
EL ENFOQUE COMPETENCIAL DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ESO EN EL MARCO DEL NUEVO CURRÍCULO Y SU EVALUACIÓN: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE FOREIGN LANGUAGES' TEACHING-LEARNING PROCESS IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION THROUGH THE NEW CURRICULUM AND ITS RELATIONSHIP WITH EVALUATION: TECHNIQUES AND INSTRUMENTS.

Adolfina Ruiz Morales

Inspectora de Educación. Servicio de Inspección de Almería.

Resumen

El presente artículo trata de encuadrar el enfoque competencial del nuevo currículo en general y del currículo de la Lengua Extranjera en particular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en base a las demandas del siglo XXI postuladas a través de la Agenda 2030. A tal fin, se desgranar y vinculan los nuevos elementos del currículo de la Lengua Extranjera y se relacionan con el desarrollo de las competencias clave, a la vez que se contempla la metodología más apropiada para el desarrollo del enfoque competencial propuesto y se determinan las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para el mismo, relacionando finalmente los cambios introducidos por la LOMLOE con los planes de formación y la labor de asesoramiento de la Inspección en sus Planes de Actuación.

Palabras clave: competencias específicas, criterios de evaluación, perfil de salida, evaluación, instrumentos, técnicas, metodología, tarea, competencias clave, actividades de lengua, rúbrica.

Abstract

The current article tries to frame the competency-based approach in the new curriculum in a broad sense and in the Foreign Language's curriculum in a narrow sense in Compulsory Secondary Education, based on the twenty-first century challenges reflected in the 2030 Agenda. For that purpose, the new curricular elements in the Foreign Language are explained and related to the key competencies, at the same time the most appropriate methodology and evaluation techniques and instruments for the competency-based approach are stated and exemplified. Finally, it relates the curricular changes introduced by LOMLOE to teacher training and the advisory functions carried out by the Educational Inspection.

Keywords

specific competencies, evaluation criteria, output profile, evaluation, instruments, techniques, methodology, task, key competencies, language activities, rubric.

1. INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN EL MARCO DE LA AGENDA 2030.

La Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas de 25 de septiembre de 2015 establece, en el marco de la Agenda 2030, diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible, dentro de los cuales el número cuatro es el que se encuentra más estrechamente ligado a la educación: *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*. Son, por tanto, tres ejes básicos los que subyacen tras este propósito y los que marcan la hoja de ruta a seguir en los próximos años en el ámbito educativo: la inclusión y la atención a la diversidad por un lado, la calidad de la educación por otro y, en última instancia, el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Si focalizamos nuestra atención en la referenciada educación de calidad, esta pasa, sin lugar a dudas, por el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje competencial y adaptado a las demandas de la sociedad del siglo XXI desde el punto de vista laboral, económico, personal y social, por lo que de todas las metas que se marcan para este objetivo, podemos destacar como claves para la consecución de este tipo de aprendizaje, las que se detallan a continuación:

“4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.6 *De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.*

4.7 *De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.*

En la gran mayoría de ellas, podemos reseñar enunciados y vocablos clave que nos conducen, unívocamente, a un aprendizaje competencial en el que prima la enseñanza del “saber hacer” por encima de los contenidos, en aras a garantizar un aprendizaje funcional y significativo. En este sentido, en la meta 4.1 cabe destacar la presencia de los adjetivos “pertinentes” y “efectivos” en referencia a los aprendizajes, como uno de los logros que debe conseguirse para el 2030. Si entendemos “pertinente” como “que viene a propósito” y “efectivo” como “real y verdadero, en oposición a quimérico, dudoso o nominal”, ambos nos conducen a la adecuación al contexto y la funcionalidad que debe primar en nuestros sistemas educativos para que estos evolucionen paralelamente a las demandas de la sociedad actual. Así mismo, la referencia a “las competencias ... técnicas y profesionales...”, así como a “los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ...” en las metas 4.4. y 4.7 respectivamente del objetivo, nos avocan de nuevo a la necesidad del desarrollo de competencias clave que deriven en la consecución de los logros propuestos. Finalmente, la meta 4.6 del objetivo encaminada a que tanto hombres como mujeres estén alfabetizados y tengan nociones de aritmética, se enmarcaría directamente en el desarrollo y adquisición con carácter perentorio de la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería de la población para la obtención de la tan ansiada calidad en la educación.

A un nivel mayor de especificidad, el 4 de noviembre de 2015, 184 Estados Miembros de la UNESCO aprobaron en París el Marco de Acción Educación 2030, como resultado de un proceso de consultas impulsadas y dirigidas por los propios países y facilitadas por la UNESCO. El Comité de Dirección de la Educación para Todos (EPT), convocado por la UNESCO, dispuso las directrices para la elaboración del Marco de Acción, que desarrolla y desgana de manera minuciosa la planificación y las actuaciones para el objetivo cuarto de la Agenda 2030. A este respecto, establece como axiomas para el desarrollo de una educación de calidad los siguientes:

1. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a la evolución de la sociedad y del mundo actual en aspectos como el mercado laboral, la tecnología, el medio ambiente, la creciente desigualdad o las amenazas a la paz, entre otros.

2. Deben dotar a nuestros ciudadanos/as de aptitudes y competencias flexibles para desenvolverse en el mundo del conocimiento y la tecnología.

3. Si los sistemas educativos son pertinentes, estos deben obtener, por consiguiente, resultados de aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces. En este sentido, la calidad de la educación debe suponer que los alumnos/as adquieran al menos competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, que serán los pilares para el aprendizaje futuro, así como para las competencias de orden superior.

Para el desarrollo de estas metas, propone una serie de estrategias, focalizadas principalmente en los siguientes ámbitos:

1. Atención a la diversidad: los métodos y contenidos de enseñanza y aprendizaje tienen que ser pertinentes y adecuarse a las necesidades de todo el alumnado.

2. Profesorado: deben ser impartidos por docentes con cualificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas.

3. Metodología: los docentes tienen que poner en práctica enfoques pedagógicos apropiados y contar con el respaldo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) -tanto en el proceso de enseñanza como en de aprendizaje del alumno-, en entornos seguros e inclusivos que lo faciliten. Para hacerlos extensibles a todo el sistema educativo, es necesario, así mismo, impulsar el intercambio de buenas prácticas basadas en enfoques dinámicos y de colaboración centrados en el discente.

4. Potenciación de las materias y competencias STEM: Del mismo modo, será preciso también fortalecer la educación en materia de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), teniendo en cuenta que vivimos en un mundo dominado por estas disciplinas.

En definitiva, el eje transversal que vertebra el hilo conductor tanto de las metas como de las estrategias para lograrlas son las competencias clave. A este respecto, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) toma como fuentes las directrices de los dos documentos citados, así como las concreciones postuladas en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente que aboga por:

1. Apoyar y reforzar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida.

2. Contribuir al desarrollo de las competencias clave prestando especial atención a la adquisición de las capacidades básicas (lectoescritura, cálculo y capacidades digitales básicas) y apoyar el desarrollo de la competencia para aprender a aprender como base mejorada constantemente para el aprendizaje y la participación en la sociedad.

