

# APROXIMACIÓN CRÍTICA A LAS COMPETENCIAS CLAVE Y LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA LOMLOE COMO LIDERAZGO PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA. EL CASO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

## CRITICAL APPROACH TO THE KEY COMPETENCES AND SPECIFIC COMPETENCES OF LOMLOE AS LEADERSHIP FOR EDUCATIONAL INNOVATION. THE CASE OF LANGUAGE DIDACTICS

### **Enrique Ortiz Aguirre**

Catedrático de Lengua española y Literatura, Ed. Secundaria.  
Doctor en Lengua española y sus Literaturas,

Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid

Vicepresidente de la Asociación de Profesores de Español  
Francisco de Quevedo.

Parlamentario Mundial de la Educación.

Director de la Alianza Cultural Universal (España).

## Resumen

La nueva legislación en cuanto al aprendizaje competencial (LOMLOE) refuerza elementos aparecidos en anteriores legislaciones educativas (LOMCE) y, desde su inspiración europea, representa un auténtico liderazgo en la innovación educativa, en tanto en cuanto promueve modelos inductivos, indagatorios y creativos que pretenden constituirse en alternativa frente a los modelos tradicionales de enseñanza transmisiva, de enfoques reglamentistas y formulísticos; el aprendizaje competencial dinamiza de manera holística los contenidos conceptuales, puestos al servicio de procedimientos y actitudes. Sin embargo, resulta relevante preguntarse si la legislación educativa se construye desde un diagnóstico crítico de la situación actual y si se contempla el peso que en las aulas sigue presentando el protagonismo de los libros de texto como material rígido (u otros materiales similares), o la disposición docente sucursalista frente a estos materiales. Por otra parte, se presentan reflexiones en torno al papel que desempeña la competencia en comunicación lingüística y su repercusión en la didáctica de la lengua, en general, y en la concreción de las competencias específicas como elemento central del currículo, en particular. Por último, se pergeñan algunas estrategias didácticas - enraizadas en la innovación educativa- para dinamizar las competencias específicas en el área de Lengua castellana y Literatura.

**Palabras clave:** Aprendizaje por competencias, liderazgo educativo, innovación educativa, competencia en comunicación lingüística, didáctica de la Lengua

## Abstract

The new legislation on competency-based learning (LOMLOE) reinforces elements that appeared in previous educational legislation (LOMCE) and, from its European inspiration, represents a real leadership in educational

innovation, insofar as it promotes inductive, inquiring and creative models that aim to become an alternative to traditional models of transmissive teaching, with regulatory and formulaic approaches; competency-based learning dynamizes conceptual content in a holistic manner, placed at the service of procedures and attitudes. However, it is relevant to ask whether educational legislation is constructed from a critical diagnosis of the current situation and whether it considers the weight that textbooks (or other similar materials) continue to play in classrooms as rigid material, or the branch teaching disposition towards these materials. On the other hand, reflections are presented on the role played by competence in linguistic communication and its repercussions on language teaching and on the implementation of specific competences as a central element of the curriculum. Finally, some teaching strategies -rooted in educational innovation- are devised to boost specific competences in the Spanish Language and Literature.

**Keywords:** Competence-based learning, educational leadership, educational innovation, linguistic communication competence, language didactics

## INTRODUCCIÓN

Resulta especialmente llamativo el hecho de que, a pesar de que las dos leyes educativas últimas (LOMCE y LOMLOE) hayan insistido tanto en la enseñanza-aprendizaje competencial, la inercia de las clases y de los materiales de referencia continúen transitando por caminos de la enseñanza meramente transmisiva de tipo tradicional. Ciertamente, los libros de texto refuerzan este tipo de modelos que remedan enfoques formalistas y de consideración estrictamente filológica, sin planteamientos indagatorios en la propia didáctica de la lengua. Por tanto, la revisión de los marcos legislativos no garantiza ninguna radiografía válida de la realidad de las aulas, ya que por una parte transitan las leyes educativas mientras que, por otra, se desenvuelven las inercias docentes cotidianas, muy enraizadas en la diacronía y aún absolutamente condicionadas por el libro de texto o algún material afín.

