

Competencias básicas: el caso de la comunicación lingüística en alumnos de 4º de Primaria de la provincia de León

Key competencies: the case of linguistic communication in 4th grade students in the province of León

ISABEL CANTÓN MAYO¹

icanm@unileon.es

LUIS ÁNGEL PRIETO CARNICERO

theroyalbritishempire@gmail.com

Universidad de León, España

Resumen:

En este artículo se analiza, por medio del estudio llevado a cabo entre el alumnado de 4º de Primaria de los centros escolares de la provincia de León, el nivel de competencia lingüística adquirido por estos alumnos en dicha provincia. La investigación se plantea a partir del cambio que la introducción de las competencias básicas han propiciado en los currículos escolares. Las categorías estudiadas son: influencia del profesor, gramática, hábito lector, diferencias por sexos, expresión oral, creatividad, influencia de las TIC, y tipo de centros. Los resultados son coincidentes con otras investigaciones, en algunas categorías, pero también hay discrepancias novedosas en otras.

Palabras clave:

Competencias, comunicación, evaluación, competencia lingüística, Educación primaria, lenguaje, lectura, gramática.

Abstract:

This article analyses the level of linguistic competence achieved by 4th Grade Primary School students in the province of León. The research study aims to assess the effect that the implementation of key competency-based learning might have had in school curricula. The studied categories are: influence of the teacher, grammar, reading habits, gender, oral expression, creativity, influence of ICT, and type of centres. The results are coincidental with other investigations in some categories although there are discrepancies with others.

Key words:

Competence; communication; evaluation; linguistic competence; primary Education; language; reading; grammar.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Isabel Cantón Mayo. Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana. 24071 León (España).

Résumé:

Cet article examine, à travers l'étude réalisée auprès d'étudiants dans 4 écoles primaires de la province de León, le niveau de compétence acquis par ces étudiants dans la province. La recherche provient du changement que l'introduction des compétences clés, énumérées dans la LOE, ont entraînées dans les programmes scolaires. Les catégories étudiées sont : l'influence du professeur, la grammaire, l'habitude lectrice, les différences par sexes, l'expression orale, la créativité, l'influence des TIC, et le type de centre. Les résultats coïncident avec d'autres recherches dans quelques catégories, mais aussi il y a des divergences nouvelles dans les autres.

Mots clés:

Compétences; communication; évaluation; compétence; langue; enseignement primaire; lecture; grammaire.

Fecha de recepción: 19-6-2013

Fecha de aceptación: 10-4-2014

La LOE y las competencias básicas

La aprobación de la LOE (2006) deroga las leyes que la precedieron: LGE (1970), LOGSE (1990), LOPEG (1995) y LOCE (2002). Con ello se pretende dar respuesta a los cambios sociales derivados de la sociedad de la información. Como señala Marco (2008:30-60), para entender las propuestas y enfoques de la LOE hay que remitirse a la *mundialidad* –*globalización*, y al *referente europeo*, muy presentes en el desarrollo interno de la LOMCE.

Su introducción en el marco del nuevo currículo establecido por el MEC, así como el de la Comunidad de Castilla y León para la Educación Primaria (Consejería de Educación, 2007), se debe a las propuestas realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Las competencias básicas tienen su origen en el Consejo de Lisboa de 2000 (Parlamento Europeo, 2000), donde se formó un Grupo de trabajo sobre *competencias clave*, entendiéndolas como un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Barragán, 2008).

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia (2007) se apunta que se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español (Tabla 1).

Tabla 1. Las competencias propuestas por la Unión Europea y las adoptadas por el MEC

<i>Competencias Clave Unión Europea</i>	<i>Competencias Básicas MEC</i>
Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006).	RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE, 8 diciembre 2007).
Comunicación en la lengua materna Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia en Comunicación Lingüística
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia Matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística

La significación que adquiere esta novedad curricular es considerable. Porque si se mantiene «la pervivencia de la misma estructura disciplinar, hace que las competencias queden, ahora mismo, como un aditamento» (Bolívar, 2008:4). En el mismo sentido se muestran quienes ven en las competencias una oportunidad para cuestionar todo el proceso educativo y una buena ocasión para el cambio. Que ven en el alumnado un agente activo, que obliga a que la práctica docente se adapte a los conocimientos, experiencias y actitudes del alumno; replanteando así el nuevo papel que adopta el profesor y demostrando que el alumnado “aprende haciendo” (Roldán, Lucena y Torres, 2009).

Las competencias básicas responden a «una consideración cuidadosa de los prerequisites psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad» (OCDE, 2005:5). En este sentido apunta la definición recogida por el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Primaria:

«Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (R.D. Enseñanzas Mínimas, 2006a).

Es evidente que, en el recorrido hecho por la enseñanza-aprendizaje, se ha pasado del modelo tecnológico, que buscaba la eficacia en la LGE (1970), hasta un modelo procesual de la LOGSE (1990), que perseguía el aprendizaje significativo y el constructivismo en el aula. Con la LOE (2006), se pretende que los objetivos de las áreas curriculares sirvan para alcanzar las competencias básicas. La LOMCE (2013) va en la misma dirección: “Las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma conjunta los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. (Art. 6. 2.b). En ella se relacionan con las capacidades, con el saber y con el saber hacer, además de saber solucionar problemas, muy en la línea de los informes PISA. Se refiere a las competencias transversales como la capacidad crítica o la creatividad en la que señala como necesaria la “capacidad de comunicar”, sea oralmente o por escrito, lo que justifica de forma contundente nuestro trabajo.