3. Aumentar el nivel de competencia personal, social y de aprender a aprender para mejorar la gestión de la propia vida.

4. Fomentar la adquisición de competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), teniendo en cuenta su vínculo con las artes, la creatividad y la innovación, y motivar a los jóvenes -en especial a las mujeres- a que opten por carreras profesionales en estos ámbitos.

5. Mejorar el nivel de competencia digital en todas las fases de la educación y la formación, así como en toda la población.

6. Impulsar la competencia emprendedora, la creatividad y el sentido de la iniciativa, mediante el fomento de oportunidades entre los jóvenes estudiantes para que como mínimo lleven a cabo una experiencia práctica de emprendimiento durante su escolarización.

7. Aumentar el nivel de las competencias lingüísticas y animar a los alumnos a que aprendan distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que puedan contribuir a la comunicación y la movilidad internacional.

8. Concienciar a estudiantes y docentes sobre la importancia de adquirir competencias clave y su relación con la sociedad y facilitar la adquisición de estas haciendo uso de buenas prácticas.

2. LA EDUCACIÓN COMPETENCIAL EN LA LOMLOE Y SU REFLEJO EN LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, LA EVALUACIÓN, LA TITULACIÓN Y EL CURRÍCULO EN LA ESO.

Pero ¿cómo se han trasvasado todas estas exigencias de la educación competencial de la Agenda 2030 a los cambios introducidos por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación?

En primera instancia, la exposición de motivos del Proyecto de LOMLOE continúa en la misma línea que la LOE promulgada en 2006 con el compromiso con los objetivos planteados por la Unión Europea y la UNESCO en cuanto al logro de una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía las capacidades de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir, si bien precisa que estos planteamientos deben ser actualizados en base a los nuevos retos recogidos en la Agenda 2030. En esta, se enfatiza que garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral que se centre en el desarrollo de las competencias, para lo que se da una nueva redacción al currículo, de manera que responda de manera precisa a la adquisición de las mismas.

A mayor abundancia y, centrándonos en la Educación Secundaria Obligatoria, el artículo 26.2 preceptúa, a tal fin, en cuanto a los principios pedagógicos de la etapa que *“En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”*. A tal fin y en aras a potenciar el trabajo competencial, se determina que *“Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad”*.

Estos planteamientos no se ciñen, como hasta ahora, al proceso de enseñanza aprendizaje y a las orientaciones metodológicas para promover un aprendizaje competencial sino que tienen además, por primera vez con la LOMLOE, una repercusión directa y explícita tanto en la evaluación y promoción del alumnado en la etapa como en la titulación en la misma. Sobre este particular, si nos remitimos a lo dispuesto a este respecto en el artículo 28.2 de la LOE 2/2006, de 3 de mayo modificada por la LOMLOE 3/2020, de 9 de diciembre: *“Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro,*

serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna” y al artículo 31.1: “Obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan adquirido las competencias establecidas y alcanzado los objetivos de la etapa, sin perjuicio de lo establecido en el apartado 10 del artículo 28”, se puede colegir que estas decisiones tratan de desprenderse, por primera vez en la historia, del número de materias superadas o no superadas, para tomar como primer y máximo referente el logro de los objetivos y competencias, de manera que el enfoque pedagógico promulgado vaya de la mano de la evaluación que se hace del mismo.

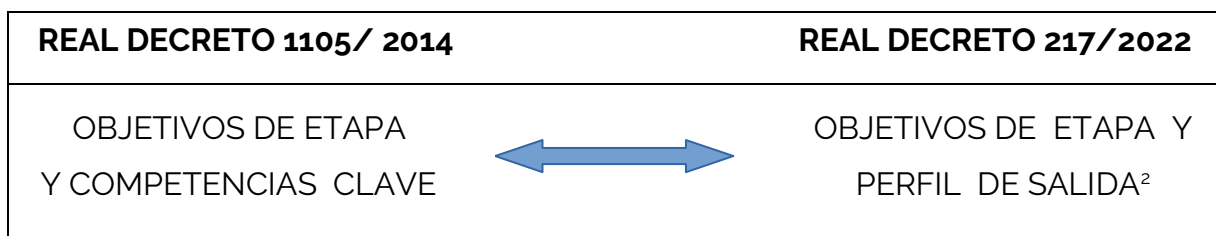
A un nivel mayor de especificidad, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, recoge todos los anteriores planteamientos en cuanto a principios, evaluación, promoción y titulación del alumnado, así como desarrollo curricular contemplado en los anexos I y II. A este respecto, se determinan en el artículo 2 las definiciones básicas para la correcta comprensión del nuevo engranaje curricular. Así, se dispone en primer lugar la definición de competencias clave, a las que se da una nueva revisión y formulación para la adaptación a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente¹. A raíz de estas, se define por primera vez un nuevo concepto: el perfil de salida al término de la educación básica, es decir, el nivel competencial -desmembrado en una serie de descriptores operativos- que el alumno debe adquirir al término de la ESO en cada una de las competencias clave, concepto que relega a un segundo plano a los objetivos de etapa y que se erige en el punto de partida del

¹ El artículo 11 del Real Decreto 217/2022 postula ocho competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales. Cabe destacar el establecimiento de la competencia plurilingüe más allá de la competencia en comunicación lingüística.

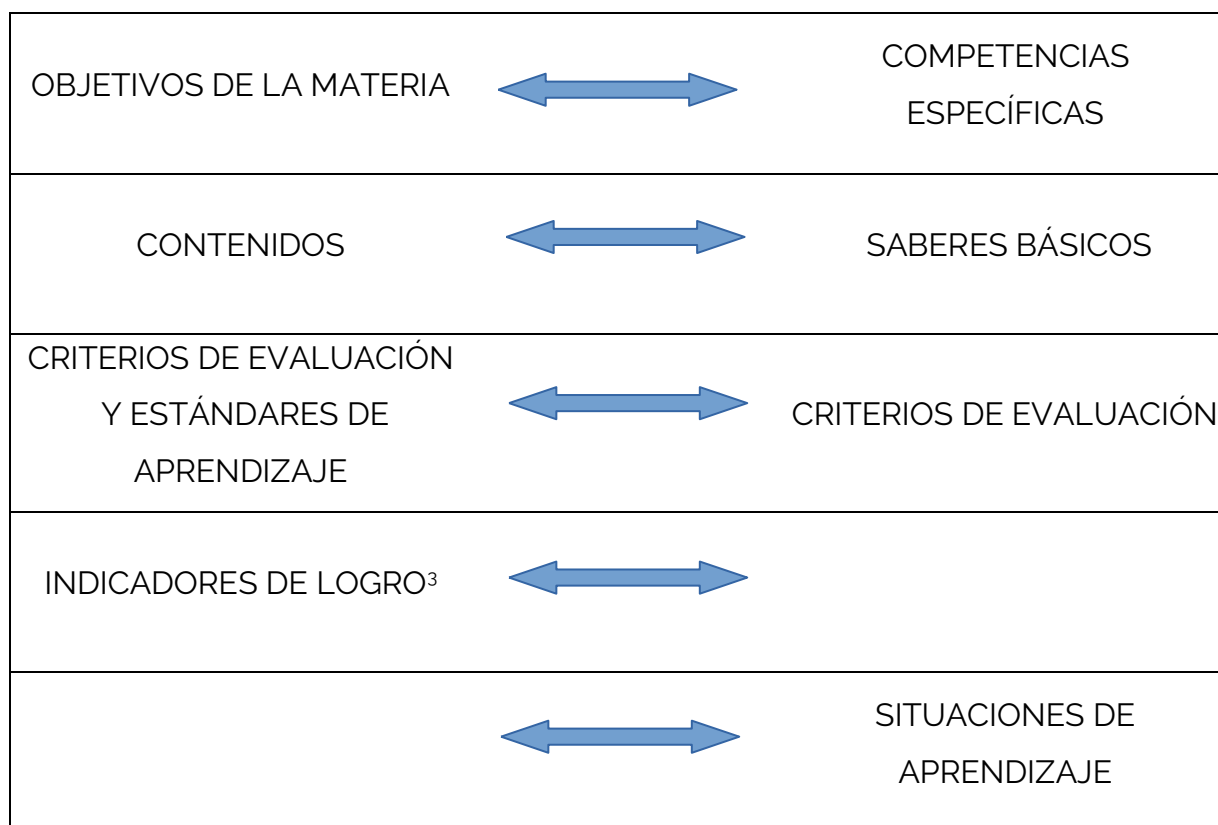
desarrollo del resto de los elementos curriculares. En cuanto a su reflejo en el currículo específico de cada materia, observamos que continúa su relevancia, instaurándose las competencias específicas por materia o nivel competencial que el alumno debe alcanzar al término de la etapa desde cada materia y que contribuirá al logro del perfil de salida para la misma, siendo los criterios de evaluación en este caso -definidos por ciclos- los referentes para medir el grado de consecución de dichas competencias. En este mapa curricular, los contenidos pierden relevancia en pro de estas, reduciéndose a los saberes básicos, que deben trabajarse en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de situaciones de aprendizaje para el logro de las competencias específicas de la materia, en primera instancia, y para el logro de las competencias clave en un sentido más amplio.

