-febrero 2022). Total: 16 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
LL	13	09	08	10	10	9	10	10	10	10
MM	13	18	15	15	15	20	20	10	13	16
NN	16	09	18	20	16	20	20	20	16	19
ÑÑ	18	0	12	13	11	14	09	10	18	13
OO	06	10	11	17	11	15	10	10	17	13
PP	13	06	18	13	13	19	15	15	18	17
QQ	06	07	14	12	10	16	18	10	15	15
RR	0	07	10	16	8,25	20	20	20	00	15
SS	13	11	10	05	9,75	20	12	10	17	15
TT	20	14	18	12	16	15	20	10	14	15
UU	16	12	15	14	14	10	15	18	16	15
W2	13	12	10	08	11	11	09	09	16	11
W	10	12	15	12	12	-	-	-	-	-
XX	20	15	14	12	15	20	20	9	16	16
YY	15	10	10	20	14	15	17	10	19	15
ZZ	13	10	10	05	10	18	20	20	15	18
<b>Promd</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>15</b>

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de  $0,121 \geq \text{Alfa } (0,05)$  y para el post-tets un P-Valor de  $0,353 \geq \text{Alfa } (0,05)$ , por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest. Veamos los resultados.

**Tabla 8.** Estadísticos de muestras relacionadas. Sección C

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas Pretest	12,2667	16	2,56429	,66210
Notas Postest	14,8667	16	2,38647	,61618

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9.** Resultados de t-student. Sección C

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Postest	-3,792	14	,002

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -3,792 con un P-Valor de 0,02

Al ser el P-valor de  $0,02 < 0,05$  se desecha la Hipótesis Nula y se asume la Hipótesis Alternativa, es decir existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (12,26) y las calificaciones medias del postest (14,86), por lo que estas diferencias son atribuibles al Seminario Doctoral Investigación, Pensamiento y Expresión cursado por los estudiantes.

### 3.4. Resultados correspondientes a la Sección D

Si bien en la Tabla 10 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso C, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de  $0,008 \leq \text{Alfa } (0,05)$  y para el post-tets un P-Valor de  $0,031 \leq \text{Alfa } (0,05)$ , se rechaza la Hipótesis Nula y se asume la Hipótesis Alternativa, por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest no provienen de una distribución normal. No se debe utilizar el estadístico t-student para determinar diferencia de medias y si la prueba de Wilcoxon para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas obtenidas en el pretest y el postest. Veamos los resultados.

**Tabla 10.** Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección D (septiembre 2022-enero 2023). Total: 10 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
AA	06	11	03	15	8,75	12	18	04	14	12,00
BB	07	16	06	14	10,75	05	10	10	19	11,00
CC	03	14	07	14	9,50	-	-	-	-	-
DD	06	13	04	14	9,25	18	14	11	18	15,25
EE	13	14	04	20	12,75	18	08	05	19	12,50
FF	05	16	04	14	9,75	16	19	09	15	14,75
GG	-	-	-	-	-	16	16	10	17	14,75
HH	-	-	-	-	-	15	14	06	14	12,25
II	04	13	03	15	8,75	11	09	05	14	9,75
JJ	-	-	-	-	-	07	12	04	07	7,50
<b>Promd</b>	<b>6,28</b>	<b>13,85</b>	<b>4,42</b>	<b>15,14</b>	<b>9,92</b>	<b>13,40</b>	<b>13,33</b>	<b>7,11</b>	<b>15,22</b>	<b>12,19</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11.** Medianas obtenidas en el pretest y postest. Sección D

Prueba	Mediana
Análisis (Pretest)	9,00
Análisis (Postest)	12,2

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12.** Resultados de la prueba Wilcoxon

Hipótesis Nula	Test	Sig.	Decisión
La Mediana de las diferencias entre el pretest y el post-test del Curso D es igual a 0	Prueba de Wilcoxon de los rangos en muestras relacionadas	0,66	Retener la Hipótesis Nula

Fuente: Elaboración propia

Dado que el nivel de significancia es mayor a 0,05, se debe concluir que no existen diferencias significativas entre la Mediana obtenida en el pretest y la Mediana obtenida en el postest, por lo que no se debe rechazar la Hipótesis Nula. Los datos evidencian que en términos globales en este curso, no hubo cambios significativos entre las calificaciones obtenidas en el pretest y las obtenidas en el postest.

