

## UN MODELO EXPLICATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DESDE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Roberto Martínez Mateo y José Sánchez Santamaría  
Universidad de Castilla-La Mancha

### Resumen

El alumnado de la educación secundaria obligatoria (ESO) todavía se caracteriza por presentar un bajo nivel de dominio en la competencia comunicativa oral. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular propuestas didácticas fundadas en el aprendizaje situado, orientado a potenciar el máximo desarrollo competencial en lengua extranjera - inglés- de todos los alumnos. El saber basado en el contenido no debe limitar las posibilidades de escuchar-comprender y de hablar-expresar del alumnado, siendo esencial el papel de las emociones como variables moduladoras de dicho proceso. Por ello, en este artículo se propone un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en conexión con la competencia emocional, para la enseñanza del inglés en la ESO de Castilla-La Mancha. Esta propuesta viene avalada por un ejercicio de contextualización y análisis teórico-normativa de ambas competencias.

**Palabras clave:** competencia comunicativa oral, competencia emocional, mediación, interacción, inglés.

### Abstract

Oral Communicative Competence (OCC) of Compulsory Secondary School Students still shows poor performance. This fact evinces the need to formulate didactical proposals based on contextualized learning, aimed at boosting the maximum L2 (English) competence development of all the students. Content-based knowledge must not limit the students' chances to listen-understand and speak-chat, placing a strong emphasis on the emotion role as a modulating variable on that process. Therefore, this article puts forward an explanatory model to develop OCC linked up with the Emotional Competence (EC) for English teaching in Secondary Education Schools of Castille La-Mancha. This proposal is backed up by a contextualization effort and a theoretical and normative analysis of both competences.

**Key words:** Oral Communicative Competence, Emotional Competence, mediation, interaction, English.

### 1. Introducción

La Unión Europea, especialmente la Comisión, ha sido la institución que ha protagonizado el cambio de paradigma en el campo de la educación en lenguas en Europa al conseguir poner en valor la diversidad lingüística y el concepto de interculturalidad (CE, 2008). Por ello, uno de los principales retos de las políticas educativas y de formación europeas es el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente comunitarias, como queda reflejado en el buen número de iniciativas tomadas en ese sentido desde el seno de la Unión Europea que se han visto intensificadas durante la última década (CE, 2002; CE, 2007). Quizás, el mayor exponente de este compromiso con la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras fue la inclusión del multilingüismo en 2004 entre las responsabilidades de la cartera de un Comisario Europeo y que además sería el germen de la posterior creación de la cartera del Multilingüismo. Destacamos uno de los hitos de estas políticas europeas en materia lingüística que vienen a favorecer el aprendizaje de lenguas y que encuentra sus orígenes en el Consejo de ministros celebrado en Barcelona en 2002 donde se fijó el objetivo de que todo ciudadano europeo conociera su lengua materna y otras dos lenguas:

«Aprender sólo una lengua franca no es suficiente. Cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna» (CCE, 2003: 4).

En torno a esta preocupación cristalizó el Plan de Acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (CCE, 2003), que trabajo consigo una serie de acciones y medidas orientadas a la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, de forma especial, a la adquisición de competencias comunicativas para comprender a otros y comunicarse con otros en el contexto de integración europea. A ello se sumó la puesta en marcha del Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UE, 2006), el cual se perfila como un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado «en las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer» (CEDEFOP, 2010: 8).

En este contexto, el dominio competencial de uno o más idiomas se ha convertido en una prioridad para el sistema educativo español. Esta situación viene reforzada por la necesidad de mejorar el bajo nivel de muchos alumnos en la Competencia Comunicativa Oral (CCO) en lengua inglesa al finalizar la enseñanza obligatoria (Martínez Piñeiro, 2002; Vez y Martínez Piñeiro, 2002, 2004). Y, aunque es en la educación primaria cuando la legislación vigente establece que el alumno al finalizarla deberá «adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas» (art. 17f, LOE, 2006), es en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde la competencia en comunicación lingüística debe ser adquirida para «comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada» (art. 23i, LOE, 2006). Y, este es sin duda, uno de los principales motivos y avales del artículo que se presenta, a la vez que pone de manifiesto la necesidad de coordinación docente entre educación infantil, primaria y secundaria.

Con la introducción del enfoque de competencias básicas, con la LOE (2006), estamos asistiendo a una revisión y actualización de la práctica docente del inglés. Tiene plena vigencia las ideas expuestas por García Santa-Cecilia (1995: 158), cuando afirma que:

«la práctica de los procesos de comunicación en el aula y la transferencia de esta práctica a situaciones reales de comunicación, requerirá el desarrollo de procedimientos metodológicos adecuados que permita desarrollar actividades de comunicación y actividades de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos»<sup>1</sup>.