El siguiente esquema ilustra los cambios más significativos sufridos por los elementos curriculares con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, partiendo del currículo anterior enunciado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato hasta llegar a los elementos curriculares desarrollados en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (figura 1).

Figura 1. Cambios curriculares más significativos.



² Nivel competencial que el alumno debe adquirir al término de la educación básica, especificado a través de descriptores operativos.



3. EL ENFOQUE COMPETENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NUEVO CURRÍCULO Y SU REFLEJO EN LA EVALUACIÓN.

3.1. LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL NUEVO CURRÍCULO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

El anexo II del Real Decreto 217/2022 dispone para la materia de la Lengua Extranjera tanto las competencias específicas como los saberes básicos y los criterios de evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, estos dos últimos secuenciados para primero y segundo de ESO por un lado y para

³ Si bien no se contemplan en el Real Decreto, algunas Administraciones Educativas lo incluyen como parte necesaria del nuevo engranaje curricular. Véase el apartado noveno. 3 y 4 de la Instrucción Conjunta 1 /2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Atención a la Diversidad, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023: "En los cursos primero y tercero, los criterios de evaluación han de ser medibles, por lo que se han de establecer mecanismos objetivos de observación de las acciones que describen, así como indicadores claros, que permitan conocer el grado de desempeño de cada criterio. Para ello, se establecerán indicadores de logro de los criterios, en soportes tipo rúbrica. Los grados o indicadores de desempeño de los criterios de evaluación de los cursos impares de esta etapa se habrán de ajustar a las graduaciones de insuficiente (del 1 al 4), suficiente (del 5 al 6), bien (entre el 6 y el 7), notable (entre el 7 y el 8) y sobresaliente (entre el 9 y el 10). Estos indicadores del grado de desarrollo de los criterios de evaluación o descriptores deberán ser concretados en las programaciones didácticas y matizados en base a la evaluación inicial del alumnado y de su contexto. Los indicadores deberán reflejar los procesos cognitivos y contextos de aplicación, que están referidos en cada criterio de evaluación".

tercero y cuarto por otro. En la introducción de los elementos curriculares de la referenciada materia, se hace mención explícita a la contribución de esta a la adquisición de las competencias clave, quedando también patente en la enunciación de las competencias específicas de la materia para la etapa y su explicación, además de su vinculación directa con los descriptores operativos correspondientes del perfil de salida de la educación básica.

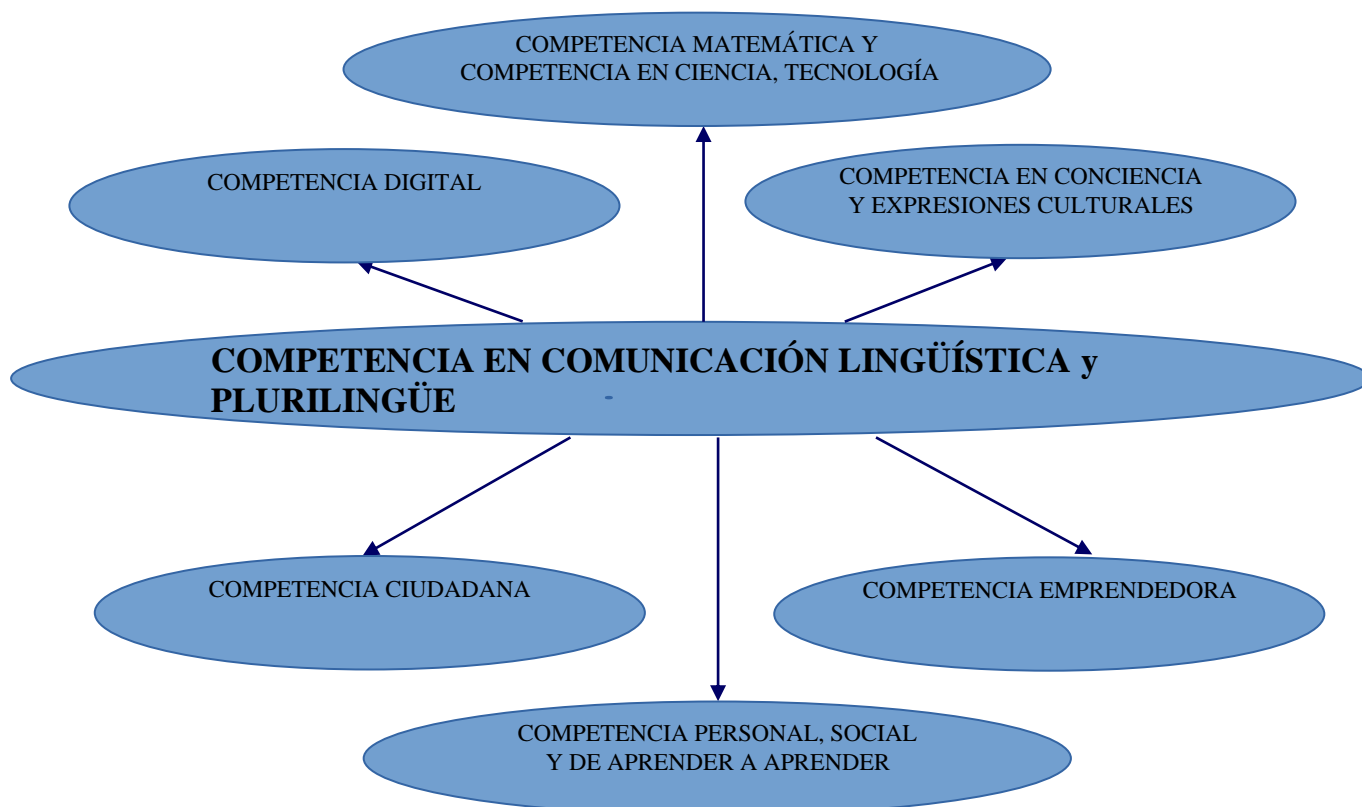
Así, del tenor literal de la introducción así como de la explicación de todas y cada una de las competencias específicas se deriva que tanto la competencia en comunicación lingüística como la competencia plurilingüe se alcanzan como aquellas a través de las cuales se desarrollarían y adquirirían el resto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Extranjera, teniendo en cuenta que en la primera se desarrollarían las seis actividades de lengua básicas: hablar, interactuar, escuchar, escribir y leer y mediar⁴, mientras que a través del desarrollo de la segunda el alumno/a aprendería el uso de una o más lenguas eficazmente en diversos ámbitos, el respeto a la diversidad lingüística o la realización de transferencias de una lengua a otra en aras de una comunicación satisfactoria. Mediante el trabajo en estos dos núcleos competenciales a través de diversas situaciones de aprendizaje, se irían trabajando el resto de competencias. A este respecto, se desarrollaría la digital a través de la búsqueda de información en fuentes fiables y del uso de entornos virtuales de aprendizaje, la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería a través del establecimiento de hipótesis o la competencia en conciencia y expresión culturales mediante el fomento de actitudes como evitar el rechazo y la discriminación de ciudadanos de otras culturas y la lucha contra los estereotipos para la construcción de una cultura compartida. Por su parte, la competencia personal, social y de aprender a aprender se adquiriría primordialmente por vía del uso de estrategias de aprendizaje, autoevaluación,