### 3.5. Análisis de los juicios cualitativos de los estudiantes

Luego de cada curso se administró una entrevista a profundidad que había de ser respondida de manera voluntaria. Del curso A, con 11 estudiantes, se obtuvo respuestas de 5 de ellos. Del curso B, con 16 estudiantes, respondieron 9. Del curso C, con 16 estudiantes, 7 se animaron a responder. En cuanto al curso D, por dificultades operativas de la conexión por internet el día indicado, no pudimos realizar la evaluación cualitativa. En total, de 53 estudiantes, respondieron en forma voluntaria, 21 de ellos. Vale la pena hacer notar que la proporción de quienes respondieron fue muchísimo mayor entre los estudiantes que obtuvieron mejores calificaciones.

Se mostrarán, como ejemplo, tres respuestas de un estudiante de alto rendimiento tanto en el curso como en los tests. En ellas se aprecia que uno de los propósitos del curso (generar espíritu autocrítico con respecto a las propias debilidades y fortalezas), se ha cumplido. En concreto, ese estudiante respondió, a la pregunta sobre su principal aprendizaje práctico en este seminario, lo siguiente: “El análisis y síntesis de documentos. Antes, cuando leía artículos científicos, subrayaba casi todo y entendía muy poco. La capacidad de encontrar las ideas principales, de ordenarlas y luego sintetizarlas me ha permitido comprender de mejor manera textos académicos”. Ese mismo estudiante respondió que la enseñanza que aún no domina bien en la práctica es la comparación. Al respecto manifestó, “me cuesta mucho ver similitudes en objetos que a primera vista no tienen mucho en común. Tampoco puedo crear categorías para agrupar las similitudes o las diferencias”. Finalmente, en relación con aquellas áreas que necesita mejorar, respondió que sentía fallas en la argumentación. “Me hace falta argumentar de una mejor manera. Me parece que las citas que utilizo son superfluas o no apoyan de manera firme la idea que defiendo”, concluyó.

En cambio, algunos al responder demuestran no entender la pregunta o no ser capaces de calibrar su propia realidad contestando con generalidades. Por ejemplo, un estudiante afirmó que su principal aprendizaje práctico en el curso fue que “las tareas estaban relacionadas de una forma didáctica con la explicación del docente. También, las observaciones dadas por el profesor fueron muy importantes porque me permitieron mejorar en lo que estaba fallando...”

Se encontraron focos de gran interés al revisar las respuestas a las preguntas tres y cuatro, las cuales aludieron a las competencias que aún no dominan bien y las que creen que necesitan mejorar. Hubo coincidencia en los alumnos de los cursos A, B y C, en que la capacidad de comparar era la competencia que menos dominaban y más necesitarían mejorar. Esta autoevaluación parece realista y concordante con los resultados del pretest y postest en las tareas relativas a la comparación. Fue en esa área donde la mayoría de los estudiantes tuvo problemas. También aparecen, de manera recurrente, los problemas en cuanto al uso de los signos de puntuación.

En general, se presentaron interesantes ejemplos de autocríticas lúcidas por parte de estudiantes de distintos rendimientos. Por ejemplo, un estudiante del grupo C, en relación con la pregunta sobre cuáles competencias aún no domina bien, respondió que, “de acuerdo a las peores notas obtenidas en mi vida, parece que todo”. Ella aclaró que “considero que mis grandes deficiencias están en resumir o ampliar ideas, escribir oraciones claras y breves, plantear oraciones ordenadas y no superpuestas, el uso de los signos de puntuación y reglas ortográficas”. Otro estudiante de ese mismo curso explicó que pensaba que necesitaba mejorar en “la elaboración de párrafos de discusión, Son los que aún me cuesta elaborar y saber hasta dónde es la idea del autor y es necesario citarlo, y donde comienza mi propia idea”

En cuanto a las sugerencias para hacer la dinámica más eficiente, las más recurrentes fueron: a) realizar más ejercicios en clases y acortar las exposiciones del profesor; b) realizar más ejercicios prácticos de comparación y adelantar a las primeras clases del semestre el refrescamiento del uso de los signos de puntuación; c) mayor participación en las clases y mayor interacción del docente con los estudiantes.

## **Discusión de los resultados**

Analizados los resultados se evidenció que, salvo en una de las secciones, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Veamos en detalle.

Sobre la sección A: Los resultados demuestran que el seminario mejoró, aunque no significativamente, las destrezas de los participantes reflejadas en las calificaciones medias del pretest y el postest. Al analizar las pruebas por rubros tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest.

