

Hacia una enseñanza innovadora en la didáctica de la Lengua: modelos indagatorios y creativos frente a los reglamentistas y formulísticos en el aula del futuro __

Towards innovative teaching in language teaching: inquiry-based and creative models versus regulatory and formulistic models in the classroom of the future _____

Enrique Ortiz Aguirre

La innovación educativa es una exigencia permanente para los docentes y encuentra su acicate en la necesidad continua de ajustar la metodología a los nuevos retos de enseñanza-aprendizaje, así como en los cambios legislativos constantes, cuyo espíritu persigue nuevos enfoques continuamente, ya que la innovación convoca la creación, la asimilación y, por tanto, la percepción de lo novedoso (Vidal et al., 2022).

¿La mera tecnología comporta innovación? ¿Y los espacios?

Sea como fuere, hogaño han venido a dinamizarse en todo el mundo nuevos espacios, impulsados sobremedida por la sobreexposición tecnológica en el ámbito de la educación (De-la-Hoz et al., 2019). Sin embargo, la simple organización de nuevos espacios con el concurso de la tecnología no garantiza *per se* innovaciones ni el ámbito educativo ni en el mercado (Barrera y Leguizamón, 2004); de hecho, una de las problemáticas más destacadas respecto de la denominada 'aula del futuro' es, precisamente, que en muchos centros educativos han llegado a pensar que participar de la innovación educativa se satisface con la implementación -sin más- de las aulas del futuro (Luri, 2020). Estas concepciones educativas que suponen la disposición formal de los espacios pueden resultar inanes si no están acompañadas de planteamientos pedagógicos y didácticos otros, que pretendan atender los nuevos retos de la enseñanza aprendizaje (Garcés, 2020). Este extremo ha supuesto que, en muchos casos, se haya procedido a instalar en los centros educativos esta aula y a esperar que ello llevase aparejada una transformación; el hecho de que esto sea imposible ha conllevado que los centros educativos no sepan qué hacer con estos espacios que han transitado del entusiasmo inicial al abandono presente, y en poco tiempo, ya que el espacio sin reflexiones didácticas resulta inoperativo.

En este sentido, conviene recordar que la concepción de los espacios en el aula resulta sumamente significativa y que conlleva modelos educativos concretos; esta reflexión nos conduce al concepto de zonificación, y a concederle a la disposición de los espacios la importancia significativa que acompaña -de manera relacional- a las decisiones educativas. Así, las innovaciones educativas del primer tercio del siglo XX vinieron acompañadas de espacios diáfanos, junto a otros con separaciones parciales (Giraldo Urrego y Giner Gomis, 2019). Difícilmente, pues, podemos promover aprendizajes nuevos sin que ello venga también promovido por disposiciones diferentes de los espacios, en las que gobierne la necesidad de concederle un protagonismo activo; de alguna manera, cómo determinamos el espacio se relaciona con cómo decidimos las metodologías de aprendizaje, son decisiones vitales para promover modelos de enseñanza. Por ello, si pretendemos un aprendizaje competencial, será necesario concebir el espacio en algún momento para el aprendizaje colaborativo, los grupos interactivos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje dialógico y otras metodologías activas (Defaz Taipe, 2022), lo que conlleva preparar un espacio diferente. En el caso del aula del futuro, conviene dotar al espacio de significación y, dentro del aula, generar espacios interactivos que se interrelacionen; así, asientos móviles y sin respaldo junto a mesas corridas con acceso a ordenadores para la zona de investigación; mesas movibles en círculo para el diseño; mesas de mayor amplitud con ruedas y sillas cómodas para el espacio de la creación; una zona para compartir, con algunas estanterías, pizarra movable, mesas en círculo, además de un espacio para grabar vídeos con croma, acompañado del fondo azul necesario. De esta manera, el espacio adquiere la dimensión necesaria para promover un aprendizaje competencial, atendiendo la recursividad. En este tipo de espacios y de concepciones pedagógicas, encajan innovaciones en la didáctica de la lengua como la del aprendizaje gramatical mediante un enfoque como el de 'dudas razonables, que abordaremos después. Quede de manifiesto la importancia de promover aprendizajes competenciales, del orden de lo experiencial, en espacios que se articulan desde presupuestos que fomentan el aprendizaje entre iguales (Chacón, 2015) y que prefiguran un nuevo rol del docente, el de guía del aprendizaje, pero no el de la enseñanza meramente transmisiva (Aguilar Ramos y Linde Valenzuela, 2015).

Por otra parte, la denominación misma ('aula del futuro') parece haber fomentado un reclamo que exige alcanzar el marchamo como objetivo para promocionarse en la competitividad entre centros, con el objetivo de poder incluir que se dispone de este espacio, sin que al hecho lo acompañen reflexiones ni decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de la innovación pedagógica

Por tanto, es ineludible construir debate pedagógico riguroso y preciso, contextualizado, al mismo tiempo que diseñar propuestas didácticas innovadoras, si se quiere, con el concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación, pero de manera significativa; de hecho, el aula del futuro se identifica con una renovación pedagógica en los centros educativos, y no con una simple implementación de un nuevo espacio sin efectos transformacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gómez-García et al., 2022).

Con este artículo, pues, se pretende contribuir a un concepto de innovación ínsito al desempeño educativo desde presupuestos que impliquen una mejora razonada en los sistemas de enseñanza-aprendizaje inconformes con la mera sustitución de lo tecnológico en lugar de las herramientas tradicionales, sin más consecuencias educativas.

Por ello, se pretende reforzar el intento innovador en la enseñanza de la lengua española en las etapas de la educación secundaria y del bachillerato. Así pues, se plantearán posibilidades innovadoras para el aula, con la justificación pertinente; así, esta contribución se mueve en el entorno micro, relacionado con la clase y su organización, con el profesorado y su experiencia, así como con el alumnado, y no tanto con la organización escolar -en un nivel meso- ni

con políticas, locales, nacionales o internacionales -en un nivel macro- (Kozma citado por Flores, 2017). El hecho de plantearse, de manera sistematizada y significativa, el entorno de intervención cuando se programan actividades puede encontrar relación con las pretensiones del cambio en la cultura escolar que pretenden las novedades legislativas promovidas por la LOMLOE y, de manera muy singular, las denominadas situaciones de aprendizaje. Al mismo tiempo que dinamizan los espacios para otorgarles significatividad, participan en la transformación del aprendizaje transmisivo predominante, ya que busca vínculos con la vida cotidiana de los alumnos y se inclina por la propuesta de diseñar retos “reales” que deben resolver; asimismo, este tipo de planteamientos potencian la inclusión de las metodologías activas en los procesos de enseñanza aprendizaje, propiciando la condición del discente como protagonista de su propio aprendizaje y concitando modelos indagatorios, tanto exploratorios como creativos (Feo Mora, 2018).