⁴ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación define las actividades de lengua como aquellas que *"suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea"*. La competencia comunicativa que tiene el alumno o usuario, por consiguiente, se pone en funcionamiento en la realización de estas actividades, que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.

etc.... para la mejora de la competencia comunicativa, en tanto que la competencia ciudadana se acrecentaría en virtud de la aplicación de normas y principios de cortesía lingüística y de etiqueta digital y la adquisición de estrategias para establecer relaciones con personas de otras culturas. Por último, la competencia emprendedora se trabajaría, por ejemplo, mediante el impulso de la creatividad del alumnado en las producciones orales y escritas efectuadas.

El siguiente diagrama ilustra la relación entre las distintas competencias en el currículo de la Lengua Extranjera, tal y como se ha explicado en el párrafo anterior (figura 2).

Figura 2. Adquisición del resto de las competencias clave a través de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia plurilingüe.



Todo lo anteriormente expuesto, es decir, la adquisición de las competencias clave y el logro del perfil de salida, se concentraría en la Lengua Extranjera en la adquisición de las seis competencias específicas que el alumnado debe desarrollar en la materia durante la etapa y cuyo grado de consecución se debe convertir en el punto de partida de la evaluación del alumnado:

1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.

2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.

3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.

4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.

5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando

conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.

6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.

3.2. LA METODOLOGÍA COMPETENCIAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NUEVO CURRÍCULO: EL PAPEL DE LAS TAREAS.

Para la consecución de tamaña empresa, el enfoque metodológico adoptado en el proceso de enseñanza aprendizaje se torna como pilar fundamental. No obstante, antes de esgrimir sus ejes fundamentales, es imprescindible clarificar la diferencia entre los términos ejercicio, actividad y tarea.

A este respecto, la Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas publicada por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa en 2013 ofrece una definición precisa de estos tres vocablos. Más concretamente, define ejercicio como “una acción descontextualizada y no referida a la vida real, que el alumno ejercita de forma mecánica” y que consiste por tanto en “repetir, memorizar y reproducir”. Por otro parte, explicita que “la actividad requiere aplicar un proceso mental sencillo para su resolución”, por lo cual trae consigo “comprensión y toma de decisiones”. En última instancia, se esgrime que la tarea supondría dar un paso más allá en la complejidad y funcionalidad ya que “exige necesariamente una puesta en práctica de las competencias, puesto que es un producto relevante inserto en una práctica social”, siguiendo la estela de Nunan (1989), que define la tarea en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras como “una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión,

manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma".

Y es esta última, la tarea, la que se alza como el pilar fundamental del enfoque metodológico por el que apuesta la LOMLOE, en consonancia con metodologías como el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en proyectos. En esta línea, se establecen las situaciones de aprendizaje como las unidades básicas de planificación y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, definidas como "situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas". Estas deben diseñarse y desarrollarse, por tanto, en base a su funcionalidad, la consecución de aprendizajes significativos y la progresiva adquisición de las competencias clave, partiendo de un producto, reto o tarea final que se convierte en el eje vertebrador del resto de actividades planteadas en la secuencia didáctica correspondiente. Para ello, se torna necesario la consideración del procedimiento para su diseño, que pasa, en términos generales, por la localización de un centro de interés para seguir con los siguientes pasos: justificación de la propuesta, descripción del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar, concreción curricular, secuenciación didáctica, medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales y evaluación de los resultados y del proceso⁵.

En cada una de las referenciadas situaciones, el alumno debe participar de manera activa como protagonista de su propio aprendizaje Bada (2015), teniendo en cuenta que, debido al cambio introducido por Internet en el acceso de la información, cualquier persona puede buscar los datos que desee conocer en cualquier momento López (2018), por lo que que el rol del profesor como mero transmisor de información no tiene sentido en el sistema educativo actual.

⁵ Anexo VII de la Instrucción conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023.

A mayor especificidad, si trasvasamos dicho enfoque al diseño de las situaciones de aprendizaje para las lenguas extranjeras, este pasa por la localización de un centro de interés comunicativamente relevante para el alumnado, que debe convertirse en el hilo conductor de toda la situación. Una vez escogido, se plantearía la tarea final y, a raíz de esta, diseñaríamos una serie de actividades facilitadoras para trabajar las herramientas de comunicación básicas para la implementación de la misma, como los aspectos de pronunciación, vocabulario, estructuras discursivas, etc... que más tarde pondríamos en práctica en el desarrollo de actividades comunicativas para las seis actividades de lengua, a saber, hablar, interactuar, escuchar, leer, escribir y mediar, como paso previo a la ejecución del producto final.

3.3. LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL NUEVO CURRÍCULO: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS MÁS APROPIADOS.