Sobre la sección B: Los resultados demuestran que el seminario mejoró, más no significativamente, las destrezas de los participantes reflejadas en las calificaciones medias del pretest y el postest. Al analizar las

pruebas por rubros tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest.

Sobre la sección C: Los resultados demuestran que el seminario mejoró significativamente desde el punto de vista estadístico las destrezas de los participantes en el seminario. Sin embargo, al analizar las pruebas parciales se advierte que las calificaciones mejoraron, mas no significativamente, entre el pretest y el postest en las áreas de análisis y síntesis; mientras que en la de sintaxis y ortografía los resultados empeoraron; pero, en cambio, sí mejoraron muy significativamente en el área de la comparación, lo cual fue determinante para que la media de calificaciones globales del seminario mejorara en el postest.

Sobre la sección D: Los resultados demuestran que no hubo cambios estadísticamente significativos entre las calificaciones del pretest y el postest. Llama, sin embargo, la atención que en la prueba de análisis sí se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el postest pues la mejora fue notoria.

Ahora bien, cabe indicar que si bien, salvo en un curso, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, hubo un hecho al cual no se le debe restar importancia y es que en todos los casos aumentaron las calificaciones promedio obtenidas en el postest con respecto al pretest.

Otro aspecto no menos relevante tiene que ver con las calificaciones finales obtenidas en los cuatro cursos dictados. Las calificaciones finales promedio en las cuatro secciones fue la siguiente: (A: 15,69); (B: 15,43); (C: 13,82); (D: 15,06). Esto indica que hubo un rendimiento que puede calificarse de Suficiente, tomando como referencia la escala de calificaciones utilizada por la Universidad Católica Andrés Bello; a saber, a) Excelente (18 a 20 puntos); b) Suficiente (15 a 17 puntos); c) Regular (10 a 14 puntos); d) Deficiente (07 a 09 puntos) y Muy Deficiente (01 a 06 puntos).

Indudablemente que esta leve mejoría constituye una buena noticia, aunque es necesario para los cursos subsiguientes, seguir reflexionando sobre los resultados obtenidos con miras a introducir modificaciones sustantivas a la asignatura y así formular una nueva hipótesis de acción, tal como lo señala la parsimonia de la investigación-acción sugerida por Stenhouse (1998) Elliott (2000), Martínez (2000), Latorre (2005) y Paukner y Sandoval (2019) y Astorga (2021).

## Conclusiones

Desarrollar competencias comunicativas a través de la educación formal debe ser una tarea que los sistemas educativos deben llevar a cabo desde los grados iniciales y debe ser un objetivo transversal a lo largo de los estudios formales. Aunque se debe prestar especial atención en la educación primaria y en los estudios secundarios.

Los déficits que se advierten en los estudios universitarios, bien en los estudios de carrera como en los postgrados, son producto de una deficiente formación en esta área en los estudios previos. La existencia de asignaturas aisladas como Lenguaje y Castellano, pareciera que no logran desarrollar estas competencias si no se refuerzan y practican en el resto de las asignaturas y seminarios.

Intentar subsanar esta deficiencia en estudios más avanzados no debería ser lo natural. Se supone que el estudiante llega a esos estudios con una sólida formación previa, no solamente disciplinar, sino con competencias comunicativas ya probadas a lo largo de sus estudios. Sin embargo, si los hechos evidencian que los cursantes que están ingresando en los estudios de postgrado poseen deficiencias en cuanto a competencias comunicativas, es necesario diseñar estrategias remediales que minimicen tales déficits.

La experiencia de investigación-acción que se desarrolló en el programa doctoral y cuyos resultados que aquí se presentaron, demuestran algunos aspectos importantes. En primer lugar, diseñar una estrategia curricular para desarrollar la competencia amerita un seguimiento riguroso para poder determinar su verdadero impacto y eficiencia; en segundo lugar, el seguimiento y evaluación sobre la marcha de la expe-

riencia debe ser constante para detectar fallas y procurar mejoras con el fin de hacer los ajustes necesarios hasta lograr los resultados deseados.

Por último, es necesario determinar la capacidad predictiva de la asignatura, vale decir, hacer un seguimiento a los estudiantes con el fin de observar si las mejoras observadas al finalizar el curso permanecen en el tiempo y se evidencian en el performance académico del estudiante en otras asignaturas y seminarios hasta la culminación del doctorado.