La enseñanza de la lengua en las aulas de secundaria y bachillerato. Breve estado de la cuestión

Resulta llamativo comprobar que, a pesar de los permanentes cambios en la legislación educativa, las innovaciones en la enseñanza de la lengua y la literatura no hayan llegado al aula como era de esperar; en gran medida, además de las inercias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, su enseñanza-aprendizaje a través de los libros de texto ha mantenido los enfoques anquilosados, ya que potencian el enfoque de enseñanza tradicional en el que se privilegia la transferencia de información que concibe al discente como mero receptor, a modo de norma general y con excepciones esporádicas en las que se reclama un aprendizaje aparentemente activo, pero asistemático y encorsetado (Leganés y Pérez, 2012 citado por Melguizo, 2022); así, los libros de texto han venido a enfatizar la adquisición de contenidos factuales y, en el mejor de los casos, conceptuales, pero apenas dinamiza los contenidos procedimentales o actitudinales, cuya implicación relacional pertenece al aprendizaje competencial.

La enseñanza de la escritura, de la lectura y de la lengua se basa en modelos tradicionales y, aunque tímidamente se han introducido algunas novedades en los libros, enmarcadas en la nueva legislación LOMLOE, en las aulas los escasos cambios respecto a los modelos de enseñanza-aprendizaje continúan y se mantiene una didáctica de la lengua de tipo tradicional, transmisiva: “en el aula de lengua hoy en día se continúa con la enseñanza tradicional” (Aliaga, 2022, p. 85). Esta enseñanza de la escritura y de la lectura parte de una concepción de ambas a modo de productos, y no de procesos, así como del énfasis en considerarlos casi en exclusividad desde el orden del código, sin abordar dimensiones pragmáticas, sociales, antropológicas, culturales o cognitivas. Posteriormente, aportaremos algunas propuestas para la innovación en la enseñanza-aprendizaje de la escritura con la utilización de las TIC a modo de Tecnologías del Aprendizaje y de la Comunicación en el aula del futuro.

Aunque los contenidos lingüísticos en sí no hayan experimentado grandes cambios, las reflexiones en cuanto a una didáctica de la lengua holística deberían conllevar innovaciones fundamentales en los métodos. Sin embargo, en general las clases siguen respondiendo a modelos transmisivos de enseñanza, en los que el discente queda relegado a un rol profundamente pasivo y, además, siguen acusando un excesivo protagonismo de los libros de texto. En todo caso, no se pretende cuestionar la inclusión de este tipo de materiales en el aula, que también presentan sus ventajas (un saber sistematizado y común, la posibilidad del aprendizaje intergeneracional, la fijación de unos contenidos básicos...), sino enfatizar la enorme problemática que conlleva el hecho de que en la formación del profesorado no se incluyan estudios rigurosos sobre su análisis crítico y en el diseño de alternativas o de materiales complementarios (Monereo, 2010a). De hecho, uno de los pilares fundamentales en la formación del profesorado debería relacionarse directamente con la capacidad del docente para manejar dispositivos críticos (Monereo, 2010b) que les permitan entender que no pueden entregar las decisiones didácticas de selección de contenidos, de temporalización, de secuenciación, de enfoques, o de evaluación sin someterlas a un análisis crítico riguroso y eficaz (Lomas y Jurado, 2022).

Es evidente que el docente no debe adoptar una posición sucursalista respecto al libro de texto, y que no debe permitir que lo suplante ningún tipo de material sin promover una reflexión adecuada al respecto; sin embargo, en las programaciones didácticas de los Departamentos de Lengua castellana y Literatura, es muy habitual que las temporalizaciones y los contenidos -como mínimo, ya que ello comporta a menudo repercusiones en la evaluación y en la metodología- vengan determinadas por los libros de texto. Por otra parte, nadie puede negar su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se trata, en verdad, tanto de facilitar herramientas críticas al docente para que los analice como de que, a partir del diagnóstico eficaz, construya respuestas válidas para paliar las carencias detectadas (diversificar los métodos, incluir variedades lingüísticas, promover otro tipo de lectura -participativa y activa-, dinamizar una enseñanza epistemológica de la escritura...). En el ámbito de la didáctica de la Lengua, esta capacidad docente se nos antoja de especial importancia, habida cuenta de que los libros de texto no resultan inocuos en sus enfoques ni en sus presupuestos. Ello supone aceptar que admitir su protagonismo en las aulas conlleva, además, asumir un determinado enfoque para la enseñanza de la lengua; un enfoque muy reconocible, que -a pesar de la aparente oferta de variedad- responde a modelos formulísticos y reglamentistas que no presentan apenas diferencias (habitualmente, nos encontramos ante enfoques filológicos que privilegian las unidades lingüísticas y sus niveles de complejidad, así como ante el protagonismo de la gramática desde presupuestos formales y excesivamente normativistas o el uso de un nivel de lengua artificioso, muy alejado del contexto lingüístico cotidiano de los discentes). Incluso, a tenor del control editorial de un par de empresas, se trata de modelos sumamente uniformadores que no presentan novedades en la metodología pedagógica (Lomas, 2004).

Por otra parte, es bien sabido que los libros de texto (o los materiales sustitutivos al respecto) presentan estructuras más o menos fijas y, sobre todo, una rigidez incompatible con la realidad de las aulas, cuya diversidad debe concebirse a modo de una multiplicidad de singularidades (Hurtado, 2022). Además, es una secuenciación inflexible que no se encuentra en consonancia con los modelos educativos más conocidos por su eficacia probada -piénsese en propuestas tan sugestivas como la de Merrill, quien se decanta por plantear a los discentes un problema real que ha de resolverse mediante actividades que se organizan por fases: activación, demostración, aplicación e integración (Espinoza, 2016). Este tipo de fases casan a la perfección con zonificaciones como las del aula del futuro y con propuestas como las de 'dudas razonables'.

Si comprobamos la estructuras de los libros de texto, pues, nos percatamos de que las unidades se organizan en secuencias fijas y reconocibles: generalmente, no aparecen los objetivos que se persiguen con cada unidad, las actividades de apertura -de supuesta motivación- consisten, en el mejor de los casos, se traducen en formular preguntas un tanto vagas e inconexas, enseguida aparece un texto acompañado de preguntas que pretenden la comprensión lectora (difícilmente se logrará si se enfatiza el modelo de mero interrogatorio), bloques de contenidos habitualmente organizados (comunicación, gramática, ortografía, literatura...) en los que se destacan mediante recuadros o palabras remarcadas la importancia de ciertos conceptos -acompañados de ejercicios poco variados (de rellenar huecos, de mera pregunta-respuesta, de selección, de relacionar contenidos dispuestos en columnas)- y, normalmente, un apartado final a modo de resumen acompañado de una supuesta evaluación que se articula mediante unos textos y unas cuestiones idénticas a las que se han ido desgranando a lo largo y ancho de la unidad, pero de carácter sumatorio. En este sentido, la metodología no resulta reflexiva ni meditada ni -aún menos- variada; sin embargo, es evidente que una adecuada atención a la diversidad ha de articularse mediante metodologías variadas y flexibles, a través de agrupamientos diferenciados y de combinaciones entre aprendizajes individuales, competitivos y -sobre todo- colaborativos (Jerez, 2015).

