

La competencia comunicativa en la producción oral y escrita en inglés como lengua extranjera: una experiencia

Communicational competence in spoken and written production in English as a foreign language: an experience

Juan Carlos González Sánchez¹

To instruct someone... is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to teach him to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on that subject, but rather to get a student to think mathematically for himself, to consider matters as an historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowing is a process, not a product.²

J.S. Bruner

Resumen

La competencia comunicativa en una lengua extranjera puede ser promovida si se diseñan un programa de trabajo y una serie de actividades que apunten a dinamizar la clase de inglés en estudiantes de la escuela elemental, específicamente en el grado 5º. En este sentido, la dirección del docente y la selección y el monitoreo de actividades deben permitir a los estudiantes avanzar en la adquisición de vocabulario, manejo de la gramática en contexto y la evaluación constante con incremento en el grado de dificultad. Los anteriores elementos muestran el avance significativo en la adquisición de la competencia comunicativa oral y escrita en cuatro cohortes del Colegio Corazonista de Medellín.

¹ Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Especialista en la enseñanza del inglés, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Investigador Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: jcgonzalez@uco.edu.co

² Instruir a alguien... no es cuestión de hacer que comprometa resultados a la mente. Más bien, es enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del conocimiento. Enseñamos un tema no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre dicho tema, sino para que un estudiante piense matemáticamente por sí mismo, considere los asuntos como lo hace un historiador, tome parte en el proceso de adquisición del conocimiento. Saber es un proceso, no un producto. Jerome S. Bruner

Palabras clave: Enseñanza de idiomas, competencia comunicativa, prácticas de clase.

Abstract

Communicative competence in a foreign language can be promoted designing a proper work program with activities aimed to offer a dynamic English classes sessions in elementary school students, specifically in grade 5. In this sense, the direction of the teacher and the selection and monitoring of activities should allow students to advance in the acquisition of vocabulary, command of grammar in context and constant evaluation with increase in degree of difficulty. The above elements show significant progress in the acquisition of oral and written communication skills in four cohorts of Colegio Corazonista in Medellin. }

Keywords: Language Teaching, Communicative Competence, Classroom Practices.

Introducción

Una de las grandes preocupaciones y metas de los docentes de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, es permitir a sus estudiantes avanzar en la capacidad de apropiarse del idioma extranjero y usarlo en los contextos donde se desempeñan. En ese sentido, la orientación al desarrollo de competencias permite mejorar el enfoque de los planes de estudio, de las sesiones de clase y de la interacción cotidiana con los estudiantes. Pero, se preguntan los docentes, ¿cómo se puede implementar un enfoque de trabajo mediante competencias y medir el avance de los estudiantes, a la vez que se ofrezca una amplia gama de oportunidades de trabajo en el aula y fuera de ella, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea motivante y efectivo?

Esta pregunta generó la implementación de una metodología que permitiese favorecer la competencia comunicativa en estudiantes de 5.º grado del Colegio Corazonista de Medellín, de tal manera que la selección de estrategias de trabajo les permitiera avanzar en la apropiación de la lengua extranjera, y favoreciera el desarrollo de habilidades comunicativas en dicha lengua. Al explorar el significado y la definición de la competencia comunicativa, el Diccionario de

términos clave de ELE, del Instituto Cervantes, la define como aquella capacidad que permite a una persona comportarse de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla, es decir, que respete un conjunto de reglas que incluya la gramática, y otros niveles de descripción lingüística como el léxico, la fonética, la semántica, dentro de un contexto socio-histórico y cultural en el cual se da la comunicación (Instituto Cervantes, 2002).

Ya en los años sesenta del siglo xx, Chomsky habló de la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas, introduciendo en esta los elementos de “competencia-actuación”, según los cuales el hablante u oyente, además del conocimiento lingüístico de la lengua — es decir, aquello que implica lo fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y lexicológico— debe comprender el uso real de la lengua en situaciones concretas (Ronquillo y Goenaga, 2009).

Al respecto Nunan (1988) puntualiza que la competencia lingüística, tal como la plantea Chomsky, implica el dominio de los principios que rigen el comportamiento de la lengua, y la actuación se refiere a la manifestación de las reglas internas del uso del lenguaje.

Más tarde, autores como Habermas y Krashen redimensionaron el concepto utilizado por Chomsky, mencionando la necesidad de la instrucción en situaciones ideales e hipotéticas, con el fin de permitir la interacción apropiada en el mundo real y concreto del hablante, en el cual es necesario que este utilice un sistema abstracto de reglas lingüísticas (Ronquillo y Goenaga, 2009).

Dell Hymes, en 1972, basado en estudios etnológicos, habló de “la etnografía de la comunicación”, y relacionó la competencia comunicativa con el saber cuándo hablar, dónde, de qué, con quién y en qué forma, mostrando que la competencia comunicativa iba más allá de la formación de enunciados gramaticalmente correctos, e incluye la pertinencia y la propiedad en un contexto social (citado por Llobera, 1995).