Por consiguiente, los docentes deben adaptar la evaluación al enfoque competencial indicado, para lo cual deben tomar como referente los criterios de evaluación que miden el grado de consecución de cada una de las competencias específicas enunciadas en el currículo de la Lengua Extranjera para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Para que los criterios sean medibles y cuantificables, se ha de articular un procedimiento objetivo de observación de las acciones que describen, por lo que deben disponerse para cada uno de ellos indicadores de logro que permitan medir su grado de consecución⁶. Estos indicadores deben formalizarse para cada

⁶ A modo ilustrativo, la Comunidad Autónoma de Andalucía regula la evaluación en la ESO para el curso escolar 2022-23 a través de la Instrucción conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022-23, de acuerdo a lo dispuesto en el Real Decreto 217/2022. Más concretamente, la instrucción novena de la misma dispone en cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación que: "3. En los cursos primero y tercero, los criterios de evaluación han de ser medibles, por lo que se han de establecer mecanismos objetivos de observación de las acciones que describen, así como indicadores claros, que permitan conocer el grado de desempeño de cada criterio. Para ello, se establecerán indicadores de logro de los criterios, en soportes tipo rúbrica. Los grados o indicadores de desempeño de los criterios de evaluación de los cursos impares de esta etapa se habrán de ajustar a las graduaciones de insuficiente (del 1 al 4), suficiente (del 5 al 6), bien (entre el 6 y el 7), notable (entre el 7 y el 8)

uno de los criterios de evaluación de los distintos niveles educativos en las programaciones didácticas y tienen que contextualizarse para cada una de las situaciones de aprendizaje secuenciadas de forma coherente con el curso del alumnado.

A modo de ejemplo, se propone la siguiente rúbrica para el establecimiento de los indicadores de logro correspondientes a los criterios de evaluación materializados para el nivel de 3º de ESO de Lengua Extranjera y correspondientes a la competencia específica 2: Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos⁷ (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica con indicadores de logro para cada criterio de evaluación de 3º de ESO que mide el grado de consecución de la competencia específica 2.

COMPETENCIA ESPECÍFICA 2: Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.

2.1. Expresar oralmente textos de extensión media, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal y de interés público próximo a su experiencia vital y cultural, con el fin de describir, narrar, explicar, argumentar e informar, en diferentes soportes analógicos y digitales, utilizando recursos verbales y no verbales, de manera gradualmente autónoma así como

y sobresaliente (entre el 9 y el 10). 4. Estos indicadores del grado de desarrollo de los criterios de evaluación o descriptores deberán ser concretados en las programaciones didácticas y matizados en base a la evaluación inicial del alumnado y de su contexto. Los indicadores deberán reflejar los procesos cognitivos y contextos de aplicación, que están referidos en cada criterio de evaluación. 5. En los cursos primero y tercero, la totalidad de los criterios de evaluación contribuyen en la misma medida, al grado de desarrollo de la competencia específica, por lo que tendrán el mismo valor a la hora de determinar el grado de desarrollo de la misma. 6. En los cursos primero y tercero, los criterios de calificación estarán basados en la superación de los criterios de evaluación y, por tanto, de las competencias específicas, y estarán recogidos en las programaciones didácticas".

⁷ Sería conveniente que las Administraciones Educativas con carácter general propusieran ejemplos de rúbricas de las diferentes materias y áreas para facilitar la tarea evaluadora del profesorado.

estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación.

INSUF	SUF	BIEN	NT	SB
No expresa oralmente textos de extensión media adecuados a las situaciones comunicativas y cuando lo hace estos no son comprensibles y coherentes, pues muestra serias dificultades en el uso de los recursos verbales, no verbales y las estrategias de comunicación para facilitar la expresión y estructuración de los mismos.	Expresa oralmente textos de extensión media adecuados en parte de los casos a la situación comunicativa en los soportes indicados, en la mayoría de las ocasiones comprensibles y coherentes pero no utiliza solventemente los recursos verbales y no verbales, así como las estrategias de comunicación indicadas.	Expresa oralmente textos de extensión media adecuados en la mayoría de los casos a la situación comunicativa en los soportes indicados, en general comprensibles y coherentes pero no utiliza de manera totalmente solvente todos los recursos verbales y no verbales, así como las estrategias de comunicación indicadas.	Expresa oralmente textos de extensión media adecuados a la situación comunicativa en los soportes indicados, en general comprensibles y coherentes pero no utiliza de manera totalmente solvente todos los recursos verbales y no verbales, así como las estrategias de comunicación indicadas.	Cumple con todos los aspectos señalados en el criterio.

2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas, sobre asuntos de diversa índole, de relevancia personal y de interés público próximos a su experiencia, con el fin de describir, narrar, explicar, argumentar e informar, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.

INSUF	SUF	BIEN	NT	SB
No redacta textos claros de extensión media y estos no son adecuados total o en la mayoría de los casos a las distintas tipologías textuales y funciones comunicativas, cometiendo múltiples errores en el uso de los recursos de cohesión y de corrección gramatical y léxica	Redacta textos de extensión media adecuados solo en parte a algunas de las distintas tipologías textuales y funciones comunicativas, si bien muestra bastantes errores en el uso de los recursos de coherencia, cohesión y en la corrección	Redacta textos de extensión media adecuados a la gran mayoría de las distintas tipologías textuales y funciones comunicativas, si bien muestra errores en el uso de los recursos de coherencia, cohesión y en la corrección gramatical y léxica.	Redacta textos de extensión media adecuados a las distintas tipologías textuales y adaptados a la función comunicativa, si bien muestra algunos errores en el uso de los recursos de coherencia, cohesión y en la corrección gramatical y léxica.	Cumple con todos los aspectos señalados en el criterio.

que impiden la comunicación.	gramatical y léxica.			
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de manera autónoma, conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos orales, escritos y multimodales coherentes, cohesionados y multimodales coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas concretas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando apropiadamente los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades del interlocutor o interlocutora potencial a quien se dirige el texto.				
INSUF	SUF	BIEN	NT	SB
No emplea de manera autónoma los conocimientos y estrategias referenciados, no adecuándose totalmente o en la mayoría de los casos a las tipologías textuales e intenciones comunicativas. Muestra errores en el uso correcto de estos de acuerdo a la situación comunicativa, que impiden en la mayoría de los casos la comunicación.	Utiliza de manera parcialmente autónoma los conocimientos y estrategias referenciados, adecuándose solo en ocasiones a las tipologías textuales e intenciones comunicativas y muestra errores en el uso de estos de acuerdo a la situación comunicativa, que impiden en algunas ocasiones la comunicación.	Utiliza de manera autónoma los conocimientos y estrategias referenciados, adecuándose a la mayoría de las tipologías textuales e intenciones comunicativas, si bien muestra errores en el uso correcto de estos de acuerdo a la situación comunicativa, que no impiden la comunicación.	Utiliza de manera autónoma los conocimientos y estrategias referenciados para la producción de los textos orales, escritos y multimodales, si bien muestra algunos errores en el uso correcto de estos de acuerdo a la situación comunicativa, que no impiden la comunicación.	Cumple con todos los aspectos señalados en el criterio.

Una vez confeccionados estos indicadores, es preciso considerar las técnicas e instrumentos de evaluación más propicios para evaluar objetivamente esta metodología competencial. De ahí, que tengamos en un principio que clarificar la diferencia entre estos dos conceptos, así como la interrelación entre ambos. Por una parte, una técnica de evaluación se refiere al procedimiento a realizar por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los discentes, mientras que los instrumentos son los medios que facilitan registrar y discernir el grado de consecución de los objetivos planteados, en este caso de las competencias específicas. Entre ambos existe una estrecha relación, pues

toda técnica necesita de unos instrumentos para su puesta en práctica. En este sentido, podemos considerar como principales técnicas de evaluación la observación, la medición, la autoevaluación y la coevaluación, que se materializan a través de instrumentos como las rúbricas, las escalas de valoración o las listas de control.