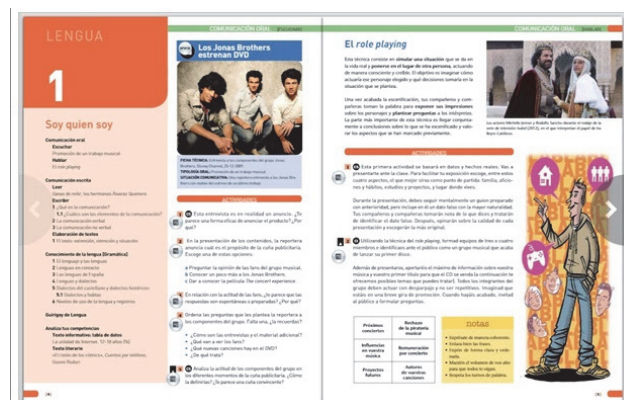
Figura 1
Imagen de libro de texto con estructura de
fragmento y preguntas



Ciertamente, en los últimos libros de texto (fruto del nuevo marco legislativo) podemos encontrar algunos avances tímidos, como una mayor inclusión de la oralidad -muy alejada de la integración, ya imprescindible- o la aparición de actividades en las que se contemplan agrupamientos diversos, pero no concebidos *expresos*, sino incluidas para acreditar cierta variedad, sin contextualización ni significatividad.

En todo caso, se percibe mayor interactividad, así como una relación más igualitaria y equilibrada entre las imágenes y el texto; de hecho, las nuevas lecturas digitales e hipertexto potencian una lectura otra, en la que la imagen se niega a la aceptación del papel ancilar que le atribuía el enfoque tradicional; se trata ya de una tensionalidad, de un tipo de lectura relacional entre imágenes y código lingüístico, en la educación de la mirada recelosa (Foucault, 1997), una estructura más dinámica y variada, algo menos previsible y rígida. Por otra parte, las distintas unidades, aún no concebidas como situaciones de aprendizaje, a pesar de los esfuerzos de los nuevos marcos legislativos en educación, presentan títulos no identificables con los contenidos curriculares más conocidos (se trata de una tendencia que ha ido imponiéndose desde hace ya algunos años, y que parece generalizarse).

Figura 2
Imagen de un libro de texto en la actualidad



En general, sin embargo, los libros de texto siguen priorizando la escritura frente a la oralidad -tendencia diacrónica (Rodríguez y Ridaó, 2012) que presenta escasos cambios-, una paradoja irreconciliable con el énfasis de los currículos y de los marcos legislativos, que insisten en hacer prevalecer la competencia comunicativa y, singularmente, el dominio de la oralidad.

Innovación en la didáctica de la lengua. Aproximaciones

Nos encontramos, pues, con una serie de factores que dificultan extraordinariamente la innovación, habida cuenta de que no parecen cuestionarse ni la enseñanza meramente transmisiva ni la flexibilidad metodológica. Frente a los modelos reglamentistas y formulísticos, conviene reivindicar los modelos indagatorios y creativos, desde la concepción de situaciones de aprendizaje y del impulso de la enseñanza-aprendizaje competencial que dinamizan tanto los nuevos marcos legislativos como iniciativas similares a la denominada aula del futuro. Por tanto, la llamada necesaria a la innovación, ínsita a los procesos educativos, reclama propuestas diferenciadas desde el ámbito de la didáctica de la lengua.

En este sentido, procede plantear enfoques alternativos a las actividades de rellenar huecos, relacionar ideas dispuestas en columnas, reproducir información o sugerir tareas supuestamente creativas, pero sumamente vagas y asistemáticas.

En el caso concreto de la didáctica de la lengua, sigue de actualidad la necesidad perentoria de convertir el aula en un contexto comunicativo válido, capaz de superar las concepciones de la gramática como un simple código, y concitar la participación de otros ámbitos del conocimiento (lo cultural, lo estratégico-pragmático, lo cognitivo, lo discursivo, lo lingüístico...). Ya los esfuerzos del profesor Teodoro Álvarez (2001) apuntaban en esta dirección, y son un testimonio repetido desde tiempo atrás; sin embargo, resulta llamativo que siga enfocándose la didáctica de la lengua desde presupuestos caducos (continúan vigentes los esquemas comunicativos mecanicistas, prevalecen los presupuestos formalistas y filológicos en el estudio de la lengua, la prioridad de la escritura sobre la oralidad, la enseñanza transmisiva y el aprendizaje reducido a lo receptivo) o que las variedades de la lengua, en todas sus vertientes (diatópicas, diastráticas y diafásicas), siga sin recibir la atención que demanda, a pesar de que esta condición coral de la lengua ha sido atendida permanentemente desde hace ya años (Montoya Gómez, 1984). De esta manera, contribuir al aprendizaje competencial en el ámbito de la didáctica de la lengua ha de articularse -necesariamente- también desde la muestra lingüística de sus diferentes variedades (dialectos en virtud de las distintas zonas geográficas, niveles, registros...); en este orden de cosas, plantear a los discentes el trasvase entre niveles y registros, desde muestras de su cotidianeidad, contribuye a un aprendizaje competencial, así como el hecho de adecuar la lengua a las diferentes situaciones comunicativas, a las dispares intenciones o a la diferencia entre destinatarios.

Frente a las tendencias mayoritarias, empeñadas en un enfoque normativo y sin variedades de la lengua, la nueva legislación y los nuevos espacios (el aula del futuro) se compadecen necesariamente con nuevos modelos pedagógicos para la didáctica de la lengua y, de manera singular, de la gramática. Estos modelos encuentran su inspiración en metodologías pedagógicas indagatorias, exploratorias y creativas, es decir, que potencian el contexto lingüístico próximo a los discentes y, a partir del análisis crítico de él, acceden a la norma lingüística desde la reflexión, y no al contrario, que supone imponer una norma sobre el sujeto, sin que se produzcan ni reflexión, ni creatividad ni aprendizaje significativo.

Por otra parte, los nuevos marcos legislativos han provocado también que, desde amplios sectores del profesorado de Lengua Castellana y Literatura, se haya restado importancia a la enseñanza-aprendizaje de la gramática, hasta el punto -

incluso- de que se le pueda haber negado a la gramática su incidencia en la adquisición de la competencia comunicativa, habida cuenta de que se mantiene una separación tajante en las concepciones generales del profesorado entre gramática y comunicación, para considerar que esta última no precisa del dominio necesario de aquella:

Concebida la gramática a partir de estos supuestos [una gramática operativa de base cognitiva], se desvelan algunos aspectos de ella que quedaban oscurecidos y que merecen, por tanto, ser destacados. En primer lugar, se muestra a las claras la falacia –muy asentada en los ámbitos docentes– de la separación entre comunicación y gramática. Aceptar esta ruptura equivale a despreciar un hecho indiscutible por lo evidente: no cabe comunicación sin gramática. (Ortega, 2013).

