



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria

**El Desarrollo de
la Competencia Comunicativa en
el Aula de Inglés – Lengua Extranjera
en Educación Primaria**

Autor:
D. Francisco Javier Sanz Trigueros.

Tutora:
Dña. Paloma Castro Prieto.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta de investigación para el desarrollo de la Competencia comunicativa en un aula de lengua extranjera en Educación primaria. La finalidad es describir el proceso de enseñanza y aprendizaje. El trabajo está estructurado en tres partes. La primera parte está dedicada a la fundamentación teórica del concepto de Competencia comunicativa y consideraciones metodológicas. La segunda parte trata sobre el análisis del desarrollo de la Competencia comunicativa en un aula de lengua extranjera de un colegio de Educación primaria (sección bilingüe). Para el análisis, se describe el proceso que comprendido en el período de prácticas (25 de febrero – 17 de mayo), enfocándose en los logros de los alumnos en el desarrollo de sus destrezas. La tercera parte trata sobre las conclusiones derivadas de los resultados de la investigación, así como de las reflexiones que toman lugar durante el proceso.

ABSTRACT

The present work presents a research proposal for the development of Communicative Competence in a Primary Education foreign language classroom. The purpose is to describe a teaching and learning process. The present work is structured in three parts. The first part is devoted to literature review for defining the concept of Communicative Competence and methodological considerations. The second part deals with an analysis of the development of Communicative Competence in a foreign language classroom from a Primary school (bilingual section). For the analysis, the process comprising the practice period (25th February – 17th May) is described, with special focus on students' achievements in their skills development. The third part deals with the conclusions derived from the research findings, as well as the reflections that took place during the process.

KEYWORDS

Communicative competence, Communicative Approach, Communicative Skills, Teaching and Learning Strategies, Foreign Language Teaching.

ÍNDICE:

Introducción	
Objetivos	
Justificación	
Parte I: Fundamentación teórica.....	7
1. Consideraciones previas.....	7
2. El concepto de “competencia comunicativa”.....	8
2.1. Antecedentes.....	8
2.2. Componentes de la Competencia comunicativa.....	10
2.3. Características de la Competencia comunicativa.....	12
2.4. Competencia comunicativa Intercultural.....	12
3. Un enfoque metodológico para el desarrollo de la competencia comunicativa.....	14
3.1. El enfoque comunicativo.....	14
3.2. El desarrollo de destrezas.....	16
3.2.1. Comprensión oral.....	16
3.2.2. Expresión oral.....	17
3.2.3. Comprensión escrita.....	17
3.2.4. Expresión escrita.....	18
3.3. Tipología de Actividades Comunicativas.....	19
3.4. El desarrollo de Estrategias de Aprendizaje.....	20
A modo de síntesis.....	21
Parte II: Análisis del desarrollo de la Competencia Comunicativa en los estudiantes de Educación primaria.....	22
Introducción.....	22
4. Contexto.....	22
5. Diseño.....	24
5.1. Objetivos.....	24
5.2. Metodología.....	25
5.2.1. Instrumentos de recogida de información.....	25
5.2.2. Fases de la Investigación.....	26
5.3. Descripción del proceso.....	27
6. Presentación y Análisis de resultados.....	35
7. Conclusiones de la Investigación.....	39
Parte III: Conclusiones finales.....	41
Bibliografía y Referencias	
Apéndices	

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes pilares de la naturaleza humana, desde su existencia, es la comunicación. Ésta es, precisamente, el motor que permite poner la sociedad en funcionamiento; el eje conductor y vertebrador de la interacción y la evolución personal y social. Así mismo, la comunicación engloba y se desglosa en una amplia gama de variantes que la definen y enriquecen, cuyo empaste se convierte en el soporte básico de la socialización y las relaciones humanas dentro del marco idiosincrático y sociocultural actual.

Cuando nacemos, se suele decir que aprendemos a hablar. En realidad, desde que nacemos, los seres humanos adquirimos y desarrollamos una capacidad que permite no sólo el acto de verbalizar oralmente las palabras, sino de tomar parte y desenvolvemos progresivamente en diferentes situaciones y contextos comunicativos de la vida. En función de ello, cada individuo debe elaborar un razonamiento previo que identifique adecuadamente el tipo de comunicación más efectiva (quién es el/la destinatario/a, la intención comunicativa, cómo expresarse, etc.) Por lo tanto, la comunicación va a comenzar siendo la respuesta a una necesidad innata que pasará a aprenderse y a formar parte de una de las competencias más importantes de todo ser humano.

Escotet (1992: 87) en *Aprender para el futuro* afirma que “en la base de toda acción educativa está la comunicación”. Resulta evidente pues, ya que sin ella, no se haría posible ni el intercambio ni la interacción en los actos que conciernen a cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la etapa de la Educación primaria es tarea fundamental sentar las bases y progresar en el dominio y desarrollo de la competencia comunicativa. De manera específica, en el área de lenguas extranjeras la competencia comunicativa se irá desarrollando en la misma dirección que en la lengua materna; pero con estrategias y metodologías didácticas diferentes, si lo requiere.

OBJETIVOS

- Definir y describir el concepto de Competencia Comunicativa con un soporte teórico fundamentado y con especial énfasis en el aula de inglés - lengua extranjera – como escenario educativo para su desarrollo.
- Analizar el progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto de un aula de Educación primaria durante un periodo de tiempo determinado mediante la narración del mismo.
- Extraer las conclusiones que se deriven de la perspectiva de investigación puesta en funcionamiento que permitan dar lugar a la reflexión y valoración de la misma, así como de la praxis educativa.

JUSTIFICACIÓN

Dado que nos hallamos dentro de un marco sociocultural en constante evolución y dada la “aceleración del cambio social” (*Fernández Enguita, 2001*), donde el crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación hace indispensable la preparación hacia un mundo más internacional, las legislaciones educativas reclaman la enseñanza de lenguas como eje fundamental del funcionamiento social global como un “proceso que se prolongue a lo largo de toda la vida” (*MCERL, 2002: 5*). Así mismo, el Consejo de Europa avala la importancia que cobra el plurilingüismo, puesto que éste viene dado por la reciprocidad e interacción entre la lengua y el contexto cultural como bases de la construcción de la competencia comunicativa.

Tal y como recoge el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, *LOE (2006)*, los sistemas educativos han de responder a los retos, expectativas y necesidades que la sociedad demanda, con el fin de lograr la cohesión social, en el marco de la sociedad del conocimiento adecuándolo al entorno europeo. Así, la enseñanza de lenguas resulta imprescindible como un potente instrumento de comunicación entre sociedades y culturas, cada vez más estrechamente interrelacionadas, desde la perspectiva de la globalización. Por ello, la LOE concede un papel fundamental a la competencia comunicativa desde el currículo (*Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*), tal y como se refleja en el conjunto de Competencias básicas, en concreto, en la Competencia en comunicación lingüística, a cuyo desarrollo contribuirán las distintas áreas de conocimiento.

Desde el punto de vista de la Memoria de la Titulación de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*) y, específicamente de la Mención en Lengua Extranjera – Inglés, tratada en los dos últimos cursos académicos de la titulación, se justifica el tema abordado en el presente trabajo, pues pretende reflejar, demostrar y perfilar la adquisición de las competencias profesionalizantes previstas en el plan de estudios. Así pues, este trabajo contribuye a las competencias generales:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– apoyándose en libros de texto avanzados procedentes de la vanguardia de su campo de estudio: contribuye en la habilidad para desarrollar el trabajo fundamentándose bajo la utilización de bibliografía y referencias.
2. Que se apliquen los conocimientos a su trabajo [...] de forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas: contribuye en la manera de enfocar el trabajo bajo la experiencia de la práctica educativa, el dominio de habilidades en la descripción del mismo y la argumentación de conclusiones.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales: contribuye en la Parte II y III donde se presenta un análisis de una investigación y las conclusiones derivadas de la misma.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado: contribuye en la defensa del trabajo ante el Tribunal evaluador, en el desarrollo claro y conciso del trabajo y los acuerdos tomados.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía: contribuye en demostrar capacidad para obtener información, estrategias para su elaboración y buena actitud para abordar el trabajo.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético profesional [...]: contribuye en los principios democráticos como la igualdad de oportunidades en lo abordado acerca de alumnado con necesidades y el respeto hacia la realidad intercultural.

No obstante, también contribuye a las competencias específicas en: A) Módulo de Formación básica, B) Módulo Didáctico-disciplinar en la “Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas” (“Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación”, “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”...) y C) Módulo de *Practicum* y Trabajo Fin de Grado (“Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica”).

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. CONSIDERACIONES PREVIAS:

Para establecer el marco teórico de la competencia comunicativa, en primer lugar, vamos a definir el concepto de competencia. Etimológicamente, competencia procede del latín *competere*, que significa "ser adecuado", "pertenecer", "incumbir". Según la *Real Academia de la lengua Española*, uno de los significados de competencia apropiado para el contexto que se va a desarrollar en este trabajo es: "Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". En este sentido, numerosos autores coinciden en asociar la palabra competencia a un conjunto de capacidades o habilidades adquiridas para resolver una tarea; para solucionar un problema o conflicto. Por citar un ejemplo, Legendre (1993) proyecta el término competencia en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos. El Marco común de referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas define las *competencias* como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (MCERL, 2002:9).

Existen varios tipos de competencias presentando cada una de ellas diferentes categorías y subcategorías. Lo cierto es que, según los estudiosos del tema, las competencias generales de un individuo está compuestas por "los conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender" (MCERL, 2002:11). Así pues, en el ámbito educativo se traduce en las tres dimensiones conocidas como: saber (*savoir*), saber hacer (*savoir-faire*) y saber ser (*savoir-être*) y están consideradas como un enfoque para la educación. El saber corresponde a los conocimientos que otorga la experiencia en el ámbito escolar o académico; las destrezas o habilidades van a depender de las facultades propias para desarrollar procedimientos y, la competencia existencial es la constituida por parámetros como las actitudes, rasgos y características de la personalidad que nos sirven para interaccionar con los demás, pues esta dimensión está estrechamente ligada a la cultura y las relaciones y formas de expresión interculturales.

Como se indica en el MCERL, el término competencia va un paso más allá de las tres dimensiones expuestas anteriormente y presenta la "capacidad de aprender", como aquella que se basa en las anteriores y que, además, está "especialmente indicada para el aprendizaje de

idiomas” (MCERL, 2002:12). De esta manera, se puede deducir que el término competencia es integral, puesto que asume la interrelación entre todos estos aspectos o dimensiones.

Por lo tanto y sin más preámbulo, de acuerdo con estas consideraciones previas se podría definir competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes integradas necesarias para realizar una tarea específica o solucionar un problema.

A partir de lo expuesto, vamos a definir y a desarrollar el concepto de *competencia comunicativa*, así como a matizar y perfilar sus rasgos más pertinentes que reflejen su esencia de la manera más objetiva y eficaz, en tanto que comprende un significado, elementos y variantes muy amplios.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA:

2.1. ANTECEDENTES

El concepto *competencia* fue utilizado por primera vez por Noam Chomsky (1928), un famoso e influyente lingüista, filósofo y científico cognitivista del siglo XX. En concreto, es a partir de 1957 cuando acuña el término *competencia lingüística*, tras la publicación en ese mismo año de *Estructura Sintáctica*, una de las obras de las que brotaría la “Gramática generativa”. Por aquel entonces, Chomsky, en contrapartida a las teorías conductistas de *Skinner*, defendía que el lenguaje era una facultad innata y universal, como si se tratase de un mecanismo que posibilitaba desarrollar la lengua, implicando, por consiguiente, la adquisición de una competencia. Ésta debía ser entendida como un sistema de conocimiento interiorizado, pero que se exterioriza en cada acto lingüístico, y es lo que el autor denominó “actuación lingüística”.

Sin embargo, estas teorías no fraguaron con éxito, ya que no lograban solventar el problema de la relación entre la lengua y la actuación. Su concepto de competencia queda reducido a la competencia lingüística (meramente gramatical), con la cual, por sí sola, no se garantiza una comunicación eficiente.