En este sentido, las iniciativas impulsadas por las leyes se desenvuelven por delante y, generalmente, ajenas al estado de la cuestión en la actualidad didáctica de las aulas. He aquí un extremo de interés; además de la necesidad de formar e implicar al profesorado en una ley que va a regir su desempeño, parece imprescindible realizar un diagnóstico previo, un análisis crítico exhaustivo de la situación para evitar una legislación en el vacío, y acogerse a iniciativas que promueven dinámicas en el aula para la educación competencial (Ruiz, 2022).

Resulta un tanto contradictorio que desde el punto de vista pedagógico se insista en la necesidad de un aprendizaje competencial (dinámico, relacional, situado contextualmente) y constructivista (Romero, 2019), que articule los nuevos conocimientos a partir de los saberes conocidos y que, sin embargo, los marcos legales se formulen sin un diagnóstico concreto -contrastado científicamente- de la situación real en nuestras aulas. No se puede negar la supuesta diversidad en los métodos de enseñanza-

aprendizaje en los diferentes centros educativos ni la cierta autonomía que en algunos asuntos de carácter pedagógico se les confiere, pero parece que no se conociera el papel transcendental que siguen desempeñando los libros de texto o los materiales sustitutos en las decisiones docentes de tipo curricular. En realidad, no se trata tanto de si hay más ventajas o inconvenientes en su utilización, sino de realizar un análisis crítico eficaz que pueda ofrecernos una idea contrastada de su nivel de implantación y del tipo de decisiones que los docentes delegan en estos materiales y -sobre todo- desde qué presupuestos críticos se asumen estos materiales. Es más, investigaciones recentísimas acreditan este uso generalizado de libros de texto, que protagonizan la mediación entre el conocimiento y los discentes, y que determinan las concreciones curriculares:

se ha de destacar que los libros de texto continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los alumnos. (Martínez, 2022: 218)

Todo ello tiene el interés de que, si en verdad pretendemos liderar cambios de transformación educativa, hemos de realizar un análisis crítico adecuado y dinamizar propuestas de formación del profesorado que se ocupen específicamente de dotarlo de herramientas críticas suficientes para adaptar su docencia a los marcos curriculares de referencia y para procurarle instrumentos concretos que permitan una evaluación cabal de los materiales utilizados en sus clases, con el fin de evitar que se entreguen decisiones transcendentales (secuenciación de contenidos, enfoques didácticos, metodologías, actividades, evaluación) desde roles meramente sucursalistas. Si este diagnóstico no se realiza adecuadamente, hemos de asumir el riesgo de que operemos transformaciones educativas de escaso o nulo impacto desde los marcos legislativos. Sin duda, resulta sumamente

controvertida la mera alusión a un control de los materiales por parte de la Administraciones Educativas, mas sí es posible incidir en la formación del profesorado y en su actualización científica, que ha de transitar de manera indefectible por la perspectiva crítica en la utilización de materiales didácticos. La programación anual que han de diseñar los aspirantes a desempeñar tareas docentes en los procedimientos de selección contribuye a fomentar este espíritu crítico, pero se convierte en una tarea aislada y escasamente significativa cuando, después, llega a un centro educativo y se integra en las dinámicas e inercias propias de cada centro; por otra parte, más que un espíritu crítico ante los materiales, basta con cierta orquestación de los mismos, considerando, por añadidura, que no ha de consensuar líneas de actuación en la elaboración del documento que defenderá en el procedimiento de selección, a diferencia de la realidad de los centros, en las que se consensúan los criterios de calificación, la elección de recursos (habitualmente, libros de texto; en otras ocasiones, materiales no contrastados en su eficacia y observancia de los currículos que, en su mayor parte, se limitan a sustituir los libros de texto sin enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje).

Con todo, en este artículo trataremos de aproximarnos al diseño de las competencias específicas que recoge la LOMLOE para la asignatura de Lengua castellana y Literatura, y trataremos de plantear posibilidades didácticas para dinamizarlas en el aula eficazmente.