Así, aunque siempre nos haya acompañado la idea de que para el dominio de una lengua materna no es necesario conocer la gramática (ya Nebrija se convirtió en un adelantado a su tiempo al promover el estudio de una gramática de la lengua materna, la primera sobre una lengua vernácula en Europa), y de que sigue sin ser preciso en la actualidad en la concepción de muchos docentes de Lengua, parece indiscutible que asumir un estudio relacional, crítico y metalingüístico de la gramática sea imprescindible -aunque ni exclusivo ni excluyente- para alcanzar competencia comunicativa; de hecho, desde los descubrimientos de la pragmática y del concepto más amplio de competencia comunicativa, ya a partir de la década de los ochenta del pasado siglo y, de manera extensiva, en la última década del siglo XX, se había cuestionado el papel exclusivo de la gramática para la competencia comunicativa (Kondo, 1995). Sin embargo, ya entonces se defendía la necesidad de su estudio y, en la actualidad, hay una tendencia a entender que puede prescindirse de ella, en aras de lograr una competencia supuestamente efectiva, más dinámica y comunicativa.

No parece posible entender la competencia comunicativa sin el concurso de la competencia gramatical, a la que se suman los dominios de otras dimensiones -sociocultural, estratégica, discursiva, literaria...- (Lomas et al., 2015).

Por tanto, partimos de la absoluta necesidad de abordar una didáctica de la gramática y de integrarla tanto en la concepción de la competencia comunicativa (y articularla con el resto de competencias, de manera relacional y significativa) como en la esfera de la innovación educativa, y que, por tanto, pueda incardinarse en un proyecto pedagógico como el aula del futuro. En este sentido, podemos proponer innovaciones didácticas indagatorias, investigativas, exploratorias y creativas como las de ‘dudas razonables’, los pares mínimos -para todos los niveles lingüísticos: morfología, fonética, sintaxis, semántica, lexicografía, ortografía-, la reflexión sobre la agramaticalidad, lo metalingüístico o la inclusión de la Pragmática en los estudios gramaticales para proporcionarles un enfoque dinámico y comunicativo.

Concretamente, ‘Las dudas razonables’ persiguen la familiarización gramatical exhaustiva, pero potencian la reflexión gramatical inductiva y creativa; son dudas razonables porque los discentes seleccionan usos de lengua que han recogido de su contexto lingüístico cercano (redes sociales, prensa periódica, Internet, televisión, radio, libros, conversaciones, películas, series, canciones, carteles publicitarios, notas...) y que trabajan en grupo para explicar su uso y su condición de corrección o incorrección en función de los aspectos lingüísticos (importan más la concienciación metalingüística que el hecho de dirimir formas correctas e incorrectas, si no es al servicio de la reflexión lingüística). Se organizan por grupos y se plantea un aprendizaje cooperativo; al solicitar el trabajo en grupo colaborativo, se hace imprescindible conocer y adaptar técnicas que lo faciliten; en este caso, se podría utilizar ‘Investigación grupal’, por lo que se conforman grupos de cuatro alumnos de manera libre para afrontar la tarea con la coordinación del profesor, para las exposiciones posteriores, se asignará un número a cada miembro del grupo para solicitar que respondan y asegurarnos de que todos se hayan implicado en la elaboración, discusiones y en las puestas en común (Varas y Zariquiey, 2011). En este trabajo cooperativo, realizan búsquedas e investigaciones, abordan los ejemplos, recogen las evidencias y estudian conjuntamente sus causas de uso y las reflexiones lingüísticas que puedan resultar pertinentes; asimismo, se ocupan de organizar sus evidencias y explicaciones en materiales digitales (audios, vídeos, imágenes, hipervínculos...), y de

distribuir las en los niveles lingüísticos pertinentes (fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico y pragmático). El docente adopta el rol de guía del aprendizaje, una demanda permanente de la pedagogía actual (Zambrano et al., 2022), y acompaña tanto el proceso como la elaboración. Tras varias sesiones de trabajo, el objetivo es compartir la defensa de sus presentaciones, abordando los distintos niveles de lengua y sus evidencias (conviene demandar, en general, muestras orales y escritas de sus contextos próximos y cotidianos). La elaboración de estos materiales lingüísticos que parten del propio uso contextual, significativo, y que promueven la inquietud, la curiosidad y la investigación constituye un modelo indagatorio y creativo que resuelve muchas de las carencias provenientes de los modelos tradicionales; por otra parte, impulsa la inclusión de la lengua más próxima, parte de los intereses del alumno, promueve la inquietud y el cuestionamiento, potencia significativamente lo metalingüístico, integra las modalidades orales y escritas en el conocimiento gramatical, refuerza la conciencia lingüística del hablante, dinamiza microhabilidades para una adecuada comunicación, articula significaciones relacionales entre los niveles de la lengua, concita los enfoques holísticos en la didáctica de la lengua, facilita la interpretación del aula como un espacio de interacción comunicativa y, por supuesto, se acomoda a concepciones de espacialización en la innovación educativa; por ejemplo, a las aulas del futuro, ya que se adapta a concepciones pedagógicas innovadoras del espacio que se dinamiza por entornos como los de investigar, diseñar, crear y compartir, que abordábamos al principio de este artículo, y con enfoques de aprendizaje innovadores, como el propuesto por Merrill, ya que se corresponde con las fases de activación, demostración, aplicación e integración (Espinoza, 2016).

Así, se abordan fenómenos como la metátesis (alteración del orden silábico de las palabras), como la agramaticalidad de las formas regulares que han de ser irregulares, como el loísmo, el leísmo, el láismo, el quesuismo, el dequeísmo, el uso de latinismos y extranjerismos, los falsos amigos, las cuestiones ortográficas que más importancia presentan para nuestros alumnos, las cuestiones pragmáticas: el modelo de ostensión-inferencia frente al modelo de código, las implicaturas y cómo se generan, las inferencias y ostensiones, el significado contextual...).