Es de la década de los sesenta en adelante cuando numerosos investigadores como Canale, Swain o Hymes reaccionaron ante lo que consideraban un concepto reduccionista y, por ello, reclamaron la necesidad de revisar el concepto, puesto que hasta el momento no incluía aspectos fundamentales del uso de la lengua como son los relacionados con la comunicación interpersonal, el componente social y el contexto.

En la línea de la interacción social cabe destacar también a Vygotsky, el autor preponderante de la psicología del desarrollo y de la psicología cultural y portador de teorías que contribuyeron a la construcción del concepto de competencia comunicativa.

No obstante, Dell Hymes fue sin duda el etnógrafo por excelencia que introdujo el concepto de *competencia comunicativa* en el primer congreso sobre sociolingüística celebrado en 1963, siendo debatido y redefinido por otros autores posteriores. La idea original de Hymes supuso un avance, ya que destacó la importancia del contexto social como elemento que nutría la insuficiencia del concepto anterior. Sobre 1971 enuncia su primera formulación del concepto, poniendo de relieve que la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y destrezas (lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos) que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta de comunicación y en una determinada comunidad de lingüística para conseguir sus propósitos. Para él y sus seguidores, la *competencia comunicativa* se adquiere a lo largo del proceso de socialización y, en consecuencia, se ve condicionada por factores socioculturales.

Por lo tanto y a diferencia de Chomsky, esa *competencia comunicativa* requiere no sólo la habilidad para manejar una lengua, sino además saber situarse en el contexto comunicativo de una comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

En este sentido, "...la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias." (Hymes, 1974)

También afirmó que la competencia comunicativa se trata de saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma y propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, en tanto si una expresión es: posible, factible, apropiada y se da en la realidad.

El concepto en sí, derivado del enfoque comunicativo, ha ido evolucionando con el paso del tiempo gracias a las aportaciones de investigadores y se ha desglosado, a su vez, en varias subcompetencias que veremos más adelante.

Prosiguiendo con Dell Hymes, éste propone el acrónimo SPEAKING para definir los componentes y elementos necesarios para la interacción lingüística en todo acto comunicativo:

Setting and Scene: ambiente, contexto o escenario del acto comunicativo.

Participants: participantes (el hablante o interlocutores y el receptor o audiencia)

Ends: finalidades, la intención comunicativa y los resultados.

Act Sequence: orden y secuencia del acto o evento.

Key: clave; manera y espíritu del acto comunicativo.

Instrumentalities: instrumentos (registro, estilo...)

Norms: normas sociales.

Genre: género (narrativo, persuasivo, descriptivo...)

2.2. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:

Continuando con las contribuciones teóricas que se aportaron para lo que hoy entendemos por competencia comunicativa, se ha de considerar en particular, a Canale y Swain (1980) y posteriormente a Canale (1983), dos autores que citaron y describieron de manera pormenorizada las siguientes subcompetencias o componentes de la competencia comunicativa que pasamos a exponer haciendo alusión igualmente a MCERL, por ser éste el documento de referencia donde aparecen definidas dichas subcompetencias y, a otros autores:

La *competencia gramatical*: exige el conocimiento y el dominio del código lingüístico, es decir, de la gramática de una lengua (las reglas morfosintácticas, el sistema fonológico, el léxico y la semántica) “Este componente [...] se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos [...] sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos [...] y con su accesibilidad.” (MCERL, 2002:13).

La *competencia pragmática o discursiva*: hace referencia al “uso funcional de los recursos lingüísticos [...] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”. (MCERL, 2002: 14). Esto conduce al manejo y dominio de tales recursos para alcanzar la cohesión, la coherencia y/o la identificación textual, tanto en su forma escrita, como oral.

La *competencia sociolingüística*: esta competencia integra las reglas socioculturales que regulan el uso de la lengua y las reglas del discurso. Éstas pueden ser, por ejemplo, las normas de cortesía, las de comportamiento o las de regulación de relaciones. Así mismo, “requiere la comprensión del contexto social en el que el lenguaje es utilizado: el papel de los sujetos, la información que intercambian y la función de interacción” (Savignon 1983: 37) así como de la situación de comunicación en que se produce.

En esta misma línea, “el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.” (MCERL, 2002: 14)

La *competencia estratégica*: según Canale y Swain (1980: 30) hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que entran en juego para controlar la comunicación, para reforzar y/o alcanzar la eficacia de la misma o para compensar determinadas debilidades (suplir carencias) que hacen que la comunicación sea pobre debido a ciertas condiciones que se ven limitadas por una competencia insuficiente en una o más de los componentes de la competencia comunicativa.

“Cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno” (MCERL, 2002: 14)

Tras el transcurso de los años, el modelo actual es el gestado por L. Bachman (1990/1995), quien tomando como referencia las nociones de las subcompetencias o componentes de la competencia comunicativa efectuó unas pequeñas modificaciones y las presentó de manera distinta. Bachman (1990/1995), habla de “habilidad lingüística comunicativa” y tres grandes componentes que la sustentan: (a) mecanismos psicofisiológicos, (b) competencia estratégica y (c) competencia comunicativa. Por lo tanto, se puede apreciar que el cambio más destacado y significativo que realizó fue prescindir de la competencia estratégica como componente de la competencia comunicativa, y pasó a defenderla como una capacidad general más del ser humano.

Hoy en día, El MCERL establece unos “niveles comunes de referencia” que permiten clasificar la competencia comunicativa de manera factible y objetiva, al igual que de manera general y específica. Dichos niveles se dividen en: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en orden de menor a mayor competencia. En los cuadros anexos en el apéndice del presente trabajo se pueden observar los distintos niveles y cuáles son los descriptores correspondientes para cada una de las competencias componentes de la competencia comunicativa, explicadas anteriormente (Ver Apéndice).

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:

Por otra parte, haciendo alusión a *Savignon (1983)*, la competencia comunicativa posee y engloba una serie de características que la identifican:

1. Es un concepto dinámico. Depende de la negociación de significado.
2. Se aplica tanto al lenguaje escrito como al hablado, al igual que a muchos otros sistemas simbólicos (comunicación no verbal, gestos, comportamiento...)
3. Es específica del contexto. La comunicación toma lugar en una inmensa variedad de situaciones.
4. Competencia difiere de actuación.
5. Es relativa, no absoluta y depende de la cooperación de los participantes involucrados. Niveles umbrales.

Se considera preciso explicar el significado de “negociación de significado”. Como rasgo esencial del enfoque comunicativo, la negociación de significado se concreta en el hecho de que los sujetos que participan en un acto comunicativo tienen la tarea de intervenir conjuntamente en el sentido de sus intercambios verbales en la interacción lingüística. La negociación de significados en el enfoque comunicativo ha de ser flexible y supone el consenso que maestro y alumno efectúan para construir el significado de lo que están hablando. Esta negociación se realiza entre los interlocutores para llegar a una mejor comprensión del mensaje.

2.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL:

La Competencia comunicativa intercultural surge a finales de los años 90 (*Byram, 1997*), lo que supone una reconsideración del concepto de Competencia comunicativa al incorporar la competencia intercultural en las competencias previas de la competencia comunicativa (competencia gramatical, competencia pragmática, competencia sociolingüística y competencia estratégica). El componente intercultural añadido a la noción de competencia comunicativa ha exigido reformular el objetivo principal de las lenguas extranjeras, pues ya no sólo se pretende desarrollar una competencia del hablante nativo, sino que se pretende desarrollar una competencia que permita a los estudiantes superar los malentendidos que surgen en la comunicación intercultural (*Castro y Sercu, 2005*). Es una evidencia afirmar que vivimos en una sociedad multicultural y multilingüe cuyas demandas son cada vez mayores y, es por

esta razón, entre otras, por la que desde distintos organismos europeos se viene promoviendo la necesidad de formar una sociedad plurilingüe. Para lograr esto, aún queda mucha labor por hacer, desde la escuela y las familias hasta otras instituciones competentes en la materia.

La competencia comunicativa intercultural está vinculada con la dimensión actitudinal (saber ser) de la enseñanza. Así pues, el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, recoge el bloque 4 del área de Lengua Extranjera bajo el epígrafe “Aspectos socioculturales y consciencia intercultural”. El RD sintetiza el bloque de contenidos en que no sólo contribuyen a que el alumnado conozca las “costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países [...], formas de vida diferentes a las propias”, sino también añade un aspecto fundamental: “Este conocimiento promoverá la tolerancia y aceptación, acrecentará el interés por el conocimiento de las diferentes realidades sociales y culturales y facilitará la comunicación intercultural.” En este sentido, la docencia ha de marcar las directrices que guíen diferentes requisitos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, como por ejemplo: proporcionar herramientas que conduzcan al progreso en la tolerancia de las diferencias culturales, promover la experiencia cultural como forma de vida, ofrecer estrategias para desenvolverse en la “zona de entendimiento intercultural”, fomentar la conciencia intercultural, analizar los *behaviours* (comportamientos) y progresar hacia los *beliefs* (creencias), educar en la capacidad para superar relaciones estereotipadas y etnocéntricas para movernos en torno a un relativismo cultural, etc.

El Consejo de Europa (2001: 79) señala la “necesidad de que el alumnado realice actividades y desarrolle habilidades mediadoras” para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Entre ellas se pueden incluir los *Role play*, las simulaciones, el trabajo por Proyectos, actividades de choque cultural (en las que el alumno se enfrente y vivencie una situación distinta a la de su cultura), *Sister classes*...

En definitiva, las palabras están cargadas de cultura y no sólo así, también nos encontramos en una sociedad global cada vez más multicultural y multilingüe, donde participa el individuo con su repertorio plurilingüe y pluricultural. Por ello, la primera tarea, desde la escuela, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es identificar los obstáculos culturales que presenten los alumnos y la posterior provisión de estrategias que permitan progresar hacia el entendimiento mutuo entre culturas, superar los estereotipos culturales y, sensibilizar en y hacia la consciencia intercultural.

3. UN ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA:

3.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO:

Es esencial remarcar aquí el enfoque comunicativo. Tras el desencadenamiento que las teorías psicológicas y lingüísticas experimentaron durante aquella época, también en la década de los años 70 se terminó de incubar el denominado “Enfoque comunicativo”, que posteriormente se enriquecería de nuevas teorías que más adelante veremos. Como enfoque que es, se trata de una corriente metodológica que actúa como marco de referencia supremo, bajo unas líneas y fundamentación teóricas que de él subyacen. El enfoque comunicativo apunta su objetivo en la comunicación real y el uso auténtico del lenguaje. Así pues, se caracteriza por poner el énfasis en la comunicación sobre la lengua, avanzando, de esta manera, en el concepto que se tenía sobre lengua hasta ese momento como sistema de reglas y, apelando, por tanto, a la lengua como forma de comunicación. En este mismo sentido, se acentúa el interés en las estructuras lingüísticas y el vocabulario y se crea una visión funcional de la lengua sobre un contexto social, pues la lengua pasa a ser considerada en este enfoque, como un instrumento de comunicación útil para la creación de significados. Además, este enfoque afirma que siempre existe una intención comunicativa ligada a la satisfacción de una necesidad. Dicha comunicación abarca todo el espectro de funciones y nociones necesarias para satisfacer esa necesidad o para desenvolernos en sociedad. El enfoque comunicativo no pretende la perfección lingüística, sino la fluidez y la capacidad de desenvolverse y comunicarse en una lengua en una situación y/o contexto concreto. Por estas razones, desde la didáctica de la lengua se resalta la necesidad de que un alumno/a sea capaz de desarrollar su competencia comunicativa, como objetivo primordial, a partir de la interacción y la negociación de significados durante el proceso que conlleva la misma comunicación. Para que el alumnado desarrolle su competencia comunicativa, es decir, para que sea capaz de utilizar la lengua de forma apropiada en un contexto sociocultural dado, necesita conocer las formas lingüísticas para cada función de lengua, y viceversa; necesita situaciones de comunicación dadas por profesor proveedor de recursos, facilitador de aprendizajes y fuente de *input* lingüístico, que vaya monitorizando su actuación en el proceso de aprendizaje, necesita materiales auténticos y/o reales y actividades que contengan un vacío de información integrando las cinco destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir e interaccionar) y que presenten una progresión en su dificultad; así como necesita estar lo suficientemente motivado y seguro durante su proceso

de aprendizaje. Estas últimas cuestiones podrían acogerse, tanto a la teoría constructivista de *Vygotsky*, como a la teoría de adquisición del lenguaje de *Krashen*.