Competencia en comunicación lingüística

El concepto de competencia comunicativa se ha ido forjando con las aportaciones de ciencias como la Antropología Lingüística y la Etnografía de la Comunicación. Anteriormente, ya Chomsky (1999) dio referentes para la competencia lingüística. Algunos autores, como Canale y Swain (1980), Hymes (1995) y Canale (1995), fueron desarrollando el concepto hasta formular una competencia comunicativa compuesta por varias formas de competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

En la competencia comunicativa es posible diferenciar tres componentes distintos, recogidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MERCL) (MEC, 2002):

- *Lingüístico*, integrado por el sistema léxico, fonológico y sintáctico, así como por las destrezas y dimensiones del lenguaje en cuanto sistema.
- *Sociolingüístico*, comprende los aspectos culturales y sociales del uso del lenguaje.
- *Pragmático* o discursivo, incluye la interacción realizada mediante el lenguaje, así como los elementos extralingüísticos y paralingüísticos de la comunicación.

Dichos componentes lingüístico, sociolingüístico y discursivo, a su vez, están constituidos por otros tres elementos (Figura 1): unos conocimientos declarativos (“Conceptos”: *un saber*), unas habilidades y destrezas (“Procedimientos”: *un saber hacer*) y una competencia existencial (“Actitudes”: *un saber ser*).

La competencia en Comunicación Lingüística, en España, es el resultado de adaptar, mediante fusión, dos de las competencias clave para el aprendizaje permanente establecidas por la Unión Europea: Comunicación en lengua materna y Comunicación en lenguas extranjeras. «Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta» (R.D. 1513/2006).

En la definición se confirma una utilidad doble atribuida al lenguaje: como instrumento de comunicación oral y escrita y como regulador del pensamiento, las conductas y las emociones. Interesante apreciación, pues el lenguaje no es visto exclusivamente como una herramienta de carácter social que propicie la comunicación humana, sino que, además, se le vincula con su vertiente cognitiva. En la Figura 1 puede verse esa finalidad dual atribuida al lenguaje, indicándose los aspectos que desarrollan su adquisición, así como las consecuencias negativas que implican una deficiente competencia lingüística.

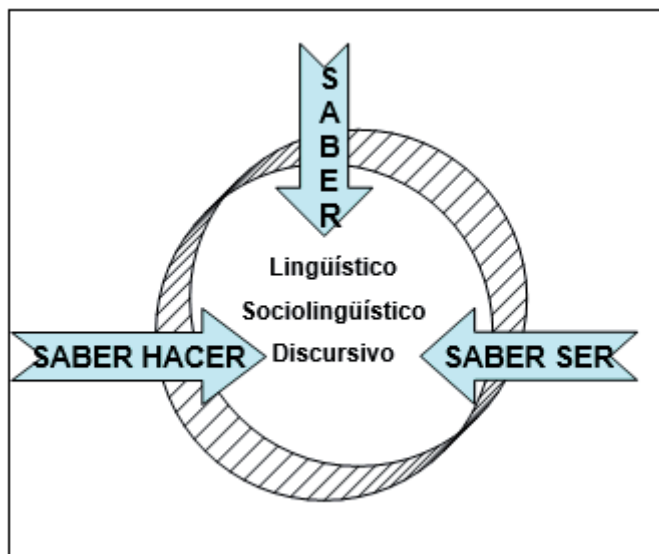


Figura 1. Competencia comunicativa en el MERCL

La competencia lingüística presenta como objetivo final *comprender y saber comunicar*, y esto se logra a través de la adquisición de los conocimientos sobre el funcionamiento lingüístico y sus normas de uso. Mediante las estrategias necesarias para un exitoso intercambio lingüístico, para expresar y comprender los distintos tipos de discurso, dependiendo de variables contextuales y culturales.

La competencia lingüística en la escuela

Durante el período de aprendizaje escolar, se deben favorecer diferentes contextos que sirvan para desarrollar la obligación de emplear el lenguaje, la escritura y la lectura a través de diversos materiales, fuentes y recursos. Los fines han de ser variados, así como los interlocutores. Es así por lo que el R.D. 1513/2006 determina que el desarrollo de la competencia lingüística, cuando el alumno haya finalizado la educación obligatoria, le llevará al dominio de la lengua oral y escrita en contextos múltiples y al uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Objetivos

El objetivo general propuesto para el estudio es el de conocer y valorar el nivel de competencia lingüística adquirido por el alumnado de 4º de Primaria en el actual sistema educativo. Este objetivo general se articula en torno a otros objetivos específicos:

1. Descubrir las áreas de conocimiento lingüístico en las que se plantean mayores/menores dificultades.
2. Determinar la actitud que el alumnado muestra hacia la práctica de la lectura, y las diferencias que la variable género pueda representar en el hábito lector del alumno.
3. Establecer el grado de influencia que las nuevas tecnologías representan en la adquisición de la competencia lingüística.
4. Identificar el nivel de importancia que se concede al desarrollo y fomento de la capacidad creativa, la imaginación, la sensibilidad y la estética lingüística.
5. Observar la existencia de diferencias significativas en la consecución de los objetivos, entre alumnos y alumnas.
6. Valorar la repercusión que el tipo de centro pueda tener en la adquisición de la competencia lingüística del alumno.