El nuevo enfoque requiere, para su implementación, de unas técnicas e instrumentos que midan con rigor la consecución de las competencias específicas de la materia en cada situación de aprendizaje. A este respecto, el artículo 15.10 del Real Decreto 217/2022 dispone: *“Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”*⁸.

Para ello, resulta conveniente el uso de técnicas variadas -máxime en la evaluación de las lenguas extranjeras-, como todas las planteadas anteriormente, es decir, alternar e incluso usar simultáneamente tanto la observación y la medición, como la autoevaluación y coevaluación. Estas técnicas requerirían, así mismo, para su puesta en práctica del empleo de instrumentos diversos, que podrían incluir por su adecuación a las características de la materia y a la evaluación en el nuevo currículo, los que se exponen seguidamente:

1. Pruebas competenciales: Son pruebas orales o escritas que nos permiten evaluar en qué nivel ha desarrollado el alumnado las competencias

⁸ La instrucción novena de la Instrucción conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022-23 también dispone en cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación que el docente ha de emplear lo siguiente: *“2. Para la evaluación del alumnado se utilizarán diferentes instrumentos tales como cuestionarios, formularios, presentaciones, exposiciones orales, edición de documentos, pruebas, escalas de observación, rúbricas o portfolios, entre otros, ajustados a los criterios de evaluación y a las características específicas del alumnado. Se fomentarán los procesos de coevaluación y autoevaluación del alumnado”*.

específicas establecidas, por lo que podría considerarse un instrumento óptimo para la aplicación de técnicas de medición. Estos tests pueden medir tanto el grado de adquisición de una actividad de lengua conferida en una competencia específica, como varias de ellas insertas en una o varias de las citadas competencias. En este marco, las actividades de lengua de interacción, comprensión, expresión y mediación escrita, además de la comprensión oral, reflejadas en las distintas competencias específicas, serían las más apropiadas para ser dirimidas a través de pruebas escritas⁹. Por su parte, la expresión y la mediación oral serían más adecuadamente valoradas mediante pruebas competenciales orales de pregunta-respuesta, exposiciones, presentaciones orales o role-plays, entre otros formatos. El hecho de emplear como técnica la prueba competencial oral, requeriría para su correcta evaluación de un instrumento complementario de observación directa para la valoración, como puede ser la rúbrica de evaluación, la escala de valoración o la lista de cotejo.

2. Rúbrica de evaluación: Consiste en la concreción para cada situación de aprendizaje planteada (o para cada una de las actividades propuestas en la misma) de los criterios de evaluación recogidos en la programación didáctica, desgranados en los niveles de logro referenciados pero contextualizados a cada situación o parte de la misma (actividad). Este instrumento resulta muy polivalente e ideal para la evaluación del nuevo currículo, teniendo en cuenta que se adapta tanto a la observación y medición como al fomento de la coevaluación y de la autoevaluación, pues pueden ser cumplimentadas por parte de los tres tipos de agentes intervinientes en el proceso: el profesor, el alumno y el resto de los compañeros (tabla 2).

⁹ Según las competencias específicas contempladas en el currículo para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, estas cinco actividades de lengua que podrían incluirse en una prueba competencial escrita, se emplearían para medir las competencias específicas 1, 2, 3, 4 y 5, a través de los siguientes criterios de evaluación asociados a las mismas: 1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, y 5.3. Por su parte, las pruebas competenciales orales se podrían emplear para valorar, sobre todo, el grado de consecución de las competencias específicas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 mediante los subsiguientes criterios: 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2 y 6.3.

Tabla 2. Rúbrica para actividades dentro de una situación de aprendizaje de la Lengua Extranjera cuyo producto final es una exposición oral (adaptable a los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria y a la atención a la diversidad dentro del aula).

ASPECTOS A EVALUAR	INSUF	SUF	BIEN	NOT	SOBRE
EXTENSIÓN	La duración de la actividad es inferior a la mitad del tiempo planificado para la misma.	La duración de la actividad es alrededor de la mitad del tiempo planificado para esta.	La duración de la exposición se ajusta a dos tercios del tiempo planificado para la actividad.	La duración de la exposición prácticamente se ajusta al tiempo indicado para la actividad.	La duración de la exposición se ajusta al tiempo destinado a la actividad.
CLARIDAD, ESTRUCTURA Y COHERENCIA	El texto no es en términos generales comprensible y no se emplean recursos de cohesión o estos no son adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa. No se estructura en base a las partes requeridas.	El texto es comprensible aunque existen algunas partes poco claras y difíciles de comprender, apenas utiliza recursos cohesivos adecuados y la estructura y funciones comunicativas solo se adaptan parcialmente a lo requerido.	El texto es con carácter general claro, utiliza algunos recursos de cohesión adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa y se adecúa en gran parte a la estructura y funciones comunicativas exigidas.	El texto es claro, utiliza algunos recursos de cohesión adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa y está estructurado de manera apropiada, adecuándose a las partes requeridas y a las funciones comunicativas exigidas.	El texto es claro, utiliza múltiples recursos de cohesión adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa y está estructurado brillantemente, adecuándose a las partes requeridas y a las funciones comunicativas exigidas.
CONTENIDO Y TEMÁTICA	La exposición carece del contenido requerido. El tema no es pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera demandado. El alumno no es capaz de responder a las preguntas de sus	Expone el contenido aunque le faltan muchos datos. El tema no es completamente pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera demandado. El alumno no es capaz de responder casi ninguna de las	Expone el contenido aunque en ocasiones puntuales se sale del tema. El tema no es completamente pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera demandado. El alumno es capaz de	Expone el contenido sin apenas salirse del tema. El tema es pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera. El alumno es capaz de responder a casi todas las preguntas de sus	Expone el contenido concreto sin salirse del tema. El tema es pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera exigido. El alumno es capaz de responder todas las preguntas de

	compañeros/ profesor y no aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.	preguntas de sus compañeros/ profesor y no aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.	responder tan solo algunas de las preguntas de sus compañeros/ profesor y aporta poca información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.	compañeros/ profesor y aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.	sus compañeros/ profesor y aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	Los recursos gramaticales y las funciones comunicativas no son las apropiadas para el nivel demandado e impiden la comunicación. El vocabulario empleado es genérico, repetitivo y escaso de acuerdo al tema y al nivel exigido. Su pronunciación dificulta gravemente la comprensión de la exposición.	Los recursos morfosintácticos y las funciones comunicativas no son aceptables para el nivel demandado pero solo impiden en ocasiones la comunicación. Utiliza un vocabulario escaso pero adecuado al tema y al nivel requerido. Su pronunciación dificulta en algunos casos la comprensión de la exposición.	Los recursos gramaticales y las funciones comunicativas son adecuadas para el nivel demandado pero comete en bastantes ocasiones errores, si bien no impiden la comunicación. No muestra una gran riqueza léxica pero emplea los vocablos básicos específicos relacionados con el tema. Comete múltiples errores de pronunciación pero estos no dificultan la comprensión de la exposición.	Los recursos gramaticales y las funciones comunicativas son adecuadas para el nivel demandado. Usa un vocabulario apropiado al tema y al nivel requerido. Su pronunciación es adecuada, cometiendo escasos errores de pronunciación.	Las estructuras morfosintácticas y las funciones empleadas son excelentes para el nivel requerido. Emplea una gran riqueza léxica, apropiada al tema y al nivel exigido. Su pronunciación es excelente.
RECURSOS NO VERBALES Y RASGOS PROSÓDICOS.	El alumno no contacta visualmente con el auditorio, no utiliza un lenguaje corporal adecuado y no muestra	El alumno mantiene muy parcialmente el contacto visual con el auditorio, utiliza lenguaje gestual muy parcialmente adecuado y no muestra	El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio tan solo la mitad del tiempo, utiliza un lenguaje corporal solo	El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio prácticamente todo el tiempo, utiliza un lenguaje corporal	El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio todo el tiempo, utiliza un lenguaje corporal muy adecuado y muestra