Vygotsky (1978), máximo exponente del constructivismo social, tomó el término *Scaffolding* (andamiaje) y lo aplicó a la educación para referirse a el soporte proporcionado por otra persona, bien un docente, bien los padres de un niño, etc. que sirve para progresar en el aprendizaje a través del diálogo, apoyándose en los conocimientos previos y anclándolos a los nuevos y estableciendo escenarios o espacios de aprendizaje. Diez años más tarde, *Vygotsky* acuña el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” definiéndolo como “*la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*”. (*Vygotsky, 1988, p.133*) Por último y con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, *Vygotsky* lo equipara con el efecto de los conceptos científicos en el desarrollo mental; un proceso consciente y deliberado. Así, el enfoque comunicativo rescató estas ideas *Vygotskianas* que enfocaban la didáctica y la educación desde una nueva y diferente perspectiva.

La teoría de adquisición de una segunda lengua de *Krashen (1985)* toma de *Chomsky* el concepto de “dispositivo de adquisición del lenguaje” (LAD) y se sustenta bajo cinco hipótesis: 1) La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, en la que *Krashen* realiza la distinción entre aprender una lengua, lo cual nos conduce a una precisión y dominio de las reglas de la misma y, adquirir una lengua, lo cual nos conduce, de manera inconsciente, a la elocuencia y fluidez en la misma. 2) La hipótesis del orden natural, en la que se afirma que “un sujeto adquiere las normas de la lengua en un orden predecible”. 3) La hipótesis del monitor, que apela a la producción de la lengua a partir de la adquisición y el aprendizaje de la misma. 4) La hipótesis del *input*, en la que se manifiesta la importancia de que la entrada de información lingüística que recibimos debe ser accesible pero ligeramente por encima del nivel de competencia (*i+1*) y con la ayuda prestada del contexto y elementos paralingüísticos. 5) La hipótesis del filtro afectivo, la cual se refiere a que el aprendiz debe estar “abierto al *input*”. El filtro afectivo es una barrera mental que imposibilita la entrada de *input*, provocada, entre otros factores, por no respetar el periodo de silencio en la lengua extranjera o la mala negociación de significados. Cuanto más bajo esté ese filtro, el *input* alcanzará el LAD con mayor facilidad.

3.2. EL DESARROLLO DE DESTREZAS (SKILLS):

Este apartado tiene el propósito de dar a conocer las destrezas o habilidades lingüísticas, como elementos fundamentales en el uso de la lengua. El término destreza interpela al saber hacer, dimensión procedimental de toda competencia, como ya hemos visto en el apartado de consideraciones previas. El *MCERL* las nombra dentro de los procesos comunicativos de la lengua.

Tradicionalmente, las destrezas lingüísticas eran cuatro (escuchar, hablar, leer y escribir) pudiéndose clasificar en torno a dos criterios: las destrezas orales (escuchar y hablar) y escritas (leer y escribir) o, en función del papel que desempeñan en la comunicación, las destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). De esta manera, nos encontramos con la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita. Cada una de ellas comprende, a su vez, otras destrezas y estrategias que las definen. Sin embargo, actualmente se ha incorporado una nueva destreza: la interacción. Ésta representa el medio, a través del cual, se desarrollan en el resto de destrezas lingüísticas y exige respetar y compartir una serie de normas que la rigen y van guiando el transcurso de las destrezas lingüísticas (por ejemplo, respetar los turnos de palabra). Por lo tanto, a modo de metáfora se podría señalar que, la sociedad nos marca el camino, el vehículo va a ser la lengua en uso y, el conjunto de destrezas lingüísticas las ruedas sobre las que la comunicación va a ponerse en marcha.

A partir de lo expuesto, vamos a recoger algunos hitos esenciales sobre cada una de las destrezas lingüísticas y su papel en la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en la sociedad como en un aula de educación primaria:

3.2.1. Comprensión oral:

La comprensión oral es una destreza oral y receptiva que significa, básicamente, escuchar. Está, además, íntimamente relacionada con la expresión oral, puesto que, obviamente, para que una persona esté escuchando, otra tiene que estar hablando. Escuchar es distinto de oír; escuchar contiene un matiz especial que bien lo recoge el propio nombre de la destreza: comprender lo que se está oyendo. De esta manera, la comprensión oral va a suponer el entendimiento, por parte del receptor, de los aspectos comunicativos que se estén produciendo en un momento determinado. Para ello, el sujeto que escucha deberá activar una serie de

estrategias que le permitan llegar a la comprensión oral, como por ejemplo: predecir lo que el emisor va a decir, inferir actitudes y opiniones, descubrir el significado a partir del contexto o, reconocer los patrones y marcadores discursivos.

Nada más nacer, la comprensión oral es la primera destreza lingüística que ocurre y se pone en marcha en el aprendizaje de la lengua materna, por lo tanto, ha de ser la primera destreza que se trabaje en un aula de educación primaria para adquirir el lenguaje y desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

3.2.2. Expresión oral:

La expresión oral, como ya hemos visto, se trata de una destreza de producción oral que se conoce coloquialmente como “hablar”. Supone utilizar la lengua y el lenguaje, por medio del aparato fonador, para expresar y verbalizar de manera oral, nuestra intención comunicativa en un contexto específico. Como ya se ha mencionado, esta destreza está estrechamente vinculada a la comprensión oral; puesto que ambas dan lugar a la conversación. Supone, asimismo, el segundo escalón en el aprendizaje de las lenguas, originándose tras someterse a la exposición de la lengua durante un periodo de tiempo determinado. Es, por excelencia, la destreza que permite conseguir la fluidez en el idioma, derivada del proceso de adquisición del lenguaje, aunque, por otra parte, presenta gran complejidad, puesto que no se planifica previamente sino que ha de surgir de manera espontánea. Por ello, desde el currículo y la didáctica de la lengua se reclama otorgar la debida importancia y consideración a las destrezas orales, como bases de la adquisición de una lengua; puesto que hasta ahora parecen haber quedado relegadas a un segundo plano por parte de las escuelas.

Al igual que en cualquier destreza lingüística, el sujeto hablante debe activar un abanico de estrategias que le permitan manifestar y expresar su intención comunicativa, como por ejemplo: considerar la longitud de los enunciados, reconocer y considerar el registro de la lengua, usar reglas discursivas y relaciones gramaticales, controlar la pronunciación y la prosodia, organizar las ideas, etc.

3.2.3. Comprensión escrita:

La comprensión escrita es una destreza lingüística de tipo escrita, a la vez que receptiva. Se trata de, a través de la lectura, comprender e interpretar no sólo el significado de las palabras, sino sobre todo, el concepto global del texto o, dicho de otra forma, lo que nos quiere expresar el texto en su conjunto. Por tanto, la comprensión y la interpretación se funden entre el lenguaje y los conceptos. Se la conoce, tanto con el nombre de comprensión lectora (comprensión de lo

que se lee), como con el nombre de comprensión escrita (comprensión de lo que está escrito) Por su parte, ha de ser la tercera destreza que entre en juego en el aprendizaje y adquisición de la lengua o, por supuesto, ha de venir antes de la expresión escrita.

Entre las estrategias que se manejan para lograr una eficaz comprensión escrita destacan las de *skimming* (leer rápido para obtener la idea principal) y *skanning* (leer despacio para buscar información o detalles específicos), realizar esquemas, deducir significados, inferir significados literales o implícitos...

3.2.4. Expresión escrita:

La expresión escrita es una destreza lingüística de tipo escrito, al igual que de producción. Está presupuesta por la comprensión escrita y, hoy en día ha sido una de las destrezas más importantes para el desarrollo de nuestra civilización. Ha de ser la última destreza lingüística que se desarrolle en un sujeto que esté en proceso de adquisición de una lengua, entre otras razones porque, dado su carácter planificador requiere acudir a las demás destrezas lingüísticas. Por otro lado, la escritura puede ser concebida desde dos enfoques: como producto o como proceso. Si se considera un producto, lo que prevalece es el resultado final; la propia composición escrita con las reglas gramaticales y de estilo apropiadas. Sin embargo, si se considera como un proceso supone entonces atender a una serie de procedimientos y estrategias que permitan dar rienda suelta a la creatividad para la elaboración de nuevas y distintas tipologías textuales. Como no podía ser menos, la expresión escrita comporta una gama de estrategias que conducen a la mejora de la misma y nutren el proceso como pueden ser: utilizar mecanismos de cohesión, emplear fórmulas y nexos para encadenar el discurso, escribir con la rapidez precisa, atender a la forma y fin que se persigue, conocer el destinatario...

Haciendo balance, primero se han de desarrollar las destrezas receptivas para después, focalizarse en las de tipo productivo. En la escuela, la lectura y la escritura son las destrezas lingüísticas que más se han acentuado y se han ido trabajando a lo largo de la Educación primaria, dando paso cada vez más al silencio, a medida que el curso y la edad aumentaban. Esto no significa restarles importancia, pero sí respetar el orden y relevancia de todas las destrezas lingüísticas.

Así mismo, las cinco destrezas lingüísticas y, por supuesto, la competencia comunicativa, se desarrollan mediante su uso. Esto implica que, se aprende a hablar, hablando y; a escribir, escribiendo, contando con la presencia y ayuda de la interacción, como destreza vehicular y vertebradora de la comunicación. Y así sucesivamente, hasta que se va progresando en el dominio gradual de las mismas y la adquisición y perfección de dicha competencia.

3.3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS:

Como se ha venido diciendo hasta ahora, el objetivo primordial de la didáctica de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, se ha efectuado una trayectoria por su concepto y antecedentes, así como se ha descrito el enfoque comunicativo. Éste, a su vez, precisa de un enfoque metodológico y una tipología concreta de actividades que le son propias y le caracterizan.

El enfoque metodológico por el que se aboga desde la didáctica de la lengua es el enfoque por tareas. Si bien son muchos los métodos docentes que pueden ser adoptados para la enseñanza de una lengua, el enfoque por tareas parece ser, sin lugar a dudas, uno de los más propicios para la etapa de la Educación primaria, pues está orientado al desarrollo de la competencia comunicativa desde un enfoque basado en la acción. El enfoque por tareas se caracteriza por realizar, como su nombre indica, tareas. Éstas tienen el matiz, a diferencia de una mera actividad, de ser acciones que hacemos en la vida cotidiana, por lo tanto, la dotan de un componente social y responden a un por qué y un para qué. Además, todas las tareas serán han de ir correctamente secuenciadas, han de ser preparatorias, y deben ser enfocadas y conducir a una tarea final que representará el sentido del aprendizaje. Algún ejemplo de tarea final podría ser la construcción de una maqueta, la elaboración de una revista, una representación o dramatización, cocinar una receta, grabar el CD del colegio...

Según Clark (1987), los tipos de actividades comunicativas englobarían aquellas destinadas solucionar problemas (por ejemplo, las *Jigsaw activities*), las actividades de comunicación interpersonal (intercambiar experiencias, sentimientos, opiniones...), actividades de búsqueda de información, actividades que desarrollen las destrezas lingüísticas, actividades que susciten reacción ante manifestaciones artísticas (leer una novela, un poema, una historia, describir un cuadro, ver un monumento...) y actividades basadas en la creatividad. Otras actividades por excelencia del enfoque comunicativo son las que contienen un vacío de información (*Information Gap Activities*) o los *Role play*. En definitiva, cuanto más rica y amplia sea la tipología de actividades y/o tareas propuestas y con un paralelismo con el contexto y la vida diaria, mayor y mejor será su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa.