Metodología

Para llevar a cabo nuestra investigación sobre la competencia en comunicación lingüística, seleccionamos una metodología descriptivo-interpretativa de tipo *ex post.facto*, por estudiar fenómenos que ya han sucedido. Como instrumentos de la misma se aplicaron un cuestionario y entrevistas, a la vez que se intentaba conocer los resultados de la mencionada competencia en función del tipo de centro (público, privado, rural, urbano).

Muestra

Alumnado

La *población* a la que se dirige nuestra investigación está conformada por el alumnado de 4º curso de Educación Primaria, de todos los centros

Públicos o Privados que se encuentran localizados en el área geográfica de León y su provincia, que ascienden a 2846.

La *muestra* fue aleatoria y estratificada (centros rurales, urbanos, públicos, privados), está compuesta por un total de 268 individuos, que presentan unas edades comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad, con una media de 9,4 años, siendo la edad más frecuente (moda) los 9 años (148 sujetos).

En cuanto al *sexo*, la muestra se compone de 148 hombres y de 119 mujeres, lo que se corresponde con un 55,4% y un 44,6%, respectivamente, de la muestra resultante.

Para la prueba de Expresión Oral fueron seleccionados 4 alumnos de cada una de las aulas visitadas. Los alumnos que participan en esta prueba ascienden a un total de 60 sujetos. En cuanto al *sexo*, de 60 alumnos seleccionados, 31 sujetos son hombres (51,6%) y 29 individuos (48,3%) se corresponden con mujeres.

Tabla 2. Cuestionario. Muestra por sexos

Muestra	Sujetos	Hombres	%	Mujeres	%
Cuestionario	268	148	55,4%	119	44,6%
Prueba de Expresión Oral	60	31	51,6%	29	48,3%

Los estratos están formados por los centros públicos y privados de Primaria y, dentro de ellos, los urbanos y los rurales (no había centros privados rurales). El *número de centros* necesarios para la investigación fue fijado en 15, atendiendo a su estratificación, en la que cada uno de esos estratos recogiera una parte proporcional; en este caso, 5 centros cada estrato.

Profesorado

El *número* total de profesores participantes fueron 9, tutores de sus correspondientes aulas, encargados del área de Lengua Castellana y Literatura. Todos ellos imparten la docencia en diferentes centros. Han sido seleccionados, según el tipo de centro, en grupos compuestos por tres profesores:

- 3 profesores de centros públicos urbanos.
- 3 profesores de centros públicos rurales.
- 3 profesores de centros privados urbanos.

Por *sexos*, su distribución se corresponde con 3 hombres y 6 mujeres. La *edad* del profesorado no era algo a tener en cuenta. Antes al contrario,

era preferible que se abarcasen todos los tramos cronológicos, como así ha resultado. Se distribuyen entre el profesor más joven, que cuenta con menos de 30 años y 2 años de experiencia docente, hasta aquel otro con 60 años y con 37 años en el ejercicio del magisterio.

Instrumentos

Para la recogida de los datos requeridos dentro de este estudio, se han utilizado dos instrumentos: en el caso de los *alumnos* se les ha aplicado un *cuestionario*, mientras que al *profesorado* se le ha realizado una *entrevista* individual.

Para la construcción de la prueba de Lengua se ha partido del currículo de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria. Las variables que se han seleccionado para el estudio figuran en la Tabla 3.

Tabla 3. Variables incluidas en el cuestionario

VARIABLES DE ESTUDIO Y ANÁLISIS
(1) Lengua y Literatura
(2) Lectura
(3) Conocimientos Curriculares Generales
(4) Comprensión Escrita
(5) Expresión Escrita
(6) Comprensión Oral
(7) Expresión Oral

Estas variables se hallan integradas en 7 dimensiones del cuestionario, que llevan el mismo nombre. Las pruebas utilizadas para valorarlas se componen de un total de siete apartados. Estos apartados recogen distinto tipo de datos, dependiendo del contenido de sus ítems. Se agrupan en dos clases: variables de información y variables de clasificación.

Resultados del estudio

1.- Influencia del profesor en el rendimiento lingüístico

Las categorías referidas al profesorado son: *su nivel de exigencia, el fomento de la participación en el aula y la aplicación de la evaluación*. El

análisis se realiza aplicado dentro de los *conocimientos curriculares, la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita*.

Así, dentro del conjunto de variables, son bajos los valores que resultan en la correlación de Pearson. Se produce una correlación negativa dentro de la *evaluación*, tanto para el *Currículo* (-0,233), como en la *expresión escrita* (-0,194) y en la *comprensión oral* (-0,119), siendo los niveles de significación máximos o próximos al máximo, o sea, 0,000, 0,001 y 0,027, respectivamente. Esto indica que, aunque el valor de sus coeficientes no es muy alto, existe una asociación lineal negativa o inversa: a mayor cantidad de evaluación, menor rendimiento de los alumnos en el *currículo, la expresión escrita y la comprensión oral*. Con la *comprensión escrita y la expresión oral*, también se produce una correlación negativa, sin ser ésta significativa.

2.- La Gramática

Uno de los aspectos lingüísticos que menor interés despiertan entre los alumnos es el referido a la Gramática y la Sintaxis, para el que se registran valores elevados (35,2%), ligeramente superado por la *expresión escrita* (40,2%).

A pesar de los datos anteriores, al confrontar los resultados alcanzados en las cinco pruebas y, dentro de éstos, tomando como eje central los niveles denominados *medio y dentro de la normalidad*, puede observarse que un tercio de los alumnos (29,9%) alcanza un *nivel medio* en el currículo, por detrás de la *expresión oral* (45,0%) y la *comprensión escrita* (32,8%) (Tabla 4). Pero esta tendencia se invierte, puesto que los mejores resultados se van incrementando, a favor del *Currículo*, según se asciende a los niveles inmediatamente superiores.

Tabla 4. Porcentaje resultante de alumnos, por niveles, en las pruebas lingüísticas

CONOCIMIENTOS CURRICULARES		COMPRENSIÓN ORAL		COMPR. ESCRITA		EXPRES. ESCRITA		EXPRES. ORAL	
Nivel	%	Nivel	%	Nivel	%	%	%	%	%
Excelente	-	Excelente	8,6%	Muy alto	0,4%	1,6%	-		
Superior	15,3%	-		Alto	5,2%	4,7%	3,3%		
Bueno	37,7%	Bueno	56,7%	Mod. Alto	35,4%	3,9%	21,7%		
Medio	29,9%	Medio	25,0%	D. de la Norm.	32,8%	9,3%	45,0%		
Total	82,9%	Total	90,3%	Total	73,8%	19,5%	70,0%		
Insuficiente	15,3%	-	-	Mod. Bajo	9,3%	24,4%	20,0%		
				Bajo	7,8%	36,8%	8,3%		
Deficiente	1,9%	Deficiente	9,0%	Muy Bajo	7,1%	14,7%	1,7%		
Sin Nivel	-	Nulo	0,7%	Sin Nivel	1,9%	4,7%			

Además, la prueba curricular recoge uno de los más nutridos porcentajes de alumnos que han alcanzado o superado el nivel medio (82,9%). Sólo se encuentra por encima de este resultado la *comprensión oral* (90,3%). La *expresión escrita* se convierte en la actividad que obtiene las cifras más bajas (19,5%).

La Gramática y la *comprensión oral* son señaladas por los profesores como fortalezas lingüísticas del alumnado. Mientras que la respuesta del profesorado es unánime, al señalar a la *expresión escrita* como la causa que mayores dificultades provoca al alumno del área de Lengua.

3.- La lectura

El 53,4% del alumnado reconoce en la lectura una actividad de placer, aunque mantiene una actitud *voluntaria* hacia la lectura de libros el 66,2%. Algo menos de la mitad de la muestra lee libros *diariamente* y, casi la misma proporción emplea *menos de 1 hora a la semana* para leer *en casa*. Este es el mismo tiempo que utilizan *semanalmente en el aula* para la lectura silenciosa.

Por otra parte, el 37,6% de los alumnos destina un tiempo comprendido entre 1 y 2 horas a la *semana* para leer (Tabla 5). El mismo espacio temporal que dedican al *día*, a Internet y a la televisión, el 51,5% y el 57,4%, respectivamente.

Tabla 5. Promedio de tiempo dedicado a las tecnologías y a la lectura

Internet - Videoconsola		Televisión		Lectura	
Horas/día	%	Horas/día	%	Horas/semana	%
Más de 4 horas	4,9%	Más de 4 horas	6,8%	Más de 2 horas	10,5%
Entre 3 y 4 horas	7,5%	Entre 3 y 4 horas	13,3%	De 1 a 2 horas	37,6%
Entre 1 y 2 horas	51,5%	Entre 1 y 2 horas	57,4%	Menos de 1 hora	47,4%
Nada o mientras como	36,1%	Nada o mientras como	22,4%	No leo en casa	4,5%

Disminuye el número de alumnos que superan las 2 horas de lectura *semanales*. Esa frecuencia de lectura tan sólo la realiza un 10,5%, mientras que un 12,4% (*Internet*) y un 20,1% (*televisión*) pasan más de tres horas *diarias* frente a alguna herramienta tecnológica.

4.- Lectura y género

La Tabla 6 aglutina los resultados que permiten revelar alguna diferencia significativa sobre los hábitos de lectura de ambos géneros. Se puede apreciar que, en casi todos los ítems, las mujeres puntúan más alto que los hombres cuando se suman las dos categorías más altas.

Tabla 6. Análisis de ítems sobre hábitos de lectura por sexos. Suma de las dos primeras categorías

ÍTEM	Niños	Niñas
	%	%
Disfruta con lectura	83,1%	94,1%
Competencia lectora	69,4%	80,5%
Lectura en tiempo libre	70,9%	83,0%
Lectura semanal en casa	46,9%	49,1%
Libros leídos al mes	48,6%	42,3%
Libros en casa	33,3%	37,3%
Compra/regalo el año pasado	23,3%	21,9%
Préstamo en bibliotecas	45,5%	48,3%

Excepcionalmente, serán los hombres quienes logren puntuaciones más altas en el *número de libros que les han sido comprados o regalados* (*Hombres: 23,3% / Mujeres: 21,9%*) y en la cantidad de *libros leídos al mes* (*Hombres: 48,6% / Mujeres: 42,3%*). No obstante, en esta última,

las mujeres se apuntan un resultado mayor que los hombres en la categoría de lectura de *5 ó más libros* (Hombres: 16,4% / Mujeres: 23,7%).

5.- Influencia de las tecnologías en la competencia lingüística

El uso diario que los alumnos hacen de Internet o de la videoconsola e, igualmente, observan la televisión, se fija en un promedio de *entre 1 y 2 horas* (Internet-videoconsola: 51,5%; Televisión: 57,4%). Por debajo de este umbral se encuentran porcentajes notables de alumnos que, o bien no utilizan esos medios, o bien lo hacen en un breve período de tiempo (Tabla 7).

Tabla 7. Uso de las tecnologías

Internet - Videoconsola		Televisión	
Horas/día	%	Horas/día	%
Más de 4 horas	4,9%	Más de 4 horas	6,8%
Entre 3 y 4 horas	7,5%	Entre 3 y 4 horas	13,3%
Entre 1 y 2 horas	51,5%	Entre 1 y 2 horas	57,4%
Nada o mientras como	36,1%	Nada o mientras como	22,4%

Algunos profesores sí encuentran que la televisión puede ser una de las mayores influencias en la competencia lingüística de sus alumnos, cuando se les requiere la composición de algún trabajo escrito. Muchas de las expresiones que se utilizan en algunos de aquellos programas son incluidas en sus escritos. No obstante, algo más de la mitad de profesores consultados no parece advertir influencia de ningún tipo, por parte de las TIC, en la competencia lingüística de los alumnos.

6.- La creatividad y la imaginación del alumno en el área de Lengua

La creatividad se analiza a partir de la prueba de *expresión escrita*, reflejándose en la Tabla 8 el porcentaje de alumnos que resulta en sus distintos niveles, según la puntuación obtenida por cada uno de los escolares. Se observa que, de las cuatro dimensiones analizadas en la expresión escrita, donde mayor número total de alumnos se concentra en el *nivel bajo*, resulta ser en la *creatividad* (65,2%). En el otro extremo, dentro de los niveles elevados (*nivel alto* + *nivel muy alto*), aunque los resultados totales para los cuatro grupos no reúnen unas cantidades elevadas de

alumnos, sigue siendo en la *creatividad* donde se concentra un menor número de escolares (5,1%).

Tabla 8. Niveles de los alumnos según la puntuación

Nivel	ESTRUCTURA			COHERENCIA			CALIDAD			CREATIVIDAD		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
Muy Alto	5,9%	11,1%	8,3%	4,5%	7,7%	6,0%	1,5%	1,7%	1,6%	2,1%	,0%	1,2%
Alto	5,9%	9,4%	7,5%	3,0%	6,0%	4,4%	5,2%	11,1%	8,0%	3,6%	4,3%	3,9%
Medio	5,2%	7,7%	6,3%	6,7%	12,0%	9,2%	3,7%	7,7%	5,6%	5,0%	6,9%	5,9%
Deficiente	37,8%	35,9%	36,9%	40,3%	40,2%	40,2%	41,0%	47,9%	44,2%	21,4%	26,7%	23,8%
Bajo	45,2%	35,9%	40,9%	45,5%	34,2%	40,2%	48,5%	31,6%	40,6%	67,9%	62,1%	65,2%

La mayor parte de los alumnos registra una media inferior a tres puntos (dentro de un máximo de 7) en cada apartado del ejercicio. A pesar de ello, aunque las medias resultantes no sean muy elevadas, se puede apreciar que, en el total de los alumnos y, si se prefiere, también por distinción de sexos, la *creatividad* mantiene los menores resultados cuando es comparada con los otros aspectos de la *expresión escrita* (Tabla 9).

Tabla 9. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en Expresión Escrita

EXPRESIÓN ESCRITA	Niños		Niñas		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
ESTRUCTURA	2,04	1,60	2,57	1,87	2,29	1,75
COHERENCIA	2,02	1,47	2,46	1,64	2,22	1,57
CALIDAD	1,92	1,19	2,37	1,34	2,13	1,28
CREATIVIDAD	1,52	1,33	1,72	1,16	1,61	1,26

7.- La expresión escrita y la expresión oral

La visión de alumnos y profesores sobre la periodicidad temporal destinada a la Expresión Oral no son coincidentes (Tabla 10). De este modo, los discentes manifiestan que la frecuencia temporal dedicada a la *expresión oral*, en el área de Lengua, se establece, en unos casos, *una vez a la semana* (40,8%) y, en otros, *nunca* se lleva a la práctica espacio de tiempo alguno (36,1%). Para los docentes, las actividades orales dentro del área de Lengua se limitan a solucionar conflictos, que se han creado entre los alumnos durante el recreo. También computan como tales ac-

tividades, las intervenciones que hacen los alumnos en los espacios de tiempo dedicados al repaso de conceptos ya trabajados.

Tabla 10. Respuestas del alumnado sobre Expresión Oral en Lengua

Alumnos	
Frecuencia	%
1 vez al mes	13,7%
1 vez cada quince días	9,4%
1 vez a la semana	40,8%
Nunca	36,1%

Considerando las actividades que, desde la clase de Lengua, se aplican al aula con una frecuencia muy regular (*Muy frecuentemente* + *Bastante frecuentemente*) y superan el 50,0% de las respuestas de los sujetos de la muestra, se advierte que son, fundamentalmente, actividades escritas tales como: tareas para casa (73,5%), controles (78,0%), trabajos individuales para exponer en clase (50,6%), tomar notas de la pizarra (69,8%), tomar apuntes (68,4%) y hacer los ejercicios del libro (62,3%). En el otro extremo, por ejemplo, las visitas a la biblioteca escolar para la consulta de libros relacionados con el tema trabajado serán menores (39,4%), así como los trabajos en grupo (38,4%).