## **BREVE FUNDAMENTACIÓN**

En una educación que se incardina en presupuestos europeos, resulta crucial entender la importancia del enfoque competencial, tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en la evaluación. De hecho, las competencias clave que vertebran la educación en la LOMLOE se inspiran

en consejos orientadores educativos europeos; las ocho competencias aparecidas en los documentos europeos desde 2018, concretamente en el *Diario de la Unión Europea* (DOUE, 2018), y referidas al aprendizaje permanente, aparecen ya en la LOMLOE como las ocho competencias clave, a diferencia de las siete que se recogían en la LOMCE; junto a reformulaciones de las siete anteriores, se añade la competencia plurilingüe como reinterpretación de la competencia multilingüe del marco europeo.

A pesar del tiempo en el que Europa continúa insistiendo en torno a la importancia de las competencias en educación, las aulas mantienen una inercia radicalmente alejada de una enseñanza-aprendizaje competencial. Es más, parece que el concepto de *competencia* se haya reducido a una versión utilitarista que perjudica a la formación en general, por cuanto se instrumentaliza y se cosifica excesivamente. Sin embargo, la educación competencial apunta hacia la enseñanza-aprendizaje significativa, contextualizada, a los contenidos dinamizados en la acción y diversificados/enriquecidos en tres ramificaciones: conceptuales, procedimentales y actitudinales, de suerte que la formación se articula tanto en la asimilación de conceptos desde un punto de vista relacional y en la adquisición de procedimientos y destrezas, como en la educación en actitud y valores; de suerte que la aplicación competencial enriquece la dimensión educativa para ampliar la mera transmisión de contenidos a aprendizajes críticos, relacionales y holísticos.

La cuestión es si estas iniciativas europeas, que han encontrado resonancia en las dos últimas leyes educativas españolas (LOMCE y LOMLOE), se concretan en los enfoques didácticos de las aulas de Secundaria y Bachillerato, porque la supuesta evaluación por competencias se nos antoja indiscutible en virtud de los marcos legislativos vigentes desde hace ya años. Parece una obviedad que, para evaluar por competencias, se hace

necesario diseñar una enseñanza-aprendizaje por competencias, pero ¿es en realidad el modelo predominante en las aulas?

Una vez más, parece que las intenciones de la legislación anden alejadas de las prácticas habituales en las aulas y, concretamente, de la didáctica de la lengua ya que la enseñanza-aprendizaje más que en la adquisición de competencias, se encuentra determinada por la elección del libro de texto o materiales similares, y estos -debido a su condición rígida, tradicional y reglamentista- fomentan una didáctica eminentemente transmisiva, en la que a los discentes les corresponde un papel pasivo, de receptores del aprendizaje, pero con escasa dimensión competencial.

### **COMPETENCIAS CLAVE. LA COMPETENCIA EN LECTOESCRITURA EUROPEA EN ESPAÑA SE DENOMINA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

Por tanto, el asunto nuclear no reside tanto en el marco legislativo, sino en cómo se articula su aplicación al día a día en las aulas, de suerte que los enfoques reflejados en la legislación no garantizan novedades en las respectivas didácticas. Incardinadas en lo competencial, las orientaciones educativas europeas (DOUE, 2018) insisten en la necesidad de adquirir la competencia en lectoescritura desde una concepción que rebasa la concepción del simple código. De manera concreta, a pesar de que se refiere de manera expresa tanto a la adquisición de destrezas en la lectura como en la escritura, se alude a la expresión oral y escrita y a la superación de los conocimientos exclusivamente gramaticales y literales, mediante la mención a habilidades comunicativas de amplio espectro:

La lectoescritura es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica la

habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa. (DOUE, 2018: C/189: 8)

Con ello, en la dinamización lingüística de la comunicación, se incluyen tanto contenidos y procedimientos como actitudes y, por añadidura, se considera lo lingüístico y gramatical, pero se incorporan elementos socioculturales, estratégico-pragmáticos, cognitivos y literarios (en cuanto que creativos), aunque aún se mantiene en esta denominación un protagonismo indiscutible de lo lingüístico, que asume todos los tipos de comunicación; en este sentido, probablemente, si pretendemos que las competencias clave den buena cuenta de los desempeños que los discentes deben demostrar para satisfacer los objetivos de una etapa educativa, podríamos sugerir que nominaciones como las de *competencia en comunicación verbal y no verbal* (o *lingüística y paralingüística*) coadyuvarían a lograr una mayor precisión, en tanto en cuanto se trata de procurar a los alumnos desenvolvimientos válidos para afrontar, en verdad, toda suerte de intercambios comunicativos, y ello comporta necesariamente tanto el dominio del código verbal como la destreza en microhabilidades que no atañen directamente al código: la comunicación no verbal, tan compleja en su definición como imprescindible en su conocimiento y en sus articulaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje (Cestero, 2016), y que se relacionan con el contacto visual, el lenguaje corporal, las expresiones faciales, la kinésica, la proxémica o la háptica (Pinto, 2012).

