



DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Development of Communicative Competence in High School Student

MIGUEL PÉREZ FERRA¹, ROCÍO QUIJANO LÓPEZ¹, INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ²

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Granada, España

KEY WORDS

*High school
Units of Competence
Communicative
Competence
Digital Narrative Design*

ABSTRACT

The transversal nature of the communicative competence makes it aspect to work with high school students, especially with those who show interest in starting teaching studies. Due to the strong social influence impregnated in the teaching profession, the need arises to know the level of competence of these students. For this purpose, a descriptive and transversal study was designed, in which a Likert scale was elaborated, with five response options. The results found show that the students show difficulties in oral communication in the sociolinguistic dimension, they consider that they have a good knowledge of the morphosyntactic and pragmatic areas.

PALABRAS CLAVE

*Bachiller
Unidades de competencia
Competencia comunicativa
Diseño de relatos digitales*

RESUMEN

El carácter transversal de la competencia comunicativa la convierte en un aspecto a trabajar con el alumnado de bachillerato, especialmente con aquellos que muestran interés en iniciar estudios de magisterio. Debido a la fuerte influencia social impregnada en la profesión docente, surge la necesidad de conocer el nivel de dominio competencial de estos estudiantes. Se diseñó un estudio descriptivo y transversal, en el que se elaboró una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Los estudiantes muestran dificultades en la comunicación oral en la dimensión sociolingüística, consideran que tienen un buen dominio en la parte morfosintáctica y pragmática.

Estado actual de la cuestión

El presente estudio es parte de una investigación de I+D+i, denominada: “Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes de primer año del grado de Maestro en Educación Primaria”, con referencia: EDU2015-70491-R. Se pretende conocer que percepción tienen los estudiantes de segundo curso de Bachiller, que manifiestan intención de iniciar sus estudios en el Título de Grado de Maestro, sobre su dominio, respecto a los criterios de desempeño definidos en la competencia comunicativa. Las dimensiones que definen la escala se determinaron mediante un análisis factorial exploratorio que, junto a la estabilidad, determinaron el número de ítems de la escala, aspectos que se han obtenido en el proyecto, pero que no son objeto de la investigación.

La competencia comunicativa tiene un carácter transversal, dado que se puede aplicar en los distintos contextos sociales y es necesaria para el desarrollo y la generación de conocimiento desde las diferentes competencias específicas. En los estudios de bachillerato ha ido incrementándose su valor desde que entró en vigor la formación mediante el desarrollo de competencias (Pérez-Ferra, Quijano-López, García-Martínez y Ocaña-Moral, 2016). De hecho, en los estudios de Secundaria ya se encuentra como tal en la legislación educativa, siendo su sentido más amplio (Reyzábal, 2012). Siempre se han planteado los estudios de bachiller como aquéllos en los que al concluirlos, los estudiantes han de alcanzar un nivel culto de adquisición de la lengua; sin embargo, ahora se va más allá, y se alude a la competencia comunicativa como aquella que permite orientar el discurso hacia la comunicación verbal y escrita y, junto a la competencia digital, permite obtener información, integrarla en el conocimiento ya adquirido, generar conocimiento y reflexionar sobre el mismo

El concepto de competencia comunicativa que introdujo (Hymes, 1972) está asociado a la comunicación etnográfica, es decir, el hablante debería saber comunicarse de forma correcta en situaciones reales y contextos concretos en los que la pluralidad

intercultural es lo habitual, utilizando el cambio de registro, para dirigirse a cada realidad socio-cultural del modo adecuado. En cambio Chomsky (1965) y Katz (como se citó en Gómez-Bernal, 1996) aluden a la comunicación como una competencia ideal en situaciones en las que los interlocutores pertenecen a una misma realidad socio-cultural. Por lo que el grado de adquisición de la competencia que nos ocupa se podría valorar en términos relacionados con la capacidad de interpretación y actuación que presente un individuo, pero esto no garantiza una comunicación eficiente.