8.- La competencia lingüística según el sexo

En el total de las pruebas aplicadas durante la investigación, son las alumnas quienes logran una media de puntuación más elevada que los alumnos (Tabla 11). En algunas, la diferencia de rendimiento no es muy relevante (*comprensión oral* y *comprensión escrita*). Otras, en cambio, se van haciendo algo más significativas, como en el *currículo*. Sin embargo, se presenta una diferencia muy marcada en la prueba de *expresión escrita*, en las que las alumnas casi llegan a puntuar con dos puntos por encima de los niños.

Tabla 11. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de alumnos/as en competencia lingüística

PRUEBA	Niños		Niñas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Currículo	9,13	3,03	9,89	2,66
Comprensión Escrita	5,45	2,16	5,92	2,07
Expresión Escrita	7,20	5,38	9,09	5,64
Comprensión Oral	6,27	1,47	6,35	1,41
Expresión Oral	12,74	2,81	13,34	3,00

Se aplica la fórmula del *error estándar* (ES) para ponderar si las diferencias resultantes son significativas o no y, posteriormente, se calcula la relación crítica (RC), que se obtiene de dividir la diferencia entre las medias de la muestra por su error estándar ($RC=D/s$). Los «niveles de significación» más utilizados por los investigadores se fijan en un nivel de 0,05 y 0,01. Esto implica que si una RC alcanza 1,96 o 2,58, la hipótesis puede ser rechazada al nivel de significación de 0,05 y 0,01, respectivamente. Para nuestro estudio, el nivel de significación elegido es 0,05. Y así, después de hacer las operaciones, una RC igual o superior a 1,96 sólo se puede encontrar en las pruebas referidas al Currículo y a la de Expresión Escrita (Tabla 12). Las razones críticas de cada una de ellas sobrepasan a 1,96. Por ello, son significativas al nivel de significatividad de 0,05. Las demás, con la excepción de la Comprensión Oral, se encuentran muy próximas a esa RC, pero no consiguen alcanzarlo.

Tabla 12. Relaciones críticas de las pruebas lingüísticas

PRUEBA	X1 - X2	ES	RC
Currículo	9,89 - 9,13 = 0,76	0,3487	2,17
Comprensión Escrita	5,92 - 5,45 = 0,47	0,2600	1,80
Expresión Escrita	9,09 - 7,20 = 1,89	0,6803	2,77
Comprensión Oral	6,35 - 6,27 = 0,08	0,1769	0,44
Expresión Oral	13,34 - 12,74 = 0,60	0,3593	1,66

Por otro lado, en cuanto a la diferencia de rendimiento lingüístico que pudiera existir entre ambos sexos, los profesores revelan, unánimemente, que los mejores resultados son obtenidos por las alumnas. Señalan, así mismo, que las alumnas destacan, sobre todo, en la Expresión Oral y en la Expresión Escrita.

9.- Competencia lingüística y tipo de centro

En una primera aproximación, que permite comparar las medias y desviaciones típicas de los resultados de la evaluación (Tabla 13), se puede apreciar que las diferencias de puntuación entre los tres tipos de centros son poco relevantes. Puntúan los centros *privados urbanos*, unas décimas, por encima de sus inmediatamente inferiores, en la prueba del *currículo*, la de *comprensión escrita* y *expresión escrita*. Sin embargo, son los centros *públicos urbanos* los que encabezan la puntuación en *comprensión oral* y *expresión oral*.

Tabla 13. Puntuaciones medias y desviaciones típicas por tipo de centro

PRUEBA	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Currículo	9,32	2,65	9,37	3,04	9,65	3,02
Comprensión Escrita	5,67	2,20	5,32	2,22	5,83	2,00
Expresión Escrita	7,94	5,37	7,10	5,13	8,68	5,92
Comprensión Oral	6,40	1,46	6,14	1,48	6,33	1,41
Expresión Oral	13,43	3,29	12,74	2,68	12,94	2,79

Un examen más detallado de la prueba de *expresión escrita* confirma que se produce un leve incremento de puntuación en centros *privados urbanos* (Tabla 14).

Tabla. 14. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la Expresión Escrita por tipo de centro

EXPRESIÓN ESCRITA	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Estructura	2,30	1,68	2,06	1,81	2,39	1,77
Coherencia	2,18	1,46	2,00	1,39	2,37	1,73
Calidad	2,14	1,26	1,86	,99	2,26	1,42
Creatividad	1,63	1,22	1,50	1,16	1,65	1,35

Desde un análisis más detallado de la prueba de *expresión oral*, también se distingue que las distancias entre los tres tipos de centro no representan valores muy marcados. De hecho, siendo los centros *públicos urbanos* los que puntúan más alto en el total de la prueba, serán los *privados urbanos* quienes puntúan por encima, en el *análisis de contenido*, y los *públicos urbanos*, en el *análisis formal* (Tabla 15).

Tabla 15. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la Expresión Oral por tipo de centro

EXPRESIÓN ORAL	Público Urbano		Público Rural		Privado Urbano	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Análisis de Contenido	5,24	1,84	4,78	1,27	5,29	1,37
Análisis Formal	8,19	1,80	7,96	1,70	7,65	1,80

Finalmente, para confirmar que no se aprecian diferencias entre los centros estudiados, se vuelven a realizar los cálculos aplicados con anterioridad (apartado 8 de resultados), necesarios para hallar las razones críticas (Tabla 16).