Los resultados aquí presentados no suponen la conclusión de la investigación-acción planteada. Los mostrados hasta ahora permiten hacer nuevos reajustes y adaptaciones a la asignatura *Investigación, Pensamiento y Expresión*, con miras a mejorarla y cumpla con el tiempo el cometido que la justifica como oferta académica, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. ©

---

**Tulio Ramírez.** Profesor Titular de la UCAB, UCV y UPEL. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Magister en Formación de Recursos Humanos. Sociólogo y Abogado. Director del Doctorado en Educación y del Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.

**Leonardo Carvajal Santana.** Profesor Titular de la UCAB. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador del Centro de Investigaciones Filosóficas y Humanísticas de la UCAB. Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales.

**José Francisco Juárez**

Profesor Titular y Vicerrector Académico de la UCAB. Doctor en Educación. Magister en Educación, Mención: Gerencia Educativa. Licenciado en Filosofía. Ex Decano de la Facultad de Humanidades y Educación.

**Alexandra Irigoyen Figuerora**

Profesora Instructor de la UCAB. Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas. Cursando Maestría en Sistemas de la Calidad en la UCAB

---

## Referencias bibliográficas

---

- Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Laboratorio Educativo.
- Bustamante, L. y De Lima, K. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias Revista Infancia Imágenes*, 19(1), 83-90. <https://doi.org/10.14483/16579089.13936>.
- Boillos, M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/25658>.
- Cacheiro, M.; González, R.; López, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: Una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900>.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y las pruebas de una segunda lengua. *Lingüística Aplicada*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structure*. Mouton. [https://tallinzen.net/media/readings/chomsky\\_syntactic\\_structures.pdf](https://tallinzen.net/media/readings/chomsky_syntactic_structures.pdf)
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Morata

- Guevara, G.; Verdesoto A., Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa. *Revista RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173).
- Gumperz, J. (1964) Interacción lingüística y social en dos comunidades. *American Anthropologist*. 66(6). 137-15. [https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/toc/15481433/1964/66/6\\_PART2](https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/toc/15481433/1964/66/6_PART2)
- Halliday, M (1978) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado. Fondo de Cultura Económica. <https://giadpatagonia.files.wordpress.com/2016/07/halliday-espac3b1ol.pdf>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Martínez-Miguélez, M. (2000) La investigación-acción en el Aula. *Revista Agenda Académica*, 7, (1), 27-39. <http://alad.cele.unam.mx/modulo2/unidad1/investigacion-accion.pdf>.
- Melguizo-Moreno, E., & Gallego-Ortega, J. (2020). Una rúbrica para evaluar textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22>
- Paredes, I. y Yépez, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudios de postgrados. Congreso de Ciencia y Tecnología. *ESPE*. 13 (1), 174-177. <https://doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.724>.
- Paukner, F. y Sandoval, R. (2019). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504–519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3>.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.
- Pulido, A. y Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Revista Mendive*. 2(3), 160-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320436>.
- Ramírez, T.; Carvajal, L.; Zirigliano, Z.; Irigoyen, A. (2021) Descripción y análisis de la producción de tesis en el Doctorado en Educación de la UCAB (2015-2022). *Cuadernos UCAB*, (19), 9-31. <https://revisitasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/cuadernosucab/article/view/6172/5731>.
- Reyes, G. (2004). Formación por competencias en los programas de postgrado de anestesia. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 32(1), 55-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1951/195117833007.pdf>.
- Ríos Cabrera, P., Ruíz Bolívar, C.; Ramírez, T. (2023). Evaluación de un curso en línea sobre competencias investigativas bajo un enfoque pedagógico socioconstructivista. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53856>
- Romeu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Revista Varona*, (58), enero-junio, 2014, pp. 32-46. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>.
- Sinclair, J. (1985). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Sosa, M. y Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 72(1), 151-173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>.
- Triana, L. (2015). Diagnóstico de las competencias lectoescritas en estudiantes de posgrado. *Academia Y Virtualidad*, 8(1), 76–87. <https://doi.org/10.18359/ravi.449>
- Valdez, W. y Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926918>.
- Zyryanova, S.; Chesnokova, N.; Shtanko, M.; Dudareva, M. (2020). The link between language and culture on the lessons of Russian as a foreign language. *Revista Amazonia Investiga*, 9, (28), 421-426. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.28.04.47>.