Diferentes autores han ido aportando características a la competencia comunicativa como Ortiz (1997) o Cancio (1998), que hacen referencia a las habilidades necesarias para una comunicación eficiente, adicionándose conceptos como el de comunicación pragmática o la intercomunicatividad (Doyle, 2010). Aguirre (2005) define la competencia comunicativa como “una potencialidad de los sujetos para relacionarse adecuadamente con los demás, expresada en tres dimensiones: la afectivocognitiva, la comunicativa y la sociocultural” (p. 1). El concepto de competencia comunicativa ha ido evolucionando y ampliándose, adquiriendo un carácter amplio en el que se integran los elementos necesarios para que el individuo esté preparado y así poder participar de forma armónica en la sociedad, tras la adquisición de conocimientos, desarrollo de destrezas y capacidades que le permitan seleccionar estrategias interactivas de comunicación (Prado, 2004).

Como se ha reflejado previamente, durante mucho tiempo se ha limitado su desarrollo a su acepción transmisora y receptora (Cortés, Marín y Guzmán, 2013), pero en la actualidad se está volviendo a delimitar la diferencia entre competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que en el Consejo de Europa en el 2002, se propuso en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este modelo estructural ha sido asumido por Quijano-López, Pérez-Ferra y García-Martínez (2017). Las subcompetencias son la lingüística, sociolingüística y pragmática. (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de la competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA			
Subcompetencias	Lingüística	Socio-lingüística	Pragmática
Unidades de competencia	*Competencia ortográfica *Competencia léxico-semántica *Competencia gramatical.	*Utilización del registro y adaptación al contexto. *Competencia paralingüística *Competencia de lenguaje no verbal y proxémica.	*Competencia discursiva *Competencia funcional.
Objeto	Conocimiento y uso correcto del código de la lengua.	Conocimiento y destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002:116).	Conocimiento sobre la forma en que los elementos lingüísticos se organizan de forma coherente para producir discursos y al modo en que se usan para realizar determinadas funciones comunicativas.

Fuente: Quijano-López, Pérez-Ferra y García-Martínez, 2017, (p. 417).

En la tabla 1 se plasma la subdivisión de la competencia en las subcompetencias: lingüística, socio-lingüística y pragmática, lo que permite realizar un estudio más pormenorizado de la misma y profundizar en su realidad epistemológica, subdivisión también asumida por Neira-Piñeiro, Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra. (2018).

La subcompetencia lingüística alude al buen uso del código de la lengua, por lo que su dominio es fundamental en un estudiante que puede emerger al mundo laboral o que puede continuar sus estudios en un grado superior, ya que este factor se tiene en cuenta en los procesos de evaluación de cualquier materia, sea la etapa educativa que sea en la que se encuentre el individuo, siendo fundamental para la incorporación al mundo laboral, sobre todo en una posible entrevista inicial. Dicha competencia queda caracterizada por: ortografía, puntuación, caligrafía, tipografía, riqueza y dominio del vocabulario (relaciones semánticas), corrección morfológica y sintáctica. Dentro de la misma destacamos con significado especial la unidad de competencia "ortográfica y dominio del vocabulario" que alude a aspectos relativos a una correcta puntuación, acentuación y al dominio del vocabulario.

Por otra parte, la subcompetencia socio-lingüística se asienta en las comunicaciones humanas, constituyendo un elemento esencial en la edad que presentan los estudiantes de segundo de bachillerato. Interviene una dimensión afectiva importante (Vilá, 2006), pudiendo determinar el éxito o fracaso de una comunicación. En esta subcompetencia interviene la capacidad de adaptación al contexto, los paralenguajes, así como el lenguaje no verbal y proxémica.

La subcompetencia pragmática alude a criterios de desempeño de carácter discursivo y funcional. Es decir, hace referencia a la organización de los elementos lingüísticos del discurso y el modo en cómo se utilizan.