3.4. EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Como ya se ha hecho referencia en el apartado anterior, existe una inmensa amalgama de estrategias que un individuo, tanto conocedor de la lengua, como aprendiz, pone en juego a la hora de intervenir en un acto comunicativo. Una estrategia no es más que la táctica o habilidad de una persona para aplicar los recursos más efectivos que posee y asegurar así una decisión óptima en cada momento de su aprendizaje. Las estrategias pueden ser de diversa tipología y sólo serán utilizadas, tanto por el docente, como por el alumno/a, aquellas que más convengan en cada situación. *Rebeca Oxford* presentó en 1990 un diagrama que recoge una clasificación detallada y minuciosa sobre los tipos de estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas. En el diagrama se distinguen, por un lado, estrategias directas y, por otro, estrategias indirectas. Las estrategias directas compilan, a su vez, estrategias de memorización, estrategias cognitivas y estrategias de compensación. Y las estrategias indirectas abarcan estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. Dentro de cada una de ellas, también se explicitan y se desglosan otras estrategias diferentes. Entre las estrategias de memorización se incluye la asociación de conceptos, uso de palabras clave... En las estrategias cognitivas, hacer subrayados, razonamientos, repeticiones... En las de compensación, empleo de pistas, mímica... Entre las estrategias indirectas; la planificación, el control y la evaluación se incluyen dentro de las metacognitivas; la música, premios o la utilización de un diario se incluyen en las estrategias afectivas y, por último, las actitudes, la cooperación y empatía con otros aprendices y la formulación de preguntas para aclarar o corregir serían estrategias sociales.

Cada destreza lingüística debe requerir el uso de estrategias que conduzcan a la eficacia de la misma. Éstas, pueden ser utilizadas de manera inconsciente, cuando la lengua está adquirida, o de manera consciente, cuando la lengua está aprendida. El docente ha de hacer uso de las estrategias propicias que dirijan hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de su alumnado y, los propios alumnos/as pondrán en práctica esas y otras cuando estén trabajando. Por tanto y en efecto, todas las estrategias que un sujeto utilice, dependerán obligatoriamente del contexto comunicativo en el que se encuentren, así como servirán de trampolín, como ya se ha mencionado, para el desarrollo de la competencia comunicativa.

A MODO DE SÍNTESIS:

En la *Figura 1* se recogen los aspectos que se han ido abordando en esta primera parte de Fundamentación Teórica. A nivel conceptual, nos hemos centrado en la noción de competencia comunicativa, con una especial atención en los componentes en la perspectiva del MCERL, así como su desarrollo en un contexto de formación plurilingüe y pluricultural, donde la dimensión intercultural tiene una presencia especial.

A nivel metodológico, nos hemos centrado en el enfoque comunicativo como enfoque metodológico para el desarrollo de la competencia comunicativa. Dentro de este enfoque hemos analizado el desarrollo de destrezas, en sus componentes de comprensión y expresión oral y escrita, la tipología de actividades y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, por la importancia que se le da al alumnado y, por la autonomía que le confiere.



Figura 1: Elementos que conforman el marco teórico

PARTE II: ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA:

INTRODUCCIÓN:

El presente apartado de este Trabajo de Fin de Grado corresponde a la propuesta práctica del tema objeto de estudio, el desarrollo de la Competencia Comunicativa en el Aula de Inglés – Lengua Extranjera en la Educación Primaria. La propuesta que presentamos, sin ser una investigación como tal por razones de limitación crediticia y temporal; sin embargo, sí posee un carácter o perspectiva de investigación. En concreto, se trata de una propuesta de investigación cuantitativa, dado que depende de los resultados porcentuales obtenidos de todo el proceso y de los instrumentos de recogida de información.

De aquí en adelante, se describirá el marco contextual y se expondrá el diseño de la investigación; a saber, los objetivos y metodología adoptada, así como los instrumentos y estrategias utilizadas, las fases de la investigación y la descripción del proceso seguido para el desarrollo del trabajo orientado a la investigación en el aula. Por último, se dará lugar a la presentación y el análisis de los resultados obtenidos, mediante la exposición de datos a partir de gráficos y, por último se presentarán las conclusiones derivadas de la investigación y de los resultados obtenidos.

4. CONTEXTO:

La investigación ha estado deliberadamente acordada y orientada para realizarla en la clase de Educación primaria del centro educativo que se nos asignara desde la Universidad para hacer las prácticas de cuarto curso, vinculadas a la mención. El medio para proceder a efectuar dicho análisis será la narración de todo el proceso, desde la primera toma de contacto con el colegio de prácticas, hasta el cese de estancia en él y la finalización de las mismas.

Así pues, esta investigación se ha llevado a cabo con alumnos de Primer ciclo de Educación primaria, en concreto, del primer curso, en un colegio concertado, mixto y con sección bilingüe de Valladolid durante un periodo que abarcó desde el 25 de febrero de 2013 hasta el 17 de mayo de 2013, que se traduce en exactamente 51 días lectivos descontando los días de fiesta y vacaciones de Semana Santa. Como se puede deducir, el periodo de estancia en el centro escolar abarcaba las últimas semanas del segundo trimestre y buena parte del tercer trimestre; período en el cual, la lectoescritura estaba, en general, afianzada por la mayor parte del alumnado.

Entre las características del alumnado no se constataban diferencias exageradas entre la mayoría; sin embargo, existía un pequeño porcentaje con necesidades educativas, tanto especiales como específicas de apoyo educativo. En concreto, un niño tenía síndrome de *Asperger* y, otros dos niños presentaban dificultades en la lectoescritura. Esto no afectaba habitualmente al desarrollo normal y favorable de la clase, siempre y cuando se recurriera a determinadas estrategias docentes, dependiendo de la singularidad de cada caso. Por otro lado, cabe destacar también el constante contacto con la lengua inglesa que los alumnos/as mantenían desde la etapa de Educación infantil. Por lo tanto, en lo que a la competencia comunicativa atañe, se trataba de un grupo en pleno proceso de construcción de las bases de la competencia comunicativa en dos vertientes: la lengua materna y la lengua extranjera.

El centro escolar, disponía de tres pisos, uno para cada etapa escolar donde no sólo contaban con aulas por cada curso, sino también otras más específicas como la biblioteca, el aula de apoyo, el aula de música, la ludoteca... El centro se contextualiza bajo un entorno heterogéneo rodeado de zonas verdes y urbanas, así como numerosos recursos de carácter educativo, sanitario, social... El nivel socio-económico de las familias oscila de medio a medio-bajo, encontrándose algunas de ellas en situaciones de alta conflictividad social, para lo cual, el centro contaba con diversos programas y medidas como por ejemplo, una unidad de Educación compensatoria. Además, el colegio funcionaba como sección bilingüe desde el curso 2007/2008 bajo las directrices de un proyecto bilingüe cuyo objetivo se dirigía hacia una implantación progresiva y normal del bilingüismo en las aulas.

El aula en particular, se trataba del principal escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo que se refiere a sus características, la distribución de los pupitres era filas, de dos en dos y/o de tres en tres, de manera que todos los alumnos/as se situaban unos detrás de los otros mirando hacia el frente, lo cual puede presuponer, *a priori*, una barrera para la interacción en el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa. Además, la clase disponía de abundante material didáctico y curricular, así como de dos pizarras, una para escribir y otra digital y un

ordenador en la mesa de la tutora con dos altavoces que eran utilizados frecuentemente en los audios para trabajar la comprensión oral (*listening*). Las dos paredes laterales constituían el aprendizaje periférico del aula y, al fondo, había dos pequeños rincones (simulando con la etapa anterior para no desenraizar radicalmente las rutinas) Uno de ellos era el rincón de lectura y, el otro estaba destinado para el depósito de materiales fungibles.

5. DISEÑO:

5.1. OBJETIVOS:

Tal y como aparece reflejado en el apartado de “objetivos”, el propósito que persigue esta propuesta será analizar el progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto de un aula de Educación primaria durante un periodo de tiempo determinado mediante la narración del mismo. En otras palabras, se tratará de observar y analizar la evolución de la competencia comunicativa y, por *ende*, todo lo que ella abarca en sí misma, en una clase de inglés de Educación primaria durante un periodo de tiempo concreto. No obstante, de este objetivo general se desprenden varios objetivos específicos que permiten analizar de manera más minuciosa y organizada la competencia comunicativa del aula. Los objetivos específicos a los que acabamos de referirnos son los siguientes:

- Detectar el grado y estado de competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la observación y los resultados de una prueba y bajo el contexto social y educativo que subyace.
- Identificar los factores que influyen en el desarrollo normal y progresivo de la competencia comunicativa.
- Analizar y establecer los indicadores que favorecen la adquisición óptima de la competencia comunicativa.
- Comprobar periódicamente la evolución de las destrezas (*skills*)
- Examinar el desarrollo y el progreso de la competencia comunicativa en tres meses comparándola de principio a final de dicho periodo.

5.2. METODOLOGÍA:

5.2.1. Instrumentos de Recogida de Información:

El proceso seguido para el desarrollo del trabajo orientado a la investigación en el aula de *1st Primary* del colegio donde he realizado las prácticas, ha estado basado en la observación diaria y en la recogida de información objetiva a partir de dos pruebas que permitieron identificar la competencia comunicativa a través de la evaluación de las destrezas lingüísticas, así como el grado de competencia comunicativa en un contexto dado. La primera prueba (prueba inicial) se llevó a cabo en una sesión durante la segunda semana de prácticas y, la segunda prueba (prueba final), se llevó a cabo en una sesión de la última semana de estancia en el centro. En vista de la información que obtuviera con las dos pruebas, a través de la evaluación y comparación entre ellas y, durante las situaciones en las que se manifestase la competencia comunicativa en los casi tres meses, así como los factores e indicadores favorables para su correcto desarrollo, procedería a narrar todo el proceso desarrollado atendiendo a cómo iría progresando la competencia comunicativa en los alumnos, desde el comienzo hasta el final.

Para narrar y describir la información derivada de todo el seguimiento que hice sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en todo el periodo de prácticas, utilicé un diario de prácticas que no sólo recogía reflexiones y hechos concretos sobre aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares, sino también reflejaba aquellos aspectos más relevantes que involucraban y estaban, de manera especial, relacionados con la competencia comunicativa. Además, creé una parrilla de seguimiento que recogía de manera más funcional y global, mediante criterios, lo que el diario de prácticas narraba extensamente. Paralelamente y de manera casi involuntaria, fueron surgiendo reflexiones a la par de lo que se iba aconteciendo, de manera planificada o espontánea, en el aula de educación primaria. A dichas reflexiones se referirá la parte III del presente trabajo.

En resumen, esta propuesta de investigación está dotada de una serie de instrumentos y procedimientos de actuación que lo sustentan. Entre los instrumentos se encuentran los ya citados anteriormente: el diario de observación, las pruebas que se realizaron a los alumnos, al inicio y al final de la estancia y, la parrilla de seguimiento y comprobación de la competencia comunicativa. Los procedimientos de actuación se refieren a todo lo concerniente a la intervención didáctica, previamente planificada y las estrategias, así como a las conversaciones mantenidas con la tutora de los niños/as y la consecución general de la trayectoria didáctica a lo largo del proceso. Volviendo a los objetivos específicos de la investigación, la prueba inicial y

la prueba final dan cumplimiento al primer y último objetivo y, tanto el diario de observación como la parrilla de seguimiento responden al segundo, tercero, cuarto y quinto objetivos.

En lo que a las estrategias utilizadas se refiere, adopté el criterio de llevar a cabo la investigación focalizando y considerando, por una parte, al grupo clase en su conjunto y, por otra, de manera individualizada. Es en este último criterio donde más entraron en juego las estrategias empleadas y así lo transferí a mi diario de observación, puesto que fui apuntando, alumno por alumno, todas las notas oportunas sobre el desarrollo de su competencia comunicativa. Por supuesto, de entre todo el amplio abanico de estrategias que un docente puede adoptar, para a su vez, hacer poner en funcionamiento las mismas, u otras, en su alumnado, muchas de ellas quedaron descartadas debido al estadio cognitivo en que se encontraban los alumnos. Por poner un ejemplo, tomar notas sobre alguna cuestión que se fuera a trabajar en clase no iba a resultar ser lo más aconsejable en un alumnado de seis o siete años, puesto que no dispone aún de la capacidad para hacerlo y desencadenaría, en consecuencia, una serie de factores en contra de su beneficio.

5.2.2. Fases de la Investigación:

Todo proceso de investigación, ésta se compone de varias fases que representan la secuencia de pasos para la toma de decisiones. En este caso, la investigación comprende tres fases principales (Fase Inicial, Fase Intermedia y Fase Final) siendo cada fase, a su vez, dividida en otras fases más pequeñas que fueron surgiendo de manera lógica y natural.