Tabla 16. Relaciones críticas según los tipos de centros

PRUEBA	TIPO DE CENTRO		
	Púb. Urb./ Púb. Rur.	Púb. Urb./ Priv. Urb.	Púb. Rur./ Priv. Urb.
Currículo	0,10	0,85	0,57
Comprensión Escrita	0,97	0,55	1,50
Expresión Escrita	0,98	0,94	1,82
Comprensión Oral	1,12	0,40	0,83
Expresión Oral	1,43	1,14	0,45

Conclusiones

1.- Influencia del profesor en el rendimiento lingüístico.- La *participación* y la *evaluación* son dos aspectos, de los tres que han sido analizados, que influyen en el rendimiento lingüístico del alumno, pero no en todas las dimensiones de la materia. La *exigencia* del profesor no incide, ni positiva ni negativamente, en el rendimiento que el alumno alcanza en su competencia lingüística. En este sentido, la explicación que motiva esta posición neutra, puede venir dada de la concepción que los propios *docentes* tienen sobre la disciplina en clase y sobre el nivel de exigencia que los *discentes* perciben en el aula. Esto es, que para conseguir los mejores rendimientos, la mitad de los profesores se muestran próximos a la aplicación de un equilibrio que combine la disciplina con la permisividad.

2.- Gramática.- Para los alumnos, Gramática y Sintaxis se convierten en uno de los apartados curriculares menos estimados del área de Len-

gua. Esta afirmación contrasta, paradójicamente, con sus resultados en las distintas pruebas. En ellas, el apartado que demanda la aplicación práctica de conocimientos teóricos (*conocimientos curriculares*) obtiene los mejores resultados, junto a la *comprensión oral*.

Entre los aspectos negativos, la expresión escrita se convierte en la dimensión más deficiente de la competencia lingüística de los alumnos. Reconocimiento expreso, tanto por alumnos como profesores, de ser una de las peor consideradas -por los primeros-, y de las que presentan mayor dificultad en los alumnos -para los segundos-.

3.- Hábito lector y nuevas tecnologías.- En general, la práctica lectora presenta una buena consideración entre los alumnos. Disfrutan leyendo y, la mayor parte de ellos, consigue un nivel alto de lectura. Además, se cumple en el 76,4% que parte de su tiempo libre lo dediquen a la lectura de libros, ya sea diaria o semanalmente (*lectores frecuentes*). Este dato es coincidente con los resultados del estudio *Hábitos de Lectura en España* del año 2011 (FGEE, 2011), en el que un 77,1% se reconoce como lectores infantiles frecuentes.

A priori, podrían contemplarse como espacios de tiempo adecuados a la edad de los alumnos investigados. Pero estas exiguas cifras contrastan con otros estudios realizados. Así, entre los hábitos de lectura de los menores, en Castilla y León (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010), la media en 2009 era de 3,9 horas semanales y, por consiguiente, de 33,4 minutos diarios. Es decir, el doble de tiempo que el empleado por los sujetos de la muestra.

4.- Interés por la lectura: alumnos/alumnas.- En cuanto a lectura, las diferencias que existen entre alumnos y alumnas son muy notables. Cuando se trata de implicarse en aspectos relacionados con la lectura, son las alumnas las que se involucran en mayor medida.

Tres circunstancias aproximan a las alumnas a una habitual práctica lectora y les distancian de los alumnos. La primera es, que casi todas las niñas consultadas *disfrutaban con la lectura* (94,1%) en un nivel alto de satisfacción. La segunda, que otro 83,0% de ellas está considerada como *lectora frecuente* (lee cada día o cada semana). Y, por último, la elevada percepción -corroborada por sus profesores- que un 80,5% de las alumnas tiene sobre su propia *competencia lectora*. Estos tres aspectos conforman una actitud positiva hacia la lectura, y pueden ser decisivos o, por lo menos, influyentes, en alguna medida, en el rendimiento evaluado por los distintos estudios que miden la comprensión lectora.

5.- Influencia de las TIC en la competencia lingüística.- Las nuevas tecnologías y/o la televisión no intervienen en la expresión lingüística de los alumnos de esta edad. Utilizan el lenguaje que se enseña desde los centros escolares, sin que se introduzcan elementos procedentes de los nuevos lenguajes tecnológicos. Sus profesores apuntan que la explicación de esa influencia neutra es producto de una falta de contacto con estos medios tecnológicos (Internet, móvil, etc.). Sin embargo, los resultados apuntan en otra dirección: un 51,5% de los alumnos indican que utilizan diariamente, Internet o la videoconsola, entre 1 y 2 horas como entretenimiento. Y, según otros estudios, se constata que el 43% de los niños de 6-11 años (Vidal y Mota, 2009), o el 45% entre 10 y 12 años (Lara *et al.*, 2009) dispone de un teléfono móvil para su uso personal.

Puede afirmarse, por lo tanto, que la competencia lingüística, en este nivel educativo, queda salvaguardada de la influencia de la televisión. Como señalara algún profesor, su influencia negativa pudiera inclinarse más bien hacia la transmisión de unos valores, formas de ser, modelos de conducta e ideales que no se corresponden con la realidad y que el alumno asume como válidos.