En la etapa de bachiller es muy propicio plantearse este tipo de estudios, en la que el estudiante se encuentra en una fase de desarrollo crucial, la adolescencia, ciclo en el que la comunicación está vinculada a las relaciones en diferentes contextos. Es una etapa en el que se desarrolla el sentido de la justicia social (Fernández-Herrero, 2010) y se establecen actitudes y opiniones sobre las demás personas. Además, es una etapa en la que finaliza su escolarización que le habilita para poder desempeñar un empleo o continuar sus estudios superiores, se podría considerar como la fase final de su preparación para otras opciones de la vida y es importante el haber adquirido la formación suficiente para poder desempeñar la competencia comunicativa en toda su extensión.

Problema y objetivos de la investigación

La revisión de la literatura facilitó definir el siguiente problema de investigación: ¿qué nivel de desempeño tienen los estudiantes de segundo curso de bachiller con intención de cursar los estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, en relación a la competencia comunicativa?

Para concretar el problema de investigación se plantean los siguientes objetivos del estudio:

- a) Determinar la capacidad de comprensión lectora del estudiante,
- b) Conocer el nivel sociolingüístico alcanzado en el lenguaje oral,
- c) Valorar el nivel de desempeño morfosintáctico en el lenguaje escrito y,
- d) Analizar la pragmática en la escritura.

Metodología de la investigación

Población y muestra

Se llevó a cabo un muestreo incidental de carácter probabilístico. La población la integran 1779 estudiantes de segundo de Bachiller. Se determinó una muestra para poblaciones finitas con 317 miembros, 180 alumnas, 57% y 137 alumnos, 43%. Pertenecientes a centros de Educación Secundaria en la provincia de Jaén, cuyos estudiantes, según informes de los Servicios de Orientación de los centros, tenían la intención de cursar los estudios del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria.

Elaboración de la escala

Se diseñó una escala tipo Likert porque cumple con objetividad la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada (De Lara y Ballesteros, 2001).

La escala se planteó con cinco opciones de respuesta: "nunca" (N=1), "casi nunca" (CN=2), "en algunas ocasiones" (AO=3), "casi siempre" (CS=5), "siempre" (S=5)

La escala se elaboró con las aportaciones de la bibliografía y la experiencia de los investigadores que la elaboraron, con treinta y nueve ítems de partida. Las dimensiones que definen la escala se determinaron mediante un análisis factorial exploratorio que, junto a la estabilidad, determinaron el número de ítems de la misma.

Los estudiantes cumplieron las escalas en horario escolar. Se les explicó la finalidad del cuestionario, indicándoles que no era vinculante cumplimentarlo, y que no debían abandonar el aula en caso de no hacerlo, a fin de que no se evidenciara quienes habían optado por no realizarlo.

Validez y fiabilidad

Validez de contenido

El proceso seguido para hallar la validez del contenido fue someter a juicio de expertos los ítems inicialmente propuestos, indicando si la redacción de cada uno de ellos respondía a las posibilidades interpretativas de los componentes de la muestra y, si realmente consideraron que cada variable era adecuada para lo que quería medir.

Validez de constructo

Se ha aplicado la técnica multivariante de análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en la escala aplicada. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación del número de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser, tabla nº 2. La prueba de esfericidad de Bartlett confirma la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, por su alto nivel de significación obtenido. Se ha optado por un índice de discriminación de 0,5, partiendo para realizar la validez de constructo de 39 ítems.

Tabla 2. Resumen estadístico del análisis factorial.

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,723
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi- cuadrado	3284,092
	Gl.	741
	Sig.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

La solución definitiva del análisis factorial, define cuatro factores, que integran 19 de los ítems originalmente propuestos, tabla nº 3, explicativos del 30,039% de la varianza, con un índice mínimo de discriminación de 0,5.

El mencionado análisis plantea la competencia comunicativa, en el contexto que nos ocupa, integrada por cuatro unidades de competencia:

Tabla 3. Varianza explicada y agrupación de los ítems en factores (rotación varimax).