Figura 3

Ejemplo de presentación elaborada por alumnos para abordar los diferentes niveles de la lengua con el aporte en cada uno de casos concretos, de modalidad oral y escrita



Su carácter exhaustivo se explica, además, desde el propio interés e inquietud de los alumnos, que indagan en su contexto lingüístico más cercano para investigar acerca de su naturaleza gramatical, de suerte que desactivan prejuicios y estereotipos lingüísticos desautorizados por la investigación (por tanto, comporta por añadidura contenidos actitudinales). Bien mirado, este tipo de propuestas innovadoras tienen la virtud de satisfacer cabalmente tanto la

taxonomía del aprendizaje de Bloom (1956) como las actualizaciones posteriores de Marzano y Kendall (2008). Así, a la motivación generada por una elaboración que habita en su entorno más próximo y que les permite elegir con libertad e incluso añadir enfoques novedosos (realizar pequeñas encuestas sobre usos lingüísticos y tratar de extraer conclusiones parciales: ¿hay factores que influyen en el cuidado hacia el uso de la lengua?; incluir vídeos de personas que intervienen para responder a cuestiones lingüísticas acerca de usos concretos; añadir entrevistas...) se le une la reflexión metalingüística desde ópticas creativas de la lengua en acción. Así, los diferentes grupos realizan indagaciones en todos los soportes a su alcance para recoger ejemplos de lengua que ofrecen dudas en cuanto a su pertinencia por diferentes motivos (gramaticalidad/agramaticalidad, adecuación, usos más o menos recomendados...); de suerte que van estructurando los ejemplos que coleccionan y recogen -con las correspondientes evidencias: prensa, anuncios en la calle, programas de radio o de televisión, series, películas, canciones, intercambios de oralidad, redes sociales...- en los distintos niveles de lengua, tras el aprendizaje dialógico correspondiente y la permanente argumentación. Por tanto, dinamizan de manera relacional los diferentes estadios de la gramática para inducir usos lingüísticos con un carácter holístico desde dinámicas competenciales.

En los grupos, durante las sesiones de clase, empiezan a compartir usos cercanos; alguien vio un anuncio para pirsin con la inclusión del extranjerismo **piercing*, en otro grupo escucharon una canción y les llamó la atención la palabra **tattoo*, y se preguntaron acerca de su aceptabilidad. Tras la discusión inevitable (¿en el nivel pragmático por condiciones contextuales de uso? ¿morfológico en cuanto a formación de palabras? ¿léxico-semántico?). Al tratarse de extranjerismos, se decantaron por el nivel léxico-semántico, ya que son ejemplos que se podrían clasificar en el caudal léxico; es interesante asistir al debate y a los argumentos que se esgrimen, un debate que se hará extensivo a la clase en el momento en que expongan sus propuestas en común y, después, a toda la clase. Además, se comprueba ineluctablemente la dificultad de hacer corresponder un ejemplo de lengua con un solo nivel, ya que interactúan y se solapan en el uso.

Figura 4
Ejemplos de 'dudas razonables' elaborados por un grupo de alumnos



Sin olvidar que se plantean ejemplos que pueden suscitar dudas a los hablantes, en general (dudas razonables) y que han de explicarse acudiendo a las fuentes (RAE, Fundeu, Instituto Cervantes...), por lo que han de ser razonadas. A ello se une el cotejo con otras palabras (¿con el mismo resultado o diferente? ¿Por qué?), por lo que se dinamizan ejes de conocimiento lingüísticos profundamente contextuales y relacionados con la gramaticalidad/agramaticalidad o con los pares mínimos; los métodos inductivo-creativos empiezan a articular el aprendizaje competencial.

No se trata de memorizar los niveles y replicar las definiciones, ni siquiera de proceder a la mera identificación o el etiquetado, sino que es un aprendizaje competencial (enraizado en su contexto próximo, entroncado en su motivación e intereses, elegido por el propio alumno en un intercambio real...) que supera los enfoques tradicionales, pues supera el mero reconocimiento y análisis para acceder a la comparación, el contraste, el hecho de juzgar y de crear.

Figura 5

Ejemplo de duda razonable para el uso de la coma en los vocativos



Figura 6

Ejemplo de duda razonable relacionado con el uso de sufijos y, por tanto, clasificado en el nivel morfológico

NIVEL MORFOLÓGICO:

- Nutricionista. ✓
- Nutriólogo. ✓

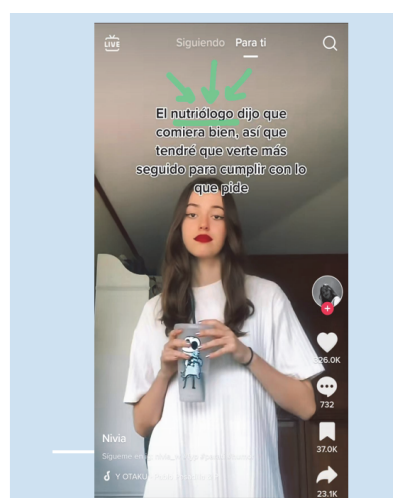
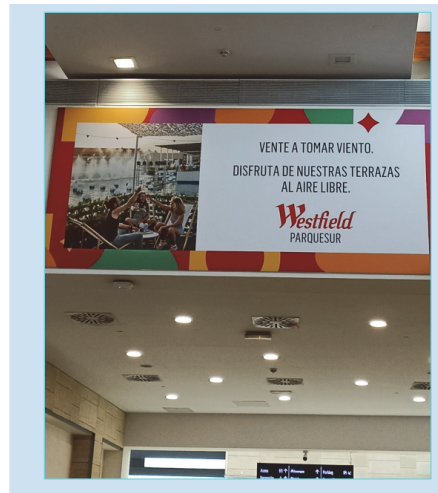


Figura 7

Ejemplo de duda razonable en el nivel pragmático, tan contextual como tensionado entre significados literales y figurados

NIVEL PRAGMÁTICO:

- Vente a tomar viento.



Aunque iniciativas de este tipo conforman *per se* innovaciones más que considerables, conviene recordar también enfoques como el de la gramática orientada a las competencias, con esfuerzos inestimables como los de Ignacio Bosque (2015; 2016; 2018; 2021), que conectan la reflexión gramatical con la lengua en acción y potencian los modelos indagatorios y de inquietud por parte del hablante respecto a los contextos lingüísticos próximos; merecen especial atención la inclusión de pares mínimos (por ejemplo, diferencia entre secuencias como 'Un pueblo perdido' y 'un paraguas perdido' para diferenciar de manera significativa, y mediante la reflexión metalingüística, las categorías gramaticales adjetivas de las formas verbales no personales participios), así como las secuencias de agramaticalidad (supone plantear cuestiones como que se explique por qué resulta gramatical el enunciado 'es un programa muy divertido' y, sin embargo, es agramatical *'es un programa muy diario', a pesar de que las estructuras morfológicas y sintácticas son idénticas) o los análisis inversos (se plantean elementos gramaticales para que los discentes construyan enunciados).

Junto a este tipo de innovaciones, se pueden añadir aquellas que promueven una enseñanza-aprendizaje de la escritura desde un punto de vista procesual y epistemológico; este enfoque innovador, encaja a la perfección en el aula del futuro, ya que -además de la zonificación- demanda la integración de las TIC como TAC. Mientras que las perspectivas tradicionales refuerzan una concepción de la escritura como producto (no se acompaña al discente, sino que simplemente se le evalúa al final), planteamos iniciativas de acompañamiento que conciben la escritura en fases: acceso al conocimiento, planificación, producción del borrador, revisión y reescritura, en virtud del Modelo Didactex (Hilario y Ortiz, 2020). Este tipo de enseñanzas facilitan un aprendizaje competencial, habida cuenta de se aprende a saber ser y saber hacer en una concepción multidimensional de la escritura, que no se limita ni a la materialidad del código ni a una mera asociación de sonidos y grafías. Escribir es también pensar y, por añadidura, dinamiza dimensiones cognitivas, sociopragmáticas, culturales, discursivas, estratégicas...