En todo caso, no es objeto de este artículo el ocuparnos de asuntos tan interesantes como el del éxito de términos como el de *comunicación* ni de su cuestionamiento, sobrevenido desde las propuestas de lingüistas de renombre, singularmente desde estudios de filosofía del lenguaje, que expresan sus dudas fundamentadas en torno a si realmente las lenguas sirven para comunicarnos, qué pueda ser comunicar, qué es lo que

supuestamente se comunicaría (¿significados?, pero ¿existen los significados; podemos definirlos?). Es más, algunos lingüistas como Mario Montalbetti, a la sazón profesor y poeta, consideran que el significado podría no existir y, por tanto, no tendría sentido pensar que las lenguas nos sirven para comunicarnos o, al menos, no solo para transmitir información, sino también para insultar, contar chistes, interactuar... (Montalbetti, 2005) Aunque se trata de un asunto que no podemos abordar aquí y ahora, nótese que este tipo de hallazgos provenientes de los estudios lingüísticos deberían repercutir en las reflexiones docentes y, por ende, en las formulaciones legislativas de educación. Es más, cuestiones como el hecho de que el ámbito de la lengua sea -probablemente- el único en el que el objeto de estudio (lengua) y la herramienta de estudio (lengua) coincidan, deberían provocar que fuésemos más reflexivos en la redacción y concreción curriculares si lo que pretendemos es que los discentes accedan a una dimensión poliédrica, compleja, vital y, a veces, sumamente paradójica. El hecho de promover una reflexión metalingüística rigurosa debería ser condición previa indispensable para afrontar después una didáctica competencial eficaz. Por tanto, si nuestra pretensión es que los discentes sean competentes en sus interacciones cotidianas habituales, en primer lugar, hemos de preguntarnos acerca de la naturaleza de estos intercambios y de las dimensiones que concita. Por las razones expuestas, parece que estas indagaciones demiúrgicas estén aún pendientes o -al menos- merezcan reflexiones más sentadas y aportes justificativos de mayor precisión y significatividad, ya que hemos simplificado aspectos, en realidad, sumamente complejos, proteicos y poliédricos. Con todo, y a pesar de que la competencia en comunicación lingüística no contemple, *verbi gracia*, extremos tan significativos como el de adquirir microhabilidades en el aprender a escuchar o destrezas interpretativas inferenciales absolutamente vitales en nuestras interacciones, pretende una formación que reclama un papel activo para el discente. Quede, pues, de manifiesto la

necesidad de plantearse cuestiones básicas, previas a cualquier decisión pedagógica, que aún están pendientes: ¿con la lengua solo nos comunicamos o es una solución reduccionista? ¿Podemos afrontar las interacciones diarias con la prioridad indiscutible del código verbal cuando, en realidad, representa la parte menos significativa en nuestros intercambios? ¿Es posible adquirir competencias en la interacción con otros seres humanos sin tener en consideración microhabilidades como las de saber escuchar o la capacidad compleja de interpretar enunciados mediante la extracción de una información no expresada lingüísticamente, en situaciones comunicativas diversas y cambiantes? ¿Se puede alcanzar una competencia comunicativa válida sin haberse planteado cuáles son los elementos que conforman realmente su naturaleza? ¿Es posible hacer competentes a los alumnos en sus intercambios sin conocimientos gramaticales? ¿Se pueden adquirir destrezas conversaciones sin el concurso indispensable de elementos pragmáticos?