Factores	Varianza explicada por factor	Ítem que integran cada factor
F-1: Sociolingüística	10,952%	20, 21, 22, 23, 26, 36, 39
F-2: Morfosintáctica	6,871%	11, 12, 14
F-3: Pragmática	6,162%	2, 4, 5
F-4: Ortográfica y dominio del vocabulario.	6,054%	3, 7, 13
Varianza total explicada	30,039%	
Número de factores	4	

Fuente: Elaboración propia.

Fiabilidad

Se ha determinado la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y condiciones similares. El Alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala es de (0,791). La eliminación de cada ítem respecto a la totalidad, aporta los siguientes datos (ítem nº 21= 0,469<0,791=ítem nº 20). No se suprime ningún ítem, ya que al eliminar, respectivamente, cada uno de los ítems, el resultado no aporta un alfa superior al de la totalidad de la escala; es decir 0,791. Se aplicó el Alfa de las dos mitades para conocer el nivel de consistencia entre las dos partes del cuestionario; en los ítems impares se obtuvo un alfa=0,758; en los ítems pares un alfa=0,717; por consiguiente, hay una consistencia razonable en la fiabilidad de los ítems pares respecto a los impares.

Al no ser la correlación total de elementos corregida de ningún ítem de la escala cero o negativa (ítem nº 36 = 0,62 < 0,467 = ítem nº 22) no se suprime ningún ítem, quedando integrada la escala por las dimensiones e ítems que figura en la tabla nº 3.

Análisis descriptivo

Factor I: sociolingüística

Respecto al factor-I, vinculado al análisis "Sociolingüístico", las percepciones de los estudiantes se organizan según los siguientes criterios de desempeño: En algunas ocasiones les "resulta fácil convencer a los demás para que apoyen sus ideas y objetivos" 41,6%; "en la exposición oral de un trabajo, modula la voz para hacer hincapié en las partes más importantes, para motivar y llamar la atención de los oyentes", 38,8%, a la vez que "trasmite seguridad en la voz al hablar", 36,8%. Con mayor frecuencia suele "hablar despacio y vocalizar bien cuando realiza una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)", 40,8%; "oírse bien cuando realiza una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)", 37,5% e "interrumpir al interlocutor antes de que haya terminado de hablar, en las conversaciones de la vida diaria", 29,6%. Finalmente, se destaca cómo es mucho más común entre los estudiantes el "hecho de mirar al profesor y a los compañeros cuando exponen", lo que hacen muchos de ellos siempre, concretamente, el 35,1% de los encuestados.

Respecto a la totalidad de la dimensión se observa como las opiniones de los estudiantes, consideradas en porcentajes, se distribuyen por este orden: "en algunas ocasiones" (57,7%), "casi siempre" (36,2%), "casi nunca" (7,6%) y "nunca" (,3%). Los porcentajes ponen de manifiesto que el

ejercicio o habilitación para los criterios de desempeño de la dimensión “Sociolingüística”, evidencia que más de la mitad de los encuestados ejercitan esta dimensión en escasas ocasiones, aunque más de un tercio de los encuestados lo hacen con más frecuencia.

Por su parte, la diferencia entre las medias y sus respectivas medianas en los ítems extremos, indica que el comportamiento de las opiniones de los informantes respecto a la normalidad de la curva recoge las siguientes evidencias [(ítems nº36/M=2.965-3.000=-0.035Md); (ítem nº20/M=3.670-4.000=0.330Md)], que hay una asimetría entre las distribuciones que oscila entre baja, ítem nº 36 y media, ítem nº 20. Con sesgo hacia la parte izquierda de la curva en los ítems: 20, 21, 22, 26 y 36, mientras que el desequilibrio es hacia la derecha en el ítem 23; por consiguiente, aunque no hay normalidad en la distribución de la curva (mismo valor media y mediana), respecto a la valoración que hacen los estudiantes de los

diferentes ítems que integran la dimensión, no es menos cierto que los diferentes sesgos que se observan no pasan de ser moderados.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 36/M=2.965±1.312DT=4.277/ 1.653)], [ítems nº 21/3.971 ±.973=DT=4.944/2.998)]. Los resultados evidencian que la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es elevada en ambos casos; respecto al ítem nº 36, la dispersión es alta, ya que oscila entre “casi nunca” y “casi siempre”. Mientras que en el ítem nº 21, las percepciones de los estudiantes oscilan entre “siempre” y “en algunas ocasiones”. Hay, por tanto, una dispersión similar, aunque el sesgo es más pronunciado hacia la izquierda en el ítem nº 21, y en este segundo caso, la dispersión es menos elevada (Tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor I, sociolingüística.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
20 ¿Hablas despacio y vocalizar bien cuando haces una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)?	1.3	13.0	24.8	40.8	20.1	3,670	4.000	1.045
21 ¿Se te oye bien cuando realizas una intervención oral en clase (exposición, dudas, respuestas a preguntas del profesor...)?	1.3	3.5	26.6	37.5	31.1	3,971	4.000	.973
22. ¿Trasmites seguridad en la voz al hablar?	13,3	29,6	36.8	19.0	1.3	3,575	4.000	1.064
23 En la exposición oral de un trabajo, ¿modulas la voz para hacer hincapié en las partes más importantes, para motivar y llamar la atención de los oyentes...?	3.5	21.3	38.8	23.1	13.0	3,270	3.000	1.120
26 Cuando haces exposiciones orales en clase, ¿te esfuerzas por mirar a todos tus compañeros, además del profesor?	4.3	10.5	23.3	26.8	35.1	3,745	4.000	1.182
36 En las conversaciones de tu vida diaria, ¿interrumpes a tu interlocutor antes de que haya terminado de hablar?	15,0	24.6	18.8	29,6	12.0	2,965	3.000	1.312
39. ¿Te resulta fácil convencer a los demás para que apoyen tus ideas y objetivos?	1.3	12.0	41.6	34.3	10.8	3,460	3.000	.925
FACTOR-I: Sociolingüística	.3	7.6	57.7	36.2	3.2	3.519	3.428	.652

Fuente: Elaboración propia.

Factor II: Morfosintáctica

En cuanto al factor-II, vinculado al análisis “Morfosintáctico”, las percepciones de los estudiantes se organizan según los siguientes criterios de desempeño. El alumnado participante en la investigación afirma utilizar siempre “formas verbales para hablar o escribir”, 49,8% o “preposiciones para hablar o escribir”, 45,1%. Con

menor frecuencia, aunque los estudiantes confirman realizarlo casi siempre, “redacta de modo que se entienda bien lo que quiere decir en sus trabajos o exámenes”, 34,8%.

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 40,9% “casi siempre”, 30,6% “siempre”, 21,0% “en algunas ocasiones” y 2,9% casi nunca. Estos resultados

ponen de manifiesto cómo más de la mitad de los encuestados ponen en práctica los criterios de desempeño contemplados para esta dimensión con frecuencia.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas, para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems nº14/M=3.558-4.000Md=.442); (ítem nº 11/M=4.302-4.000Md=.302)]. Así pues, en el caso del ítem 14, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva hacia la izquierda; en el ítem 11 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de

respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 14/M=3.558±1.273DT=4.831/2.285)], [ítems nº 11/M=4.305±.8317=DT= 5.1337/3.4703)]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es media-alta, pues en el caso del ítem 14 la dispersión oscila entre “siempre” y “casi nunca”, mientras que para el ítem 11 la dispersión de los datos va de “siempre” a “en algunas ocasiones” (Tabla 5).

Tabla 5. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor II, morfosintáctica.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
11 ¿Usas correctamente las formas verbales cuando hablas o escribes?	.8	4.3	5.5	39.6	49,8	4.302	4.000	.8317
12 ¿Usas correctamente las preposiciones cuando hablas o escribes?	4.0	7.3	5.3	33.3	45.1	4.144	4.000	1.098
14 ¿Redactas de modo que se entiende bien lo que quieres decir en tus trabajos o exámenes?	9.8	10.8	15.8	34.8	23.6	3.558	4.000	1.273
FACTOR-II: Morfosintáctica	,0	2.9	21.0	40.9	30.6	4.002	4.000	.7284

Fuente: Elaboración propia.

Factor III: Pragmática

En lo relativo al factor-III, vinculado al análisis de la “pragmática”, las percepciones de los estudiantes se orientan según los siguientes criterios de desempeño: utilizan con mucha frecuencia “sinónimos para evitar repeticiones de términos y expresiones en la escritura”, 45,4%, a la vez que “tiene en cuenta si las palabras tienen un valor positivo, negativo, culto, vulgar, formal o informal al elegir entre varias palabras sinónimas”, 34,8%. También mantienen comprender casi siempre “textos que tengan muchas oraciones subordinadas”, 48,9%.

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 49,5% “casi siempre”, 25,1% “en algunas ocasiones”, 22,1% “siempre” y 3,3% “casi nunca”. Estos resultados revelan cómo más de la mitad de la muestra afirma poner en práctica con frecuencia criterios de desempeño vinculados al desarrollo pragmático de la competencia comunicativa.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems nº13/M=3.657-4.000Md=.343); (ítem nº 5/M=4.239-4.000Md=.239)]. Así pues, en el caso del ítem 13, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva normal hacia la izquierda; en el ítem 5 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem nº 13/M=3.657±1.099DT=4.756/2.558)], [ítems nº 5/M=4.239±.9488=DT= 5.1878/3.2902)]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es media-baja, pues para ambos ítems las opciones de respuesta oscilan entre “en algunas ocasiones” y “siempre” (Tabla 6).

Tabla 6. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor III, pragmática.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
4 Cuando eliges entre varios sinónimos, ¿tienes en cuenta si las palabras tienen un valor positivo, negativo, culto, vulgar, formal, informal, etc.?	2.0	15.0	20.6	27.6	34.8	3.737	4.000	1.155
5 Cuando escribe, ¿buscas sinónimos para evitar repeticiones de términos y expresiones?	1.3	3.3	15.3	28.6	45.4	4.239	4.000	.9488
13 ¿Comprendes bien textos que tengan muchas oraciones subordinadas?	4.8	11.5	15.5	48,9	19.3	3.657	4.000	1.099
FACTOR-III: Pragmática	.00	3.3	25.1	49.5	22.1	3.878	4.000	.7280

Fuente: Elaboración propia.

Factor IV: Ortografía y dominio del vocabulario

Finalmente, y teniendo en cuenta el factor-IV centrado el análisis en la “ortografía y dominio del vocabulario” en los estudiantes de bachillerato participantes en la investigación, se debe considerar los siguientes criterios de desempeño: siempre “utilizan adecuadamente las tildes cuando escribe”, 54,9%, mientras que en algunas ocasiones afirman “evitar el uso de palabras y expresiones coloquiales para la elaboración de textos académicos (exposiciones orales, trabajos, exámenes...), 30,3%. No obstante, el 33,6% de los estudiantes desconocen el “uso correcto de signos de puntuación al escribir (punto, coma, punto y coma, dos puntos...).

Respecto a la totalidad de la dimensión, las opiniones de los estudiantes se distribuyen según los siguientes porcentajes de respuesta: 51,0% “en algunas ocasiones”, 32,6% “casi siempre”, 10,3% “siempre”, 5,8% “casi nunca” y .3% “nunca”. Estos resultados revelan el desconocimiento de los estudiantes participantes en la investigación respecto al dominio de vocabulario y uso de la ortografía para la elaboración de trabajos escritos.

La diferencia entre las medias y sus respectivas medianas para cada uno los ítems incluidos en esta dimensión, indica que las percepciones de los estudiantes respecto a la normalidad de la curva recogen las siguientes evidencias: [(ítems n°3/M=2.924-3.000Md=.076); (ítem n° 2/M=4.421-5.000Md=.579)]. Así pues, en el caso del ítem 3, la mediana es mayor que la media, por lo que se produce un sesgo de la curva normal hacia la izquierda; en el ítem 2 se observa lo contrario, hallando un sesgo considerablemente inferior de respuestas inferiores a la media, lo que esboza una asimetría hacia la derecha.

La determinación de la razón de equivalencia respecto a la media menos elevada y más y más elevada, aporta los siguientes datos al sumar y restar la desviación típica a la media. [(ítem n° 3/M=2.924±1.375DT=4.299/1.549)], [ítems n° 2/M=4.421±.911=DT= 5.332/3.51)]. Los resultados obtenidos demuestran cómo la dispersión en la distribución de las opiniones de los estudiantes es alta en el caso del ítem 3, oscilando las opciones de respuesta entre “casi siempre” y “nunca”, mientras que en el caso del ítem 2, la dispersión de los resultados puede considerarse media-baja, cuyas opciones de respuesta oscilan entre “siempre” y “en algunas ocasiones” (Tabla 7).

Tabla 7. Porcentajes, tendencia central y dispersión del factor IV, ortografía y dominio del vocabulario.

Ítems	Porcentajes					Tendencia central y dispersión		
	1	2	3	4	5	M	Md.	DT.
3 ¿Sabes usar correctamente los signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos) cuando escribes?	16.0	33.6	13.5	20.1	16.8	2.924	3.000	1.375
2 ¿Pones correctamente las tildes cuando escribes?	1.3	4.0	6.5	33.3	54.9	4.421	5.000	.9111
7 ¿Evitas utilizar palabras y expresiones coloquiales en textos académicos (exposiciones orales, trabajos, exámenes...)?	9.8	25.6	30.3	23.1	10.3	2.984	3.000	1.164
FACTOR IV: Ortografía y dominio del vocabulario	.3	5.8	51.0	32.6	10.3	3.443	3.333	.7420

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

Los resultados obtenidos reflejan que para el primer factor, la dimensión sociolingüística, los estudiantes opinan que, en general, tienen alguna dificultad en la comunicación oral con respecto al uso de inflexiones en las exposiciones, la motivación de sus interlocutores. Sin embargo, se perciben así mismo como buenos transmisores a la hora de convencer a los demás y hacerse entender son sus profesores cuando les plantean cuestiones y dudas en clase. El perfil de los estudiantes en este factor refleja una menor dispersión en sus respuestas, pero ello indica que sus percepciones se orientan a considerar que tienen cierta dificultad en su comunicación al aglutinarse sus respuestas en torno a “en algunas ocasiones”, luego más de la mitad de los encuestados ejercitan en pocas ocasiones esta dimensión sociolingüística.

En el segundo factor, dimensión morfosintáctica, los estudiantes presentan mejor opinión sobre el uso de la lengua, es decir, consideran que redactan bien los textos que escriben mediante el uso correcto de las formas verbales, preposiciones, etc. siendo, aproximadamente, el 70 % de los encuestados los que opinan que utilizan correctamente los criterios de desempeño definidos para esta dimensión.

Respecto al tercer factor, dimensión pragmática, los encuestados consideran que realizan un buen desempeño de los criterios relacionados con la dimensión en cuestión, es decir, afirman tener conocimiento sobre el modo en que los elementos lingüísticos se organizan de forma coherente para producir discursos y al modo en que se usan para realizar determinadas funciones comunicativas.