En ese sentido, y buscando el desarrollo de una teoría adecuada del uso de la lengua, propuso cuatro criterios para describir las formas de comunicación: primero, que se sigan las reglas gramaticales y culturales de la comunidad de habla; segundo, se permita el uso de las propiedades de memoria, percepción, etc., de tal manera que la comunicación sea factible en virtud de los medios de actuación disponibles; tercero, sea apropiada en cuanto a la relación con la situación en la que se utiliza, es decir, que pueda darse en las distintas situaciones de comunicación, y cuarto, se dé en la realidad, es decir que sea posible, factible y apropiada, y que sin embargo no necesariamente deba ocurrir.

De esta manera, la competencia comunicativa se circunscribe en un panorama más amplio, e implica el uso de estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje integrador que promueva en los estudiantes la capacidad para aprender la lengua, con el fin de comunicarse con sus compañeros en la clase a manera de moldeamiento de

los contextos donde se deba emplear. Al respecto, como lo menciona el Diccionario de términos clave de ELE, del Instituto Cervantes, Savignon en el año 1972 la trató como la capacidad para usar significativamente la lengua. Más tarde, Canale y Swain, en 1983, la describieron como la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; así, Savignon, a diferencia de Dell Hymes y Canale, apunta a la competencia comunicativa en hablantes de lenguas extranjeras como “la competencia funcional del lenguaje, la expresión, interpretación y negociación de significados que involucran la interacción entre dos o más personas pertenecientes a la misma (o diferentes) comunidad(es) de habla o entre una persona y un texto oral o escrito” (Instituto Cervantes, 2002).

Luego en Europa, en la década de los ochenta, apareció la obra *Threshold level of modern language learning in schools*, como parte del *Threshold level of the Council of Europe*, la cual incluye estos componentes antes mencionados por Hymes y Canale, a los que añade la competencia social y la socio-cultural, introducidas por Van Ek en 1984 (Trujillo, 2001, citado en Ronquillo y Goenaga, 2009).

Estas competencias han sido reconocidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y a ellas se integran las competencias del conocimiento general del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural. Agregando, de igual manera, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender (Consejo de Europa, 2001).

En cuanto a la construcción de modelos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, el conocido modelo de L. Bachman toma muchos conceptos de modelos anteriores y busca presentar de manera diferente los componentes

de la competencia comunicativa, organizándolos en una estructura jerárquica de distintos rangos. En dicho modelo, la competencia estratégica no es un componente propio de la competencia comunicativa, sino que es una capacidad general de las personas para desarrollar determinados comportamientos ante situaciones particulares o específicas. Así, en cuanto a lo lingüístico, la competencia estratégica actúa en el mismo nivel que actúan los mecanismos psicofisiológicos, pues estos, en unión con la competencia estratégica, son parte del conocimiento del mundo para producir interacción y comunicación (Consejo de Europa, 2001).

Si se explora la importancia del concepto de competencia comunicativa, se nota su influencia en la fijación de objetivos de los programas y en las prácticas de la enseñanza en el aula, en la concepción de la evaluación y de la dinámica de monitoreo del proceso no sólo en el aula sino fuera de esta, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, tal como ya lo señalaban Lomas, Osoro y Tusón (1993) al trabajar ampliamente en esta perspectiva. Los principios rectores de un enfoque comunicativo en el diseño de un programa general para la enseñanza de lenguas implican, en primer lugar, un componente gramatical y sociolingüístico y unas estrategias de comunicación, denominados en general competencia estratégica. Los expertos manifiestan que:

No existen razones teóricas o empíricas para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la

comunicación que las competencias sociolingüísticas y estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz; tal resultado no parece que pueda obtenerse mediante la priorización de una forma de competencia frente a las demás a lo largo del programa de enseñanza (Cannale y Swain, 1980).

En segunda instancia, el enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación de quien aprende y darles respuesta efectiva. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario proveer niveles de corrección gramatical tanto escrita como oral y estrategias sociolingüísticas, además de la competencia estratégica, en la cual se pongan en juego posibilidades de actuación cuando se produzcan fallos en una de las otras competencias.³

En tercer lugar, es necesario que el estudiante de una lengua extranjera tenga la posibilidad de interactuar con el hablante de dicha lengua, respondiendo a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. En este punto se hace necesario que los profesores se enfrenten al reto de proveer dichos escenarios distinguiendo, de manera precisa, entre competencia comunicativa y actuación comunicativa.

Finalmente, en un cuarto punto, en especial en los primeros estadios del aprendizaje de lengua extranjera, es necesario un uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa del estudiante en lengua materna, de tal manera que

³ Respecto a este punto E. Ronquillo y B. Goenaga (2009) recomiendan consultar a Van Ek, *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, (1976). De otro lado, Munby J., *Communicative Syllabus Design*, (1978) y Richterich R., *Definition of language needs and types of adults*, (1973) han sugerido métodos para proceder al análisis de las necesidades comunicativas. Con el fin de obtener una visión panorámica, vale la pena revisar las obras de Sampson G., *Schools of linguistics*, (1978), Savard J.G., *Definition et mesure des fonctions langagières*, (1978) y Tough J., *The Development of Meaning: A Study of Children's Use of Language* (1977).

favorezcan la apropiación de la lengua extranjera; *v. g.*, aquellos aspectos como las condiciones fundamentales para hacer una petición de manera apropiada o las normas discursivas básicas implicadas en el acto de saludar a un igual.