En definitiva, la investigación queda dividida en las siguientes fases:

Fase Inicial: se trata de la fase que da cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación. Esta primera fase supone, en primer lugar, la toma de contacto inicial con el centro y el grupo de alumnos y alumnas del aula y el contexto en el que se hallan (entorno próximo, características del centro, del alumnado y del aula, metodología didáctica de la tutora, forma de trabajo de una jornada escolar común, tipología de actividades que realizan, etc.) y, por otro lado, la detección del nivel de competencia comunicativa que poseen los estudiantes en el momento exacto en que comenzó mi estancia allí, entendiéndose como tal el grado de competencia comunicativa que pude percibir en los primeros días. Esta fase, se divide en otras más específicas y que se agotan en el momento de su puesta en práctica, como ya veremos en el apartado de descripción del proceso.

Fase Intermedia: es la fase más amplia de toda la investigación, puesto que abarca todo el proceso en que se desarrolla la competencia comunicativa. Por su parte, responde al segundo, tercero, cuarto y, superficialmente al quinto objetivos específicos que la investigación se propone. Con motivo de su extensión, hubo de ser dividida también en otras pequeñas fases, explicadas en el apartado de descripción del proceso.

Fase Final: se trata de la fase que conduce a la conclusión y cierre de la investigación y que da cumplimiento al último objetivo de la misma: examinar el desarrollo y progreso de la competencia comunicativa.

5.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO:

A continuación, pasamos a describir el proceso seguido durante las fases anteriormente descritas:

En la primera fase, la **Fase Inicial**, organicé una serie de toma de decisiones de modo que se recogieran en otras distintas fases. En primer lugar, me dispuse a observar detenidamente todas las sesiones de la jornada lectiva, con el propósito de obtener unas primeras ideas, por una parte, sobre el contexto y características del centro y, por otra, sobre la competencia comunicativa que tenía el alumnado en ese momento. Solamente se trataba de establecer un primer contacto, *grosso modo*, que me brindase mi primera información acerca de lo que posteriormente se iba a investigar.

Mi segunda toma de decisiones estuvo relacionada con analizar la metodología y la forma de trabajo del aula, de manera especial, en las asignaturas impartidas en inglés (Science, Art and English). Mi objetivo no era, en ningún momento, entorpecer el ritmo normal y habitual de la clase, por lo que, diseñé la prueba de manera que de ellas se pudiera desprender una metodología similar a la que estaban acostumbrados los alumnos y alumnas por parte de su tutora de curso. La metodología se regía por los principios pedagógicos que establece la *LOE* en su artículo 19 y, en los principios metodológicos generales que establece el *Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* en el apartado “ANEXO”. En particular, la metodología giraba en torno a actividades grupales, el aprendizaje autónomo, la participación activa, el aprendizaje significativo... En las clases de inglés, se trabajaban las cinco destrezas, a lo largo de una

misma sesión, con una tipología muy variada de actividades acordes con el desarrollo de cada una. Considerando estas cuestiones, se daría paso a la tercera “subfase” de la Fase Inicial.

El tercer paso fue empezar a elaborar la primera prueba (la prueba inicial) para identificar, en seguida y de manera más objetiva, el estado y el grado de competencia comunicativa que el alumnado disponía. Así pues, comencé a pensar las actividades para alumnos de primero de primaria en las que se pudiera evaluar la competencia comunicativa. Mi propósito fue elaborar actividades comunicativas, que pusieran en marcha algunas estrategias, que englobaran las cinco destrezas lingüísticas y, con un nivel cognitivo ligeramente superior al de los alumnos/as para inducir al esfuerzo personal. Por cuestiones del horario escolar, debía diseñar la prueba inicial para una temporalización de treinta minutos, por lo que las actividades no habrían de prolongarse en exceso. Con estas pesquisas, al fin desarrollé una prueba que consistía en cuatro actividades, una por cada destreza lingüística (considerando que la interacción sería el vehículo de la acción comunicativa) y con un tiempo de aproximadamente cinco minutos para hacerlas (Ver apéndice). Las cuatro actividades giraban en torno a la lectura previa de un breve cuento, por parte del docente, que sería el hilo conductor y constituiría el soporte de las mismas.

La *cuarta “subfase”* fue pasar a la acción (fase de actuación). Llegado el momento de la intervención procedí, en primer lugar, a poner al alumnado en situación y contexto explicándoles que la clase de ese momento iba a cambiar un poco con respecto a otros días, pero que si me iban siguiendo bien las instrucciones sin perjuicio, entonces todo se desarrollaría con absoluta normalidad. Asimismo, les introduje lo que íbamos a hacer en esa media hora y les avisé de la importancia que tenía prestar atención a lo que se iba a acontecer en ese momento. Una vez aclarado, pasé a dar comienzo a la lectura en voz alta del cuento. En este punto ya se puso la competencia comunicativa en escena, pues los alumnos/as comenzaron a recibir *input* lingüístico por parte de su profesor. Este momento fue clave para la posterior ejecución de las actividades. Una estrategia docente utilizada en esta primera toma de contacto fue alterar la prosodia en la forma de contar el cuento, por ejemplo, entonar con voces adecuadas a cada personaje o marcar un ritmo tranquilo y suave que favoreciera la relajación. Otra estrategia fue la manera de organizar el agrupamiento de la clase, pues dado que el cuento contenía numerosos estímulos visuales como refuerzo y acompañamiento a la lectura, decidí que se pusieran en un semicírculo en la pizarra para que todos/as lo pudieran visualizar completamente.

Una vez leído el cuento, cuya duración fue entre dos o tres minutos, decidí leerlo de nuevo para permitir complementar la información perdida durante la primera lectura. Cuando se terminó la

repetición, automáticamente di paso a las hojas donde se hallaban las actividades propuestas. Antes de empezar a repartirlas, tomé una como ejemplo para explicarla en voz alta frente a toda la clase. La explicación consistió sencillamente en la lectura de los enunciados, de manera lenta y repetitiva y, dando paso a la siguiente actividad, pues se trata de una labor que garantiza seguridad en los alumnos y activa su confianza y predisposición ante la nueva tarea. Como ya mencioné anteriormente, la hoja consta de una actividad por cada destreza lingüística, siendo un total de cuatro actividades, cuyo orden responde al orden natural de adquisición del lenguaje, esto es, en la primera actividad se trabaja la comprensión oral; en la segunda, la expresión oral; en la tercera, la comprensión escrita y; en la cuarta, la expresión escrita. Los niños y niñas, en seguida, comenzaron a hacerme preguntas. Muchas de ellas apelaban a la finalidad de la tarea (“¿qué hay que hacer?”) Por lo tanto, esto me condujo a deducir que, a pesar de la prosodia, la repetición y el acompañamiento gestual que hice en la explicación previa, observé que no trascendió de manera óptima a cierto alumnado. Por ello, volví a dar la instrucción de nuevo, tratando de explicarlo con otras palabras y ejemplificando la tarea hasta que, al fin, el ambiente de la clase parecía haberse neutralizado. A tenor de esta nueva predisposición del grupo, aproveché para pasarme por los pupitres y observar cómo iban implicándose en las actividades, a la vez que tomaba las notas que precisaban en mi diario de observación.

Posteriormente, procedí a la recogida de las hojas, comprobando que todos los niños y niñas lo hubieran entregado. Con ello, terminó la cuarta “subfase” de la investigación y, en pocos instantes, comenzaría la quinta, relativa a la corrección de las hojas y su análisis para detectar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos/as.

En la quinta y *última* “subfase” de la Fase Inicial se procedió a observar y analizar los resultados obtenidos que, más adelante, comentaremos en su apartado correspondiente. Esta fase puede ser vista como una de las más decisivas en todo el proceso de investigación, pues supone el punto de partida, en virtud de la cual se irían entretejiendo el resto de aprendizajes generadores de la competencia comunicativa.

La segunda fase (**Fase Intermedia**), se trata de la más extensa en tiempo, puesto que abarca aproximadamente el ochenta por ciento de la totalidad del tiempo de estancia en el aula. En este periodo de la investigación se pretenden identificar los factores que influyen en el desarrollo normal y progresivo de la competencia comunicativa, analizar y establecer los indicadores que favorecen la adquisición óptima de la misma y comprobar periódicamente la evolución de las destrezas (*skills*), como así se refleja en los objetivos específicos. La esencia de esta fase consiste en la observación del proceso del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos/as y de los elementos que la enriquecen para su desarrollo favorable.

Como ya sabemos, la competencia comunicativa se encuentra presente en todas las áreas de conocimiento y, en cualquier situación dada en un centro escolar. Es por este motivo por el que el alumnado recibía, cada día, una gran cantidad de información y estaba influenciado por numerosos factores que activaban y contribuían al desarrollo de dicha competencia. El factor clave por excelencia es la interacción. La competencia comunicativa se desarrolla mediante su uso, a través de la interacción. Los alumnos requerían de la interacción para usar la lengua, trabajar las destrezas... en definitiva, para comunicarse. Las formas de interacción podían ser de diversas maneras; ya sea con un libro, con la tutora, con sus iguales, con recursos tecnológicos, etc.

La interacción no deja de ser una acción recíproca entre dos sujetos. Exige, además, relacionarse entre sí para poder comunicarse. Por ello, no cabe duda de que la interacción está presente constantemente y de múltiples formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los niños de primero de Educación primaria con los que llevé a cabo la investigación estaban expuestos diariamente a diversas formas de interacción, desde el diálogo entre ellos o intervenciones con la profesora, hasta la lectura de un poema, la representación escénica de un diálogo, la lectura de un pequeño texto, la escucha activa, el turno para salir a la pizarra a escribir, etc.

La interacción en el aula objeto de estudio estaba claramente condicionada por los tres tipos de lenguaje que permiten la interacción: el lenguaje verbal, el lenguaje no verbal y el lenguaje paraverbal. Así, el *input* lingüístico que los alumnos recibían debía ir e iba acompañado de gestos, mímica, ejemplificaciones... Y, por el contrario, el propio alumnado también se expresaba con la ayuda de estos. Cuando se iba a explicar un concepto, la tutora no estaba estática utilizando la voz como único elemento transmisor del conocimiento, sino que, al mismo tiempo, empleaba recursos de refuerzo y acompañamiento que facilitaban la comprensión y daban lugar a la interacción. Por su parte, cuando un alumno tenía que expresarse, dado su escaso dominio de la lengua por razones de edad, entre otras, debía también acudir espontáneamente a estos recursos.

En este sentido, pude percatarme de que la de la competencia comunicativa se iba desarrollando, poco a poco, mediante su uso y, a través de la interacción, ya que los alumnos/as iban poniendo en funcionamiento unos conocimientos con otros encadenándolos mediante la interacción, en sus múltiples variables. Cuando asimilaban un concepto, este les servía, en ocasiones, de *andamio* para la asimilación del siguiente concepto y, así sucesivamente. Así pues, se hacía patente la “Zona de Desarrollo Próximo” y el concepto de “Andamiaje” de Vygotsky.

Otros de los factores más relevantes que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa son las estrategias. En este campo entran en juego tanto las estrategias utilizadas por la tutora, como las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos/as, bien por ellos mismos, bien a petición de la tutora. Las estrategias que más contribuyeron al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula fueron aquellas relacionadas directamente con la metodología de trabajo del aula y las que hilaban unos contenidos con otros. Durante todo el proceso de mi estancia en el centro, pude observar la mayor parte de las estrategias que *Rebeca Oxford (1990)* presentaba en su diagrama, excepto aquellas más propicias para alumnos con aptitudes más desarrolladas de cursos posteriores.