Como puede constatarse, no se trata de un asunto menor, ya que nos referimos a una competencia clave y, por tanto, a una dinamización de contenidos, procedimientos y actitudes de carácter transversal, esencial en todas las áreas y que, además, vertebrada de manera singular el área de Lengua castellana y Literatura, y su articulación en las competencias específicas.

Por otra parte, si conectamos con las alusiones que abrían este artículo, nos percatamos rápidamente de que, aun con una dudosa delimitación y caracterización de la competencia clave en comunicación lingüística e, incluso, con una compleja articulación de la educación por competencias, ni los libros de texto ni los materiales sustitutivos reclaman el papel activo del discente que exige este enfoque pedagógico.

Aunque en el caso de la legislación española se ha reinterpretado la competencia europea en lectoescritura como competencia en

comunicación lingüística que, además de comprender los principios de lectoescritura, potencia aspectos de la oralidad, no se compadece con la implicación relacional de los aspectos pragmáticos presentes en nuestros intercambios cotidianos. Al tratarse de una competencia en comunicación lingüística, incide en las cuestiones gramaticales, del ámbito de la lengua, pero no insiste suficientemente en los aspectos estratégico-pragmáticos, que permanecen tácitamente:

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. (Real Decreto 217/2022: 26)

Sobre todo, las cuestiones pragmáticas se encuentran sobreentendidas cuando se mencionan la manera adecuada y los propósitos comunicativos, así como la interpretación y valoración crítica de todo tipo de mensajes o la comunicación cooperativa, creativa, ética y respetuosa. Todos estos aspectos pivotan en el ámbito de la pragmática, pero no resultan ajenos al conocimiento reflexivo y creativo de tipo gramatical - piénsese, *verbigracia*, en la teoría de los actos de habla de Searle (1969) -, que se ocupa de establecer ciertos vínculos entre la forma gramatical y el propósito de las interacciones). Por supuesto, ello no conlleva que puedan establecerse relaciones directas entre la forma gramatical y la intencionalidad, ya que predominan los actos de habla indirectos que generan su mensaje con relación al principio de cooperación de Grice (1989) y su observancia,

violación aparente, violación de una por no violar otra que se considera de mayor importancia o la violación abiertamente deliberada de las cuatro máximas en las que se articula el principio de cooperación; o que no exista el significado contextual, en virtud de la teoría de la relevancia (Sperber; Wilson, 1986) y, por ende, del modelo de interacción humana (de ostensión-inferencia) frente al mecanicista y muy poco frecuente modelo del código. De ahí la absoluta necesidad de defender los estudios gramaticales, pero desde la reflexión metalingüística, indagatoria, investigadora y creativa que caracteriza a los hablantes en su desempeño; por tanto, se hace imprescindible asentar una base gramático-pragmática que dé buena cuenta de la multidimensionalidad interaccional (verbal y no verbal) entre los seres humanos, y que trate de justificar (aunque no pueda suprimirlo de manera radical) el hecho de los malentendidos y de las estrategias dinámicas constantes en los juegos de intencionalidad para generar e interpretar mensajes.

Sin embargo, la identificación de la lengua con el pensamiento o la faceta discursiva de la comunicación aparecen explícitamente en la enunciación:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria. (Real Decreto 217/2022: 26)

Además de insistir en la dimensión estética de la lengua, es una competencia clave en la que se menciona literalmente la transversalidad natural en su condición epistemológica, que la convierte en protagonista y

en detonante mismo del saber, y en su articulación mediante géneros discursivos (tipos de textos) válidos en todas las áreas, con lo que se abona la idea de que todos los profesores, de algún modo, son profesores de lengua, en tanto en cuanto deben formar a los discentes -en las modalidades escritas- tanto en los informes en ciencias o los comentarios de obras artísticas como en las reseñas, el planteamiento de un problema, etc., en la línea de fomentar la enseñanza-aprendizaje de la escritura a través de las diferentes áreas del currículo, pero no olvida la necesidad de fomentar también las modalidades orales; aquí nos encontramos con otro obstáculo tradicional, asentado a lo largo y ancho de los sucesivos cursos, de separar de manera taxativa las modalidades orales de las escritas, dando por sentado que presentan no solo rasgos diferenciados, sino enfrentados. Nos ajustaremos mucho más y mucho mejor a los perfiles de salida que plantea la LOMLOE al finalizar las etapas educativas si entendemos que se trata de modalidades de una misma lengua que, además de retroalimentarse, presentan habituales hibridismos (piénsese en géneros como la conferencia o el *guasap*); por añadidura, el hecho de enfatizar los diferentes tipos de texto supone remarcar más la organización discursiva que las modalidades orales o escritas que, aunque pueden presentar tendencias, no permiten interpretaciones rígidas ni compartimentos estancos.