Así, y a manera de síntesis, una experiencia de enseñanza del inglés como lengua extranjera con orientación comunicativa deberá incluir en el proceso la enseñanza de la información necesaria para la comunicación, así como su práctica y un buen número de experiencias que permitan resolver sus necesidades de comunicación en el idioma. Estas consideraciones deben incluir tanto la enseñanza de las reglas gramaticales, las funciones comunicativas del lenguaje, las condiciones para un uso apropiado de la lengua, como las reglas del discurso y los distintos registros.

De esta forma, y en coherencia con los propósitos de aprendizaje del idioma extranjero, se diseñó esta experiencia como respuesta a un plan de trabajo con los estudiantes del grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín, con el fin de promover el aprendizaje del inglés, incluyendo en los propósitos curriculares el fomento de la competencia comunicativa.

Materiales y métodos

La experiencia pedagógica fue desarrollada en el grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín, jornada de la mañana, durante los años 2005 a 2008. Los estudiantes tenían una dedicación de 5 horas semanales al área (cada una de 60 minutos) y su calendario académico de 40 semanas estuvo dividido en cuatro periodos de 10 semanas cada uno, aproximadamente. Las edades de los participantes oscilaron entre 9 y 11 años, y en su gran mayoría (90%) los cursos estuvieron compuestos por miembros del sexo masculino. Como material de apoyo se contó el primer año con el texto *Good times 5th* de Richmond Publishing, y en los años 2006 a 2008 se empleó la obra *Sprint 5th* de la misma casa editorial (Richmond Publishing)⁴. Las clases fueron conducidas por el mismo docente durante los cuatro años. Para valorar cuantitativamente las actividades se usó una escala de 1 a 10 para cuantificar el porcentaje (%) de alcance o realización de las labores; en esta, 1 significó el no alcance de las metas propuestas para el periodo académico y 10 el 100% del alcance. Las clases fueron conducidas 100% en inglés y las interacciones profesor-estudiante, durante todo el curso, bien fuesen en clase o extra clase, fueron 100% en inglés.

⁴ **Sprint** is a dynamic six-level English course for primary school children. It offers a variety of fun and interactive activities, including songs, stories and hands-on projects. **Sprint** presents language structures and vocabulary clearly, and follows a well-structured syllabus: Integrates the communicative approach alongside a clearly structured grammar syllabus; Includes a literacy element that develops students' reading and writing skills through phonetics, reading strategies and process writing; Offers original children's literature as a springboard for natural and meaningful language; and, Enriches students' learning experience through relevant themes, real-world knowledge and the reinforcement of universal values. It offers well-balanced and varied classroom activities which ensure students' motivation (Richmond Publishing, 2010, p. 25).

Sprint es un curso dinámico de inglés de seis niveles para niños de primaria. Ofrece una variedad de actividades divertidas e interactivas, incluyendo canciones, historias y proyectos de práctica. **Sprint** presenta estructuras y el vocabulario del lenguaje claramente, y sigue un programa bien estructurado: Se integra el enfoque comunicativo junto a un plan de estudios de gramática claramente estructurado; Incluye un elemento de alfabetización que desarrolla habilidades de lectura y escritura de los estudiantes a través de la fonética, estrategias de lectura y la escritura proceso; Ofrece literatura infantil original como un trampolín para el lenguaje natural y significativo; y, enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través de temas relevantes, conocimiento del mundo real y el refuerzo de los valores universales. Ofrece actividades equilibradas y variadas para desarrollar en el aula de tal forma que estas garanticen la motivación de los estudiantes (Traducción del autor).

Las actividades desarrolladas durante el curso fueron las siguientes:

1. Cada día se asignaba a los estudiantes una actividad de trabajo autónomo en casa, (*homework*) la cual requería en promedio una dedicación de 30 minutos. Dicha actividad estaba direccionada a presentar de manera escrita o gráfica uno de los temas discutidos en clase. Las tareas se recogían diariamente y eran revisadas por el docente, en el transcurso de la clase al azar, por muestreo probabilístico; se escogían 3 o 4 tareas para ser presentadas en el tablero, frente al grupo, por parte de sus respectivos autores. Las tareas se evaluaron de 1 a 10, teniendo en cuenta el criterio de 100% completo y con el cumplimiento del objetivo propuesto para la tarea, hasta 1 que representaba el no cumplimiento de la tarea y/o el objetivo comunicativo establecido para esta.
2. Cada semana, los estudiantes recibieron del docente un vocabulario compuesto por 15 a 20 términos, con su correspondiente pronunciación y definición, ejemplificación o sinónimos en inglés. Para llevar a cabo esta actividad, se escribía la palabra en el tablero, se pronunciaba, se hacía repetir a la clase dicha pronunciación, y, acto seguido, se explicaba o definía la palabra en inglés. El profesor ejemplificaba cada uno de los términos por medio de frases que se utilizaban en el desarrollo de las clases, así como en los ejercicios y materiales utilizados en ellas. Los estudiantes consignaban dicho vocabulario en su cuaderno de notas. Al final de la semana se practicaba una evaluación corta escrita (*quiz*), utilizando algunas de las palabras (5 o 6); para lo cual los estudiantes debían