El cuarto factor, dimensión ortografía y dominio del vocabulario, lo hemos desglosado de la primera subcompetencia definida en la tabla 1, la subcompetencia lingüística, dados los resultados obtenidos en el análisis factorial, se centra en el dominio del uso correcto del vocabulario y signos de puntuación. Aunque más del 50 % afirman conocer los signos de puntuación y hacen uso de sinónimos para evitar expresiones coloquiales, hay un porcentaje elevado (el 33,3%) que afirman desconocer el uso correcto de signos de puntuación. Tampoco suelen utilizar habitualmente las tildes cuando escriben y suelen tener problemas al utilizar el cambio de registro al escribir, usando con cierta frecuencia palabras o frases coloquiales en textos académicos.

De todo lo mencionado nos encontramos, en conjunto, con una situación en la que nuestros estudiantes de bachillerato no dominan como cabría esperar la competencia comunicativa. Ello es preocupante porque esto puede incidir en el rendimiento académico y en el trato con otras personas en diferentes contextos (Mónaco, 2013), luego no se trata solo de saber construir estructuras gramaticales, sino de saber utilizarlas en diferentes contextos y eso es lo que han de realizar en su futuro más próximo (Lomas, 2015).

Concluyendo, se podría afirmar que los estudiantes de segundo de bachiller presentan algunas deficiencias en la adquisición de la competencia comunicativa, aunque en algunos aspectos de la misma tienen una percepción positiva de sí mismos con respecto al hacerse entender con sus interlocutores a los que se dirigen, aunque es menos positiva cuando se trata de la producción de textos escritos.

Referencias

- Aguirre Raya, D.A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educ. Med. Sup.*, 19 (3), 1-10. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004
- Cancio, L. C. (1998). *El desarrollo de la competencia comunicativa en escolares de séptimo grado a partir del uso de diferentes códigos*. (Tesis en opción al grado de Master en Educación). ISPEJV. La Habana.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés Montalvo, J.A.; Marín Uribe, R. y Guzmán Ibarra, I. (2013). Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación. *European Scientific Journal*, 9 (34), 282-304. Recuperado de <file:///D:/Datos%20de%20Usuario/UJA/Downloads/2175-6530-1-PB.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press. Recurado de <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- De Lara Guijarro, E., Ballesteros Velázquez B., (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Doyle, M. A. (2010). Shopping across the (EU) Market: Teacher Trainees Look for Experience Abroad. *Language and Intercultural Communication*, 10(1), 54-71. Doi: 10.1080/147 084709 03215185
- Fernández-Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Actualidades Investigativas en educación*, 10 (2), 1-24. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Gómez-Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride and . Holmes (Eds.): *Sociolingüistics* (pp. 269-293). Selected reading. Harmondsworth: Penguin. Recuperado de <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Katz, J. J. (1967). Recent issues in semantic theory. *Foundations of language*, 3, 124-194.
- Lomas, C. (2015), Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.): *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 9–23), Barcelona, España: Graó.
- Mónaco, S. (2013). Comprender la comunicación para enseñar mejor. Acciones docentes apoyadas en la psicolingüística". *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 31(2), 209-227. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v31n2.521>
- Neira-Piñeiro, M.R.; Sierra-Arizmendiarieta, B. y Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como referencia-marco para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de educación*, 29 (3), 881-898. DOI: 3 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54145>
- Ortiz, E. (1997). *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?* Colección Pedagogía, 97. La Habana. Cuba. Editorial Ministerio de Educación.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Quijano-López, R., Pérez-Ferra, M., García-Martínez, I. & Ocaña-Moral, M.T. (2016). Idoneidad del desarrollo de criterios competenciales científicos en estudiantes del grado de Educación Primaria. En Caldevilla, D. (dir.) *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 1-11). Madrid, España: McGraw-Hill Education.
- Quijano-López, R.; Pérez-Ferra, M. y García-Martínez, I. (2017). Nivel del dominio de la competencia comunicativa en estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria. En Peña-Acuña, B. (Coorda.): *Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES*. (pp. 413-428). Madrid. Tecnos.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Vilá Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>