	confianza en sí mismo. Su entonación y ritmo no son adecuados a las funciones expresadas.	confianza en sí mismo. Su entonación y ritmo no son en múltiples ocasiones apropiados a las funciones expresadas.	en ocasiones adecuado y no muestra gran confianza en sí mismo. Su entonación y ritmo no son en algunos casos apropiados a las funciones expresadas.	adecuado y muestra confianza en sí mismo. Su entonación y ritmo son pertinentes a las funciones expresadas.	confianza en sí mismo. Su entonación y ritmo son excelentes a las funciones expresadas.
USO DE LOS MEDIOS ANALÓGICOS Y DIGITALES	No usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido.	Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido de manera muy rudimentaria y parcial, dando lugar a un producto con un formato muy básico y poco atractivo para la audiencia.	Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido pero sin mucha creatividad, dando lugar a un producto adecuado pero no muy atractivo para la audiencia.	Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido con solvencia y creatividad, dando lugar a un producto elaborado y atractivo para la audiencia.	Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido con mucha solvencia y creatividad, dando lugar a un producto muy elaborado y ampliamente atractivo para la audiencia.
ESTRATEGIAS	No utiliza estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación para mejorar la comunicación	Utiliza estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación para mejorar la comunicación en raras ocasiones.	Utiliza de manera parcialmente autónoma estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación que mejoran la comunicación.	Utiliza de manera prácticamente autónoma estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación que mejoran la comunicación.	Utiliza de manera completamente autónoma estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación que mejoran la comunicación.

3. Escala de valoración: este instrumento, de carácter muy similar a la rúbrica, se organiza a partir de una tabla en la que se incluyen, en el eje vertical, los aspectos a evaluar, mientras que en el horizontal se disponen los rangos a observar, expresados en términos cuantitativos o cualitativos (tabla 3).

Tabla 3. Escala de valoración para actividades dentro de una situación de aprendizaje de la Lengua Extranjera cuyo producto final es una exposición oral

(adaptable a los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria y a la atención a la diversidad dentro del aula).

ASPECTOS A EVALUAR	1	2	3	4	5 ¹⁰
La duración de la exposición se ajusta al tiempo destinado a la actividad.					
El texto es claro, utiliza múltiples recursos de cohesión adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa.					
La exposición está estructurada, adecuándose a las partes requeridas y a las funciones comunicativas exigidas.					
Expone el contenido concreto sin salirse del tema.					
El tema es pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera requerido.					
El alumno es capaz de responder todas las preguntas de sus compañeros/ profesor y aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.					
Las estructuras morfosintácticas y las funciones empleadas son apropiadas para el nivel requerido.					
Emplea una riqueza léxica apropiada al tema y al nivel exigido.					
Su pronunciación es adecuada.					
El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio.					
Utiliza un lenguaje corporal apropiado y muestra confianza en sí mismo.					
Su entonación y ritmo son apropiados a las funciones expresadas.					
Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido con solvencia y creatividad.					
El resultado es una presentación elaborada y atractiva para la audiencia.					
Utiliza de manera autónoma estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación que mejoran la comunicación.					

4. Lista de control: podríamos emplear los mismos aspectos a evaluar del instrumento anterior. Sin embargo, en este caso solo mediríamos su consecución o no consecución, ticándolos en virtud de las actividades observadas, por lo que puede considerarse principalmente como un instrumento de medición, a la vez que de observación. La desventaja de este tipo de instrumento es la carencia de

¹⁰ 1 hace referencia a la calificación mínima que se puede obtener en el aspecto, mientras que 5 hace referencia a la calificación máxima y por tanto al nivel máximo de cumplimiento.

precisión pues no puede medir de manera rigurosa el grado de consecución de una competencia específica, sino que simplemente nos ofrece la información sobre la consecución vs. no consecución de aspectos concretos de la misma (tabla 4).

Tabla 4. Lista de control para actividades dentro de una situación de aprendizaje de la Lengua Extranjera cuyo producto final es una exposición oral (adaptable a los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria y a la atención a la diversidad dentro del aula).

ASPECTOS A EVALUAR	SI	NO
La duración de la exposición se ajusta al tiempo destinado a la actividad.		
El texto es claro, utiliza múltiples recursos de cohesión adecuados al contexto y al nivel de competencia comunicativa.		
La exposición está estructurada, adecuándose a las partes requeridas y a las funciones comunicativas exigidas.		
Expone el contenido concreto sin salirse del tema.		
El tema es pertinente a lo visto en clase y al nivel de lengua extranjera requerido.		
El alumno es capaz de responder a las preguntas de sus compañeros/ profesor y aporta información adicional a la establecida en el soporte de la presentación.		
Las estructuras morfosintácticas y las funciones empleadas son apropiadas para el nivel requerido.		
Emplea una riqueza léxica, apropiada al tema y al nivel exigido.		
Su pronunciación es adecuada.		
El alumno mantiene el contacto visual con el auditorio.		
Utiliza un lenguaje corporal apropiado y muestra confianza en sí mismo.		
Su entonación y ritmo son apropiados a las funciones expresadas.		
Usa la plantilla digital, aplicación informática, etc... o el formato analógico requerido con mucha solvencia y creatividad.		
El resultado es una presentación elaborada y atractiva para la audiencia.		
Utiliza de manera autónoma estrategias de planificación, control, compensación, cooperación y autorreparación que mejoran la comunicación.		

5. Portfolio: este designa la parte más importante del Portfolio Europeo de las Lenguas¹¹ que es el dossier, Mebarka Bedarnia (2016). Más específicamente y,

¹¹ El Portfolio europeo de las lenguas es un documento personal potenciado por el Consejo de Europa, en el que el alumno que está aprendiendo una lengua puede consignar sus experiencias de aprendizaje,

considerando la clasificación ofrecida por Danielson y Abrutyn (2000)¹² en cuanto a su tipología, los tipos más adecuados para la evaluación de la Lengua Extranjera serían el de presentación junto con el de evaluación diagnóstica, en el que se deberían incluir los mejores trabajos del discente en momentos determinados del curso y en actividades de lengua concretas, con el objeto de demostrar el avance en el nivel de desarrollo competencial. Es, por tanto, un instrumento muy conveniente para impulsar la autoevaluación del alumnado y convertirlo en el protagonista de su proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien es posible la selección y constancia de las actividades de lengua de carácter oral, el portfolio sería un instrumento más factible y funcional en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para las actividades de lengua de carácter escrito. A este respecto, por ejemplo, podría confeccionarse un portfolio dividido en las siguientes secciones: comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y mediación escrita, en la que el alumno, dos veces al trimestre -una vez en la primera parte del mismo y otra vez al final de este periodo- tuviera que escoger el mejor trabajo completado en ese periodo en cada una de las mencionadas categorías, para lo que el profesor lo guiaría con el tipo de tareas o producciones concretas entre las que debe seleccionar en cada caso¹³. De este modo, esta herramienta podría emplearse como reflexión para la mejora y la evaluación formativa del alumno y con carácter sumativo para dirimir la calificación otorgada a este por parte del docente.

reflexionar sobre ellas y autoevaluarse utilizando los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.