6.- Creatividad.- La creatividad en la competencia lingüística, examinada desde la perspectiva de la *expresión escrita*, es el aspecto menos desarrollado por los alumnos. Los mayores resultados se concentran en el nivel más bajo de la evaluación. No se descubren diferencias significativas en función del género: tanto alumnos como alumnas se encuentran en una media de creatividad muy próxima. A diferencia de la *creatividad*, las otras dimensiones de la *expresión escrita*, que se corresponden con la *estructura*, la *coherencia* y la *calidad*, consiguen resultados por encima de ella. Pero esta mejoría es pura ilusión, dado que los alumnos no logran posicionarse ni tan siquiera en un *nivel medio*. La suma de todos estos hechos determina una deficiente *expresión escrita* del alumnado, en general, y de la *creatividad*, en particular.

7.- Expresión Escrita vs. Expresión Oral.- Las actividades lingüísticas que implican un desarrollo escrito, ocupan la mayor parte del tiempo empleado en el área de Lengua. Tomar apuntes o notas de la pizarra, hacer los ejercicios del libro o las tareas para casa, son algunas de las actividades que presentan una mayor frecuencia de realización.

La frecuencia destinada a la *expresión oral* en el aula es menor que la deseada por los escolares. Las razones de esa falta se pueden encontrar en que existen otras áreas que favorecen el intercambio de ideas (Co-

nocimiento del Medio, por ejemplo). También se apela a las exigencias curriculares, las cuales, ante la obligación de impartir otros contenidos, obligan a dilatar en el tiempo cualquier actividad de carácter oral.

8.- Competencia lingüística por sexos.- Nuestro estudio recoge una evidente diferencia de las alumnas, con respecto a los alumnos, al contrastar los resultados de ambos grupos. En todas las puntuaciones medias de las pruebas lingüísticas aplicadas, las niñas se distancian de los niños. Para el *currículo y la expresión escrita* las diferencias se vuelven significativas. La *expresión escrita* de las alumnas, en general, es más elaborada y se advierte que intentan tomársela con más interés que los alumnos. Para la *comprensión escrita y la expresión oral*, aunque no son significativas, se encuentran muy próximas. Y, donde existe una cierta similitud entre ambos géneros es en la *comprensión oral*.

9.- Competencia lingüística por tipo de centro.- No se perciben diferencias entre la competencia lingüística de alumnos de centros públicos y privados. El rendimiento de los alumnos, en las diferentes pruebas lingüísticas realizadas, está repartido. Para el *currículo, la expresión escrita y la comprensión escrita* son los centros de titularidad privada los que puntúan con una media ligeramente superior a la de los públicos. Por el contrario, son los centros públicos urbanos quienes logran una media un poco más destacada que los otros tipos de centros.

En la revisión de los resultados obtenidos por los centros escolares de otros estudios (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación y Ciencia, 2010), se aprecia que, en todas las comunidades autónomas españolas, los centros privados obtienen una puntuación superior a los centros públicos, pero esas diferencias son moderadas.

Podría afirmarse que, en España, parece existir una cierta homogeneidad entre centros de titularidad pública y concertada. Si bien pueden producirse algunas diferencias de rendimiento entre ellos, éstas pudieran atribuirse a los entornos sociales, económicos y culturales a los que tiene acceso el alumno. Y no tanto a una diferenciación de los currículos. Quizás, esto último, se pueda apreciar más en países como Estados Unidos o Reino Unido, donde se aplica un tipo de educación más elitista, dependiendo de las señas de identidad del centro.

Referencias bibliográficas

- Barragán, C. (2008). *Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura*. Andalucía Educativa, 66, 31-33.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red U. Revista de Docencia Universitaria, monográfico II *Formación centrada en competencias (II)*. <http://www.redu.m.es/Red_U/m2>.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera, M. (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 63-81.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II. *Signos*. Teoría y práctica de la educación, 17 y 18, 1996.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Consejería de Educación (2007). 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. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 89, de 9 de mayo de 2007.
- Consejo (2004). Educación y Formación 2010. Urge las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 104, 30.4.2004.
- FGEE (Federación de Gremios de Editores de España) (2011). *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de Libros 2011 (1er semestre)*. Julio de 2011.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2010). *Hábitos de lectura y compra de libros en Castilla y León, 2009*. Peñaranda de Bracamonte: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En: Llobera, M. (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- Lara, F. et al. (2009): *Uso y abuso de las TIC en la población escolarizada burgalesa 10-18 años. Relación con otras variables psicosociales*. Burgos: Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos.
- Marco, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación (M.E.) [I.E.] (2010c). PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya.
- Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) [I.E.] (2010). *Evaluación General de Diagnóstico. Educación Primaria. Cuarto curso*. Informe de resultados. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- OCDE (2005). *Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. París: OCDE.

- Parlamento Europeo (2000). Consejo Europeo 23 y 24 de marzo de 2000. Lisboa. (Discurso de la Presidenta, Sra. Nicole Fontaine. Conclusiones de la Presidencia). 01/S-2000. Dirección General de la Presidencia. PE 289.667, Boletín 27.03.2000.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 394, 30.12.2006.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.
- Roldán, R; Lucena, M. y Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en Supervisión Educativa*, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 10, 1-8.
- Vidal, F. y Mota, R. (2009). *Encuesta de infancia en España 2008*. Madrid: Fundación SM.