memorizar la palabra y prestar atención a su uso durante el desarrollo de las clases en la semana. El objetivo del *quiz* era evaluar la ortografía (*spelling*) y la apropiación de la definición (*meaning*).

3. Durante las clases se llevó a cabo un seguimiento de la participación, en inglés, de los estudiantes, la cual fue evaluada mediante la siguiente escala: 100% (calificación 10) cuando se presentaban entre 0 y 2 errores en gramática o pronunciación; 80% (8) para 3 a 4 errores; 60% (6), 5 a 6 errores; 59% a 40% (5,9 – 4,0) cuando se cometían de 7 a 9 errores; y menos de 4,0 (40%) cuando sucedían más de nueve errores o se repetía de manera recurrente un error que había sido retroalimentado previamente.
4. Al término de cada capítulo del libro⁵ se aplicó una prueba escrita y una breve entrevista oral con el docente, con el fin de medir el grado de adquisición de los contenidos estudiados y monitorear el avance en la competencia comunicativa. La prueba escrita incluyó vocabulario, construcción escrita sencilla, gramática de la lengua inglesa, comprensión lectora y capacidad de entender información en material grabado por hablantes nativos o *listening*. Se valoró cada prueba o apartado teniendo en cuenta la escala mencionada anteriormente. Las evaluaciones fueron entregadas a los estudiantes con su correspondiente valoración para que ellos mismos llevaran a cabo la labor de autocorrección, y se socializaron con cada grupo las respuestas, tres días después de haber sido entregadas a los estudiantes; a su vez cada estudiante debió refrendar la evaluación con la firma de sus padres, así como su correspondiente corrección.

⁵ La obra está dividida en diez capítulos, de tal manera que durante el año lectivo se revisaron y estudiaron dos y medio capítulos cada periodo académico.

5. Al término de cada periodo académico se aplicó una prueba escrita con el fin de medir el grado de adquisición de la lengua, con un esquema similar a las pruebas aplicadas al término de cada capítulo del libro guía. Esta prueba comprendió producción oral mediante entrevista oral con el docente; comunicación escrita, mediante composición de un tema en el cual se emplearon los recursos gramaticales y de vocabulario empleados durante el periodo académico, y revisión de las estructuras gramaticales estudiadas e implementadas durante el periodo académico. La prueba tuvo una duración aproximada de 50 minutos.
6. Como complemento a las clases, los días viernes en la tarde, entre las 2:30 y las 4:00 p. m., se desarrolló un “club de conversación”, al cual asistían voluntariamente los estudiantes interesados, aquellos cuyo rendimiento durante el periodo académico había presentado dificultades o cuyos resultados finales tuviesen una valoración por debajo del 60%. En el club de conversación se revisaron los temas estudiados en clase durante el periodo anterior, o aquellos de discusión durante la semana mediante revisión gramatical, moldeamiento de ejercicios y dinámicas de participación que permitieran a los estudiantes usar oralmente los temas y construcciones estudiadas, mediante temas de interés general, noticias locales o del colegio, o de deportes. A dicha actividad se citaron uno o dos de los estudiantes avanzados de uno de los cursos, con el fin de promover la participación e interacción entre pares. En general, el club de conversación contó

con la presencia de 15 a 17 estudiantes, en promedio, cada viernes. Los resultados de cada taller fueron correlacionados con aquellos encontrados en clase durante el desarrollo de las labores semanales.

La valoración del periodo se obtuvo mediante la ponderación de las diferentes actividades desarrolladas, con base en el mayor o menor grado de dificultad en cuanto a la exigencia en la competencia comunicativa, de la siguiente manera: el promedio de tareas aportó un 10% a la nota final, 15% el promedio de *quizzes*, 20% el promedio de notas de trabajo en clase, 25% las evaluaciones de final de capítulo y 30% la evaluación final del periodo.

Los datos se tabularon mediante el uso de Microsoft Excel®, y se calculó al final de cada periodo la media, mediana, moda, desviación estándar, coeficiente de variación, rango de los datos encontrados y sus respectivos cuartiles. Posteriormente, al término de cada año, se aplicó una prueba de Fisher con el fin de medir la diferencia entre las medias obtenidas. Esta prueba se calculó con un alfa (α) de 0,05 a 0,01 y un grado de libertad. Los hallazgos fueron comparados con las tablas de ANOVA⁶ según Menington y Thompson (citados en Freund y Simon 1992, p. 459), para la siguiente hipótesis nula:

Ho: El empleo de estrategias metodológicas enfocadas en la adquisición de mejor vocabulario y construcción gramatical, unidas al fomento de estrategias de comunicación oral y escrita, no mejora la competencia comunicativa en lengua extranjera en los estudiantes del grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín.