La tutora de primero de primaria utilizaba una estrategia fundamental para promover e influir en el desarrollo de la competencia comunicativa, que era hablar casi la totalidad de la sesión en inglés. Esto se traducía en no sólo explicar los contenidos en la lengua extranjera, sino además, reñir, corregir, interaccionar, hacer comentarios, etc. A parte de esta, utilizaba otras muchas estrategias de índole didáctica. Por otro lado, una de las estrategias más utilizadas por el alumnado era la imitación; tanto de sonidos, como de patrones de procedimiento de origen en el libro de texto o de su propia tutora. Las estrategias metacognitivas también aparecían con frecuencia, ya que cada vez que un alumno/a miraba a su compañero de al lado comparaba su actividad con la de él/ella o, por ejemplo, cada vez que prestaban atención a las explicaciones de la tutora, etc. Entre las estrategias sociales más frecuentes destacan las ligadas con hacer preguntas, bien para aclarar dudas, bien cuando se acercaban a la mesa de la tutora a pedir que les corrigiera, etc. Entre las estrategias afectivas, al tratarse de alumnos de Primero de primaria, las más habituales eran aquellas donde los alumnos/as contaban sus propias experiencias acerca de la cuestión relacionada con lo que se estuviera estudiando en ese momento. También se ponían de manifiesto estrategias cognitivas, como por ejemplo, hacer razonamientos, repeticiones, etc.

En definitiva, las estrategias, tanto docentes como de aprendizaje, fueron otro factor clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, ajustándose siempre a la edad de los alumnos/as.

Otro de los factores que influyeron en el desarrollo de la competencia comunicativa fueron los distintos registros y usos de la lengua y la utilización de una comunicación formal o espontánea, así como la situación comunicativa o contexto específico.

Las variaciones del uso de la lengua en función del contexto, formal, no formal o informal enriquecen la competencia comunicativa. La tutora del aula empleaba un registro lingüístico diferente de acuerdo con cada momento en particular. Por ejemplo, cuando se trataba de dar clase, se utilizaban fórmulas lingüísticas, similares entre sí, de manera reiterada para que los alumnos/as se familiarizaran con ellas y se garantizara la seguridad y motivación en el aprendizaje. Por el contrario, en momentos específicos de la jornada escolar, como pueden ser las entradas y salidas, los comentarios del alumnado en cambios de clase o por el pasillo, encuentros en la calle a la ida o venida del colegio, el registro empleado era no formal o informal, al igual que espontáneo, pues surgía de manera natural. Sin embargo, sólo procederé a centrarme en la comunicación formal, ya que se trata de la única que aparecía en el aula de lengua extranjera.

En lo que respecta a los indicadores que favorecen la adquisición óptima de la competencia comunicativa, es preciso aclarar que son de diversa índole, pues no sólo abarcan aquellos vinculados al ámbito educativo, sino también al personal, psicológico, contextual, etc. El aula es un escenario donde se desarrollan los alumnos/as y se forman integralmente como personas; es una fuente de creación multifuncional. Los alumnos de primero, en este sentido, dependían constantemente de variables que permitían desarrollar, en mayor o menor medida, su competencia comunicativa. Dichas variables engloban, desde el estado de ánimo, la motivación y, los aspectos afectivos en general, hasta características cognitivas, en virtud de las cuales, cada alumno depende de su potencial y sus capacidades. Así mismo, la metodología didáctica y las estrategias son también variables que, dependiendo de su empleo y uso, favorecen o entorpecen el desarrollo de la competencia comunicativa. Durante el transcurso de tiempo entre la prueba inicial y la prueba final, la tutora no sólo se encargaba de dar clase, sino también de poner a disposición y aprovechar todo aquello que fuera en beneficio de los alumnos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ejemplo, utilizar un tipo de pregunta u otra según qué capacidades tuviera un alumno en particular o, ejemplificar con elementos del entorno cercano, crear un clima positivo en el aula, realizar explicaciones de manera opuesta, recurrir a actividades que trabajasen todas las destrezas, de manera transversal o interdisciplinar...

Durante el periodo de tiempo de prácticas, otra de las tomas de decisiones que adopté para llevar a cabo esta investigación fue realizar alguna comprobación sobre cómo iba evolucionando el desarrollo de la competencia comunicativa, para lo cual, elaboré una tabla donde recogí el nombre de cada niño/a y cinco criterios que respondían a su grado de competencia. En concreto, efectué en dos ocasiones dicha comprobación del estado de la competencia comunicativa. La primera comprobación consistió en hacer a cada alumno una pregunta muy sencilla, tras haberme informado previamente sobre las funciones de la lengua que dominaban hasta ese momento. La respuesta que me pudieran dar podía variar, puesto que la lengua es muy rica y versátil, pero sin embargo, la variación podía ser muy ligera por el tipo de pregunta que era. La segunda parte de la comprobación consistió en dar a cada alumno/a una frase muy simple para que la leyeran y después escribieran una respuesta acorde con la frase. Además, efectué un seguimiento constante del desarrollo de la competencia comunicativa, reflejado a través de una parrilla de seguimiento (Ver apéndice)

Llegando a la última fase de la investigación (**Fase Final**), solamente quedaba dar paso a la prueba final, con el objetivo de comprobar, de manera más fiel y objetiva, el desarrollo de la competencia comunicativa a lo largo de todo el proceso en el que fui partícipe. Esta última fase se desglosa en tres “subfases” que podrían denominarse las “subfases” de planificación, acción y comprobación. Así pues entramos en la *primera “subfase”*, donde me dispuse a elaborar la prueba, con las mismas características que la prueba inicial, pero distintas actividades. El tiempo que establecí para la prueba decidí que fuera el mismo para que las condiciones fueran lo más semejantes posibles.

Una vez elaborada la prueba, procedí a ponerla en marcha, dando lugar a la *segunda “subfase”* de la Fase Final de la investigación. Al igual que en la prueba inicial, partíamos de una lectura previa; esta vez, un breve relato que conté a los alumnos/as dos veces en voz alta. Con ello, los estudiantes activaban la comprensión oral y, a partir de ella, se procedería al contenido de las actividades. Las actividades de la prueba final se distinguían de la prueba inicial por tener un grado mayor de dificultad, aunque muy ligero, dado que el periodo de tiempo transcurrido entre ambas pruebas era muy breve. Las actividades de la comprensión y la expresión oral que planteé fueron las que más desafío mental exigían, puesto que se trataban de las dos destrezas más trabajadas durante el curso, con lo que la dificultad debía ser un poco mayor con respecto a las demás. Por otra parte, las estrategias docentes en esta prueba fueron escasas, dada la buena predisposición del alumnado con la tarea.

La *tercera* “*subfase*” sería la corrección y análisis posterior de la prueba, comparándola entre unos alumnos/as y otros/as y con la prueba inicial, lo cual será descrito en el siguiente apartado “Presentación y análisis de resultados”.

Con el cese de esta última fase de la investigación, así como de la descripción extensa de la misma y su contexto, se da por concluida la praxis de la investigación, quedando solamente el estudio y análisis de la misma para llegar a la extracción de conclusiones y reflexiones que de ella se deriven.

Para una mayor clarificación del proceso seguido se presenta en la Tabla 1 las distintas fases que conforman esta investigación:

Fases de la investigación:	“Subfases”:
Fase Inicial	<i>Primera:</i> toma de contacto con el centro y el aula.
	<i>Segunda:</i> análisis de la metodología docente adoptada.
	<i>Tercera:</i> elaboración de la Prueba Inicial.
	<i>Cuarta:</i> intervención y puesta en marcha de la Prueba.
	<i>Quinta:</i> observación y análisis de resultados.
Fase Intermedia	<i>Primera:</i> análisis de factores que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa.
	<i>Segunda:</i> identificación de indicadores que favorecen la adquisición de la competencia comunicativa.
	<i>Tercera:</i> comprobación del estado/grado de la competencia comunicativa en un momento concreto.
Fase Final	<i>Primera:</i> Planificación (de la Prueba Final).
	<i>Segunda:</i> Acción (Puesta en marcha de la Prueba Final).
	<i>Tercera:</i> Comprobación (observación y análisis de resultados y contraste y comparación con la Prueba Inicial).

Tabla 1: Fases de la Investigación.

6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS:

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos de la investigación, así como el significado y análisis de los mismos,. Por consiguiente, se reflejará la respuesta del alumnado ante las distintas pruebas realizadas y ante el proceso en el desarrollo de su competencia comunicativa durante el periodo de estancia en el aula. Para ello, se mostrarán una serie de tablas y gráficos que reflejarán lo más objetivamente posible los resultados.

En lo que se refiere a la primera prueba, he de resaltar algunos aspectos como contextualización a los resultados: por un lado, el desarrollo de la prueba resultó ser bastante bueno, ya que detecté buenos índices de atención durante el transcurso del cuento e interés por comprender y realizar las actividades. Así, en la prueba inicial, realizada para detectar el nivel de competencia comunicativa, los resultados obtenidos atienden a los hitos del siguiente listado:

- Comprensión oral insuficiente. En torno al 36% del alumnado comprendió la actividad y la realizó correctamente.
- Expresión oral escasa y con ayuda. En torno al 42% del alumnado realizaba la tarea adecuadamente.
- Comprensión escrita superada con éxito por el 64% del alumnado
- Comprensión escrita superada con éxito por el 73% del alumnado.
- Interacción adecuada.

A continuación se presenta un gráfico donde se pueden observar fácilmente los resultados obtenidos con la prueba inicial:

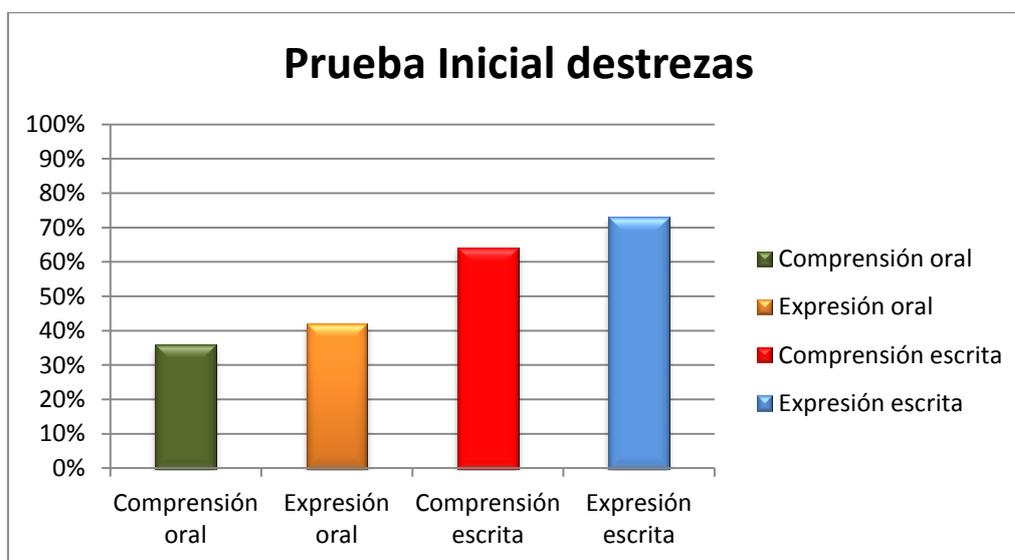


Figura 2: Resultados correspondientes a la Prueba Inicial

De esta prueba se han de señalar varios aspectos de importante interés. Paradójicamente, se encuentran rasgos de una pobre comprensión y expresión oral, a pesar de ser las dos destrezas más trabajadas con el alumnado, de acuerdo con lo que pude comprobar durante el periodo de permanencia en el aula. Sin embargo, la parte escrita de la lengua es superada con éxito por un alto porcentaje de alumnos/as de la clase. Esta consideración, resulta por un lado, paradójica, ya que los estudiantes destacan en lo que menos se trabaja en clase y, por el otro lado resulta lógica, puesto que los alumnos no manifiestan la adquisición de la lengua inglesa. De hecho, las columnas del gráfico, que representan las destrezas, están colocadas según la teoría natural de adquisición del lenguaje de Krashen y aparecen de modo creciente, lo cual debería ser a la inversa, decreciente, demostrándose así indicios de la adquisición del lenguaje en un primer ciclo de primaria, puesto que la parte oral, según esta teoría, debería haber aparecido más alta que la parte escrita. Esto me hizo reflexionar sobre el insuficiente hincapié en la dimensión oral, aunque a simple vista pareciera lo contrario.