Además, este modelo incluye una plataforma digital sumamente intuitiva y de toda utilidad para profesores y alumnos (<http://www.ucm.es/redactext>), que se integra de manera natural en el aula del futuro. Con el fin de potenciar el aprendizaje competencial en la didáctica de la lengua, se trata ahora de plantear la escritura de un miniensayo de una temática atractiva para que lo escriban individualmente sin ningún tipo de indicación sobre la manera de afrontarlo (así, el docente puede comprobar las concepciones de escritura y plantear una intervención didáctica eficaz).

Figura 8
Imagen de la plataforma digital de Redactext 2.0



REDACTEXT (PLATAFORMA DE ESCRITURA)

- Bienvenida
- Redactext 2.0
- Proceso de escritura
- Sección del Tutor
- Sección del Escritor
- Grupo Didactext
- Localización y contacto

Permitenos que te presentemos brevemente la plataforma "Redactext" que pretende ayudar a redactar textos expositivos, informativos o académicos. Como bien sabes, estos textos son los que con más frecuencia se utilizan para transmitir información en ámbitos académicos, profesionales y sociales. Pero antes, debemos reconocer que escribir no es fácil. Lograr esta habilidad o competencia exige dedicarle tiempo, con sosiego y reflexión, pero también con ayuda. En esta tarea de mediación, la labor del tutor es imprescindible, si bien en la modalidad "on line" queda sustituida por la plataforma.

Este recurso didáctico se fundamenta en el modelo o teoría de la escritura Didactext. [Modelo de Escritura DIDACTEXT. pdf](#)

Para ampliar la información acerca del diseño de la plataforma, vea el siguiente enlace: [Diseño Plataforma REDACTEXT 2.0. fdf](#)

El uso de este recurso tecnológico facilita el proceso de composición escrita, a la vez que supone una ayuda para el logro de textos de mayor calidad. [Uso de Tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita. pdf](#)

Esta plataforma para ayudar a escribir textos académicos y profesionales pertenece al proyecto de investigación sobre escritura académica que lleva a cabo el Grupo Didactext (Didáctica de la escritura), junto con el Servicio de Escritura Académica que desarrolla en la Formación del Profesorado de la Facultad de

Una vez que han elaborado y entregado su texto, el docente pasa a explicar el modelo con el material de la plataforma, desde esta perspectiva holística y de fases en permanente recursividad. Tras las explicaciones, se plantea el aprendizaje colaborativo con la elección de la técnica deseada y el tipo de evaluación que convenga (individual, por pares, en grupos...). Se trata de ofrecer herramientas a los alumnos para atender la fase de revisión y reescritura, con el fin de promover un seguimiento competencial (se les confeccionarán rúbricas para la revisión y reescritura en virtud del género que trabajen, así como plantillas en las que consignen los elementos mejorables del borrador y sugerencias para la nueva redacción:

Figura 9
Ejemplo de plantilla para la fase de revisión y reescritura

Autor del texto: nº201204 /
Revisor: nº5281688

1º Nivel de intervención lingüística y textual: paratesto

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
referencias	no tiene ninguna referencia	Añadir	

2º Nivel de intervención lingüística y textual: texto

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
En la primera frase el "u" sobra.	Es redundante	Eliminar	
Título		Sustituir	

3º Nivel de intervención lingüística y textual: párrafo

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo	4º Rescribe

Texto	No se ve bien la separación de partes. Separar bien la introducción, tesis y conclusión	Reorganizar	

4º Nivel de intervención lingüística y textual: oración

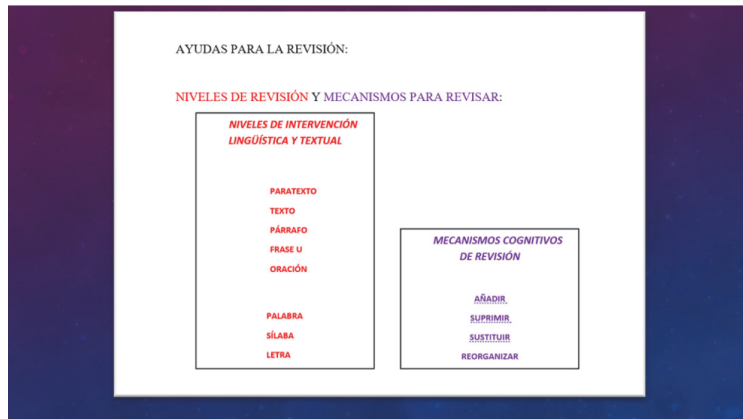
1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe

5º Nivel de intervención lingüística y textual: palabra

1º Copia el texto que te suena mal y trata de identificar el error	2º Recibe comentarios de tus compañeros o de tu profesora	3º Decide el mecanismo de revisión textual	4º Rescribe
ingles	Falta la tilde	Añadir	

Junto a este material, al que han de acompañar ayudas ilustrativas (niveles de intervención lingüística y mecanismos para la revisión), se hace imprescindible facilitar rúbricas de evaluación con gradaciones explicativas que permitan a los estudiantes localizar posibles errores e introducir mejoras.

Figura 10
Plantilla de ayuda para la fase de revisión



Además de la rúbrica de evaluación de textos, resulta muy eficaz activar el aprendizaje dialógico entre pares, por ejemplo, de forma y manera que la escritura se aúna a la oralidad y a la interacción social continua, sin olvidar que se procede a una revisión conjunta y recíproca (el aprendizaje competencial se flexibiliza más y se incorporan aprendizajes de evaluar textos propios y ajenos a la producción individual del texto, cuyo resultado comparten con su par y siempre con la supervisión del docente, definido desde la óptica actual del guía del aprendizaje).

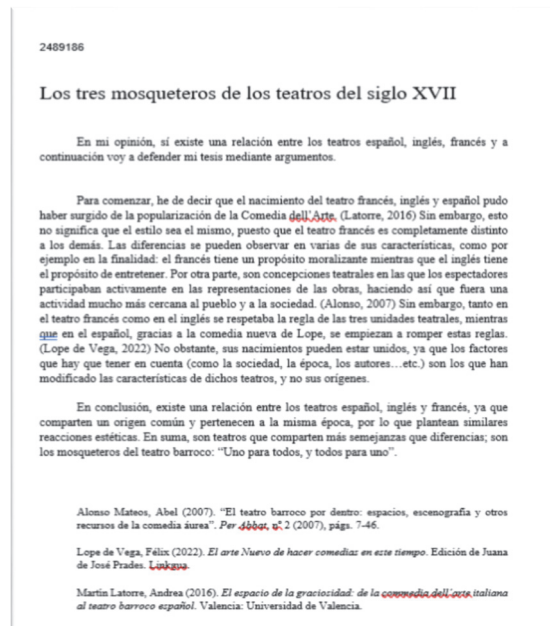
Figura 11
Propuesta de rúbrica del grupo Didactext para la revisión y reescritura de miniensayos

Rúbrica de evaluación de la producción de un miniensayo				
CRITERIO	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
1 Título	El título es atractivo y se relaciona bien con la tesis que defiende	El título no es atractivo pero se relaciona bien con la tesis que defiende	El título se relaciona con el tema del texto pero no con la tesis que defiende	El título no se relaciona ni con el tema ni con la tesis que defiende. No presenta título
2 Tesis	La tesis se expresa con claridad mediante más de cuatro marcas lingüísticas que la refuerzan (orden lógico de la frase, expresión directa y explícita, vocabulario preciso, etc.)	La tesis se expresa con claridad mediante tres o cuatro marcas	La tesis se expresa con claridad mediante una o dos marcas	No se expresa la tesis en el texto o La tesis no se relaciona con el tema planteado
3 Partes	En el texto se distinguen las tres partes: introducción (presentación del tema o de la tesis), argumentación y cierre. Hay coherencia entre la tesis, todos los argumentos y el cierre, de modo que el hilo del discurso se comprende con facilidad	En el texto se distinguen dos partes: argumentación e introducción o cierre. Hay coherencia entre la tesis y tres argumentos. Uno o más argumentos no tienen relación con los demás. Con esto, el hilo del discurso se puede comprender, pero con cierta dificultad	En el texto se distingue una parte: la argumentación, o la introducción, o el cierre. Hay escasa coherencia entre las ideas del texto, sin embargo es posible identificar, a grandes rasgos, el hilo del discurso	En el texto únicamente se distingue una información u opinión. El texto no es coherente ya que no es posible identificar el hilo del discurso
4 Argumentos	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes (calidad). Contiene, al menos, tres argumentos, al menos recoge dos tipos de argumentos (autoridad, causa, analogía, definición, ejemplificación, contraargumentos...)	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes. Contiene, al menos, dos argumentos. En cuanto a la variedad de los argumentos, solo recoge un tipo de argumentos	La tesis se defiende con argumentos adecuados y pertinentes. Contiene, al menos, un argumento. En cuanto a la variedad de los argumentos, solo recoge un tipo de argumentos	No se utilizan argumentos para defender la tesis
5 Estilo	El texto contiene más de cuatro rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector: términos adecuados a la situación comunicativa, empleo de sinónimos o de expresiones correfenciales en lugar de repetir palabras, modalizadores, interrogación retórica, metáfora o comparación, hipérbolo, paralelismo, juegos de palabras, etc.	El texto contiene tres o cuatro rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector	El texto contiene uno o dos rasgos que marcan la voluntad de estilo del autor o que muestran la intención del escritor de convencer al lector	El texto no contiene rasgos que marquen la voluntad de estilo del autor, al contrario, contiene palabras inadecuadas al contexto, hay repeticiones, no emplea un lenguaje marcado literario... Tampoco se muestra la intención del escritor de convencer al lector, ya que el texto solo expone información, por lo que únicamente trata de informar al lector
6 Conectores y organizadores textuales	Todos los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual	Todos los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual, excepto uno	Solo dos de los párrafos se relacionan mediante un conector o un organizador textual	Ninguno de los párrafos se relaciona mediante un conector o un organizador textual
7 Uso de la norma	La redacción del texto se ajusta a las normas gramaticales (mal uso de los verbos; falta de concordancia en el uso género, número, persona; etc.). El texto no presenta faltas de ortografía. La redacción del texto respeta las reglas de puntuación	Aparecen uno o dos errores gramaticales. Aparecen uno o dos errores de puntuación	Aparecen tres o cuatro errores gramaticales. Aparecen tres o cuatro errores de puntuación	Aparecen cuatro o más errores gramaticales. Aparecen cuatro o más errores de puntuación
8 Fuentes y referencias bibliográficas	Incorpora más de dos fuentes y referencias bibliográficas y se diferencia con claridad la voz del escritor de las voces citadas	Incorpora más de dos fuentes y referencias bibliográficas pero no las integra adecuadamente	Incorpora una o dos fuentes y referencias bibliográficas pero no las integra adecuadamente	No hay fuentes ni referencias de autoridad en el texto

Al unir la rúbrica para la detección de mejoras con las ayudas de niveles de intervención lingüística y los mecanismos de revisión, los discentes tienen las claves para afrontar exitosamente y de un modo competencial la fase de revisión y de reescritura.

Figura 12

Muestra de un estudiante de 1º Bachillerato tras todas las intervenciones pertinentes



(Ortiz y Pérez, 2022, p. 62)

Esta experiencia innovadora de la escritura precisa de las concepciones espaciales (aula del futuro), metodológicas (TIC como TAC, metodologías activas), técnicas (para el aprendizaje colaborativo) y de temporalización que la permitan incorporarse al aprendizaje competencial.

Algunas reflexiones finales

La innovación educativa que se pretende desde las denominadas aulas del futuro no tendrá ningún tipo de impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje si no se acompaña de modelos indagatorios, investigativos y creativos que conformen alternativas válidas a los enfoques tradicionales, reglamentistas y formulísticos que se han asentado en las aulas.

Por tanto, en la didáctica de la lengua se hace imprescindible plantear propuestas que respondan al desafío de la innovación educativa y que se adapten de manera natural a concepciones pedagógicas novedosas en las aulas del futuro. Así, iniciativas como las dudas razonables, los pares mínimos, la agramaticalidad, el análisis inverso o la enseñanza-aprendizaje de la escritura procesual y epistemológica constituyen perspectivas esenciales para una enseñanza-aprendizaje innovadora, basada en modelos indagatorios, investigadores y creativos que concitan el aprendizaje autónomo de los alumnos, que cohesionan los aprendizajes gramaticales con la competencia comunicativa,

que atribuyen al profesor el rol de guía y que promueven un aprendizaje activo que convierte a los discentes en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- AGUILAR RAMOS, M.C., Y LINDE VALENZUELA, T. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Hekademos: revista educativa digital*, 17, 93–103.
- ALIAGA AGUZA, L.M.A. (2022). La teoría de la educación en el aula de Lengua Castellana y Literatura en el umbral del s. XXI. En O. Buzón García (Ed.), *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 83–97). Dykinson.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17–42.
- BARRERA MEDINA, C.X., Y LEGUIZAMÓN CAMPILLO, J. (2004). *Los factores de éxito y fracaso de: tecnología, mercado y empresario en una idea de negocio basada en innovación* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de los Andes.
- BLOOM, B.S. Y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. Longsmann Green.
- BOSQUE, I. (2015, febrero 5). *Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos* [Conferencia]. II Jornadas GrOC, Barcelona, España.
<https://www.dropbox.com/s/8g6ujy22ihuhrct/Bosque%20GrOC%202015.pdf?dl=0>
- BOSQUE, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC*, 1(1), 11–36.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (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), 63–83.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGrOC*, 1(1), 141–201.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.20>
- BOSQUE, I., Y GALLEGO, A.J. (2021). La terminología gramatical en Secundaria y Bachillerato. Ventajas e inconvenientes didácticos de algunos conceptos gramaticales antiguos y modernos. *Revista Española de Lingüística*, 51(2), 51–78.
<https://doi.org/10.31810/rsel.51.2.4>
- CHACÓN, G.S. (2015). Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(1), 103–123.
- DE-LA-HOZ-FRANCO, E., MARTÍNEZ-PALMERA, O., COMBITA-NIÑO, H., Y HERNÁNDEZ-PALMA, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información tecnológica*, 30(1), 255–262.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- DEFAZ TAIPE, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 16(1), 463–472.
- ESPINOZA, C. (2016). Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 135–148.

- FEO MORA, R.J. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 187–206.
<http://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- FLORES, F.A.S. (2017). Entornos virtuales en asignaturas del área de las Tecnologías Educativas. Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 20, 57–64.
- FOUCAULT, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- GARCÉS MADRIGAL, A.M. (2020). El Aula del Futuro del CCH Vallejo. *CUAIEED, Repositorio de Innovación Educativa*.
<http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/6051>
- GIRALDO URREGO, L.M., Y GINER GOMIS, A.V. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174–195.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- GÓMEZ-GARCÍA, M., ALAMEDA VILLARRUBIA, A., POYATOS DORADO, C., Y ORTEGA RODRÍGUEZ, P. (2022). El Aula del Futuro: un proyecto para la redefinición pedagógica de los centros educativos. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 36(97,2), 133–148.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.94188>
- HILARIO SILVA, P., Y ORTIZ AGUIRRE, E. (2020). Modelo Didactext, plataforma Redactext 2.0 y mapa de géneros y estrategias. En G. Uribe Álvarez, M.T. Mateo Girona, S.E. Agosto Riera y T. Álvarez Angulo (Coords.), *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo* (pp. 13–20). Octaedro.
- HURTADO MAYA, A., MONTOYA MARTÍNEZ, M.D., VALENCIA LÓPEZ, A.M., Y CALZADA LONDOÑO, G.A. (2022). Inclusive Education in Prosociality from a Perspective of Diversity. *Revista Guillermo De Ockham*, 21(1).
<https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- JEREZ YÁÑEZ, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136742>
- KONDO PÉREZ, C.M. (1996). La gramática como componente de la competencia comunicativa. En F.J. Grande Alija, J. Le Men, M. Rueda Rueda y E. Prado Ibán (Coords.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León, 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 225–230). Universidad de León.
- LEGANÉS LAVAL, E.N., Y PÉREZ ALDEGUER, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 13, 102–122.
- LOMAS, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 15–32.
- LOMAS, C., ALIAGAS, C., BOMBINI, G., CALSAMIGLIA, H., CASSANY, D., COLOMER, T., Y UNAMUNO, V. (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México.
- LOMAS, C., Y JURADO, F. (2022). *Los libros de texto: ¿Tradición o innovación?*. Editorial Biblos.
- LURI, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.

- MARZANO, R.J., Y KENDALL, J.S (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- MELGUIZO MORENO, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación, 36*, 213–247.
- MONEREO, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación, 352*, 583–597.
- MONEREO, C. (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*, 149–178.
- MONTOYA GÓMEZ, J.J. (1984). Sobre la sociolingüística. *Sociología: Revista de la Facultad de Sociología de Unaula, 6-7*, 12–18.
- ORTEGA OLIVARES, J. (2013). Reseña de R. Llopis García, J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz Campillo: Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. *MacroELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 17*.
<https://marcoele.com/resena-que-gramatica-ensenar-que-gramatica-aprender/>
- ORTIZ AGUIRRE, E., Y PÉREZ MARTÍN, A. (2022). Indagaciones en la mejora de la escritura de miniensayos en Literatura Universal: revisión entre pares y reescritura. En M.T. Mateo-Girona, G. Uribe Álvarez y S.E. Agosto Riera (Coords.), *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos* (pp. 55–64). Octaedro.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. Y RIDAO RODRIGO, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura, 24*, 363–380.
- VARAS MAYORAL, M. Y ZARIQUIEY BIONDI, F. (2011). Anexo 1: Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 505–560). Fundación SM.
- VIDAL LEDO, M.J., MIRALLES AGUILERA, E.A., MORALES SÁNCHEZ, I.R., Y GARI CALZADA, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior, 36(3)*, e3508.
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3508/1385>
- ZAMBRANO BRIONES, M.A., HERNÁNDEZ DÍAZ, A., Y MENDOZA BRAVO, K.L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado, 18(84)*, 172–182.

Resumen.

La innovación en el área de la didáctica de la Lengua exige nuevos planteamientos para un aprendizaje competencial; por tanto, no basta con instalar aulas del futuro si no llevan aparejadas zonificaciones, asunción de metodologías activas, técnicas para el aprendizaje colaborativo, etc. Con este artículo, se pretende ofrecer una panorámica del estado de la cuestión, desde el convencimiento de que sin un diagnóstico crítico actual será difícil implementar innovaciones en el área. Tras el desglose analítico panorámico de la situación, se procede a reivindicar el aprendizaje competencial en la didáctica de la lengua desde enfoques indagatorios y creativos; para ejemplificarlos, se presentan muestras concretas que pueden ser adaptadas para el aula. El aprendizaje competencial responde a los retos de la sociedad del siglo XXI; conocer y aplicar innovaciones en la didáctica de la lengua supone adaptar la enseñanza-aprendizaje a nuestros tiempos.

Palabras clave. Innovación educativa; Didáctica de la Lengua; Enfoques indagatorios; Aula del futuro; Competencia gramatical y comunicativa.

Abstract.

Innovation in the area of language teaching requires new approaches for proficient learning; therefore, it is not enough to set up classrooms of the future if they do not include zoning, active methodologies, collaborative learning techniques, etc. The aim of this article is to offer an overview of the state of the question, based on the conviction that without a current critical diagnosis it will be difficult to implement innovations in the area. After a panoramic analytical breakdown of the situation, we proceed to claim the competency-based learning in language teaching from inquiring and creative approaches; to exemplify them, we present concrete samples that can be adapted for the classroom. Competence-based learning responds to the challenges of 21st century society; knowing and applying innovations in language teaching and learning means adapting teaching and learning to our times.

Key-words. Educational innovation; Language teaching; Inquiry-based approaches; Classroom of the future; Grammatical and communicative competence.

Enrique Ortiz Aguirre

Catedrático de Lengua española y Literatura

(Enseñanza Secundaria y Bachillerato)

Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid

Miembro del grupo Didactext

Vicepresidente de la APE Quevedo

enortiz@ucm.es