⁶ ANOVA o análisis de varianza. Recuérdese que la prueba F, o prueba de Fisher, se rechaza cuando el resultado obtenido es grande, lo cual indica que la variación entre las medias es muy alta para atribuirse al azar.

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación se presentan a continuación en las tablas correspondientes a cada año lectivo.

Tabla 1. Estadísticos para el área de Inglés en estudiantes del Colegio Corazonista, Medellín, grado 5.º, año 2005.

COLEGIO CORAZONISTA – MEDELLÍN					
ESTADÍSTICOS INGLÉS 5.º GRADO					
AÑO 2005	PERIODO				FINAL
	1	2	3	4	
PROMEDIO	5,4	6,5	7,2	7,1	6,5
DESVIACIÓN TÍPICA	1,7979	1,7994	1,4642	1,4591	1,4946
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	33,5%	27,9%	20,2%	20,4%	23%
MODA	5,9	7,4	6,3	7,5	5,2
MEDIANA	5,4	6,3	7,1	7,2	6,5
MÍNIMO	1,8	2,2	3,2	3,0	2,9
MÁXIMO	10	10	10	10	10,0
n:	171	171	165	163	173

Tabla 2. Estadísticos para el área de Inglés en estudiantes del Colegio Corazonista, Medellín, grado 5.º año 2006.

COLEGIO CORAZONISTA – MEDELLÍN					
ESTADÍSTICOS INGLÉS 5.º GRADO					
AÑO 2006	PERIODO				FINAL
	1	2	3	4	
PROMEDIO	6,8	6,8	6,8	7,5	7,0
DESVIACIÓN TÍPICA	1,2956	1,4866	1,3397	1,2406	0,9820
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	19,2%	21,7%	19,7%	16,5%	14,1%
MODA	7,6	6,6	7,0	7,0	7,1
MEDIANA	6,8	6,8	6,9	7,5	7,1
MÍNIMO	3,9	3,6	3,4	4,0	4,2
MÁXIMO	9,8	10,0	10,0	10,0	10
n:	137	139	142	143	145

Tabla 3. Estadísticos para el área de Inglés en estudiantes del Colegio Corazonista, Medellín, grado 5.º, año 2007.

COLEGIO CORAZONISTA – MEDELLÍN ESTADÍSTICOS INGLÉS 5.º GRADO					
AÑO 2007	PERIODO				FINAL
	1	2	3	4	
PROMEDIO	6,5	6,1	6,8	6,7	6,5
DESVIACION TÍPICA	1,3850	1,4397	1,3403	1,3740	1,1870
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	21,2%	23,4%	19,6%	20,5%	18,2%
MODA	6,3	5,7	7,1	6,9	6,7
MEDIANA	6,5	5,9	6,9	6,7	6,5
MÍNIMO	3,2	3,1	3,4	3,2	3,5
MÁXIMO	9,6	9,8	10	10	10
n:	177	177	174	172	178

Tabla 4. Estadísticos para el área de Inglés en estudiantes del Colegio Corazonista, Medellín, Grado 5.º, año 2008.

COLEGIO CORAZONISTA – MEDELLÍN ESTADÍSTICOS INGLÉS 5.º GRADO					
Año 2008	PERIODOS				FINAL
	1	2	3	4	
PROMEDIO	6,8	7,3	7,8	8,3	7,9
DESVIACIÓN TÍPICA	1,438	1,372	1,215	1,019	1,0226
COEFICIENTE DE VARIACIÓN	21,15%	18,79%	15,58%	12,28%	12,9%
MODA	6,9	7,2	7,5	7,8	#N/A
MEDIANA	6,9	6,8	7,1	7,7	7,1
MÍNIMO	3,9	4,2	4,8	5,3	4,5
MÁXIMO	9,3	9,5	9,6	10	9,8
n:	153	154	157	157	157

Cuando se estudia la evolución del promedio de nota final por periodos académicos y su co-

respondiente desviación típica, se obtienen los siguientes resultados:

EVOLUCIÓN DEL PROMEDIO POR PERIODOS

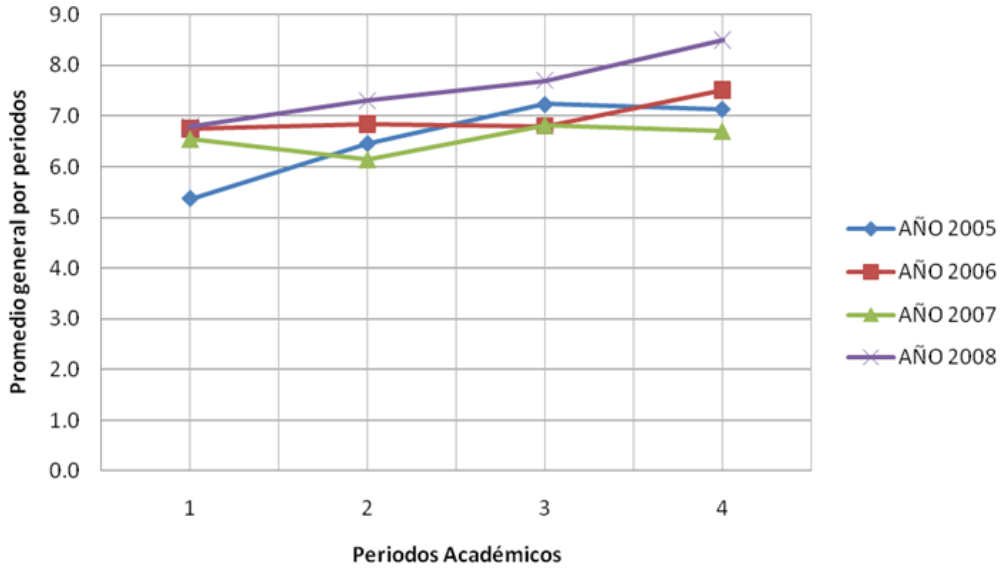


Figura 1. Evolución del promedio general por periodos académicos.

EVOLUCIÓN DE LA DESVIACIÓN TÍPICA POR PERIODOS ACADÉMICOS

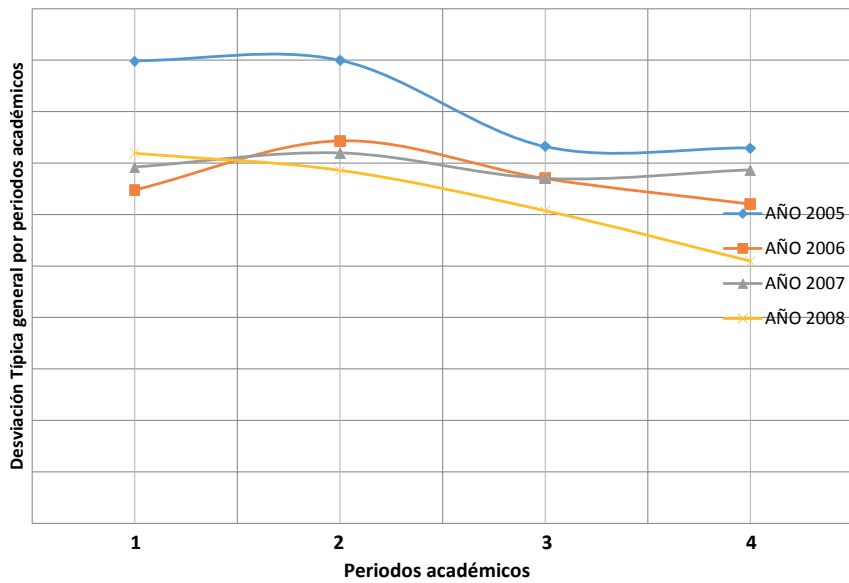


Figura 2. Comportamiento de la desviación típica por periodos académicos.

Los resultados encontrados al calcular la prueba Fisher (ANOVA) para la media general, obtenida

al final de cada uno de los cursos, se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Valores para la prueba de Fisher (F) en media final durante los años 2005-2008 en la investigación.

COLEGIO CORAZONISTA MEDELLÍN		
INGLÉS 5.º GRADO		
PRUEBA DE FISHER		
(ANOVA)		
Comparativo	Valor encontrado	Valor esperado
2005 vs. 2006	3,20E-07	4,052
2006 vs. 2007	1,84E-02	
2007 vs. 2008	5,69E-02	
2005 vs. 2007	2,44E-03	
2005 vs. 2008	1,94E-06	

Cuando se observa el comportamiento de las medidas de tendencia central en el transcurso de los periodos académicos, se puede apreciar el crecimiento gradual de los estudiantes respecto a sus resultados finales ante las actividades de evaluación, que pretenden medir el avance en el fortalecimiento de estrategias que favorezcan la adquisición de una competencia comunicativa.

En la Figura 1 se nota una evolución ascendente del promedio general por periodos académicos, fenómeno que se repitió en las diferentes cohortes en donde se hizo la observación. Al respecto, vale la pena anotar que la dinámica de cada una de las cohortes es bien particular, y sin embargo se nota una tendencia de crecimiento similar en ellas.