## **DE LAS COMPETENCIAS CLAVE A LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LENGUA CASTELLANA**

Las competencias específicas incardinadas en el currículo devienen articulaciones perfectas entre las competencias clave, los criterios de evaluación y los saberes básicos, con lo que se convierten en concreciones curriculares de primer orden en el ámbito de las diferentes áreas. Por otra parte, refuerzan y concretan tanto la enseñanza-aprendizaje competencial

como la evaluación por competencias, de suerte que representan un lugar central en los currículos; de alguna manera, los cuatro bloques que conforman los saberes básicos (las lenguas y sus hablantes, comunicación, educación literaria y reflexión sobre la lengua) se dinamizan como la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, los procedimientos y las actitudes mediante la adquisición de las competencias específicas. Además, las competencias específicas, al concretar las competencias clave y ocupar un lugar central de los currículos, se vinculan directamente con los denominados perfiles de salida, debido a que se diseñan como elementos para lograr la consecución tanto de los objetivos generales de etapa como del perfil de salida, que recoge la adquisición de las competencias clave a través de sus descriptores y promueven su adquisición a través de situaciones de aprendizaje.

Singularmente, en el área de Lengua castellana y Literatura, en la Educación Secundaria Obligatoria se distribuyen las competencias específicas en dos bloques (para el primer y el segundo curso, por una parte, y para el tercer y cuarto curso, por la otra), aunque en realidad su enunciación en diez ítems es prácticamente la misma tanto en los dos bloques de la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en la etapa del Bachillerato, con ligerísimas variaciones y niveles de profundización.

Las diez competencias específicas que estructuran el currículo del área concitan contenidos, procedimientos y actitudes, y lo conceptual se articula mediante lo procedimental y lo actitudinal para evitar los aprendizajes no significativos y no contextuales; este hecho no responde tanto a razones de innovación pedagógica cuanto a la indefectible perspectiva de los procesos que imprime la enseñanza por competencias. Sobre el papel, pues, el rol central que se les otorga a las competencias específicas constituye una alternativa evidente a los modelos tradicionales de enseñanza transmisiva y, con ello, a los enfoques reglamentistas y formulísticos. Por ello

precisamente se les concede a los procedimientos y a las actitudes la posición de garantes del aprendizaje de los contenidos conceptuales; así, la adquisición de las competencias específicas aseguran que el aprendizaje de los conceptos (diversidad lingüística, propiedades textuales, elementos de la comunicación, unidades de la lengua, principales movimientos estéticos...) necesariamente se ponga al servicio de la reflexión, análisis, comparación... (procedimientos) y del respeto, valoración, espíritu crítico... (actitudes). Todo ello conforma un espacio para una enseñanza-aprendizaje distinta, capaz de concitar metodologías activas (que reclaman para el alumno un papel protagonista de su propio aprendizaje) y de potenciar modelos inductivos (las competencias específicas refuerzan la idea de partir de los contextos lingüísticos próximos, de afianzar el conocimiento de lo que nos rodea para inducir normas generales, comportamientos universales, con el fin de construir conocimiento) que ofrecen una alternativa diferente respecto a los modelos tradicionales. Este tipo de aprendizajes tan sumamente flexibles, adaptables, proteicos, poliédricos, dúctiles, creativos casan muy difícilmente con materiales rígidos y secuenciaciones consabidas y reiteradas hasta la saciedad, así como con los modelos de enseñanza transmisiva. Frente a ello, las situaciones de aprendizaje generan el espacio necesario para adquirir las competencias específicas mediante modelos indagatorios, investigativos, inductivos y creativos.