¹² Danielson y Abrutyn (2000) diferencian tres tipos fundamentales de portfolio:

1. El portfolio de trabajo, entendido como una colección general y deliberada de producciones, de acuerdo con unos objetivos específicos, en el que se constatan las acciones realizadas por el alumno.

2. El portfolio de presentación, que contiene los mejores trabajos con el objeto de demostrar altos niveles de realización alcanzados.

3. El portfolio de evaluación diagnóstica: es la documentación de aprendizaje del alumno, se define de acuerdo con contenidos determinados, lo que permite realizar observaciones y tomar decisiones en base al nivel de logro de objetivos curriculares.

¹³ No obstante, también se podrían incluir las actividades de lengua orales, tales como la interacción, la producción y la mediación oral mediante la grabación de videos y audios que dejaran constancia fehaciente de las actividades y tareas realizadas.

4. CONCLUSIONES.

En definitiva, el enfoque competencial que requiere la implementación del nuevo currículo en el marco de las demandas de la sociedad del siglo XXI señaladas por la Agenda 2030 no solo debe influir en la metodología empleada en el aula a través de la confección de situaciones de aprendizaje, sino que, para que tenga un calado real en la comunidad educativa, debe reportar los correspondientes cambios en la evaluación, principalmente a partir de un desarrollo real de la evaluación criterial a través de un empleo de técnicas e instrumentos variados que permitan medir el grado de consecución de las competencias específicas -especialmente a través de la observación continua con instrumentos como las rúbricas-.

A este respecto, la figura de la Inspección de Educación no solo debe centrarse en la supervisión del cumplimiento normativo de las nuevas directrices en cuanto al currículo, sino en una labor progresiva de acompañamiento y asesoramiento para que estos cambios no supongan una imposición – Fullan (2002)- , sino que sean asumidos por todos los miembros de la comunidad educativa y se instauren como parte necesaria de la cultura escolar. Para ello, esta labor debe formar parte de los distintos Planes de Actuación de la Inspección tanto para este curso como para los sucesivos, de manera que esta pueda acompañar a los centros educativos en el arduo proceso de implantación de la LOMLOE. A tal fin, algunas Administraciones Educativas como la de Andalucía, Extremadura o el Principado de Asturias incluyen este tipo de actuaciones entre sus prioritarias. Así, Andalucía la inserta en el marco de su actuación prioritaria 1 de asesoramiento técnico y normativo a centros educativos: concreción del currículo en los proyectos educativos, elaboración y aplicación de las programaciones didácticas y diseño y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje. Por su parte, en Extremadura se materializa, igualmente, en la actuación prioritaria 1 de supervisión y asesoramiento de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020 en los centros, de acuerdo al calendario de implantación, vinculada directamente con los objetivos prioritarios a) y b)

definidos para el presente curso escolar en el Plan: "a) Supervisar y asesorar la organización y el funcionamiento de los órganos de coordinación docentes" y "b) Supervisar y asesorar la implantación de la Ley Orgánica 3/2020 en los centros, según el calendario previsto, con especial énfasis en los documentos programáticos asociados al currículo y evaluación". Mediante esta actuación, se persigue contribuir a la mejora de la coordinación en los centros escolares, con el fin de mejorar su eficacia y responder a las demandas educativas existentes, en el contexto de implantación de la nueva Ley Orgánica de Educación, concretada en su ámbito 2 en la implantación del nuevo currículo LOMLOE en cursos impares: documentos programáticos (Proyecto Educativo de Centro y Programaciones Didácticas). Por otro lado, en el Principado de Asturias también se corresponde con una de las actuaciones prioritarias: la de asesoramiento en el desarrollo curricular derivado de la implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Además, es procedente que este asesoramiento vaya de la mano de un adecuado Plan de Formación en cada centro, una vez analizadas las necesidades en la autoevaluación realizada por los mismos. Este a su vez debe enmarcarse dentro de los Planes de Formación diseñados por las diferentes Administraciones Educativas, en los que la formación en las nuevas metodologías (ABP, aprendizaje cooperativo, etc...) así como en los procedimientos para llevar a cabo una adecuada evaluación del enfoque competencial deben convertirse en la piedra angular¹⁴, ofreciéndose una oferta de calidad y suficiente para el volumen de docentes al que debe llegar.

¹⁴ En este sentido, la Resolución de 1 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2022/2023, concreta dentro de la línea estratégica I de formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado, la especial atención a la organización del currículo basado en competencias clave y, más específicamente, el asesoramiento para el desarrollo del marco normativo derivado de la LOMLOE, así como la nueva estructura curricular, el asesoramiento para el desarrollo de la competencia digital docente como apoyo a los nuevos currículos, el asesoramiento sobre la estructura, características y elementos fundamentales de las situaciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias, la profundización en la evaluación de competencias a través del desempeño mostrando herramientas y recursos que ayuden a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, el apoyo al uso del sistema de información Séneca para el seguimiento

5. REFERENCIAS.

5.1. REFERENCIAS NORMATIVAS.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Resolución de 5 de septiembre de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección Educativa para el curso 2022-23 (Principado de Asturias).
- Resolución de 1 de septiembre de 2022, de la Dirección General de Tecnologías Avanzadas y Transformación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2022/2023.
- Resolución de 7 de julio de 2022, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2022-2023 (Andalucía).
- Instrucción nº 15/2022, de 14 de julio, de la Secretaría General de Educación, por la que se aprueba el Plan General Anual de la Inspección de Educación en Extremadura para el curso 2022/2023.
- Instrucción conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de

y evaluación del alumnado y el impulso de la Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM).

organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022-23.

5.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alén de la Torre, José María (2022). Entendiendo el currículo para poder aplicarlo. *Supervisión21*/ julio 2022. ISSN: 1886-5895.
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/638>
- Alicia Pérez de Albéniz Iturriaga (coord.), Eduardo Fonseca Pedrero (coord.), Beatriz Lucas Molina (coord.) (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*. Universidad de la Rioja.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Madrid: MECD- Anaya.
- Danielson, C.; Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: FCE.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Language Policy Division (2003). *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Council of Europe.
- Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos,

aprobado el 4 de noviembre de 2015 por 184 estados miembros de la UNESCO.

- Mebarka Bedarnia (2016). El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* / coord. por Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González (comp.), págs. 121-138.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2), 2002.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Rychen, D. (2016). *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*, OECD, <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
- Torres-Lara Karen Lissete, Montes-Párraga Jenny Fabiola, González-Barona Viviana Beatriz, Peñaherrera-Larenas Milton Fabian (2021), *Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, ISSN-e 2550-682X, Vol. 6, N.º. 12.

- Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015.