Al correlacionar estos hallazgos con el comportamiento de la mediana, la cual señala

cómo evoluciona el valor de la mitad de los datos al organizar las notas de menor a mayor en la valoración final, se nota el avance en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en los participantes de la investigación, puesto que esta estadística fue en ascenso durante las observaciones hechas en las diferentes cohortes. En otras palabras, mediante esta estadística se mostró en la investigación que el grupo iba mejorando su grado de desempeño para medir la adquisición de la competencia comunicativa, de acuerdo con su valoración en las actividades de evaluación, pues el valor que dividía el grupo en dos, tomando como medida la nota central del conjunto de datos, fue avanzando a medida que se implementaban y apropiaban las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al graficar la evolución de la mediana se obtuvieron los siguientes resultados:

EVOLUCIÓN DE LA MEDIANA PARA LA VALORACIÓN FINAL DURANTE LOS PERIODOS ACADÉMICOS

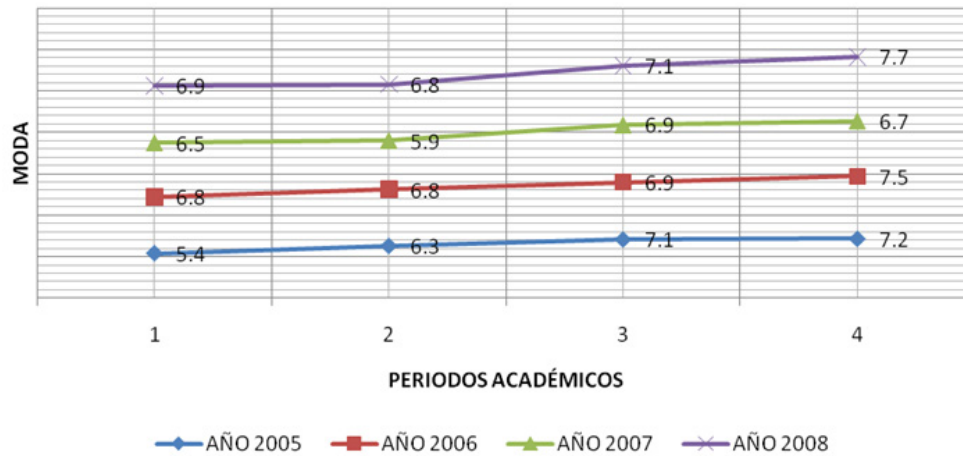


Figura 3. Evolución de la mediana, para la nota final, en los diferentes periodos académicos en el grado 5.º.

Tal como puede apreciarse en la Figura 3, la evolución de la mediana al final de los periodos académicos, en general, presentó comportamiento en ascenso. De igual manera, se notó que este valor reflejaba una correlación con el aumento o la disminución del tamaño de los grupos, cuando sucedieron situaciones de aumento o disminución de estudiantes por nuevos ingresos al colegio o por traslado de algunos de los integrantes antes del término del año lectivo.

Si se observa el comportamiento del valor mínimo y el valor máximo al término de cada uno de los periodos académicos, se nota una evolución positiva tanto del valor mínimo como

del valor máximo. Estos hallazgos señalan que el crecimiento del grupo, respecto de los estudiantes con mayores dificultades frente al proceso de evaluación de la adquisición de la competencia comunicativa, fue en ascenso durante el tiempo de observación del proyecto. Si se correlacionan estos hallazgos con el comportamiento de la desviación típica, se nota que los grupos se fueron haciendo más homogéneos en cuanto a su medición para la valoración final, como resultado del cómputo ponderado de las diferentes estrategias de evaluación implementadas. Estos hallazgos son coherentes con las anotaciones llevadas a cabo por el docente en su bitácora de clases y talleres de conversación.

NOTA MÍNIMA EN LA VALORACIÓN FINAL DE LOS DIFERENTES PERIODOS ACADÉMICOS

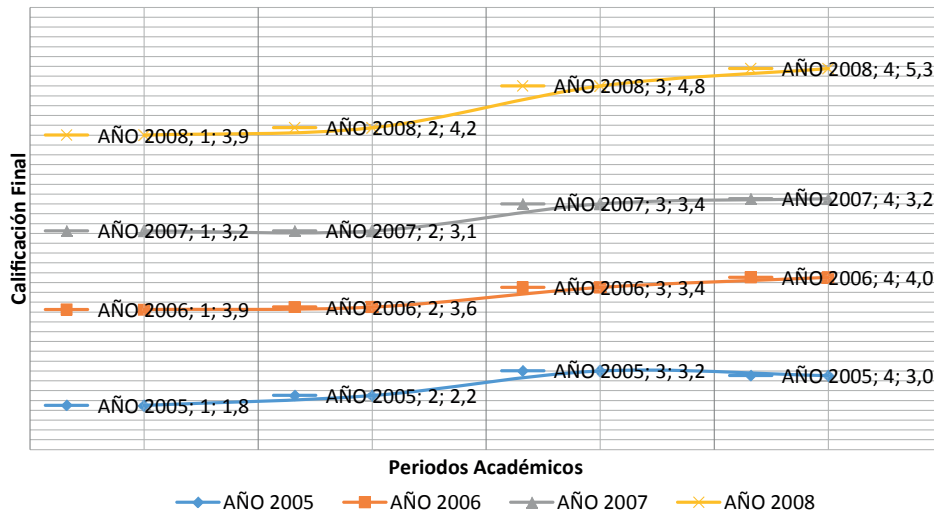


Figura 4. Evolución de la nota mínima de las diferentes cohortes para la nota final en los diferentes periodos académicos en el grado 5.º.