Por otra parte, ha habido un pequeño número de alumnos/as que la expresión escrita la han realizado en la lengua materna y, otro pequeño número que ha escrito las palabras tal y como suenan fonéticamente en inglés. De esto se deduce que, aunque el porcentaje de la expresión escrita es bastante alto (un 73%), éste se vería reducido en torno a un 20% si descontamos a aquellos alumnos/as que no escribieron correctamente las palabras. A pesar de esta consideración, mi criterio adoptado fue dar las respuestas por válidas, independientemente de la lengua empleada, siempre y cuando se cumpliera el objetivo de la actividad, puesto que esta es una de las diferencias que se pueden atisbar entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

Los dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo mostraron interés y empeño similar al del resto del grupo, a pesar de las limitaciones que poseen en el campo de su competencia comunicativa. Por el contrario, el alumno con *Asperger*, aun poseyendo capacidades mentales y académicas muy superiores en comparación con sus iguales, no realizó la prueba, por lo que no entró a formar parte del estudio comparativo.

En cuanto a la prueba final, antes de dar paso a los resultados y análisis de la misma, se ha de revelar que la atención que los estudiantes prestaban al desarrollo de la prueba era similar o ligeramente inferior a la de la prueba inicial. El interés era bastante bueno, especialmente en la actividad de expresión oral y, como ya se ha indicado en la descripción del proceso, las cuatro actividades diseñadas presentaban un grado de complejidad mayor que en la prueba inicial. A continuación se presentan los resultados de la prueba final:

- El 57% del alumnado manifiesta una buena comprensión oral.
- El 57% del alumnado supera el objetivo de la expresión oral.
- El 38% del alumnado supera el objetivo de la comprensión escrita.
- El 62% del alumnado manifiesta una buena expresión escrita.
- Interacción adecuada.

A continuación se presenta un gráfico donde se pueden observar fácilmente los resultados obtenidos con la prueba inicial:

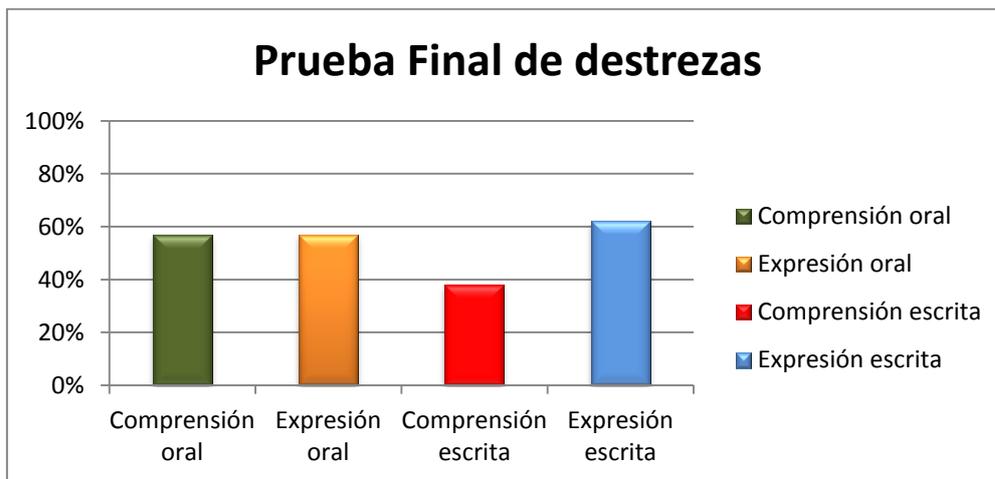


Figura 3: Resultados correspondientes a la Prueba Final.

De la prueba final se han de indicar varios aspectos. Por una parte, todas las destrezas, excepto la comprensión escrita, son superadas. En comparación con la prueba inicial, los estudiantes reflejan una mayor autonomía e independencia en la resolución de la tarea. Además, los resultados de la dimensión oral han incrementado notablemente, desde el 39% aproximadamente hasta el 57%. La expresión escrita sigue siendo la destreza que más sobresale y que mejor domina el alumnado, pero sin embargo, los resultados de la comprensión escrita han descendido en un 26%. Esto no quiere decir, por supuesto, que no hayan progresado en ello, si no que puede depender de otros factores como la complejidad de la actividad o de la explicación de la misma.

Por otra parte, de los resultados de ambas pruebas se puede deducir que, la parte oral de la competencia comunicativa del alumnado estaba limitada al principio y, sin embargo, a pesar de la mayor complejidad en las actividades de parte oral en la prueba final, se produjo un aumento considerable de las mismas. Esto nos conduce a que, durante el proceso en el que se fue desarrollando su competencia comunicativa, entre una prueba y otra, los alumnos mejoraron su comprensión y expresión oral. Por lo tanto, la continuidad e insistencia en trabajar la parte

oral parecía haber dado sus frutos. Este fue, sin lugar a dudas, el cambio y el progreso más significativo del análisis de los resultados. La parte escrita, en general, presentaba un índice de mejoría más reducido que el de la parte oral, pero bien es cierto que era ésta última la que debía, cuando menos, equilibrarse a la parte escrita.

A continuación se muestra un gráfico comparativo de las dos pruebas:

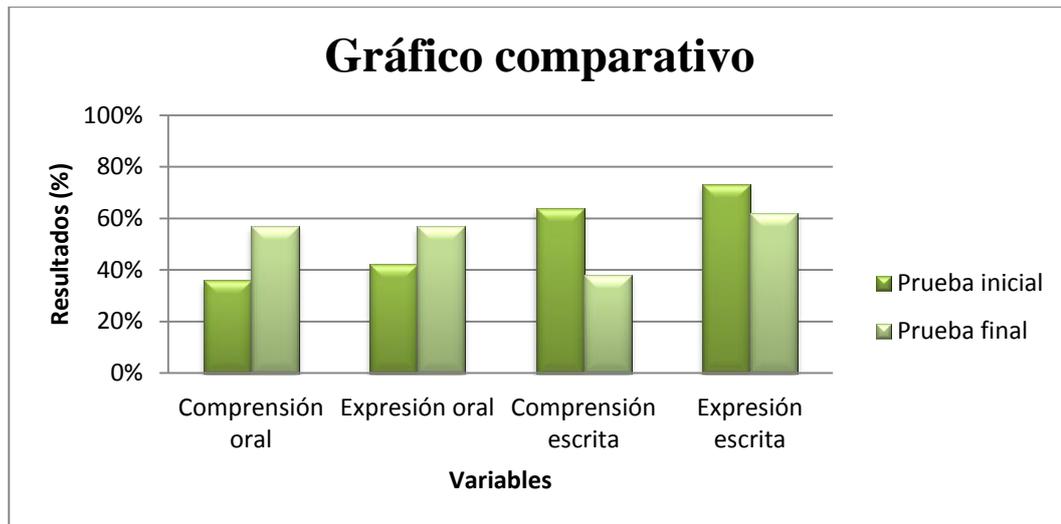


Figura 4: Comparación entre la Prueba Inicial y la Prueba Final.

Es necesario recordar el modo en que se ha analizado esta investigación. Tal y como se explica en la introducción de la segunda parte del trabajo, se trata de una investigación cuantitativa, puesto que nos basamos en los resultados de unas pruebas, expresados en forma de porcentaje. La descripción y recogida de datos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa a lo largo de todo el proceso de investigación, aunque está sujeto a la observación en su mayoría, también se refleja de manera cuantitativa en las comprobaciones periódicas y en las parrillas de seguimiento (Ver apéndice). Con respecto al seguimiento realizado durante el periodo entre las dos pruebas, constaté, tanto en la parrilla de seguimiento como en las dos tablas de comprobación de la competencia comunicativa, que se había logrado un pequeño progreso en el desarrollo de la competencia comunicativa con respecto a la prueba anterior. Esto reafirma los resultados en la prueba final y, de no haber sido esos, sería un claro indicador de haber existido un agente entorpecedor de la prueba final.

Haciendo balance, el análisis de las pruebas llevadas a cabo y la observación del proceso intermedio entre ambas, revela una mejoría en el desarrollo de la competencia de los alumnos y alumnas, especialmente en la parte oral de la lengua, que inicialmente estaba por debajo del umbral de la mitad del grupo de alumnos/as, así como un equilibrio entre el desarrollo de las destrezas.

7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN:

En este apartado se van a presentar las conclusiones extraídas a partir de los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo en el aula de Primero de primaria donde se permaneció durante el periodo de prácticas.

Todo análisis lleva consigo diferentes deducciones que permiten establecer relaciones entre los distintos elementos de todo el proceso seguido en la investigación. Dichas relaciones conducen a la extracción de conclusiones de diversa tipología, pues no sólo se sacan conclusiones sobre los resultados obtenidos de la investigación, sino también de la propia investigación: su metodología, instrumentos de recogida de información, fases, etc. Esto nos permite reflexionar críticamente sobre el procedimiento empleado, la toma de decisiones, el carácter procesual, la recogida de datos, etc.

Así pues, de la investigación podemos recoger las siguientes conclusiones:

En la primera fase de la investigación (Fase Inicial), concretamente en la primera “subfase”, se me planteó la duda de si debería elaborar la misma prueba para el inicio y para el final, con la finalidad de que se analizasen ambas posteriormente en igualdad de condiciones y, de esa manera, poder contrastar el progreso en la competencia comunicativa de manera más fácil e incluso visual. Sin embargo, no decidí tomar ese camino. Entre las razones se encontraban, principalmente, la variada tipología de actividades que ofrece el enfoque comunicativo y, por otra parte, el hecho de que si no existe una evolución en las propias pruebas, el análisis posterior de las mismas para determinar el desarrollo de la competencia comunicativa quedaría empobrecido.

Con respecto al criterio metodológico que adopté para la intervención en el aula durante el desarrollo de las actividades de las pruebas, inicial y final, decidí seguir el modelo didáctico y metodológico que ponía en práctica la tutora de los alumnos/as, puesto que me sugería un buen presagio para el desarrollo de la investigación y, se correspondía con el modelo didáctico y educativo en el que me sitúo. No por ello podría haber resultado desafortunada la investigación, pero mi conclusión al respecto es que los estudiantes hubieran estado menos receptivos o descoordinados a la hora de poner en juego las actividades, pues no hay que olvidar que los alumnos y alumnas del primer ciclo de Educación primaria están acostumbrados a seguir rutinas a diario.

Una vez que analicé la Prueba Inicial, llegué a una presunta conclusión inicial: la competencia comunicativa de los alumnos se estaba gestando. En todo momento tuve presente que, al tratarse de una competencia, ésta no se aprende, sino que se desarrolla mediante su uso. Por ello y por los resultados obtenidos de la prueba, así como de la edad y curso académico de los alumnos, deduje que estaban en proceso inicial del desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, las herramientas que poseen los estudiantes para comunicarse en cualquier situación son aún muy escasas. Sin embargo, dentro de su caja de herramientas, unos alumnos utilizaban las mejores en cada caso y, otros no.

De los resultados de la prueba inicial pude concluir otro aspecto importante. Los niños/as están constantemente recibiendo input lingüístico en clase de inglés; sin embargo, tal y como se recoge en el análisis de los resultados, la parte oral de la lengua es la que obtuvo el menor porcentaje de éxito. La parte escrita, por el contrario, alcanza buenos porcentajes siendo, paradójicamente, la menos acentuada en las clases. Esto me sugiere que, o bien, los niños no llegan a comprender realmente lo que están haciendo y se desenvuelven mecánicamente por la repetición de actividades de tipología similar, o bien la interacción parece ser buena, pero en realidad es pobre o no resulta ser la suficiente como para que los alumnos/as asimilen la información. Lógicamente, en estas situaciones también rondan otros factores de distinta índole como pueden ser la motivación, la atención e interés en la explicación y desarrollo de las actividades, distracciones...

En este sentido, otra conclusión es el hecho de que la prueba evalúa un momento puntual del aprendizaje, por ello es necesario el contraste con el seguimiento y la recogida de información realizada durante el proceso, que aporta información más precisa y durante un periodo de tiempo prolongado.

Las estrategias de aprendizaje son otro aspecto importante a considerar. Como tal, suponen uno de los soportes sobre los que se apoya el aprendizaje y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. De esta manera, cuanto más variado sea el abanico de estrategias de aprendizaje, mejor y más rápido será el desarrollo de la competencia comunicativa. Cuando se observa a un alumno utilizar una estrategia, ya sea personal o de aprendizaje, se deduce en muchas ocasiones, que eso le confiere otro tipo de competencias de carácter procedimental (saber hacer), puesto que está recurriendo a un apoyo para poder desenvolverse eficazmente en una situación determinada.