Las competencias específicas generan el espacio para superar la enseñanza tradicional de la lengua, que consiste en identificar, etiquetar y -en el mejor de los casos- describir las unidades lingüísticas como finalidades en sí mismas, ya que parte más bien de ellas para dinamizarlas en reflexión, comparación, contraste, inducción, investigación, análisis... En verdad, las competencias específicas diseñan un aprendizaje enraizado en las taxonomías más elocuentes en los estudios de la enseñanza-aprendizaje, tales como la taxonomía del aprendizaje de Bloom (1956) o las teorías de Marzano y Kendall (2008). Es así porque promueven un aprendizaje que se

basa, en primer lugar, en el conocimiento, posteriormente, en el análisis y, en última instancia, en la síntesis y creación, por cuanto fomentan las estrategias de juzgar, evaluar, decidir, argumentar y desmitificar, sin olvidar que mediante la creación se alcanza la posibilidad de generar nuevo conocimiento y de asumir las categorías anteriores del aprendizaje; todo ello con el concurso de la motivación como elemento transversal.

Sí es importante reseñar que, a pesar de que la legislación educativa y a través de la enseñanza-aprendizaje competencial, se potencia la adquisición de la cúspide en las categorías del aprendizaje, pero no se expresan de manera significativa ni los medios ni los métodos mediante los que se puede poner en práctica. He aquí uno de los problemas nucleares del asunto. Por tanto, con este artículo, además de plantear un diagnóstico crítico de la situación, se pergeñan líneas de actuación que ofrezcan alternativas para concretar en el aula las disposiciones legislativas. Por ejemplo, aunque se aborda la necesidad de potenciar el lector crítico, no se expresan modos concretos para lograrlo. Así, planteamos aportes que permiten articular los diseños legislativos en la realidad de las aulas, ya que proponemos actividades concretas que partan del conocimiento, continúen con el análisis y desemboquen en la creación; esta secuenciación de aprendizaje constituye una guía de diseño para actividades significativas. Por otra parte, se hace necesario presentar iniciativas rigurosas para propiciar una enseñanza competencial como la inclusión de la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010) para promover la lectura crítica y, por tanto, una lectura situada, poliédrica, dialógica, etc. O realizar aportes esenciales en la enseñanza-aprendizaje de modelos que superen la concepción exclusiva del código y que potencien la escritura epistemológica y procesual frente a concepciones finalistas de producto (Álvarez; Ramírez, 2006). En el caso del estudio de la gramática, además de la necesaria inclusión de la pragmática para comprender la gramática en acción, se hacen imprescindibles metodologías indagatorias y creativas que fomenten un aprendizaje

relacional (pares mínimos, secuencias agramaticales, ejemplos cotidianos de lengua para inducir la norma...). Entre otros aportes fundamentales, nos encontramos con iniciativas como las de la gramática orientada a las competencias (Bosque, 2015; 2016; 2018; 2021), que inciden en un aprendizaje competencial, habida cuenta de que se parte del conocimiento y del análisis para alcanzar la creatividad y la generación de nuevo conocimiento; ya no se trata de plantear palabras y que los discentes las dividan en morfemas o de que realicen interminables análisis morfológicos o análisis de oraciones muy extensas (debido a que no participan de un aprendizaje competencial), sino de que reflexionen en torno a estructuras morfológicas idénticas que, sin embargo, responden a procedimientos de formación de palabras diferentes, en torno a estructuras sintácticas similares que incluyan alguna agramaticalidad para fomentar la reflexión (leísmo, laísmo o loísmo, por ejemplo), a la discriminación entre categorías gramaticales distintas que en el uso presentan la misma forma (para diferenciar desde realizaciones lingüísticas concretas entre adjetivos y participios, entre otras muchas posibilidades)... En definitiva, mediante un estudio gramatical y riguroso que parte del contexto lingüístico más próximo al alumno y que reclama para él un papel activo y creativo. Así, el aprendizaje competencial de la gramática resulta inexcusable para dinamizar las competencias específicas del área de lengua castellana y Literatura, incluida la finalidad para lograr la competencia clave en comunicación lingüística, pero la competencia en comunicación lingüística no podrá lograrse sin el concurso de disciplinas como la pragmática, la antropología, el conocimiento sociocultural o los estudios cognitivos, entre otras.