Esa nueva disposición mental hacia la enseñanza no puede alcanzarse como si de la activación de un interruptor se tratara, con hacer un simple clic. En este sentido, las implicaciones de la metacognición del alumno en relación a su desarrollo competencial, resulta esencial en la ESO; es decir, el alumno debe adquirir plena conciencia de cuál es el papel a desempeñar en su proceso de adquisición de saberes y de la relevancia de su disposición hacia el proceso de aprehensión de los mismos. Pero además, resulta esencial reconocer el papel de la dimensión emocional como elemento que contribuye al desarrollo de la CCO (Arnold y Fonseca, 2004). Aspecto que se ve fortalecido por la consideración de la competencia emocional como básica, dentro del currículum de Castilla-La Mancha, a alcanzar todo alumno al finalizar de la ESO.

En este sentido, la finalidad de este artículo es contextualizar y analizar la relación existente entre el desarrollo de la Competencia Comunicativa (CC), particularmente en una de sus manifestaciones, la CCO, en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) y el desarrollo de la Competencia Emocional (CE) en la ESO. Todo ello desde una serie de postulados teóricos, así como por lo establecido en el

<sup>1</sup> En claves actuales, son tareas auténticas y aprendizaje situado que permita la creación de contextos y posibilidades de aprendizajes diversos y transferibles a la cotidianidad del alumnado.

currículum de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Ambos contextos: teórico y normativo, sirven para dotar de contenido al modelo explicativo-comprensivo que planteamos para el desarrollo de la CCO en conexión con la CE. Este modelo se basa en el propuesto por Celce-Murcia y Olshain (2000), sobre cómo trabajar didácticamente la subcompetencia comunicativa oral, sin obviar la naturaleza dinámica e interdependiente de las competencias básicas.

## **2. Contexto teórico y normativo de referencia.**

En este apartado, se pretende establecer el marco teórico sobre el que descansa nuestra propuesta de trabajo, centrandó la atención en el concepto de lengua y de didáctica de la lengua extranjera. Desde ahí, se pretende delimitar el concepto de CCO en el aprendizaje del idioma inglés, como paso previo, para aportar argumentos que avalen las implicaciones de la CE en el desarrollo de la CCO. Y, por último, estos argumentos conectados con el marco normativo vigente en Castilla-La Mancha, sirve para justificar el modelo que proponemos y da cumplimiento al carácter prescriptivo del tratamiento didáctico de la dimensión de la CCO dentro de la Competencia Comunicativa Lingüística (CCL) y la CE en la ESO.

### **2.1. Lengua y didáctica de la lengua extranjera: trazos conceptuales e implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias.**

La aproximación conceptual a la lengua, al igual que a los modelos docentes es como la visión de un poliedro: puede adoptarse desde distintos prismas. El hecho de optar por un determinado ángulo nos hará acogernos a unos determinados postulados teóricos en detrimento de otros. No obstante, pese a que los acercamientos a la docencia de la lengua (extranjera) se pueden efectuar, sobre el papel, desde distintas perspectivas con sus diversas naturalezas, paradójicamente, estos enfoques, en muchas ocasiones, resultan en la práctica complementarios entre sí.

Cuando nos referimos a la noción de lengua, participamos de esos postulados que la conciben como una acción comunicativa (Martínez Agudo 2003, 2006), lo que nos remite a un enfoque de carácter pragmático basado en el análisis del discurso o competencia discursiva (Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell, 1995; Celce-Murcia and Olshain, 2000), entendida como toda producción oral o escrita va más allá del nivel oracional, pero donde destaca por encima del resto de sus elementos constituyentes la preocupación por las propiedades comunicativas del lenguaje, es decir, por la competencia comunicativa (Martínez Agudo, 2006). Mientras que si asumimos una visión más social, la lengua se percibe como un instrumento que posibilita la interacción entre los usuarios. Interacción que, en todo caso, persigue siempre unos fines comunicativos y donde las funciones y las estrategias comunicativas desempeñan un papel preponderante. Si bien también participamos de pleno de la definición propuesta por Laguna González (2009: 3) según la que «aprender es principalmente actuar e interactuar, por eso, la adquisición de conocimientos se produce cuando están relacionados con el uso y tienen como destino ser útiles». Definición que, aunque podría tildarse de genérica, encaja a la perfección en nuestra visión de corte funcional de lo que debe ser la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por tanto, la lengua vista como una acción o una interacción entre usuarios debe considerarse como una actividad cargada de intención, que persigue la consecución de un objetivo: la comunicación.

Teniendo presentes estas consideraciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera adquiere sentido en la acción, esto es, en su utilización como medio que posibilita el entendimiento entre

interlocutores para la transmisión del mensaje. Y a su vez, si consideramos que la adquisición del conocimiento lingüístico es un proceso dinámico y activo, no podemos concebirla en otro contexto que no sea en un marco de interacción e intercambio. Resulta fundamental:

«...la toma de conciencia sobre el papel de la lengua extranjera como un instrumento sociopragmático que proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades como experimentadores y negociadores más que como receptores pasivos de datos y tópicos netamente lingüísticos» (Vez, 2000: 157).

La enseñanza de idiomas tiene como claro objetivo facilitar los medios, recursos y estrategias al estudiante en contextos diversos (inicialmente lingüístico, pero también en el plano social, relacional, cultural, emocional, etc.) que permitan a este avanzar primero, en su formación integral como persona y, en segundo lugar, hacia la consecución del fin último de la competencia comunicativa. Por ello, para lograr este objetivo, parece razonable que la didáctica de la lengua extranjera opte por una aproximación comunicativa-funcional donde predomine, por encima del resto de valores, la comunicación del mensaje en su contexto. Sin embargo, la enseñanza presencial de lenguas en nuestro sistema educativo se ha basado en un enfoque metodológico que ha primado las cuestiones formales y distribucionales sobre los conceptos situacionales y semánticos. Esta realidad aún prevalece en muchas de las aulas de enseñanza de lenguas y, entre cuyas consecuencias estaría la falta de motivación en el aprendiz; a causa del alejamiento de las situaciones comunicativas, habitualmente sustituidas por ejercicios repetitivos (Vez, 2000) y no ha posibilitado que el alumnado de secundaria haya alcanzado un nivel de competencia lingüística equiparable al de la mayoría de sus coetáneos europeos.

Desde esta perspectiva comunicativo-funcional y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se privilegia la utilización de la palabra hablada en el aula respecto al texto escrito. La lengua cobra sentido en uso, en acción, y permite la consecución de las intenciones que persigue: se siente y se piensa a través de la palabra. Entre las aplicaciones prácticas de este modelo didáctico destacan, como principal actividad, las interacciones orales profesor-alumno y, más aún, entre alumnos, entre iguales (juegos de rol, debates, argumentaciones, entre otros métodos activos). Los materiales empleados deben tratar de recrear, en la medida de lo posible, situaciones y contextos auténticos, extraídos de la vida cotidiana y hacer uso del lenguaje real, de modo «que contribuyan a la generación de un contexto seguro y predecible y al desarrollo de las habilidades comunicativas» (Fleta, 2007: 13). El alumno percibirá su aprendizaje como una tarea significativa que le permite adquirir y practicar las destrezas necesarias para comunicar el mensaje deseado. Por consiguiente, la familiaridad de los temas tratados y la utilidad de los mismos, unido a la satisfacción que produce el logro de una comunicación oral eficaz, cultivará su motivación de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, somos conscientes de que la motivación es un factor modulador en el desarrollo de la CCO.

En este contexto, las reformas del sistema educativo, inspiradas en las recomendaciones de la Unión Europea, plantean una doble posibilidad a docentes y alumnos, ya que implican una oportunidad, a la vez que un reto, para dar contenido a las implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2011). Por una parte, el profesorado debe bajarse del estrado en el que se hallaba anclado para adoptar un posicionamiento más flexible y soltar las riendas sobre el control del proceso educativo. Mientras que, por otra parte, el alumno debe abandonar su predisposición a la pasividad y a la adquisición del conocimiento desde la inactividad para asumir un papel mucho más activo, dinámico y participativo. Un claro ejemplo, de lo afirmado se aprecia en la Educación Superior, donde los cambios introducidos por el «*EHEA is subverting the roles of students and teachers in*

*tertiary language Education*» (Pérez Cañado, 2010:103)<sup>2</sup>. Por oposición a las tradicionales funciones de «*directors, orchestrators or instructors*» (Pérez Cañado, 2010:105)<sup>3</sup>, el profesor tiene que actuar más como un facilitador, organizador, consejero o analista, por citar alguno de sus nuevos roles pero, por encima de todos, destaca su función como activador de la comunicación. Sin embargo, sería ilusorio pensar que los agentes involucrados en el proceso comunicativo pueden llegar a asumir este cambio de perspectiva sustancial respecto del modelo de adquisición del conocimiento tan arraigado nuestro sistema educativo de la noche a la mañana. Otro de los aspectos que ha venido trabajándose, y que se alinean con los metodológicos, se refieren a la importancia de la motivación como factor modulador para el éxito en el aprendizaje de idiomas. Tal y como han puesto de relieve Kolyva y Angelescu (2006), en su publicación titulada: «50 formas de motivar a los estudiantes de idiomas».

Esta situación conlleva una serie de implicaciones pedagógicas que deben ser contempladas (figura 1):

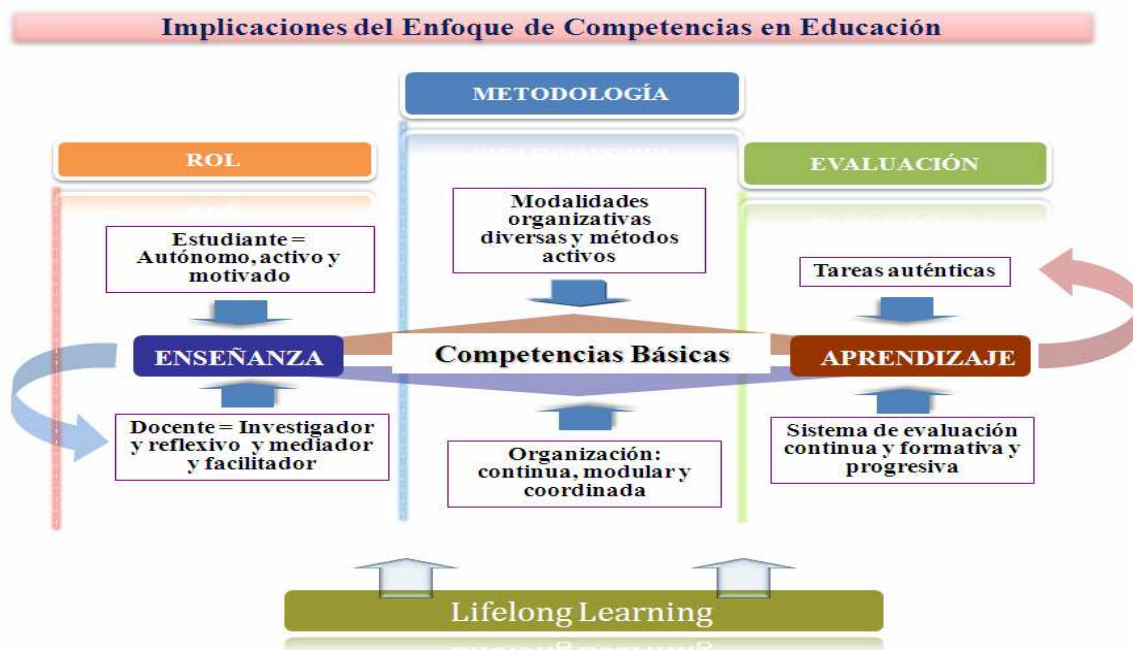


Figura 1. Implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias básicas en educación.  
Fuente: Ballester Vila y Sánchez Santamaría (2011: 23).

## 2.2. La CCO en lengua inglesa y sus vínculos con la CE.

La CCO es una capacidad que permite hablar y expresar ideas, argumentos, pensamientos, sentimientos, entre otros. De modo que, su construcción no depende de recursos netamente lingüísticos, ya que al acto comunicativo concurren otros aspectos que influyen en la actuación oral del alumno y que están estrechamente ligados con la formación de este como persona; en el doble plano racional y emocional; del entorno en que se desenvuelve y de las relaciones sociales que mantiene. Dicha reflexión no es nueva. Fue ya recogida hacia la década de los 70 cuando Dell Hymes apostilló la visión de competencia lingüística ofrecida por Chomsky para acuñar un concepto más amplio: la competencia comunicativa, que definió como «la

<sup>2</sup> T. del A.: El EEES está trastocando los papeles de los estudiantes y de los profesores en la enseñanza de lenguas en la Educación Superior.

<sup>3</sup> T. del A.: Director, orquestador o instructor.

capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo» (Hymes 1972). Este concepto sufrió distintas remodelaciones y redefiniciones en los años siguientes por parte de Canale & Swain (1980), de Canale (1983), Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995); para que finalmente Celce-Murcia (2008) propusiera una revisión de su anterior modelo. Como observa la propia Celce-Murcia (2008: 44), una de sus contribuciones previas (1995) más importantes fue el reconocer que las diversas subcompetencias que conforman la CC están interrelacionadas entre sí.

Para nuestros intereses, cabe destacar que el denominador común de todos estos modelos, desde la formulación inicial de Hymes, y que no es otro que incluyen la Competencia Sociolingüística (CS) junto con la lingüística, como elementos integrantes de la CC. Precisamente es la CS, la referida a las normas que regulan un uso adecuado del lenguaje en contexto, la que consideramos fundamental para el desarrollo y adquisición de la Competencia Comunicativa Oral desde una visión interaccionista. En este sentido, apunta Laguna González que «es la interacción con otras personas, de distintos ámbitos, y la interacción con el medio la que posibilita y potencia el aprendizaje» (2009: 8). Idea a la que se suscribe Martínez Agudo (2003: 140) para la enseñanza de idiomas cuando afirma que: «resulta sorprendente el alcance de las perspectivas del interaccionismo social en el campo de la enseñanza de idiomas».

Por todo lo expuesto y por nuestro convencimiento de la concepción interaccionista que se debe adoptar en la adquisición de la lengua extranjera, en especial de la CCO, consideramos que es necesario resaltar el valor de la emoción. Esto se traduce en articular propuestas orientadas al desarrollo didáctico de la relación existente entre la CCO y la CE, porque entendemos que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula (Bisquerra, 2000).

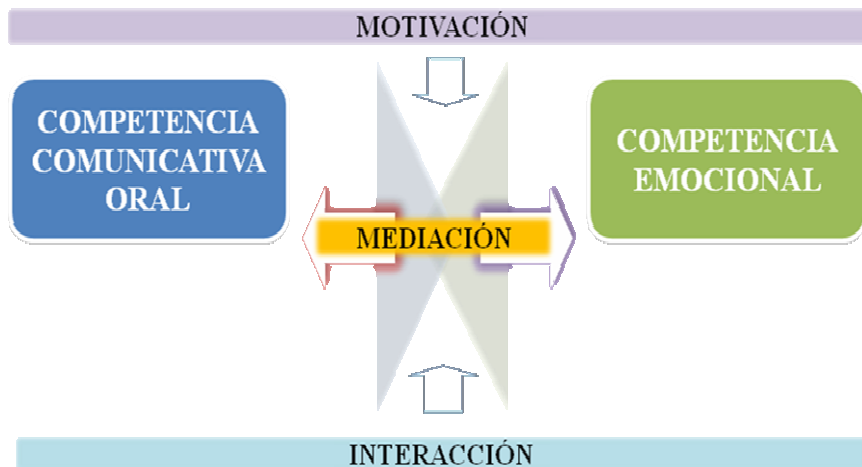


Figura 2. Vínculos entre la CCO y la CE.  
Fuente: Elaboración propia, 2011.

Además de otras consecuencias educativas, que pueden ser aprovechadas para garantizar en el alumno el máximo desarrollo competencial posible, tales como (Bisquerra, 2002): mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales; aumento de la motivación del alumno; fortalecimiento de la confianza; impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación; adquisición de estrategias y técnicas para la gestión del conflicto; desarrollo de la responsabilidad social en los alumnos, entre otros.



Los avances en la psicología nos ayudan a explicar y comprender la importancia de las emociones en el aprendizaje, ya que «las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente exterior y el que rodea al organismo, y para que responda en consecuencia y de manera adaptativa» (Damasio, 2003: 56). Uno de los hitos más importantes fue el uso del término de “inteligencia emocional” por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por la obra de Goleman (1996), y cuyo antecedente se halla en la teoría de las inteligencias múltiples planteada por Gardner (1983). Sus aportaciones y trabajos posteriores han permitido equilibrar en grado de importancia la dimensión cognitiva y la emocional (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman et al. 2002), así como en crear las condiciones idóneas para que la sociedad en su conjunto, y la escuela, en concreto, se conciencien de la necesidad de educar en competencias sociales y emocionales para el “éxito en la vida”; condiciones indispensables para una adaptación social, personal y cultural respetando la singularidad de cada individuo dentro de una escuela inclusiva y equitativa.

En este contexto, y desde la perspectiva de la educación emocional, entendemos por competencia emocional como «un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia» (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007: 61). Pero no es menos cierto que podemos identificar, tal y como nos advierte Olbiols (2005: 96), que cuando hacemos referencia a las competencias emocionales, y siguiendo los planteamientos de las inteligencias múltiples de Gardner, podemos identificar dos bloques: a) Capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; y b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

**Tabla 1.** Propuesta de dimensiones y su concreción sobre la competencia emocional en relación a la teoría de inteligencias múltiples, el modelo de habilidad de inteligencia emocional y dos propuestas de educación emocional.

Dimensiones	Teoría Inteligencias Múltiples	Modelos de inteligencia/educación emocional			Concreción dimensional
	Gardner (1983)	Salovey y Mayer (1990)*	Bisquerra (2000)	Agulló Morera et al. (2011)	
<b>Auto-conocimiento</b>	Intrapersonal	El conocimiento de las propias emociones	Conocer las propias emociones	Conciencia emocional	El conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece
<b>Auto-control</b>		La capacidad para controlar las emociones	Manejar las emociones	Regulación emocional	La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento
<b>Auto-motivación</b>		La capacidad de motivarse a sí mismo	Motivarse a sí mismo	Autoestima	Esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las empresas que se acometen
<b>Auto-conciencia</b>	Interpersonal	Reconocimiento de las emociones ajenas	Reconocer las emociones de los demás	Habilidades socio-emocionales	La capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás
<b>Auto-adecuación social</b>		La habilidad en las relaciones	Establecer relaciones sociales	Habilidades para la vida	Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas

\* Nota: a efectos de visibilizar la influencia de la psicología en la elaboración de propuestas curriculares en el marco de la educación emocional, no se traslada el debate de los modelos de habilidad y los modelos mixtos. Y no se debe entender que estos modelos son, en sí mismos, propuestas didácticas.

### 2.3. La CCO y la CE en el Currículum de Castilla-La Mancha.

El nuevo enfoque de las competencias, junto a los cambios metodológicos que empiezan a emerger con fuerza en la escuela, están siendo esenciales para avanzar en el desarrollo curricular y metodológico de la CCO, superando la idea de transversalidad que caracterizó a la LOGSE, además de contemplar las emociones como una competencia básica, al menos, este es el caso de Castilla-La Mancha. Así, en el decreto 69 /2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, nueve son las competencias recogidas, a saber: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; competencia en tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; competencia en autonomía e iniciativa personal; y, competencia emocional.

Tomando la propuesta de Ramírez García, Lorenzo, Ruíz y Vázquez (2011), pueden ser agrupadas en tres ejes: a) Competencias instrumentales: Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática; b) Competencias específicas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística; y, c) competencias transversales: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal, y emocional

Este Decreto señala que la finalidad de la ESO es «lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios superiores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos» (art. 3). A continuación se establecen las interdependencias entre la competencia instrumental: CCO, integrada dentro de la Competencia de Comunicación Lingüística en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007, y la competencia transversal: CE (tabla 2 y 3).

**Tabla 2.** Definición de la CCO y la CE en el currículo de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes en la interacción con el adulto y con los iguales para potenciar su autoestima e integración social	
<p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL (COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA)*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en distintos lugares en las diferentes lenguas en la amplia gama de contextos sociales y culturales</li> <li>- Hablar, conversar, escuchar y regular la propia conducta e incidir en el comportamiento de los otros</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIA EMOCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La madurez que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece</li> <li>- Conocimiento de posibilidades</li> <li>- Lenguaje autodirigido</li> <li>- Se centra en el desarrollo de dos rasgos de la personalidad: autoconcepto (relación positiva y comprometida con los iguales y la imagen corporal – desajustes emocionales) y autoestima y la responsabilidad para asumir ciertos retos derivados de cualquier actividad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ballester Vila y Sánchez Santamaría (en prensa, 2012), basado en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007.



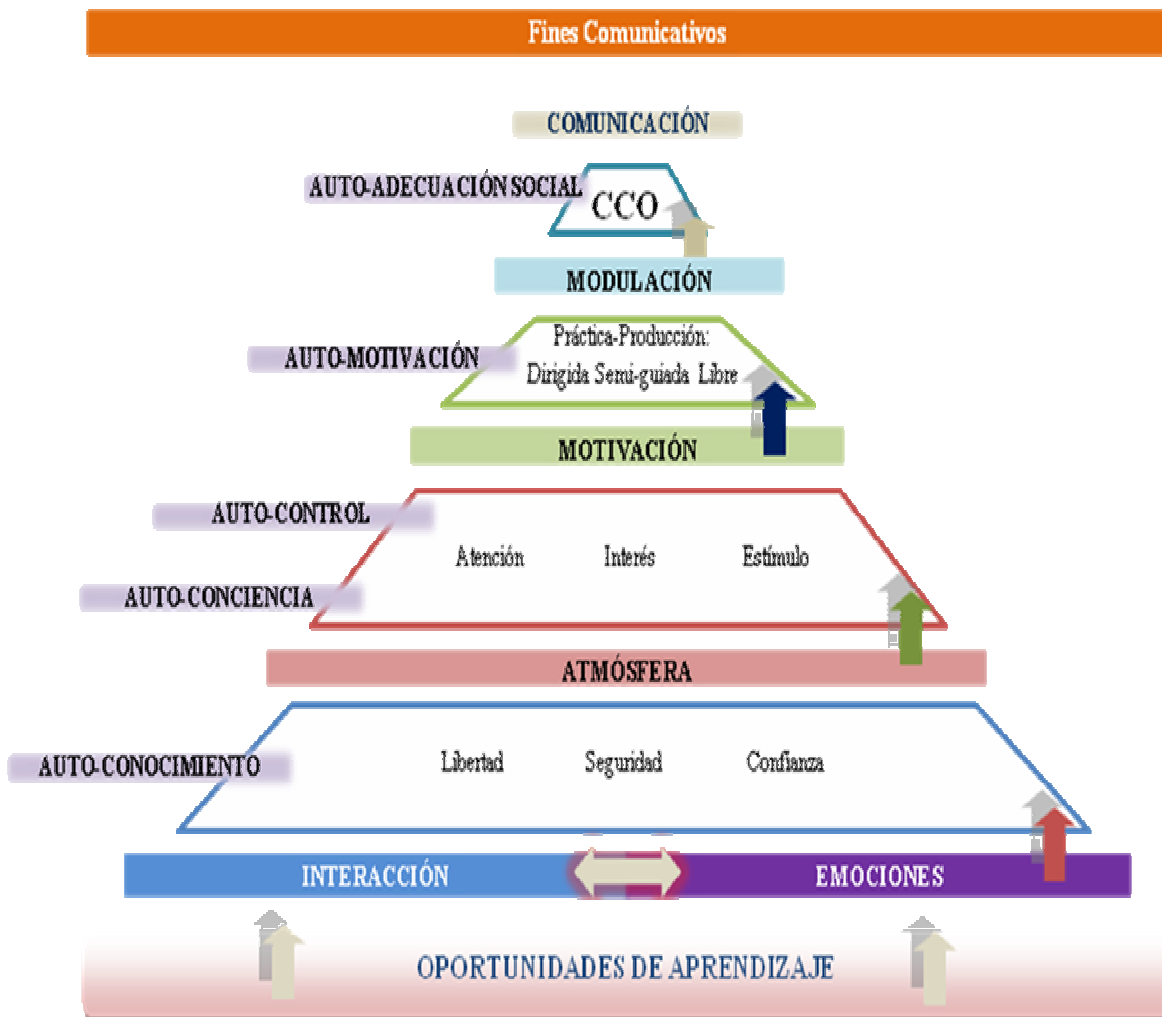
**Tabla 3.** Vínculos de la CCO y la CE en el currículo de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha

COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL		COMPETENCIA EMOCIONAL	
DIMENSIONES	CRITERIOS DE DESARROLLO		DIMENSIONES
<b>Escuchar y comprender</b>	<p>Comprender e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en las diferentes lenguas y en la amplia gama de contextos sociales y culturales –trabajo, hogar y ocio-.</p> <p>Utilizar la destreza lingüística de escuchar para construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimiento o hechos de forma adaptada a la situación de comunicación.</p> <p>Acceso a diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje, incluye en distintas lenguas extranjeras.</p>	<p>Estabilizar el desarrollo de su autoconcepto y autoestima.</p> <p>Reflexionar y ser justo con la percepción de la propia imagen corporal: con estímulos atribucionales reales.</p>	<b>Autoconcepto y autoestima</b>
<b>Hablar y expresar</b>	<p>Expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en las diferentes lenguas y en la amplia gama de contextos sociales y culturales –trabajo, hogar y ocio.</p> <p>Utilizar la destreza lingüística de hablar y conversar para construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimiento o hechos de forma adaptada a la situación de comunicación.</p> <p>En lengua extranjera: poder comunicarse y enriquecer las relaciones sociales y culturales para desenvolverse en contextos distintos al propio.</p>	<p>Madurez que se demuestra en las actuaciones, tanto consigo mismo y con los demás como para resolver los conflictos que el día a día le ofrece.</p> <p>Conocer las posibilidades propias y el lenguaje autodirigido.</p> <p>No inhibirse en la propia manifestación.</p> <p>Equilibrio emocional para reducir las interferencias en el aprendizaje.</p>	<b>Conciencia, madurez y autocontrol</b>
<b>Actitudes y valores</b>	<p>Utilizar esta competencia para regular la propia conducta y para incidir en el comportamiento de los otros a través del diálogo.</p>		

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ballester Vila y Sánchez Santamaría (en prensa, 2012), basado en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007.

### 3. Enunciación del modelo explicativo sobre el desarrollo de la CCO en relación a la CE.

La propuesta explicativa sobre cómo incide la CE en el proceso de adquisición de la CCO se plasma en la figura que a continuación se presenta (figura 3).



**Figura 3.** Modelo explicativo para el desarrollo de la CCO en relación la CE.  
Fuente: Elaboración propia.

Se trata de un modelo jerárquico y progresivo asentado en el potencial de las oportunidades de aprendizaje en el aula y basado en la interacción oral como método práctico; reconociendo el papel mediador de las emociones, en el sentido expresado por Bisquerra (2009), cuando plantea la influencia positiva de lo emocional a la hora de garantizar el máximo desarrollo competencial en el alumnado. No obstante, la linealidad con la que se muestra la información en la figura debe ser entendida como que en cada nivel se destaca el elemento que, a juicio de los autores, tiene mayor peso. Lo que destaca el carácter transversal y circular de muchos de los factores del modelo, por ejemplo, el que la motivación tenga mayor protagonismo en el tercer nivel, no impide que también se dé en el resto de niveles. Lo mismo sucede con el papel modulador de las dimensiones de la competencia emocional (auto-conocimiento, etc.).

En un primer nivel, se conjugan tres aspectos relevantes: libertad, seguridad y confianza, de forma que el rol del profesor consiste en generar las condiciones favorables para que se potencien estos elementos de cara a desarrollar la CCO. Y, no menos importante, es que el alumno pueda tomar conciencia de sus sentimientos y emociones ante actuaciones orales concretas.

Tras ello, en un segundo nivel, con la creación de este clima propicio, se apuesta por reconocer el impacto de los estímulos orales para centrar el interés y la atención del alumnado en el desarrollo de cada una de las

dimensiones y criterios de desarrollo de la CCO. Por lo que las dimensiones de auto-control y auto-conciencia asumen una mayor relevancia en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En el tercer nivel, como hemos argumentado, la motivación emerge con mayor vigor al haberse potenciado la interacción y generado una atmósfera de no inhibición ante las manifestaciones orales. Además, la motivación asume un carácter modulador en la adquisición de las capacidades para escuchar-comprender y hablar-conversar. Por eso, la práctica y producción oral en el aula requiere de una metodología docente gradual que tiene su inicio en tareas dirigidas, para dar paso paulatinamente a una actuación semi-guiada, y que pretende culminar con la producción libre y espontánea del alumno. Para ello, cabe recordar la importancia del manejo de temas cotidianos y cercanos al alumno de la ESO: tareas auténticas basadas en el aprendizaje situado, unido a la auto-motivación que debería experimentar el alumno si es capaz de producir manifestaciones orales con cierto grado de eficacia comunicativa.

En el cuarto nivel, sobresale la modulación entendida como un ajuste en dos planos; el primero, donde el alumno va mejorando en su dominio competencial sobre la comunicación oral; y, el segundo, el plano de adecuación social, ya que es capaz de relacionarse con mayor éxito en una amplia gama de contextos sociales y culturales.

Todo ello, se orienta a explicar cómo los distintos elementos, identificado para el desarrollo de la CCO en relación con la CE, se pueden disponer de una forma jerárquica y progresiva, pero con matices de circularidad activa y dinámica.

En definitiva, este modelo se orienta a propiciar condiciones de aprendizaje que permitan avanzar en la compleja tarea de ir introduciendo el enfoque de competencias en la práctica docente diaria, y cuyos propósitos conciben que la enseñanza favorezca (Moya Otero, 2008; Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2011):

- a) Que el alumno aprenda a pensar, sea creativo, crítico y reflexivo; esto implica que en las clases se incluya el diálogo y la reflexión del docente como referente principal para el alumno.
- b) Que el alumno relacione los aprendizajes de una materia y los transfiera a otras y situaciones de su vida cotidiana.
- c) Que sepan convivir ante opiniones diferentes, por lo que el docente tampoco puede restringir opiniones, sólo reconducir los diálogos.
- d) Se fomentará la autonomía del alumno pero proporcionando las herramientas necesarias para serlo.

Estos planteamientos refuerzan la tesis de Laguna González (2009: 8) al afirmar que «en el momento del aprendizaje, nuestros alumnos se encuentran determinados por su entorno, por sus preocupaciones, quizás minúsculas a nuestros ojos, pero prioritarias para ellos».

## **Bibliografía.**

- Agulló Morera, M.J. et al. 2011. «Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de educación primaria». *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Arnold, J. y Fonseca, M<sup>a</sup>. C. 2004. «Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como lengua extranjera». En S. Ruhstaller y F. Lorenzo (coords.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, 45-60. Sevilla: Edinumen.
- Ballester Vila, M<sup>a</sup>. G. y Sánchez Santamaría, J. 2011. «La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34. [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26\\_2.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_2.pdf)

- Ballester Vila, M<sup>a</sup>. G. y Sánchez Santamaría, J. en prensa, 2012. *Programar y evaluar por competencias en educación secundaria obligatoria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bisquerra, R. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. 2002. «La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales». *Letras de Deusto*, 32 (95), 45-73.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. 2007. «Las competencias emocionales». *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Canale, M. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- CCE. 2003. «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004. – 2006». <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0449:ES:NOT>
- CE. 2002. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.
- CE. 2007. «From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language Education Policies in Europe». [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage)
- CE. 2008. «Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural». [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- CEDEFOP. 2010. *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Celce-Murcia, M, Dörnyei, Z. and Thurrell, S. 1995. «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. and Olshain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. 2008. «Rethinking the role of communicative competence in language teaching». In E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*, 41-57. New York: Springer- Science Business Media BV.
- Damasio, A. 2003. *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena en currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha «DOCM 01/06/2007». [http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa\\_jccm/tkContent?idContent=13722&locale=es\\_ES&textOnly=false](http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13722&locale=es_ES&textOnly=false)
- Fleta, M. T. 2007. «The role of interaction in the young learners' class». *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 17, 6-17.
- García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Basic Books Paperback.
- Hymes, H. 1972. «On communicative competence». In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books, 269-293.
- Kolyva, K. y Angelescu, D. 2006. «El estudio LINGO: Cómo motivar a los europeos a aprender idiomas». Bruselas: European Cultural Interactions, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc439\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc439_es.pdf)
- Laguna González, M. 2009. *Percepciones, vivencias y competencias comunicativas. Viajando a través del tiempo*. Jaén: CEP de Jaén.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación «BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006». [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)
- Martínez Agudo, J. D. 2003. «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- Martínez Agudo, J. D. 2006. *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Piñeiro, E. 2002. «Oral Communicative Competence in English language at the completion of Compulsory Education. Level of achievement and conception of Galician Community students». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 533-561
- Moya Otero, J. 2008. «Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum». *Revista Currículum*, 21, 57-78.

- Olbiols, M. 2005. *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: UB, Tesis Doctoral (inédita).
- Pérez Cañado, M.L. 2010. «The transformation of teacher and student roles in the European Higher Education Area». *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 103-110.
- Ramírez García, A., Lorenzo, E., Ruíz, J.R., y Vázquez, P. 2011. «La Evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización». *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 5, 75-98.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 6, 1-5.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.) 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). «La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25\\_6.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_6.pdf)
- UE. 2006. «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». <http://eur-lex.europa.eu>
- Vez, J.M. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vez, J.M. y Martínez Piñeiro, E. (eds.) 2002. *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Vez, J.M. y Martínez Piñeiro, E. 2004. «Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO: estudio de caso». *Revista de Educación*, 333, 385-408.

---

**Roberto Martínez Mateo** teaches English as a L2 in the University of Castile-La Mancha since 2005. He has also taught at the Faculty of Translation and Interpreting (University of Valladolid). He has got a degree in Translation and Interpreting (UVA) and in English Philology (EHU). He worked as a freelance translator for ten years before fully committing to academic matters. Currently he is on his way to end up his PhD on qualitative and quantitative approaches to Translation Quality Assessment (TQA).

**José Sánchez Santamaría**. Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València – Estudi General (UVEG) y DEA en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). En la actualidad es profesor ayudante del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) adscrito al Departamento de Pedagogía de la UCLM. Ha sido becario de Formación de Personal Investigador -FPI- (2002/2005) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UVEG. Sus líneas de investigación actuales son: medición y evaluación educativa, equidad educativa, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, abandono escolar temprano y orientación educativa y profesional. Se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre la evaluación de la contribución de los sistemas de orientación educativa y profesional de la ESO a la promoción de la equidad en educación, trabajo por el cual obtuvo el accésit a la mejor tesis en realización en las I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha (2011).

Recibido: 22-12-2011 / Versión aceptada: 29-2-2012