Los anteriores hallazgos, tal como se mencionó previamente, se correlacionan con las observaciones hechas en clase por el docente y durante el desarrollo de los clubes de conversación. En este sentido, se notó cómo los estudiantes iban mejorando su desempeño ante las diferentes actividades de evaluación implementadas con el fin de seguir el proceso desarrollado con ellos.

Finalmente, al estudiar la evolución de la desviación típica, tal como se puede apreciar en la Figura 2, se nota que va disminuyendo durante el transcurso del año lectivo, lo cual evidencia cómo los grupos se fueron haciendo más homogéneos en las diferentes cohortes. Estos hallazgos se pueden correlacionar con la disminución que se observa en el coeficiente de variación de Pearson, el cual corresponde a la desviación estándar como porcentaje de la media aritmética, lo que muestra una mejor interpretación porcentual del grado de

variabilidad que la desviación típica o estándar. En este caso se empleó con el fin de comprender, desde el punto de vista porcentual, cómo las diferentes cohortes iban evolucionando en cuanto a la homogeneidad respecto a los resultados finales. Los hallazgos confirman, por tanto, una mejor apropiación de las herramientas de trabajo y evaluación por parte de los estudiantes, con el fin de propender hacia una mejor competencia comunicativa.

En cuanto a la prueba Fisher (ANOVA) aplicada con el fin de medir la diferencia entre las medias obtenidas, se calculó con un alfa (α) de 0,05 a 0,01 y un grado de libertad. De esta manera, y según los datos presentados en la Tabla 5, se encuentra un valor muy por debajo del valor esperado según las tablas de ANOVA. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula, y se concluye que el empleo de estrategias metodológicas enfo-

cadadas en la adquisición de mejor vocabulario y construcción gramatical, unido al fomento de estrategias de comunicación oral y escrita, sí mejora la competencia comunicativa en lengua extranjera en los estudiantes del grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín.

Conclusiones

Al término de este estudio se imponen una serie de conclusiones que permiten pesar la importancia de las líneas maestras de acción tomadas para confirmar el alcance de la selección de estrategias y dinámicas de trabajo, con el fin de promover un avance significativo en la competencia comunicativa en los estudiantes de inglés del grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín.

Ante todo, hay que decir que el análisis de los resultados encontrados demostró que, en esta experiencia de investigación de la práctica docente, el empleo de estrategias metodológicas enfocadas en la adquisición de mejor vocabulario y construcción gramatical, unidas al fomento de estrategias de comunicación oral y escrita, sí mejora la competencia comunicativa en el inglés como lengua extranjera en los estudiantes del grado 5.º del Colegio Corazonista de Medellín.

Por tanto, la selección de estrategias como tareas para la casa, la valoración de la comunicación establecida en el aula de clase bien sea oral o escrita, la interacción docente-estudiante en lengua extranjera, y el trabajo en una mayor y mejor adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales evaluados periódicamente, todo ello calculado en una escala numérica porcentual que se enfoca a la adquisición de una estrategia de comunicación en la lengua extranjera, sí permiten un mejor desempeño de los estudiantes involucrados en esta metodología.

Los anteriores mecanismos de trabajo, unidos a la existencia de un club de conversación donde el estudiante pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las sesiones de clase o el trabajo autónomo, posibilitan al docente monitorear de mejor manera el avance de sus estudiantes en la adquisición de una lengua extranjera. Estos mecanismos, seguidos de cerca con una serie de herramientas estadísticas, demuestran que la experiencia, repetida en diferentes años con estudiantes diferentes, y unida a un buen material de apoyo para las clases, redundan en beneficios directos para los estudiantes, permitiendo un incremento en la adquisición de la lengua extranjera y de su correspondiente competencia comunicativa, tanto escrita como oral.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (EE. UU.): Belkapp Press.
- Cannale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (I. C.-M. Deporte, Productor). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm [Consultado el 15 de septiembre de 2010].
- Instituto Cervantes (2002). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm;
- Freund, J. y Simon, G. (1992). *Estadística fundamental*. México: Prentice Hall.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995).

- Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Menington, N. y Thompson, C.M. (1943). Tables of percentages points of the inverted beta (F) distribution. *Biometrika*, 13. En Freund, J., Simon, G. (1992). *Estadística elemental*. Mexico: Prentice Hall.
- Numan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge (R. U.): Cambridge University.
- Richmond Publishing. (2010). *English Language teaching catalog*. Mexico D.F.: Richmond.
- Ronquillo Hernández, E. y Goenaga Conde, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista Humanidades Médicas*, 9(1), Ciudad de Camagüey. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?scri>
- Trujillo, F. (Noviembre, 2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Instituto de Estudios Ceutíes. *Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e interculturalidad"* [Seriada en línea]; Ceuta, España. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf> Recuperado el 10 de abril de 2008.