En lo que respecta a los indicadores o variables que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, existen muchos ejemplos; la clave es identificar cuáles son y saber aprovechar o desechar los que más convengan, en cada caso.

Otro aspecto es la implicación del alumnado con las tareas. Cuando los estudiantes intuyen que se va a evaluar una prueba se esmeran más en realizarla, sin embargo, no se percatan de que la evaluación y el seguimiento es continuo, por lo que, en muchos momentos del proceso seguido se perciben actitudes en los alumnos/as muy diferentes a las de las pruebas, en sentido negativo.

Así mismo, el proceso que abarcó entre la Prueba Inicial y la Prueba Final es fuente de información, pues de una clase surgen, de manera espontánea, numerosas situaciones de aprendizaje que también pueden ser consideradas indicadores del estado de la competencia comunicativa.

En la Prueba Final, los resultados obtenidos muestran una clara mejoría, en comparación con la Prueba Inicial, en la dimensión oral de la lengua. En este sentido, la fiabilidad de los resultados depende de varios aspectos; a saber, la tipología de prueba, la tipología de actividades, la dispersión de los resultados (no es lo mismo extraerlos sobre un total de cincuenta alumnos que sobre un total de veintidós)

La comprensión oral decae en un 26% con respecto a la primera prueba. Esto no significa que su destreza de comprensión oral haya empeorado, sino que en ese momento, el resultado fue peor que en el momento de la Prueba Inicial. Dado que durante el transcurso de tiempo entre las dos pruebas, se constataron buenos índices de progreso en dicha destreza, no se puede entonces concluir con la Prueba Final que no se haya mejorado.

PARTE III: CONCLUSIONES FINALES

Una vez hecho el recorrido teórico del desarrollo de la competencia comunicativa y analizada ésta en los estudiantes de un aula de Primero de Educación primaria, se procederá a extraer las conclusiones finales y generales, así como el análisis del alcance del trabajo y las reflexiones surgidas, conectándolo todo ello con la justificación y antecedentes teóricos expuestos en el trabajo y su contribución a las competencias de la Memoria de la Titulación de

Grado Maestro/a en Educación Primaria (*RD1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*)

Como se recoge en la introducción del trabajo, hoy en día vivimos en una sociedad cada vez más exigente, para cuyas demandas se ha de dar respuesta desde los sistemas educativos, como agentes socializadores y generadores del desarrollo integral de los educandos. Entre estas demandas se encuentra la enseñanza de lenguas, dado el crecimiento progresivo de relaciones con otras sociedades y culturas. Desde la enseñanza de lenguas se pretende como finalidad primordial el desarrollo de la competencia comunicativa hacia una sociedad plurilingüe. Esto no significa alcanzar la exquisitez lingüística, sino ser capaz de desenvolverse en una situación social de comunicación determinada.

La competencia comunicativa, se trata como bien indica su nombre, de una competencia; por lo que, ésta no se aprende, no hay un manual de instrucciones que permita saber cómo comunicarse; sino que se desarrolla mediante su uso a lo largo de toda la vida. Cuanto más temprano se contribuya a su desarrollo, desde la escuela, mayor será el dominio de dicha competencia. Los teóricos y lingüistas nos aportan diversas teorías que definen y complementan el amplio significado del concepto de competencia comunicativa. En este sentido, es imprescindible considerarla como un conjunto de competencias que se aúnan en una sola. Estas subcompetencias de la competencia comunicativa la dotan de un carácter integral, puesto que en la comunicación están presentes el contexto social y cultural, la forma en que un sujeto se comunica, las fórmulas lingüísticas que emplea, etc. En otras palabras, todo individuo tiene una intención comunicativa, pues cuando establecemos la comunicación, ésta requiere saber qué decir, cómo decirlo, a quién decirlo y cuándo decirlo.

El desarrollo de destrezas es un elemento clave para promover el desarrollo de la competencia comunicativa. Si bien tienen carácter lingüístico, no hay que olvidar las consideraciones anteriores y acompañarlas de un contexto. Esto se traduce en que, por ejemplo, para desarrollar la expresión escrita, no sólo hay que aprender y desarrollar la escritura como tal, sino escribir con una intención, saber a quién va dirigida la composición, cómo redactarla en función del contexto, etc., puesto que en la vida vamos a tener que escribir, leer, hablar y escuchar para solucionar o dar respuesta a un problema.

Los motores del desarrollo de la competencia comunicativa son por una parte, las estrategias de aprendizaje, ya que a través de ellas se activan mecanismos en merced del progreso de la competencia y, por otra parte, la interacción. Ésta es otra de las cinco destrezas fundamental para vehicular la comunicación y ambas se retroalimentan; especialmente la

comunicación exige la interacción, que va necesariamente ligada con otra destreza, es decir, cuando escuchamos, existe interacción, pues hay una relación entre el que escucha y el que habla; cuando leemos existe interacción entre el material de lectura (cartel, libro, folleto, email...) y el lector, y así sucesivamente.

A colación de la sociedad plurilingüe, los organismos europeos confieren a la escuela un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Como se recoge en el apartado correspondiente de la fundamentación teórica, el objetivo principal es superar los malentendidos culturales. Para ello se requiere salir del etnocentrismo cultural y dirigirse hacia un relativismo cultural que permita fraguar las relaciones interculturales. En este sentido, desde la didáctica no se deben plantear y diseñar solamente contenidos y actividades basados en las tradiciones de otros países, sino aquellas que promuevan el entendimiento entre culturas. Si un alumno/a sólo se limita a conocer las diferencias entre otros países, su conocimiento quedará reducido a ello, mientras que un alumno/a que comprenda por qué existen esas diferencias o cómo es la manera de pensar de una cultura distinta a la suya, poseerá un conocimiento más amplio y, sobre todo, más abierto, habiendo logrado superar sus estereotipos y su visión etnocentrista.

Para desarrollar la competencia comunicativa y las destrezas se ha de proponer una tipología de actividades muy variada y acorde con el enfoque comunicativo. Si hemos establecido que toda situación está dotada de una intención comunicativa, en consecuencia, las actividades deberán ser comunicativas, de manera que fomenten la comunicación en diversas situaciones y contextos y con procedimientos y metodologías didácticas adecuadas para optimizar el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido cobra especial importancia el enfoque por tareas, pues el término tarea conlleva un matiz social; realizamos tareas a diario para solucionar problemas. Esto significa que vuelve a haber una intención: satisfacer una necesidad. Así mismo, todas las actividades han de proponerse bajo un clima positivo y un estado de motivación que garantice la eficacia del aprendizaje. Además, todo esto está relacionado con el aprendizaje significativo, ya que el estudiante sella su propio aprendizaje convirtiéndolo y asimilándolo de manera real.

En el ámbito de un aula de Lengua extranjera de Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa es más lento y tardío que en la lengua materna. La razón principal es que, si la competencia comunicativa se desarrolla mediante su uso, ésta se desarrolla más lentamente en una lengua extranjera porque se usa poco. El alumnado ve reducida su competencia comunicativa en lengua extranjera, dado que ésta solamente se desarrolla en el aula de manera formal y, en el ámbito familiar no se suele continuar su contribución al desarrollo,

por lo que el bagaje comunicativo en la lengua extranjera se ve empobrecido. El modo de solventarlo no consiste solamente en implantar más horas lectivas de materias impartidas en lengua extranjera, sino en concienciar y progresar hacia una sociedad plurilingüe.

En lo que respecta a la propuesta de investigación cuantitativa llevada a cabo en el aula de Educación primaria, se ve condicionada por razones del contexto y los instrumentos de recogida de información, puesto que de ser otros diferentes, los resultados y la investigación en sí hubieran sido diferentes también. Los resultados de la investigación determinan el nivel de competencia comunicativa que presentan los alumnos de manera objetiva, a través de la puesta en práctica de dos pruebas que la permitieron evaluar. La manera en que se ha analizado el desarrollo de la competencia comunicativa ha sido considerando al grupo aula de manera conjunta, obteniendo unos resultados que aportan información sobre el desarrollo de la competencia comunicativa del grupo clase, en general. En este sentido, la investigación podría haberse enfocado desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa de cada alumno en particular. De haber sido así nos hubiera dado pie a realizar muchas más valoraciones y conclusiones, ya que se podrían comparar unas variables con otras y hacer analogías sobre el grado de desarrollo de la competencia comunicativa entre unos alumnos y otros.

Uno de los aspectos claves para toda investigación es el proceso. Éste nos proporciona información muy rica y valiosa para comprender el sentido de la investigación y lo que se desprende de ella. El proceso supone la pieza fundamental de la investigación, pues sin él no habría nada que se apoyara en un contexto ni que se desarrollase de manera natural. Así mismo, permite asentar los aprendizajes y nos aporta datos factibles de manera continuada, lo cual permite aumentar la fiabilidad y objetividad de los resultados que se obtengan con las pruebas.

En lo que a la realización del presente Trabajo de Fin de Grado se refiere, se ha de concluir con la mención de algunos aspectos que lo conforman. En primer lugar, se trata de un trabajo que recoge los contenidos, procedimientos y actitudes acerca de un tema concreto vinculado con la Titulación de Grado, específicamente con la mención cursada. Intrínsecamente, se ponen de manifiesto las competencias generales de la Memoria de la Titulación de Grado Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*) y, las competencias específicas correspondientes a la de la Mención en Lengua Extranjera – Inglés en el Módulo Didáctico-disciplinar en la “Materia: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas”. Por su contribución a dichas competencias del Título, el presente Trabajo posee un carácter profesionalizante donde se reflejan aptitudes que determinan el perfil docente y la filosofía educativa que subyace bajo su redacción.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Canale, M y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47

Castro, P. and Sercu. L. (2005) “Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time”. En: L. Sercu et al. *Foreign Language Teaching and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 19-38.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. TheHague, Mouton. Versión traducida al español: *Estructuras sintácticas* (1974) México.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Escotet, M. A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.

Fernández Enguita M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Hymes, D. (1974). “Hacia etnografías de la comunicación”. En L. Garvin y Y. Lastra: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 22-23.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishes.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

APÉNDICES

Apéndice 1: Niveles y Descriptores del MCERL

Niveles y descriptores para la competencia lingüística general:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

(MCERL, 2002: 107)

Niveles y descriptores de la “corrección gramatical”:

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

(MCERL, 2002: 111)

Niveles y descriptores para la competencia sociolingüística:

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro, sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información, asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

(MCERL, 2002: 119)

Niveles y descriptores para la competencia discursiva:

Niveles y descriptores sobre el “desarrollo de descripciones y narraciones”:

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	
C2	Como en C1
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

(MCERL, 2002: 122)

Niveles y descriptores sobre la “flexibilidad”:

FLEXIBILIDAD	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad
C1	Como B2+
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplia frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos
A1	No hay descriptor disponible.

(MCERL, 2002: 121)

Niveles y descriptores para “turnos de palabra”:

TURNOS DE PALABRA	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
	B1
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

(MCERL, 2002: 121)

Niveles y descriptores para “la coherencia y cohesión”:

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque»
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces»

(MCERL, 2002: 122)

Apéndice 2: Parrillas.

Parrilla de comprobación de la Competencia Comunicativa					
	DESTREZAS				
Alumnado	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita	Interacción
A					
B					
C					
D					
E					
F					

Criterios de comprobación y seguimiento de la Competencia comunicativa: 1-100%

00 – 50%: presenta gran dificultad o limitación en el desarrollo de la destreza.

50 – 65%: se desenvuelve superficialmente

65 – 80%: se desenvuelve adecuadamente

80 – 100%: la competencia en la destreza es muy buena.

Parrilla de Seguimiento					
	DESTREZAS				
Alumnado	Comprende mensajes con un pequeño grado de complejidad	Se expresa oralmente de manera fluida y con ayuda de estrategias	Identifica símbolos o grafías con su significado	Sabe producir algún enunciado por escrito	Interacciona para optimizar el desarrollo de su CC
A					
B					
C					
D					
E					
F					