## CONCLUSIONES

Con esta contribución, se pretende, pues, reclamar la importancia de revisar de manera sistemática y rigurosa el concepto de comunicación (se le otorga

un papel exclusivo y excluyente, se articula desde términos solo lingüísticos, faltan consideraciones metodológicas para su dominio...), probablemente muy exitoso pero reduccionista en el aprendizaje competencial, así como indagar en que los avances de la legislación educativa (revisables, pero eficaces en la persecución de un aprendizaje otro, más acorde con el siglo XXI) se articulan mediante las competencias específicas para profundizar en el aprendizaje competencial impulsado por Europa y corroborado en los últimos marcos legislativos para la educación en España, pero precisan de estudios rigurosos previos y de conjunto que ofrezcan una radiografía válida de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de nuestro país, puesto que -de lo contrario- la legislación no partirá de la realidad para imprimir mejoras, sino que construirá una situación muy alejada de la cotidiana, potenciando el riesgo de construir una virtualidad paralela e inalcanzable que no incida ni en la innovación ni en la transformación educativas.

Por otra parte, las perspectivas del aprendizaje competencial no pueden concretarse en las aulas mediante la rigidez de los libros de texto y de materiales similares (lo que no comporta su desaparición, sino su utilización desde perspectivas críticas), ni tener lugar desde enfoques tradicionales de enseñanza transmisiva o de modelos formulísticos de tipo reglamentista. Singularmente, las competencias específicas conforman un referente central del currículo, ya que comunican la generalidad de las competencias claves y los descriptores para el perfil de salida (identificado con los objetivos de etapa) con los criterios de evaluación y los saberes básicos. Por tanto, centrar esfuerzos en las maneras de materializar la adquisición de las competencias específicas en el aula es tanto como implementar resortes válidos para la innovación educativa y los modelos de aprendizaje eficaces (satisfacen la taxonomía de Bloom y casan con las propuestas actualizada de Marzano y Kendall), y vehicular modelos de enseñanza-aprendizaje acordes con el siglo XXI: indagatorios, investigativos, inductivos y creativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NORMATIVAS

- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), págs. 12-36. doi: 10.5565/rev/regroc.12
- Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y literatura)*.
- Bloom, B.S. y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. Longsman Green.
- Bosque, I. (2015). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC, Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrct/Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0>
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), págs. 63-83. doi: 10.4067/S0718-48832016000200004
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), págs. 142-201. doi: 10.5565/rev/regroc.12
- Bosque, I., y Gallego, Á. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. En Á. Gallego y E. Gutiérrez (Eds.), «La investigación lingüística en el siglo XXI: aproximaciones teóricas y sus aplicaciones», *Revista Española de Lingüística*, número especial (2021).

- Cassany, Daniel y Castellà, Josep M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), págs. 353-374.
- Cestero Mancera, A. M. (2016). La Comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio. *Linred: Lingüística en la Red*, n. 13 (2015-2016). <http://hdl.handle.net/10017/25226>
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Martínez León, Patricia (2022). La educación teatral en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (30), págs. 211-233.
- Marzano, R. J. y Kendall, J.S (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Montalbetti, M. (2005). El significado ya no es lo que era antes. *Areté*, 17(2), págs. 295-311.
- Pinto Doria, L. (2012). La comunicación no verbal: kinésica y proxémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Digital Palabra*. <http://www.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/index.php/component/content/article/42-linguistica/81-la-comunicacion-no-verbal-kinesica-y-proxemica-en-el-proceso-deensenanza-aprendizaje-de-las-lenguas-extranjeras>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo)(<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>)

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril)(<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>)
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.). (2018). *Diario Oficial*, C 189, págs. 1-13. CELEX:[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)\[legislation\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)[legislation])
- Romero Trenas F. Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista Digital de Profesionales de la Enseñanza*. 2009 [citado 3 jul 2009]. Disponible en: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Ruiz Morales, A. (2022). El enfoque competencial de las lenguas extranjeras en la eso en el marco del nuevo currículo y su trasvase a la evaluación: técnicas e instrumentos. *Supervisión 21*, 66(66). <https://doi.org/10.52149/Sp21/66.10>
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Sperber D.; Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell.