

**LA COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER
A APRENDER: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS
A TRAVÉS DEL MARCO *LIFECOMP***

Trabajo de Fin de Máster

Presentado por

Jacqueline González del Pino

Bajo la supervisión de

Tomás Monterrey

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Septiembre 2022

Resumen

La importancia de las competencias clave, patente en la nueva ley educativa española, ha sido fruto de incorporar las orientaciones supranacionales en materia educativa, especialmente en relación a aquellas que contribuyen al desarrollo personal y social del alumnado. Aunque su adopción no está del todo extendida, los avances se comienzan a reflejar en los esfuerzos por facilitar y guiar el desarrollo de las competencias que contribuyan al desarrollo integral del alumnado, plasmándose en marcos de referencia como el *LifeComp*. Por ello, en este trabajo se hará un recorrido en la evolución de las competencias clave, en el que se enfatizará la combinación de la enseñanza del inglés con la aplicación de las orientaciones competenciales para el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender recogidas en el *LifeComp*. Esta compleja competencia se contempla como una garantía del desarrollo integral de una sociedad capaz de hacer frente a la incertidumbre del contexto sociohistórico actual y a los retos del siglo XXI, contribuyendo además al logro de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Siguiendo dichos principios, se hace una propuesta de situación de aprendizaje, la cual puede llevarse a la práctica para observar en qué medida alcanza los objetivos propuestos y contribuye a la mitigación de las desigualdades en el contexto educativo, al desarrollo personal e interpersonal del alumnado, así como a la formación de una sociedad más sostenible.

Palabras clave: *inglés como lengua extranjera; competencias clave; desarrollo integral; competencia personal, social y de aprender a aprender; LifeComp.*

Abstract

The importance of key competencies, clearly reflected in the recently passed Spanish education law, has been the result of incorporating supranational guidelines on education, especially concerning those competences that contribute to students' personal and social development. Although its adoption is not yet widespread, progress is starting to be visible in their efforts to facilitate and guide the development of the competences that contribute to students' comprehensive development, as reflected in reference frameworks such as *LifeComp*. For this reason, this dissertation will review the evolution of the key competences, emphasising the combination of English teaching with the application of the competency guidelines for the development of personal, social and learning to learn competence as outlined in the *LifeComp* framework. This complex competence is considered as a way to guarantee the comprehensive development of a society capable of facing the uncertainty of the current socio-historical context and the challenges of the 21st century, as well as to contribute to the achievement of the 2030 Agenda Sustainable Development Goals. Following these principles, the author proposes a learning situation, which was implemented to observe to what extent it meets the aims proposed and contributes to the mitigation of inequalities in the educational context, to students' personal and interpersonal development, as well as to building a more sustainable society.

Keywords: *English as a Foreign Language; key competences; comprehensive development; personal, social and learning to learn competence; Lifecomp.*

TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	COMPETENCIAS CLAVE: PASADO Y PRESENTE	3
2.1.	Origen y evolución de las competencias clave	3
2.1.1.	Las competencias clave en el marco supranacional	3
2.1.2.	Introducción de las competencias clave en la legislación española: la LOE y la LOMCE	15
2.1.3.	Las competencias clave en la legislación vigente: la LOMLOE	22
2.1.4.	Las competencias clave en el currículo de Canarias	27
2.2.	La competencia personal, social y de aprender a aprender	29
2.3.	El marco LifeComp	37
3.	LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS	44
3.1.	Factores para un aprendizaje eficaz: revisión teórica	44
3.1.1.	El enfoque comunicativo y poscomunicativo	44
3.1.2.	El constructivismo	45
3.1.3.	La teoría de la carga cognitiva	48
3.1.4.	La inclusión en el aula: la teoría de las inteligencias múltiples y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)	50
3.2.	Orientaciones competenciales en la enseñanza del inglés	52
4.	IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO LIFECOMP EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	54
4.1.	Descripción del estudio	54
4.2.	Descripción del alumnado y su contexto	57
4.3.	Metodología	60
4.4.	Procedimiento	65
4.5.	Análisis de los resultados	72
4.6.	Propuesta de mejora	75
5.	CONCLUSIONES	77
6.	REFERENCIAS	78
7.	ANEXOS	86

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas generaciones no lo tienen todo a su favor. Actualmente, el desarrollo de uno de los periodos más significativos de la vida de los individuos está teniendo lugar en un escenario marcado por los constantes cambios en el contexto socioeconómico a ritmos insostenibles, el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la salud física y mental de la población y los estragos en la economía debido a los conflictos internacionales en desarrollo. Todos estos factores suponen una combinación de obstáculos que dificultan el desarrollo positivo adolescente deseado en la educación, además de agravar las condiciones de desigualdad de oportunidades en el propio sistema educativo, impactar negativamente en los niveles de motivación del alumnado y generar un sentimiento de desesperanza e insatisfacción personal ante un futuro incierto. Por ello, uno de los temas que más curiosidad me cautivó a lo largo de mi periodo de formación en el Máster en Formación del Profesorado fue el aprendizaje competencial como herramienta para el desarrollo integral del alumnado, es decir, de educar a una sociedad capaz de enfrentarse a la adversidad desde la conciencia y la resiliencia. A partir de este conocimiento, me planteé de qué forma podría contribuir como docente a suplir las carencias en el ámbito personal y social del alumnado desde el enfoque competencial y, a su vez, a través de la enseñanza del inglés. ¿Tendría un impacto significativo la elaboración de una propuesta en la que el aprendizaje de la lengua extranjera se contemplara como una herramienta para el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender en el alumnado?

Así pues, la motivación personal desde la que elabora el presente trabajo es la exploración de las posibilidades que tiene el desarrollo competencial del alumnado en el aula de inglés, contemplando alternativas a un enfoque centrado casi de forma exclusiva en la adquisición de la lengua. Con el objetivo de ir acorde con la normativa y las orientaciones nacionales y supranacionales, las cuales apuestan por el desarrollo personal y social del alumnado como garantías de una ciudadanía autónoma, consciente, capaz de hacer frente a los retos del siglo XXI y de contribuir al logro de los objetivos marcados en la Agenda 2030, se elaborará una propuesta donde se contemple el desarrollo de la competencia personal, social y aprender a aprender siguiendo los principios recogidos en el marco europeo *LifeComp*.

Este trabajo parte con una revisión histórica del concepto de *competencia* y de su progresiva implantación en las normativas nacionales y documentos de referencia supranacionales. En la siguiente parte del trabajo, dada la evidencia de la relevancia de la competencia personal, social y de aprender a aprender en la nueva ley educativa española y en las directrices europeas, se abordará la evolución de esta competencia, tomando el marco *LifeComp* como instrumento de referencia. Esto lleva aparejado la selección de los diferentes enfoques y teorías que sustentan una propuesta de intervención educativa capaces de fomentar el aprendizaje del inglés y, a su vez, de contribuir al desarrollo integral del alumnado y mitigar las desigualdades en el aula. A partir de estos enfoques y

objetivos propuestos, en el capítulo cuatro se diseña una situación de aprendizaje en la que se apuesta por una metodología que contribuye a la inclusión, motivación y a la equidad en el aula. Esta se llevó a práctica con el fin de observar las posibilidades de un diseño holístico para el desarrollo personal, social y de aprender a aprender del alumnado en el contexto de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Las características del presente trabajo denotan una propuesta que se encuentra a medio camino entre una propuesta de innovación y de investigación. Si bien el enfoque competencial no es un componente reciente en el sistema educativo español, su implementación no se ha hecho del todo patente debido a la falta recursos y apoyo al profesorado en la transición de un enfoque tradicional a uno competencial, además de las carencias de concreción en los documentos normativos y de referencia. Por ello, la implementación de las orientaciones para el desarrollo integral que recoge el marco *LifeComp*, junto con las orientaciones pedagógicas para la enseñanza del inglés, resulta un aspecto innovador como forma de ir más allá de la competencia en comunicación lingüística o plurilingüe en el aula. Por otra parte, en la puesta en práctica se ha tratado de realizar una serie de observaciones y recabación de datos cualitativos con el fin de evaluar las posibilidades de un diseño de estas características, teniendo especialmente en cuenta el impacto positivo en el alumnado.

2. COMPETENCIAS CLAVE: PASADO Y PRESENTE

2.1. Origen y evolución de las competencias clave

Los constantes cambios sociales, políticos y económicos afectan a todas las esferas del individuo. En este aspecto, la educación no es una excepción. Estos cambios suponen cambios de pensamiento, objetivos, prioridades e intereses tanto colectivos como individuales. Todos ellos han ido modelando con el paso de los años el concepto de competencia clave que se conoce en la actualidad, el cual ha sufrido tanto variaciones terminológicas como semánticas y conceptuales: “así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad” (OCDE, 2005, p. 5). Dichas vacilaciones se trasladan al aula en forma de dudas o interpretaciones paralelas del profesorado “especialmente por las imprecisiones del propio contorno del término y las confusiones con conceptos afines” (López, 2016, p. 312). Esto repercute tanto en la percepción del profesorado sobre la utilidad e importancia de la adquisición de las competencias clave, traduciéndose en reticencias a la hora de aceptar la inclusión de este modelo, como en la propia implementación del enfoque competencial.

A continuación, con el fin de aclarar el concepto de competencia clave que se contempla actualmente en la educación y ofrecer una visión actualizada del mismo, que es la que sentará las bases de este trabajo, se procederá a realizar una revisión que comprenderá los precedentes, el origen y el desarrollo de las competencias clave en los marcos internacional, europeo y nacional.

2.1.1. Las competencias clave en el marco supranacional

Para poder comprender la creación e inclusión de un marco de competencias clave en el contexto europeo, primero se deben conocer los antecedentes a nivel internacional. Este es el caso del papel que ejercieron tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la creación de los cimientos del enfoque competencial.

Las primeras aproximaciones hacia la creación de las competencias clave surgen en el seno de la UNESCO. La Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, elabora en 1996 el informe *La educación encierra un tesoro*, también conocido como *Informe Delors*. En él se pone de manifiesto la necesidad de un

cambio de rumbo en la enseñanza ante los retos y dificultades venideros de la sociedad de la información del siglo XXI, siendo necesario ampliar el concepto de educación y modificar el propósito que esta guarda. Según Delors (1996), “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos”, sino que la ciudadanía “debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p. 91). Para que esto sea posible, el Informe propone que la educación gire en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, que implica la adquisición de los conocimientos y fomentar el interés por el aprendizaje; aprender a hacer, que consiste en dotar al alumnado de las herramientas para influir en el entorno; aprender a vivir juntos, que fomenta la participación y cooperación de las personas en sociedad, y aprender a ser, englobando el desarrollo de la autonomía, el sentido crítico y la responsabilidad individual (Delors *et al.*, 1996, p. 91).

Los cuatro aprendizajes fundamentales para la vida propuestos no se conciben de forma aislada (Delors *et al.*, 1996, p. 91), pues están estrechamente relacionados e incluso llegan a solaparse y complementarse entre ellos. Esta conexión entre los diferentes ejes contrasta con la realidad de la educación tradicional que, desde mediados del siglo XX, se volcaba casi exclusivamente en el pilar de “aprender a conocer” y, en menor medida, en el “aprender a hacer” (Delors *et al.*, 1996, p. 91). En otras palabras, la educación priorizaba tradicionalmente la adquisición y reproducción de conocimientos de carácter teórico, así como su aplicación en la práctica, los cuales se orientaban hacia la formación profesional y, por ende, al mundo laboral (Tiana, 2011, p. 64). De hecho, en el propio informe se aprecia cierta influencia de esta corriente, ya que no se excluye la idea de la educación como uno de los motores del desarrollo, pues “también contribuye al progreso tecnológico y científico y al avance del conocimiento, que constituyen los factores más decisivos del crecimiento económico”, además de que se afirma que “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro” (Delors *et al.*, 1996, p. 91). No obstante, se aclara más adelante que “el proceso económico y técnico perderá su verdadero sentido si los esfuerzos en favor del desarrollo no tienen por elementos y objetivos centrales las dimensiones humanistas y culturales” (Delors *et al.*, 1996, p. 295). Esta afirmación plantea un cambio de perspectiva en la educación, ya que trata de abandonar la visión reduccionista propia del utilitarismo y economicismo del siglo XX en el

mundo de la educación, el cual, según Bernal (1999), se encuentra “amenazado por el predominio exclusivo de los valores técnicos o materiales, tentado a la subyugación de las demandas sociales inmediatas de eficacia, surgidas a menudo bajo criterios puramente economicistas” (p. 91).

Debido a ello, frente a la prioridad que se le da a la adquisición de conocimientos en los sistemas educativos formales, Delors (1996) resalta la importancia de concebir la educación “como un todo” en el que coexisten la adquisición de conocimientos y otros tipos de aprendizaje que conducen a la formación permanente, así como la necesidad de orientar las reformas educativas y nuevas políticas pedagógicas hacia este enfoque (p. 103). De esta forma, la escuela comienza a concebirse como el escenario del desarrollo pleno y duradero de la sociedad, tal y como se puede apreciar en la definición de educación recogida en el documento: “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors *et al.*, 1996, p. 12).

Este cambio conceptual de la educación y la consecuente redefinición de sus objetivos suponen la primera aproximación hacia el enfoque competencial, sentando así las bases para el nacimiento de dos proyectos de la OCDE: el programa PISA y el proyecto DeSeCo.

La OCDE pone en marcha en 1997 el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) como prueba diagnóstica trienal, en la que se evalúa el desarrollo competencial del alumnado al finalizar la etapa de secundaria. La elección de esta muestra se debe a que se encuentra en el momento en el que se bifurcan las dos vías que siguen a la etapa: continuar estudiando o insertarse en el mundo laboral (OCDE, 2006, p. 4). Esta prueba gira en torno al desempeño en tres áreas: la competencia lectora, la competencia matemática y la competencia científica. No obstante, la información que recoge va más allá del rendimiento individual o global en cada área, pues, en este caso, se entiende que el concepto de competencia vela por “la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas” (OCDE, 2005, p. 2). Además, se toman en cuenta factores del contexto del alumnado con el fin de elaborar un informe con recomendaciones que podrían guiar las mejoras en las políticas educativas de cada país (OCDE, 2006, p. 4). De esta forma, se pone de relieve la importancia de los contextos personal y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, puesto que “el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más

amplio de competencias” (OCDE, 2005, p. 2). Con el fin de definir e identificar ese abanico de competencias al que se hace referencia, se crea de forma paralela el proyecto DeSeCo.

El proyecto DeSeCo (proyecto de Definición y Selección de Competencias clave) se desarrolla de forma paralela al programa PISA con el fin de ayudar a concretar el concepto de competencia, establecer los parámetros para identificarlas, conocer qué implica cada una de ellas y crear unos indicadores para evaluarlas. El equipo del proyecto defiende que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3). La definición de competencia que propone el proyecto es más compleja que las aportadas hasta el momento, pues para un mismo término se proponen dos definiciones dependiendo de la perspectiva desde la que se aborde:

A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures—in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action. (OCDE, 2002, p. 8)

Según Tiana (2011), esta definición es de carácter integrador, puesto que “abarca conocimientos, habilidades y actitudes”. Por otro lado, implica una contextualización, ya que debe permitir responder en situaciones diferentes, de acuerdo con las características del contexto. Además, señala que tiene un carácter movilizador debido a que fomenta la acción del individuo en diversas situaciones (p. 65). No obstante, Moya y Luengo (2011) matiza que el carácter movilizador también hace alusión al concepto de reflexividad, que incluye tanto el pensamiento reflexivo como el crítico, los cuales movilizan todo tipo de recursos de los que dispone el individuo en la construcción de las competencias (p. 70).

DeSeCo suma a la definición proporcionada una serie de afirmaciones que concretan el concepto de competencia. Por un lado, la OCDE (2002) defiende que las competencias no

existen por sí solas, sino que son dependientes del contexto: “competencies are only observable in actual actions taken by individuals in particular situations. External demands, individual capacities or dispositions, and contexts are all part of the complex nature of competencies” (p. 9). El hecho de que sean contextualmente dependientes implica necesariamente, como se puede apreciar en la cita, acción e interacción contextualizada. Por otro lado, señala que las competencias se pueden adquirir tanto en contextos formales como no formales cuando las condiciones del entorno y los materiales empleados son los favorables: “competencies are acquired and developed throughout life and can be learned in a variety of institutions and other settings” (p. 9).

A partir de la definición del concepto de competencia, se establecen una serie de criterios para el marco de identificación de las competencias clave, los cuales se han constituido conforme a las demandas de la sociedad. Por una parte, estas deben tener un carácter universal, en el que los valores y metas sean compartidos por toda la sociedad, como velar por los valores democráticos y el desarrollo sostenible con el fin de lograr una mayor equidad en la sociedad. Por otra parte, deben seguir un enfoque integrador, lo cual implica que exista la posibilidad de que se apliquen en diversas áreas y que respondan a las necesidades compartidas por todos los individuos (OCDE, 2005, p. 6). Siguiendo estas consideraciones, se explicitan tres requisitos que debe cumplir toda competencia:

1. Deben estar relacionadas con beneficios socioeconómicos mensurables, puesto que el capital humano no solo desempeña un papel importante en el desarrollo económico, sino que también sus esfuerzos se traducen en mejoras en los indicadores de desarrollo como sociedad (salud, bienestar, actitud cívica...) (p. 6).
2. Deben aportar beneficios en un amplio espectro de contextos, calificándose de competencia *clave* aquella que cumpla con dicho carácter transversal.
3. Siguiendo el enfoque transversal, las competencias se deben desescolarizar, evitando relacionarlas exclusivamente con su aplicación en el ámbito laboral y promoviendo el aprendizaje permanente dentro y fuera de la escuela (p. 7).

De acuerdo con las características y requisitos descritos, DeSeCo propone la clasificación de las competencias claves en las tres categorías descritas en la Tabla 1.

Tabla 1*Categorías de las competencias clave según DeSeCo*

Categorías	Justificación (demandas)	Competencias clave
Competencia Categoría 1: Usar herramientas de forma interactiva	El uso interactivo de herramientas cognitivas y socioculturales (lenguaje, información, conocimiento), así como las físicas (computadoras), modela cómo los individuos perciben y se desarrollan competentemente en el mundo, se adaptan a los cambios y hacen frente a los problemas. Por ello, deben conocer el manejo de la tecnología y adaptarse a sus avances, emplear las herramientas adecuadamente según sean sus necesidades y relacionarse con el entorno a través de ellas (p. 9).	1) Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva 2) Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva 3) Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
Competencia Categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos	El individuo, como ser interdependiente que se desarrolla en una sociedad cada vez más diversa, debe saber convivir, cooperar, aprender e interactuar con su entorno. Como resultado, a través de la tolerancia y empatía, se fortalecen las redes de capital humano y se avanza hacia la equidad (p. 11).	1) Habilidad de relacionarse bien con otros 2) Habilidad de cooperar 3) Habilidad de manejar y resolver conflictos
Competencia Categoría 3: Actuar de forma autónoma	La autonomía del individuo es indispensable para el desarrollo de su autoconcepto, identidad y sentido de la responsabilidad individual. El individuo, para desenvolverse en todas las esferas de la vida y participar activamente en el desarrollo de la sociedad, debe tomar el control de sus decisiones, tener conciencia de su entorno, del papel que desempeña en él y actuar con asertividad (p. 13).	1) Habilidad de actuar dentro del gran esquema 2) Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales 3) Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Nota. Adaptación de DeSeCo (OCDE, 2005, pp. 9-15).

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, así como en el planteamiento del modelo teórico de DeSeCo, las competencias se hacen patentes en forma de habilidades:

Esto significa que, sea cual sea la estructura mental subyacente, las competencias se evidencian mediante “esquemas de acción”. Por otra parte, la conformación de la estructura mental subyacente a una determinada competencia, para que pueda hacerse

efectiva (*sic*) requiere dos condiciones: un pensamiento crítico-holístico y un enfoque integrado de la realidad. (Moya, 2008, p. 63)

Esta clasificación de competencias evidencia un enfoque holístico en el que no se atiende exclusivamente a los elementos cognitivos, sino que también se tienen en cuenta otros aspectos no cognitivos (emociones, valores y actitudes), los cuales coexisten gracias a la acción e interacción en contextos determinados relacionados con los problemas o situaciones de la vida cotidiana; atendiendo de esta forma a las demandas de la sociedad en la elaboración del modelo teórico del proyecto (Rychen y Salganik, 2006, pp. 73-90).

Las aportaciones de DeSeCo, aunque son indudablemente valiosas, tienen ciertos aspectos que algunos autores señalan como mejorables. Por ejemplo, Moya (2008) hace un interesante apunte con respecto a la definición de competencias en el que recalca que, si bien el proyecto pone sus esfuerzos en su propuesta, esta es de carácter estrictamente semántico, ya que “no relaciona cada una de las competencias con otros elementos didácticos, como podrían ser los objetivos o contenidos” (p. 68). Es decir, frente a la oportunidad de aportar una definición de carácter operativo en la que se relacionen directamente las competencias con cada elemento que conforma el diseño curricular, la definición propuesta se limita a relacionar cada competencia con conceptos afines. Por otro lado, con respecto al requisito de que las competencias deben ser observables y mensurables al materializarse en tareas, López (2016) advierte lo siguiente:

(...) se puede caer en el error de confundir por competencia (o su efectivo logro) aquello que es fácilmente observable, medible y evaluable. De hecho, un sentido incompleto de la competencia es aquel que lo reduce a la experiencia, al mejor saber-hacer. Si bien el saber-hacer es un sustento importante de la competencia, este solo nos remite a habilidades concreta (*sic*), de carácter pragmático-situado, mientras que la competencia incluye en sí misma, además, otros elementos intelectuales y actitudinales.... Por ello, no se pueden identificar las meras tareas con la competencia. (p. 319)

A pesar de ello, no se puede pasar por alto el hecho de que, en principio, el proyecto DeSeCo estaba concebido para delimitar el concepto de competencia y orientar la evaluación de la adquisición de competencias en la sociedad a través de diferentes pruebas diagnósticas (especialmente las del programa PISA), así como para servir de guía en la futura elaboración de otros métodos más exhaustivos de evaluación e identificación de competencias. En otras

palabras, las directrices se expusieron como una propuesta inicial con vistas a futuras mejoras. Teniendo esto en cuenta y dado el impacto que ha tenido el proyecto hasta la actualidad, es irrefutable que las directrices de DeSeCo supusieron un sólido punto de partida para elaborar nuevos marcos de competencias clave y facilitar la incorporación del enfoque competencial en los sistemas educativos a nivel internacional.

La repercusión de los diferentes informes, programas y proyectos a nivel internacional con respecto al enfoque competencial, como los comentados hasta ahora, movilizó los esfuerzos de la Unión Europea para elaborar un marco propio de competencias clave. Siguiendo las conclusiones del Consejo de Lisboa del año 2000, donde se expuso la necesidad de que se estableciera “un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de aumento de la innovación y de la reforma económica y de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos” (Presidencia del Consejo Europeo, 2000), se elaboró la *Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. No obstante, este documento parte del trabajo elaborado por un grupo de expertos (Grupo de trabajo B “Competencias clave”) en el que se intenta seguir los pasos del proyecto DeSeCo elaborando un marco donde se definan e identifiquen las competencias clave, pero, en este caso, atendiendo a los intereses de la sociedad del conocimiento en el contexto de la Unión Europea. Estos trabajos previos a la Recomendación 2006/962/CE, recogidos en el *Programa de trabajo Educación y empleo 2010*, se constituyen como una primera aproximación hacia la elaboración de una lista de carácter global y coherente sobre las competencias que todo ciudadano debe adquirir para poder prosperar en su desarrollo y participación en la sociedad, la cual se propone como una herramienta de referencia de cara a las decisiones políticas y económicas en materia de educación (Comisión Europea, 2004, p. 5).

Otro de los aspectos que dirigen el documento hacia el enfoque competencial es de carácter terminológico: dado el intento de perseguir un enfoque hacia el aprendizaje a lo largo de la vida del individuo, se desaconseja el uso del término *destreza básica*, el cual se vincula más a la alfabetización (Comisión Europea, 2004, p. 5). En su lugar, se propone el uso de *competencia clave* o, simplemente, *competencia*. Esto se debe al ajuste producido en el enfoque educativo y, consecuentemente, en el concepto de competencias, las cuales solían relacionarse únicamente con el mundo laboral. De esta forma, en el mismo documento las competencias pasan a definirse como:

(...) un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea, 2004, p. 7)

Estas competencias deben contribuir en tres esferas de la vida de todo individuo: en la realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (desarrollo del capital cultural), en la inclusión y desarrollo de una ciudadanía activa (desarrollo del capital social) y en aptitud para el empleo (desarrollo del capital humano) (Comisión Europea, 2004, p. 5). Según el marco propuesto, el desarrollo de las tres esferas, que se traduce en la implementación del enfoque competencial, supone “un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y posterior aprendizaje” (Comisión Europea, 2004, p. 7). A partir de estas premisas, se propone una lista de competencias clave para el aprendizaje permanente como base de las próximas reformas.

Tomando en consideración lo recogido en el *Programa de trabajo Educación y empleo 2010*, se elabora la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. En ella se recomienda a los Estados miembros a “desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las *Competencias clave para el aprendizaje permanente — un marco de referencia europeo ...* como instrumento de referencia” (Comisión Europea, 2006, p. 2), garantizando de esta manera que la juventud disponga de los medios necesarios para su desarrollo competencial como forma de preparación para la vida adulta y laboral, así como de medidas que garanticen el acceso pleno a la educación, especialmente a aquellas personas que se encuentran en una situación de desventaja de cualquier índole. En el marco de referencia anexo a la Recomendación, las competencias se definen como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.... [que] todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2006, p. 4). Dicho marco identifica ocho competencias necesarias para que la ciudadanía sea capaz de adaptarse y enfrentarse a los constantes cambios de la sociedad globalizada: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y

cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales (Comisión Europea, 2006, p. 4).

Posteriormente, la Recomendación 2006/962/CE y el marco de referencia anexo se someten a un proceso de revisión con la publicación de la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En este documento se hace una actualización del contexto socioeducativo y económico expuesto en la anterior Recomendación, adaptando las competencias a las nuevas demandas de la sociedad Europea. Algunas de las aportaciones que se incluyen están relacionadas con el avance de la tecnología y su impacto en el mercado laboral, lo cual pone de manifiesto la necesidad de apostar por el desarrollo de las competencias emprendedora, social y cívica (Consejo Europeo, 2018, p. 1). Por otra parte, dados los alarmantes resultados obtenidos de las evaluaciones sobre el grado de adquisición de capacidades básicas de la población, la Recomendación hace hincapié en la imperiosa necesidad de invertir en una educación que garantice la adquisición de las competencias clave, especialmente en la digital. También se recalca el papel fundamental del apoyo a las personas en todas las etapas educativas, la importancia del aprendizaje en diversos contextos y entornos, visibilizando así el papel de la educación no formal; la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible y la apuesta de la enseñanza a través de los marcos de referencia de la Unión Europea: el Marco común europeo de referencia para las lenguas (CEFR), el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp), el Marco Europeo de Competencias de Emprendimiento (EntreComp) y el Marco de referencia de Competencias para una cultura democrática (RFCDC) (Consejo Europeo, 2018, pp. 2-4).

En lo que respecta al marco de referencia actualizado, además de los propósitos ya expuestos en la anterior Recomendación sobre la adaptación, desarrollo y aprendizaje permanente del ciudadano en una sociedad cambiante, este también marca como objetivo “sentar las bases para la consecución de unas sociedades más equitativas y democráticas” a través de las nuevas competencias clave propuestas, puesto que “responden a la necesidad de crecimiento integrador y sostenible, cohesión social y desarrollo adicional de la cultura democrática” (Consejo Europeo, 2018, p. 7).

El término *competencia*, dentro del nuevo marco, se define como una combinación de conocimientos (constituidos por hechos, cifras, conceptos, ideas y teorías), capacidades (definidas como la habilidad para aplicar los conocimientos para obtener resultados) y

actitudes (mentalidad y disposición para actuar o reaccionar ante diferentes ideas, personas y situaciones) (Consejo Europeo, 2018, p. 7). Esta definición se amplía de la siguiente forma:

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades. (Consejo Europeo, 2018, p. 7)

La definición aportada, además de clarificar en qué consisten cada uno de los elementos que la componen y evitar una definición generalista, presenta algunos elementos que la distinguen de la anterior y que parten de lo descrito en la propia Recomendación. Entre ellos, destacan la importancia de la cohesión social, la alusión a los estilos de vida sostenibles reflejados en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el reconocimiento de los diversos tipos de aprendizajes y contextos que engloba la educación.

Otro de los aspectos que distinguen a este marco actualizado de su predecesor es la sección que alude al respaldo a la adquisición de las competencias clave. Esto se debe al reconocimiento explícito que se hace en el documento sobre las dificultades que supone la implementación del enfoque competencial en la educación. Según el marco actualizado, se identifican tres: la utilización de una diversidad de planteamientos y contextos, el apoyo a los profesores y demás personal académico, y la evaluación y validación del desarrollo de competencias. Por ello, en la Recomendación se incluye una serie de indicaciones que facilitan la implementación del enfoque competencial (Consejo Europeo, 2018, p. 12).

En la Tabla 2 se recogen las ocho nuevas competencias actualizadas y su comparación con el marco de 2006. Como se puede observar al comparar ambas listas, los nombres de las competencias cambian con la actualización del marco de referencia. Esto se debe a que se consideró realizar una serie de correcciones y matizaciones necesarias en el proceso de revisión.

Tabla 2*Comparación de las competencias clave de los marcos de referencia europeos*

2006 (Comisión Europea, p. 4)	2018 (Consejo Europeo, pp. 7-8)
Comunicación en la lengua materna	Competencia en lectoescritura
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia multilingüe
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia emprendedora
Conciencia y expresión culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales

En el caso de la adquisición de la *comunicación en la lengua materna*, por ejemplo, se da por hecho que la lengua materna es necesariamente el español, ignorando otras realidades posibles. Por ello, se sustituye por la competencia en lectoescritura, puesto que a través de esta es como se puede adquirir la capacidad de comunicarse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua oficial de un país o región (Consejo Europeo, 2018, p. 8). También se da un cambio mayor en el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, puesto que esta denotaba cierta relación con aspectos económicos y empresariales frente a los valores de iniciativa que se trataban de transmitir, por lo que se optó por una nomenclatura más neutra (Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2021, pp. 33-35). Otro de los cambios significativos se dio en las competencias de aprender a aprender y en la social y cívica, que se comentarán en detalle más adelante en este trabajo (véase apartado 2.2.). El resto de cambios fueron de menor envergadura, ya que se trataron de matizaciones, como la inclusión del concepto de la educación STEM, que ya había cobrado gran importancia a nivel internacional, y el multilingüismo, que desde la Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo se contempla como un

factor indispensable para la competitividad, la interculturalidad y la movilidad europeas. (Consejo Europeo, 2008, pp. 2-3).

2.1.2. Introducción de las competencias clave en la legislación española: la LOE y la LOMCE

Las competencias clave se introducen por primera vez en el sistema educativo español a través de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) bajo el término *competencias básicas*. La elección terminológica, especialmente en lo que refiere al empleo del término *básicas*, no condiciona ni rebaja el valor o nivel del aprendizaje. Esto queda patente en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en el que las competencias básicas se conciben como los elementos que “permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”, cuya consecución supone “la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” del alumnado (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007, p. 4). Por ello, *competencias clave* y *competencias básicas*, en este contexto, son sinónimos.

El enfoque competencial se introdujo a raíz de la publicación de la Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente en la que se instó a los Estados miembros a incluir la educación competencial en los sistemas educativos, así como por las contribuciones del proyecto DeSeCo. Esta inclusión del enfoque competencial en el currículo persigue varios objetivos: integrar los aprendizajes formales (recogidos en las áreas o materias), informales y no formales; que el alumnado relacione los aprendizajes con los contenidos para utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos; y orientar la enseñanza, puesto que las competencias básicas identifican los contenidos y los criterios de evaluación imprescindibles (MEC, 2007, p. 18).

Siguiendo las directrices del aprendizaje permanente los modelos de referencia que inspiraron a esta nueva ley, la educación se define en la LOE de la siguiente manera:

(...) la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar,

completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. (MEC, 2006, p. 10)

La definición propuesta implica ofrecer una educación y desarrollo integrales de los individuos que les permita “desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” para hacer frente a las necesidades y retos de la sociedad del momento (MEC, 2006, p. 8). Este carácter integral se puede apreciar en el objetivo de la educación básica, la cual “persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones” (MEC, 2006, p. 12). Por lo tanto, dado que el objetivo es el desarrollo competencial pleno del alumnado, la adopción de un enfoque de estas características requiere de una reforma en el planteamiento de la enseñanza en el sistema educativo español. Como señala Tiana (2011), “no se trata de cambiar los objetivos, sino sobre todo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando la interrelación de conocimientos, la movilización de los saberes, la reflexión crítica sobre lo aprendido, la apertura de nuevos caminos hacia el saber” (p. 72).

No obstante, tal y como señala Moya (2008), la incorporación de las competencias clave no supuso un cambio estructural real en los diseños curriculares, dado que no se llegó a modificar los componentes tradicionales, tales como los objetivos de etapa y las áreas curriculares (Moya, 2008 p. 66). De hecho, el currículo se definió en la LOE como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas” (MEC, 2006, p. 19), un planteamiento similar al de las leyes educativas anteriores pero con la novedad de la inclusión del término *competencia* (Tiana, 2011, p. 62). Consecuentemente, los diseños curriculares continuaron siendo “diseños por objetivos y diseños disciplinares” y, por tanto, dificultó su correcta implementación en el sistema educativo español (Moya, 2008 p. 66). Esto se debe a que, al plantear una reforma donde cada materia tiene sus propios objetivos y criterios de evaluación, dejando a las competencias clave como un complemento a la evaluación, se genera una cierta incoherencia con el planteamiento inicial de las competencias clave, concebidas para el aprendizaje transversal y para todo el transcurso de la vida de los individuos. En esta línea, Bolívar (2008) afirma que “si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a

alterar sustantivamente el currículum” (p. 14), por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje se verán, en gran medida, inalterados. Este problema se agudizó temporalmente debido a que en la propia LOE ni se detalló el concepto de competencias ni se elaboró una lista de referencia; no fue hasta la posterior publicación del Real Decreto que se tuvo constancia de estos detalles (Tiana, 2011, p. 62). No obstante, una vez reconocidas, se aprecia que la relación entre las áreas o materias y las competencias no es necesariamente unívoca, ya que todas ellas contribuyen al desarrollo de las diferentes competencias en mayor o menor medida, lo cual respalda la necesidad de adoptar un currículum con un enfoque competencial global e integrador (Tiana, 2011, p. 63).

A este condicionante se le suma la formulación de las definiciones de las competencias básicas. En el Anexo I del Real Decreto se identifican ocho competencias básicas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística, y la competencia para aprender a aprender. Todas ellas, según se expone en el Anexo I, están acompañadas por su respectiva descripción, finalidad y aspectos distintivos, así como el nivel considerado básico al finalizar la etapa (MEC, 2007, p. 19). Sin embargo, según Moya (2008), las propias definiciones que se proponen de las competencias básicas son de carácter semántico. Aunque estas aporten información necesaria para la comprensión terminológica, el hecho de que sean semánticas supone un obstáculo para la labor de los docentes en su intento de vincularlas con los diferentes elementos del diseño curricular, ya que “la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo” (p. 70), complicando su interpretación y correcta integración en el currículum.

Con la llegada del nuevo Gobierno conservador en 2011, se comenzó el proceso de elaboración de una nueva reforma educativa que modifica parcialmente la LOE ante la falta de consenso en materia educativa entre el Ejecutivo y la oposición. De esta forma, en 2013, se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta reforma se justifica en la propia LOMCE de la siguiente manera:

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la

empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2013, p. 3)

Esta justificación deja entrever el cambio del concepto y fin de la educación que se produjo con su aprobación. Algunas de las implicaciones que conlleva son, por un lado, que los factores personales y sociales pasen a un segundo plano, siendo la empleabilidad y la productividad del alumnado los motores de la reforma. La visión economicista de la educación contrasta drásticamente con el objetivo de la LOE: no se busca educar a un alumnado competente, sino a individuos “competitivos, estableciendo, en pro de dicha competencia en el mercado global, las pautas necesarias para lograr que un servicio social, por naturaleza deficitario como es la educación promueva desde las aulas la *competitividad de la economía*” (García y Peinado, 2015, p. 68). En esta dirección, Bolívar (2020) distingue entre dos diferentes orientaciones posibles del enfoque competencial, en los que se aboga por el aprendizaje para la vida o bien para el mundo laboral, acogiéndose la LOMCE a este último caso:

En una economía del conocimiento el enfoque por competencias se inscribe en un amplio proceso de instrumentalización de la escuela al servicio de la economía. En este sentido, los procesos de integración económica y sociocultural demandan la reforma de los procesos de formación de recursos humanos, de forma que se hagan más competitivos en el nuevo entorno económico, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo. Se requiere ahora no una cualificación profesional para toda la vida, sino un trabajador más flexible, capaz de adaptarse a los incesantes cambios en el ámbito de la producción, del trabajo y del empleo. Asegurar, en este caso, la productividad constante de la mano de obra, exigiría que el trabajador esté dotado de una gran flexibilidad, algo que le puede proporcionar un enfoque por competencias y no una cualificación fija. (Bolívar, 2020, p. 306)

Por otro lado, la justificación de la reforma evidencia que el sistema educativo distingue al alumnado según sea su rendimiento, limitando sus opciones y aspiraciones al resultado medible de sus *capacidades* a través de los llamados *estándares de aprendizaje*, lo cual convierte el fracaso escolar en un factor de exclusión (Bolívar, 2015, p. 354). Estos

estándares y resultados de aprendizaje evaluable se proponen como un nuevo elemento dentro del currículo y se materializan como un instrumento de evaluación que derivan de los criterios de evaluación. De esta forma, los estándares de aprendizaje evaluables servirán, en palabras de la Orden ECD/65/2015, para medir lo que el alumnado “sabe y sabe hacer en cada área o materia” ya que se constituyen como “elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas” (MECD, 2015, p. 6989).

Además de guiar la evaluación de las materias, los estándares de aprendizaje son la base de las pruebas externas *objetivas* que, en un principio, se estipulaban realizar en momentos concretos de las etapas (3º y 6º de primaria, 4º de la ESO y 2º de bachillerato), las cuales determinarían si el alumnado, a pesar de haber sido evaluado por su profesorado, estaría en condiciones de promocionar y titular. No fue escasa la polémica que se desató con esta medida, conocida como *las reválidas*, debido a diversos aspectos. Pérez (2014) señala algunas de ellos, como el hecho de cuestionar el criterio y la profesionalidad del profesorado que evalúa al alumnado al requerir una evaluación externa que ignora la observación de la evolución del alumnado y el conocimiento de sus circunstancias personales; así como el carácter homogeneizador de las pruebas y del planteamiento de la propia ley, puesto que el complejo desarrollo humano se considera fácilmente medible a través de estándares generales que no atienden a las singularidades del individuo (p. 67-68). En esta línea, Pérez (2014) afirma lo siguiente:

(...) estas pruebas objetivas de papel y lápiz, los test, miden habitualmente, (*sic*) los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos e informaciones y la aplicación de fórmulas, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión compleja, indagación, valoración, creatividad e innovación. Además, estas cualidades humanas superiores no manifiestan un desarrollo homogéneo, ni uniforme, sino que se caracterizan precisamente por la singularidad, la originalidad y la diversidad. Para comprobar su desarrollo no nos sirven los estándares comunes, sino procedimientos y criterios singulares, diversificados y personalizados, sensibles a la originalidad, innovación y creatividad. (p. 64)

La polémica que desató las llamadas *reválidas* junto con la presión social lograron que estas no se llevaran a cabo tal y como se había planteado, eliminando de esta forma una

de los principales pilares de esta contrarreforma. No obstante, no se logró evitar que se crearan trayectorias excluyentes y de desigual valor educativo para el alumnado de secundaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020, p. 122870). Frente a la necesaria atención a la diversidad planteada en la LOE como medio para lograr la equidad en el sistema educativo, se da un paso hacia atrás hacia el éxito escolar para todos: se afirma que el alumnado posee de forma innata diferentes talentos, por lo que la educación tiene el papel de identificarlos y encauzar el futuro académico y profesional hacia estos. Este planteamiento, además de alejarse del concepto de *educación*, presenta dos inconvenientes propios de la meritocracia: en primer lugar, se asume que el rendimiento y los intereses dependen exclusivamente de la naturaleza del individuo; en segundo lugar, se legitima la existencia de la desigualdad social en el contexto educativo (Cabrera, *et al.*, 2011). Sobre este aspecto, con respecto a la necesaria flexibilización y la manera en la que esta se ha incluido en la LOMCE, Bolívar apunta lo siguiente: “lo relevante es que flexibilizar no conduzca a segregar; para eso los caminos han de quedar siempre abiertos, sin que al elegir uno ya se vea abocado a no poder hacer otro” (Bolívar, 2015, p. 354).

Con lo expuesto, se pueden identificar algunas incoherencias que obstaculizan la correcta implementación del enfoque competencial en el sistema educativo. En primer lugar, los términos *competencia* y *capacidad* se emplean indistintamente, como se puede observar en la enumeración de los elementos que conforman el currículo: “las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (MEFP 8, 2013, p. 12). En segundo lugar, este error aparentemente terminológico es claramente de orden conceptual. A pesar de hacer mención de las dos definiciones de referencia para esta ley y su predecesora (las definiciones de DeSeCo y de la Recomendación de 2006), las cuales se alejan sustancialmente del concepto de competencias que se presenta en la LOMCE, se continúa asociando las competencias con el *saber y saber hacer*, un aspecto que recuerda a las advertencias del Informe Delors. Al limitar las competencias a los conocimientos y a las habilidades prácticas, se ignoran los elementos que logran que el aprendizaje sea integrado y que afecte a todas las dimensiones del individuo, como es el caso de los elementos actitudinales. Dichos elementos no son fácilmente observables y no siempre se traducen en habilidades o acciones, por lo que establecer una serie de estándares de aprendizaje evaluables ligados a criterios de evaluación cae en una incongruencia con el propio concepto de competencia de los órganos supranacionales a los

que se hace alusión. Esto plantea un giro en la perspectiva metodológica en la que, frente a poner como objetivo el desarrollo competencial del alumnado, se prioriza la evaluación por competencias en relación al grado de adquisición de aprendizajes aplicables en el mercado laboral y, en menor medida, a lo largo de la vida.

Por último, si la fragmentación del conocimiento y la falta de transversalidad suponía un problema en los currículos anteriores, en la presente propuesta se vuelven a cometer los mismos errores e, incluso, se agravan: “se propone un currículo estrictamente disciplinar, primando el criterio de asignaturas sobre el de áreas de conocimiento” (Bolívar, 2015, p. 354). Esta idea también se recoge en el preámbulo de la ley sucesora:

(...) la LOMCE desarrolló un modelo curricular basado en la diferenciación de materias troncales, específicas y de libre configuración y en la introducción de estándares de aprendizaje, que supuso el abandono del modelo compartido tradicional de diseño curricular, produciendo como efecto indeseado la multiplicación de materias y currículos diferentes. (MEFP, 2020, p. 122870)

Con respecto a las propias competencias seleccionadas, pasadas a denominarse *claves*, en la Orden ECD/65/2015 se identifican, a diferencia de las propuestas en la LOE y de los modelos competenciales supranacionales de referencia, siete competencias clave: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Como se puede observar, aunque se parta de los mismos documentos de referencia, el número, la denominación y la conceptualización de las competencias clave varían; aunque, en general, el marco competencial aportado es prácticamente idéntico al de la Recomendación de 2006, al menos terminológicamente hablando. Conceptualmente sí que se pueden apreciar grandes cambios debido al giro ideológico de la LOMCE que afecta al enfoque competencial. Por ejemplo, la competencia *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* pasa a relacionarse estrechamente con el ámbito empresarial al adoptar la denominación literal de la competencia recogida en la Recomendación de 2006 (originalmente llamada *sense of initiative and entrepreneurship*), un aspecto que, como ya se comentó anteriormente, se cambió en la Recomendación del Consejo Europeo de 2018 con el fin de evitar este tipo de interpretaciones de corte economicista.

Como conclusión, Pérez (2014), con su lectura entre líneas de la LOMCE, brinda la siguiente afirmación:

Imponer este modelo económico tan perverso para la mayoría de la población requiere, sin duda, una potente legitimación ideológica, una justificación social que necesita de un dispositivo escolar con funciones ocultas bien peculiares: ofrecer —bajo la lógica de la homogeneidad y uniformidad pedagógica propia de la escuela de talla única—, una apariencia de igualdad de oportunidades que, de hecho, legitima las diferencias sociales al convertirlas en diferencias individuales. (p. 62)

2.1.3. Las competencias clave en la legislación vigente: la LOMLOE

Cambio de gobierno, cambio de ley educativa: en 2020 se aprueba la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). La fórmula se repite una vez más ante la falta de consenso político en materia de educación, siendo esta nueva reforma la octava desde la Constitución de 1978 y la que derogaría a la LOMCE, cuyo transcurso se vio marcado por el aluvión de críticas y efectos indeseados. La nueva ley, como su nombre denota, no parte desde cero, sino que se constituye a sí misma como una mejora de la LOE. Por ello, se ha adoptado el mismo enfoque, aunque se incluyen una serie de necesarias matizaciones y actualizaciones que derivan de las demandas más actuales, en una apuesta por la modernización del currículo. Es un hecho que la sociedad española y el resto del mundo ha experimentado grandes cambios: ha pasado por una crisis económica, por un período de inestabilidad política y recortes presupuestarios, pero, sobre todo, por una pandemia. Estos acontecimientos han definido los objetivos de la LOMLOE, la cual recupera en gran medida la función social que ejerce la educación en la sociedad.

La LOMLOE, aunque comparte la misma mirada que la LOE, se fundamenta en cinco enfoques adaptados a la nueva realidad de la educación: el enfoque de derechos de la infancia y de la educación del alumnado menor, siguiendo lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989; el enfoque de igualdad de género, un aspecto ignorado en la LOMCE y que conduce a la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual; la transversalidad en el aprendizaje y la apuesta por su mejora y personalización; la educación para el desarrollo sostenible siguiendo la Agenda 2030 con el fin de formar a una ciudadanía activa, consciente y responsable; y el cambio digital y el necesario desarrollo de la competencia digital en todas las etapas de manera transversal e inclusiva (MEFP, 2020, p.

122871). Todos ellos conducen a algunos de los objetivos de la educación, que son la equidad, la inclusión y la educación comprensiva, es decir, hacer la educación accesible y aumentar las oportunidades para todo el alumnado independientemente de su contexto socioeconómico y socioeducacional. Según la nueva ley, esto se logra de la siguiente manera:

(...) garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias, y que sea por una parte equilibrada, porque incorpora en su justa medida componentes formativos asociados a la comunicación, a la formación artística, a las humanidades, a las ciencias y la tecnología y a la actividad física y, por otra, en la medida en que avanza la escolaridad pueda ir proporcionando la formación básica imprescindible para seguir formándose. (MEFP, 2020, p. 122869)

Esta afirmación contiene una de las bases para el posible éxito de la LOMLOE: la defensa de las competencias clave. Al igual que en la LOE, se apuesta por el enfoque competencial como requisito indispensable para la consecución de los objetivos marcados. Para ello, la actualización del enfoque competencial parte de la reciente Recomendación de 2018 y de las nuevas ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, las cuales comparten un gran vínculo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que guían, en gran medida, los objetivos y las decisiones educativos.

No obstante, dadas las dificultades que experimentó la implementación del enfoque competencial en las aulas con la ley de 2006, especialmente debido a la falta de definición y concreción de la estructura y de los componentes curriculares, se ha tratado de revisar estos aspectos con el fin de lograr el desarrollo competencial del alumnado. De esta forma, se presenta una nueva estructura curricular que trata de facilitar una correcta interpretación e implementación del enfoque competencial. A continuación, se procederá a comentar y analizar brevemente los aspectos más relevantes plasmados 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.

En este documento, el currículo se define como “conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria constituyen el currículo de esta etapa” (MEFP, 2022, p. 11), cuyos componentes conforman las enseñanzas básicas de la etapa. A partir de esta definición, podemos identificar algunos de los cambios del currículo.

En primer lugar, nos encontramos con los objetivos de la etapa, los cuales están directamente vinculados a la consecución de las competencias clave al finalizar la etapa. Esto deja en evidencia el énfasis que se trata de realizar con la LOMLOE en el desarrollo competencial del alumnado. Al igual que en la LOE, en la presente ley se identifican concretamente ocho competencias clave (Tabla 3), aunque estas han experimentado ciertas modificaciones enfocadas al éxito educativo y a la preparación del alumnado para los desafíos del siglo XXI definidos en 2015 por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y por los ODS de la Agenda 2030.

Tabla 3

Evolución de los marcos competenciales del sistema educativo español

LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística Competencia plurilingüe
Competencia matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital	Competencia digital
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana
Aprender a aprender	Aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Competencia emprendedora
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales	Competencia en conciencia y expresiones culturales

Dichas competencias se recogen en el nuevo elemento clave de la reforma: el perfil de salida del alumnado. Este perfil de salida, piedra angular del nuevo currículo, se concibe como referente último del desarrollo competencial del alumnado puesto que establece las

competencias clave y el grado de adquisición de las mismas que se espera del alumnado al finalizar cada etapa educativa. Mediante el uso de esta herramienta, según Coll y Martín (2021), se resuelven algunas dificultades a la hora de incluir las competencias claves en el sistema educativo. Entre ellas, se encuentra la ambigüedad que presentan las propias competencias clave para el aprendizaje permanente a la hora de su aplicación en la escuela, puesto que, como su nombre bien indica, se conciben para el transcurso de la vida y, por lo tanto, no poseen indicadores para medir la evolución y logro al finalizar cada etapa educativa (pp. 7-8). Además, dado que el carácter transversal de las competencias clave se basa en los propios retos del siglo XXI ante los que el alumnado tendrá que hacer frente en un futuro, el perfil de salida logra constituirse como un elemento fundamental de conexión con la realidad del alumnado, ya que es capaz de vincular las competencias a “situaciones, problemas y actividades presentes en su vida cotidiana, al mismo tiempo que proporciona un referente especialmente útil para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje relevantes y significativas” con los contextos educativos” (Coll y Martín, 2021, p. 8). Consecuentemente, se evita caer en la mecánica de las propuestas curriculares más centradas en las materias que solo toman como referencia las competencias clave y que, por ello, se limitan a identificar los contenidos de aprendizaje que se asocian a cada competencia en su intento de aplicar el enfoque competencial en el aula (Coll y Martín, 2021, p. 12). Con lo expuesto, se puede afirmar que el perfil de salida del alumnado se constituye como una adaptación de la Recomendación Consejo de la Unión Europea de 2018 al sistema educativo español que identifica y delimita aquellas enseñanzas básicas esperadas al finalizar la etapa, garantiza un aprendizaje permanente, así como orienta y cohesiona las decisiones curriculares, metodológicas y la evaluación del alumnado (MEFP, 2022, p. 24).

Por otra parte, el perfil de salida no solo va en consonancia con los objetivos de la etapa, sino que cada competencia que lo conforma también se completa a través de los llamados *descriptores operativos*. Esto se debe a que las competencias clave se desglosan en una serie de descriptores que cumplen la función de identificar y definir los aprendizajes básicos de cada una de ellas y que, en consonancia con el enfoque competencial adoptado, están redactados en forma de competencia (Clavijo y Gómez, 2021, pp. 108-109). Estos descriptores, junto con los objetivos de la etapa, definen las competencias de las áreas, ámbitos y materias; es decir, las competencias específicas.

Las competencias específicas se definen como los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos

de cada materia o ámbito”, por lo que se conciben como una herramienta que vincula el perfil de salida del alumnado con los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación (MEFP, 2022, p. 7). Por lo tanto, la relación entre los descriptores operativos de las competencias clave y las competencias específicas “propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa” (MEFP, 2022, p. 26).

Por último, en el Anexo II del Real Decreto se fijan en cada materia no solo las competencias específicas, sino también sus respectivos criterios de evaluación y saberes básicos. Estos dos elementos adicionales de la nueva estructura curricular desempeñan diferentes funciones. Por un lado, los criterios de evaluación son los encargados de marcar el nivel de desempeño del alumnado en relación a las competencias específicas de la materia. Estos miden las tres dimensiones involucradas: la cognitiva (los conocimientos), la instrumental (las destrezas) y la actitudinal (las actitudes). Por otro lado, los saberes básicos se definen como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (MEFP, 2022, p. 7). Según lo expuesto, los diferentes elementos que conforman las áreas curriculares “cumplen la función de dotar de contenido a esos aprendizajes (saberes básicos), facilitando su concreción y su contextualización (competencias específicas) y permitiendo su reconocimiento y su valoración (criterios de evaluación)” (Moya y Luengo, 2021, p. 57). Esta manera más integradora de enlazar las competencias con los contenidos ofrece una gran ventaja en favor del correcto despliegue del enfoque competencial en el sistema educativo español, puesto que “enfatisa el hecho de que la meta del aprendizaje no son los contenidos en sí mismos, sino las competencias que la adquisición, articulación y movilización de estos contenidos permiten desarrollar” (Coll y Martín, 2021, p. 16), un aspecto que lleva años persiguiéndose y que, con la nueva reforma, se consigue un avance significativo.

Coll y Martín (2021), además, realizan un apunte con respecto al papel de los contenidos y de las competencias específicas en el enfoque competencial:

(...) la selección de los contenidos no depende en primera instancia de criterios intrínsecos al área de conocimiento, materia o disciplina en cuestión, sino de las expectativas sobre el tipo y características de las actuaciones que el alumnado debe

poder desplegar en determinados tipos de situaciones o actividades organizadas en torno a contenidos propios de esa área, materia o disciplina, y estas actuaciones constituyen justamente el núcleo de las competencias específicas. (p. 16)

A partir de esta idea, cabe mencionar otro de los pilares de la LOMLOE: la importancia que tiene la redefinición del concepto de *básico* en relación a los contenidos y aprendizajes en el proceso de modernización curricular (Coll y Martín, 2021; Bolívar, 2007; Moya, 2008). Este enfoque de flexibilización contribuye en gran medida en el objetivo de lograr una educación más equitativa, ya que el peso recae en garantizar que todo el alumnado adquiriera los aprendizajes imprescindibles para hacer frente a la vida. El hecho de adoptarlo no va necesariamente en detrimento de la adquisición de otros tipos de conocimientos que también pueden enriquecer al alumnado, pero, con este planteamiento, hay más garantías de que se respeten los ritmos adecuados del aprendizaje para garantizar un resultado duradero, significativo y de mayor calidad. Sobre el problema de la desigualdad en el sistema educativo y la necesidad de una flexibilización del aprendizaje mediante el planteamiento del enfoque competencial, Perrenoud (2008) hace la siguiente afirmación acerca de esta problemática en la sociedad de finales del siglo pasado:

Es preciso dedicar en este escenario una atención prioritaria ¡a los que no aprenden solos! Los jóvenes que tienen éxito en sus estudios extensos acumulan saberes y construyen competencias. No es por ellos que hace falta cambiar la escuela, sino para aquellos que, aún hoy día, salen desprovistos de numerosas competencias indispensables para vivir en el fin del siglo XX. (p. 7)

2.1.4. Las competencias clave en el currículo de Canarias

Con la LOMCE, en el currículo de Canarias de la primera lengua extranjera se incluían las competencias clave siguiendo los planteamientos de esta ley educativa, adoptándose la definición de competencia del MCER: “se constituye como una herramienta orientativa fundamental para hacer frente a los cambios y situaciones propios de la adultez, aumenta las posibilidades de inserción laboral y realza el valor del individuo en el mercado laboral” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 18235). Con respecto a la relación entre la materia y las competencias clave, se hace mención especial a la contribución directa de la primera lengua extranjera en el desarrollo de la competencia lingüística, cuya adquisición depende de diferentes componentes que la constituyen: el lingüístico, el pragmático-discursivo, el sociocultural y el estratégico (Gobierno de Canarias, 2016, p. 18236). El resto de

competencias se asocian en menor medida a la materia, llegando incluso a excluirse la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología como posible área de desarrollo en el aprendizaje del inglés. Esta decisión supone un elemento de incoherencia con el propio enfoque competencial, la transversalidad y el desarrollo competencial planteado teóricamente en la LOMCE, así como en las directrices supranacionales de referencia. Otro aspecto destacable es la separación de las destrezas y las estrategias en los criterios de evaluación, cuando las destrezas por sí mismas son inconcebibles e imposibles de adquirir sin las estrategias. También cabe señalar la desigual importancia que se le da a los aspectos lingüísticos y a los socioemocionales, percibiéndose estos últimos como un elemento *anexo* o complemento al aprendizaje de la lengua, frente a constituirse como pilares del aprendizaje en cualquier área de conocimiento y en la vida.

La llegada de la LOMLOE supone un cambio en el marco competencial con respecto a la ley derogada. A pesar de que el currículo autonómico de las lenguas extranjeras no se haya publicado aún, desde el borrador se pueden apreciar dichos cambios. Según lo recogido en este documento, uno de los objetivos que se espera lograr al término de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es que el alumnado sea capaz de comunicarse en una lengua extranjera eficazmente y que ello contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa (Gobierno de Canarias, 2022, p. 1). A pesar de que el desarrollo de la competencia lingüística destaque especialmente, que es lo esperado y deseado en la materia, se aclara que el aprendizaje de la lengua no se limita únicamente al desarrollo de esta:

Aprender una lengua extranjera implica no solo manejar los aspectos lingüísticos, sino también emplear pertinentemente códigos sociales y la etiqueta digital; dominar aspectos culturales y paralingüísticos o textuales; conocer y aplicar estrategias que permitan aprender de manera más eficiente; integrar valores asociados a la lengua y a la cultura... (Gobierno de Canarias, 2022, p. 1)

Esta afirmación pone de manifiesto una relación de interdependencia entre el desarrollo integral y competencial del alumnado y la adquisición de la lengua extranjera, puesto que la educación debe cumplir con su función de garantizar el equilibrio social (Gobierno de Canarias, 2022, p. 1), por lo que el aprendizaje del inglés no debe ser una excepción. De hecho, más allá del componente lingüístico también se encuentra el componente autonómico, puesto que se incluye en la materia de inglés el aprendizaje de los

saberes de Canarias en términos patrimoniales, ayudando al alumnado a conocer y tomar conciencia de la importancia de su entorno (Gobierno de Canarias, 2022, p. 2).

Si bien la mayor contribución de la materia a la consecución de los objetivos de la etapa es el objetivo relacionado con la comunicación en una o varias lenguas de forma efectiva y apropiada, esta contribuye al logro de todos los planteados para la secundaria, reforzando de este modo el enfoque holístico adoptado (Gobierno de Canarias, 2022, p. 3). Ocurre lo mismo con las competencias clave, ya que, a diferencia de lo que se planteó en la LOMCE, se contribuye al desarrollo de todas. En lo que concierne a la competencia personal y social y aprender, la materia fomenta su adquisición y desarrollo “a través de prácticas de reflexión y autoevaluación sobre el uso de la lengua, autocorrección, autorreparación, autogestión de las emociones y desempeño adecuado en cuanto al trabajo en equipo” (Gobierno de Canarias, 2022, p. 4).

2.2. La competencia personal, social y de aprender a aprender

Los componentes personales, sociales y metacognitivos han ido cobrando a lo largo de los años cada vez más protagonismo, especialmente tras los continuos avances realizados en educación. Con el paso del tiempo, numerosos estudios e informes de los organismos supranacionales de referencia han evidenciado que una educación que vela únicamente por el desempeño académico y por el futuro rendimiento económico y laboral es insuficiente, además de incompatible con la sociedad y retos del siglo XXI. Debido a ello, la educación general obligatoria ha experimentado una creciente tendencia hacia un cambio de perspectiva: se aleja paulatinamente del conocimiento *explícito* o *codificado* para avanzar hacia un conocimiento *tácito*, el cual se incluye en las competencias personales y sociales del alumnado (Comisión Europea, 2004, p. 7). De ahí que los tradicionales límites de la propia competencia de aprender a aprender se hayan redefinido y extendido hasta llegar a la que hoy se conoce como la competencia personal, social y de aprender a aprender. A continuación, se procederá a hacer una breve revisión de los cambios terminológicos, conceptuales e ideológicos que condujeron al nacimiento de esta novedosa competencia.

La educación que va más allá del *conocer* y del *hacer* se preocupan también por el *ser*, un componente esencial para el desarrollo competente e integral de las personas, así como de su futura inserción social y laboral. Esto es lo que la UNESCO reivindica en 1972 el informe *Aprender a ser*, también conocido como el *Informe Faure*, en el que expresa la necesidad de un aprendizaje integral que conduzca a lo que califican como *educación*

permanente (Faure, 1972, preámbulo). Uno de los primeros avances que permitió este cambio de rumbo en la educación, contemplando los aspectos personales, sociales y metacognitivos, quedó patente en los cuatro pilares de la educación del Informe Delors de 1996. En él, además de contemplar la adquisición de conocimientos y su aplicación en aspectos técnicos, se incluyen dos nuevos tipos de aprendizaje vitales: el *aprender a vivir juntos* y el *aprender a ser* (Delors, 1996, p. 91). No obstante, cabe reconocer que en el pilar de *aprender a conocer* no solo engloba la adquisición de conocimientos, sino el cómo se logra dicha adquisición. Esto insiste en lo expuesto con anterioridad por el mismo organismo: la educación permanente debe primar el aprendizaje de los métodos de adquisición de conocimientos frente a su mero almacenamiento y recuperación. De esta forma, el *aprender a aprender*, es decir, los procesos metacognitivos, comienza a ser una de las prioridades en la enseñanza (Faure, 1972, preámbulo).

Posteriormente, en el proyecto DeSeCo (2005) comenzaron a asociar los términos *competencias sociales*, *destrezas sociales*, *competencias interculturales* y *destrezas suaves* a la categoría de competencias *interactuar en grupos heterogéneos* (DeSeCo, 2005, p.12). Sin embargo, la implicación de estos términos, así como de los componentes personales y metacognitivos, se podían apreciar en las tres categorías: en primer lugar, la interacción con grupos diversos significaba el desarrollo de la dimensión social del alumnado; en segundo lugar, el papel autónomo del alumnado se vinculaba a su desarrollo personal; por último lugar, el uso de herramientas se contempló desde y para la interacción con el mundo¹.

Con la llegada de la Recomendación de 2006, se concreta por primera vez una lista de ocho competencias clave entre las que figuran, por un lado, las competencias sociales y cívicas y, por otro, la competencia de aprender a aprender. En el documento, estas competencias se definen de la siguiente manera. Por un lado, las competencias sociales y cívicas se definen como aquellas competencias personales, interpersonales e interculturales que engloban los comportamientos necesarios para participar con éxito en el ámbito social y laboral en un contexto cada vez más diverso, así como para gestionar conflictos. En lo que respecta a las competencias de carácter más cívico, estas engloban a aquellos aspecto que habilitan a los individuos a participar activa y responsablemente en la vida cívica (en su perspectiva más institucional, administrativa y política) desde el conocimiento, la

¹ Véase aplicación sobre la construcción del conocimiento a través de la interacción social en el apartado 3.1.2.

información y los valores democráticos (Consejo Europeo, 2006, p. 16). Por otro lado, la competencia de aprender a aprender se concibe como “la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos”. Esta implica la toma de conciencia sobre los procesos y necesidades de aprendizaje individuales y saber hacer frente a las dificultades que se le presenten, para lo que precisa de nuevos conocimientos, técnicas y herramientas a las que pueda recurrir para prosperar en el proceso, apoyándose además en los aprendizajes y experiencias previas para mantener unos niveles de motivación y confianza óptimos (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006, p. 16).

Habiendo esclarecido a lo largo de este apartado las diferencias entre lo que antes se concebía como dos competencias diferenciadas y su evolución hasta converger en una sola, cabe aclarar que, en este trabajo, el interés recaerá especialmente en la evolución de la competencia de aprender a aprender y en su reciente relación con los aspectos personales, frente al posible análisis de la *desvinculación* de la competencia social de la cívica. Aunque la nomenclatura de ambas haya cambiado con el tiempo, el componente social permanece intacto en la actual competencia ciudadana, pero lo que resulta una completa novedad es el reconocimiento del componente social en una competencia tradicionalmente asociada a aspectos cognitivos y metacognitivos. De ahí su peso en este trabajo y en la investigación que se desarrollará en los próximos apartados.

Estas fueron las competencias de referencia en la elaboración de los marcos de competencias clave en las diferentes leyes educativas españolas, concretamente de la LOE y la LOMCE. A pesar de partir del mismo documento, ambas leyes toman vías diferentes en la interpretación de estas dos competencias.

En la LOE, la competencia de aprender a aprender se define como la disposición de “habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (MEC, 2007, p. 25). Esta se articula en torno a dos dimensiones: una de carácter metacognitivo y autoconocimiento como aprendiz, dado que alude a “las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos” y otra de carácter personal, en lo que se refiere a la perseverancia, la confianza o la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje (MEC, 2007, p. 25). Pese a que se haga

mención de una dimensión social, esta solo afecta a la competencia de aprender a aprender en cuanto a que fomenta la autoeficacia académica y ciertos componentes emocionales que pueden contribuir positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la inclusión del entorno social en su proceso de aprendizaje: “conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás” (MEC, 2007, p. 26). De hecho, al comprobar la lista de los objetivos de la educación secundaria obligatoria de la LOE, se pueden identificar algunos que guardan una estrecha relación con la definición proporcionada de la competencia: “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”, así como “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”. (MEC, 2006, p. 27). En ambos objetivos expuestos se puede apreciar la doble dimensión de la competencia de aprender a aprender, en las que, por una parte, se valoran las estrategias metacognitivas y de autorregulación relacionadas con las estrategias de aprendizaje, como lo son la conciencia, gestión y control; mientras que, por otra parte, se vincula con la autoeficacia en su espectro más académico (Martín y Muñoz, 2022, p. 95). Además, la competencia de aprender a aprender sustenta el objetivo de lograr un aprendizaje permanente como forma de adaptarse a los cambios económicos y sociales, frente al enfoque tradicional centrado en las primeras etapas de la vida de los individuos: “la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose” (MEC, 2006, p. 8). Guerrero (2011), refiriéndose a la perspectiva adoptada en la redacción de esta competencia tanto en la LOE como en el marco competencial en el que se basa, llega a la siguiente conclusión:

(...) aprender a aprender es un proceso superior en que el estudiante sabe lo que aprende y la forma en que lo hace, siendo capaz de controlar y evaluar su aprendizaje, de discernir lo aprendido y asimilar lo novedoso para convivir en un mundo global y diverso culturalmente. Esto implica el conocimiento y la conciencia activa sobre los mecanismos que conducen al conocimiento y que lo hacen posible y lo sostienen. (p. 127)

Por otro lado, los aspectos relacionados con la esfera social se engloban especialmente en la competencia *social y ciudadana*, la cual implica lo siguiente:

(...) comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. (MEC, 2007, p. 24)

De la definición de la competencia social y ciudadana recogida en la LOE, se puede deducir cierta conexión entre esta competencia y la competencia de aprender a aprender, puesto que ambas engloban un conjunto de valores y actitudes personales y sociales que están estrechamente interrelacionados. Guerrero (2011) señala alguno de ellos, como es el caso de la “responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos o disponer estrategias de planificación, resolución de problemas y toma de decisiones” (pp. 130-131).

Con respecto a la LOMCE, mientras que la competencia de aprender a aprender se recoge con el mismo término, la anterior competencia social y ciudadana experimenta un cambio en su denominación y pasa a llamarse *competencias sociales y cívicas*, tal y como se tradujo el término original en la Recomendación de 2006. Esta última competencia consiste en “profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social” (MECD, 2015, p. 6998). Por otro lado, la competencia de aprender a aprender se contempla de la siguiente forma:

(...) requiere de una reflexión que favorezca un conocimiento de los procesos mentales a los que se entregan las personas cuando aprenden, un conocimiento sobre los propios procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el propio aprendizaje que se lleva a cabo. (MECD, 2015, p. 6998)

La definición y concreción, al igual que en la LOE, incluye elementos tanto cognitivos como no cognitivos que se requieren para el desarrollo de la competencia. Por otra parte, también comparten de cierta forma el papel protagonista que se le da a esta competencia, ya que, según se plasma en la LOMCE, lograr una educación equitativa, personalizada y de calidad requiere de evitar la exclusión social que deriva de lo que califican como *fractura del conocimiento*. Al abordar la disparidad en las habilidades relacionadas con

el proceso de aprendizaje, se evita la “fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos” (MECD, 2013, p. 4). Además, por paradójico que parezca, la definición elaborada guarda cierta coherencia con uno de los argumentos fundamentales que justifican la reforma:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (MECD, 2013, p. 5)

No obstante, el enfoque adoptado al redactar estas competencias y objetivos contrasta con las medidas y planteamientos adoptados en la ley, los cuales, como ya se ha comentado en el presente trabajo (véase apartado 2.1.2.), contribuyen en gran medida a la segregación y a la justificación de las desigualdades *naturales* del alumnado. Por lo tanto, la aplicación de los planteamientos que evitarían las *fracturas de conocimiento* y que fomentarían el desarrollo de las comentadas competencias transversales podría verse acotada, en realidad, a aquel alumnado que encajase en el perfil favorecido; es decir, el deseado en una economía “cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios” y en una sociedad que demanda “nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados” (MECD, 2013, p. 5).

Con la actualización del marco competencial para el aprendizaje permanente de 2018, la competencia de aprender a aprender pasó a relacionarse de forma explícita con el desarrollo de los ámbitos personal y social, creando de esta manera la competencia *personal, social y de aprender a aprender*. Para esta nueva competencia, el Consejo Europeo aporta la siguiente definición:

La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Consejo Europeo, 2018, p. 10)

Esto supone un gran avance ya que se establece que la adaptación constante de los individuos a los entornos personal y social, es decir, su capacidad de desenvolverse y enfrentarse a diferentes escenarios, depende en gran medida de un correcto aprendizaje autónomo y permanente (Valle, J., 2021, p. 78).

De esta forma, se reconoce la amplitud de la tradicional competencia de aprender a aprender, considerada como una de las más importantes debido a su carácter transversal, puesto que afecta directamente al resto de competencias en mayor o menor medida; así como por considerarse como una competencia indispensable para garantizar que los individuos lograran adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad actual a través del aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2019, p. 6). A pesar de que haya experimentado una serie de cambios, esta no renuncia a sus principios, es decir, se sigue valorando aquellos elementos cognitivos, metacognitivos y emocionales tradicionalmente asociados a esta competencia, tales como las técnicas de estudio y las estrategias de adquisición de conocimientos, la habilidad de analizar, reflexionar y evaluarse en el proceso de aprendizaje, así como la motivación y la autoestima. No obstante, se añaden otros aspectos que enriquecen a la anterior competencia, tales como la cooperar desde la inclusión, la tolerancia, la gestión eficiente de conflictos y la empatía; la resiliencia ante la incertidumbre y las dificultades en el proceso de aprendizaje y en la vida; el bienestar integral de las personas, es decir, mental, personal y físico, así como la apuesta por la adquisición de hábitos saludables (Consejo Europeo, 2018, p. 10).

En esta línea, el Consejo Europeo hace énfasis en la importancia de esta competencia que va más allá de lo meramente académico afirmando lo siguiente:

En la economía del conocimiento, memorizar hechos y procedimientos es clave, aunque no suficiente para el progreso y el éxito. Las capacidades, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación, son más esenciales que nunca en nuestra sociedad en rápido cambio. Se trata de herramientas para lograr que lo que se ha aprendido funcione en tiempo real, para generar nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos productos y nuevos conocimientos. (Consejo Europeo, 2018, p. 2)

La llegada de la LOMLOE supone una revisión de lo que ya se había expuesto en la LOE. No obstante, el paso de los años y la actualización del marco competencial europeo de referencia supuso una reelaboración de las competencias que se incluirían en el sistema

educativo español. Por ello, siguiendo los pasos de la Recomendación de 2018, la competencia personal, social y de aprender se articula de la siguiente manera:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (MEFP, 2022, p. 30)

Con esta nueva competencia, en la que se vinculan elementos que, hasta ahora, no se contemplaban de forma conjunta, se pueden observar una serie de cambios que parten del propio documento de referencia. En el ámbito personal, se le da importancia al autoconcepto y a la relación intrapersonal, es decir, a que el alumnado se conozca a sí mismo. Esto no solo afecta en el ámbito personal, sino también en el académico, ya que permite que puedan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, conocer sus dificultades y tomar decisiones, adquirir herramientas y buscar las orientaciones necesarias para poder hacer frente a estas (Valle, J., 2021, p. 78). Consecuentemente, el alumnado lograría aprender a autorregularse y a gestionar sus emociones, especialmente la frustración en una sociedad que cambia a un ritmo vertiginoso, hiperconectada y cada vez más demandante, fomentando así la necesaria resiliencia para hacer frente a la incertidumbre. Por otro lado, en el ámbito social, el logrado crecimiento personal permite la adquisición de las herramientas que mejoran las relaciones con el entorno social, es decir, las relaciones interpersonales (Valle, J., 2021, p. 79). Esto permitirá que el alumnado sea capaz de convivir, trabajar y cooperar con su entorno en su diversidad a través de la tolerancia, el respeto, la escucha activa, la comunicación y la asertividad.

Como se puede apreciar, los elementos tradicionales de la competencia de aprender a aprender comienzan a incluirse dentro de otras categorías pertinentes y justificadas, acercándose hacia los enfoques más socioconstructivistas de la educación.

Como conclusión, la competencia de aprender a aprender ha experimentado un importante giro hacia los retos del siglo XXI, la Agenda 2030 y el aprendizaje: parte desde un enfoque cognitivista con el estudio de las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje metacognitivo, hasta llegar a el enfoque constructivista sociocultural y complejo (Guerrero, 2011, pp. 127-128; Caena y Stringher, 2020, p. 201) que se contempla actualmente en la competencia social, personal y de aprender a aprender.

2.3. El marco *LifeComp*

El cambio de perspectiva en la competencia de aprender a aprender, adoptado en el marco de competencias clave elaborado en 2018, despertó no solo la curiosidad, sino también las dudas en la comunidad educativa, especialmente en aquellos sectores más tradicionales en los que seguía un enfoque más tradicional, es decir, cognitivista. La principal preocupación residía en si el cambio conllevaría un retroceso, o incluso el abandono, de aquellos elementos cognitivos relacionados con el proceso de aprendizaje al incluir los factores personales y sociales dentro de la competencia, pudiendo llegar a desestimarse su importancia en el proceso de desarrollo del alumnado (Caena y Stringher, 2020, p. 201). Por ello, al Centro Común de Investigación (JRC) de la Comisión Europea se le encomienda la ardua tarea de realizar un profundo trabajo de revisión y análisis de los trabajos relacionados con el aprender a aprender, especialmente en lo que respecta a su vínculo con los componentes que afectan al desarrollo intrapersonal e interpersonal y, de esta forma, elaborar un marco de referencia que ayudara a comprender y a delimitar esta novedosa competencia (Caena, 2019, p. 9). El hecho de que existieran múltiples enfoques, perspectivas y definiciones de la competencia de aprender a aprender generó dificultades a la hora de elaborar la propia definición y conceptualización de la nueva competencia social y de aprender a aprender. En este contexto de dificultades, nace el *LifeComp*, el marco de referencia para la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Dentro del marco *LifeComp* convergen componentes que forman parte de diferentes enfoques, puesto que se eligió lo que se consideró más relevante y beneficioso para la elaboración de esta competencia. Por ello, se considera que el enfoque adoptado en el *LifeComp* es de orden ecléctico, el cual va en coherencia con la naturaleza diversa y compleja

del propio enfoque competencial, así como con la flexibilidad por la que la educación debe velar en su objetivo de lograr un aprendizaje permanente independientemente de la etapa de la vida y de los contextos en los que se desarrolle (Caena, 2019, p. 11). No obstante, el criterio seguido para la selección de los contenidos del marco se basaron en los dos elementos de gran relevancia de los estudios y marcos más recientes: las competencias transversales (socioemocionales y para la vida) y las competencias para el siglo XXI, así como las planteadas para 2030 (Caena, 2019, p. 13).

El marco LifeComp incide en la necesidad de que la ciudadanía adquiera a lo largo del transcurso de sus vidas las competencias que les permita hacer frente a los constantes cambios personales sociales, económicos y laborales vertiginosos a través del aprendizaje formal, no formal e informal: “individuals need to deal with uncertainty, nurture their resilience, develop on a personal level, build successful interpersonal relations, and learn how to learn” (Sala *et al.*, 2020, p. 11). Este marco también cobra especial relevancia en el contexto actual, en el que aún el mundo se está recuperando de los efectos indeseados que ha traído consigo una pandemia, la cual ha dejado graves secuelas físicas y psicológicas a gran escala en la población mundial. Este marco, por ello, se ofrece como propuesta para afrontar la adversidad desde la educación:

The COVID-19 pandemic has disrupted our lifestyles, forcing important changes in education, employment, and skills requirements at all levels. In the current situation, it is especially relevant that citizens be able to reflect on and develop their personal, social, and learning to learn competences in order to unleash their dynamic potential, self-regulate their emotions, thoughts, and behaviours, build a meaningful life, and cope with complexity as thriving individuals, responsible social agents, and reflective lifelong learners. (Sala *et al.*, 2020, p. 8)

Estos argumentos respaldan suficientemente la necesidad de incorporar los componentes personales y sociales a la competencia de aprender a aprender, especialmente dados los beneficios que la educación socioemocional han reportado hasta ahora. Por ello, el *LifeComp* apuesta por el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el contexto de la educación socioemocional por diversos motivos: el impacto positivo que tiene en la salud mental y a nivel académico en el alumnado, la disminución de los comportamientos disruptivos en el alumnado y la consecuente mejora del clima del aula, siendo un beneficio compartido tanto por el profesorado como por el alumnado; la mejora del pronóstico laboral

de los individuos, y, sobre todo, porque brinda la oportunidad a todo el alumnado de poder alcanzar su desarrollo competencial a través del apoyo, acompañamiento y aprendizaje en entornos inclusivos (Sala *et al.*, 2020, pp. 12-13). En definitiva, la implementación de la educación socioemocional se constituye como una garantía de equidad, lo cual va, por un lado, en la línea del ODS 4 *garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, por el que la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se compromete a “proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional” (ONU, 2015, p. 8). Por otro lado, también sigue la dirección de la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) en la que se expone la prioridad de posibilitar “la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (Consejo Europeo, 2021, p. 3).

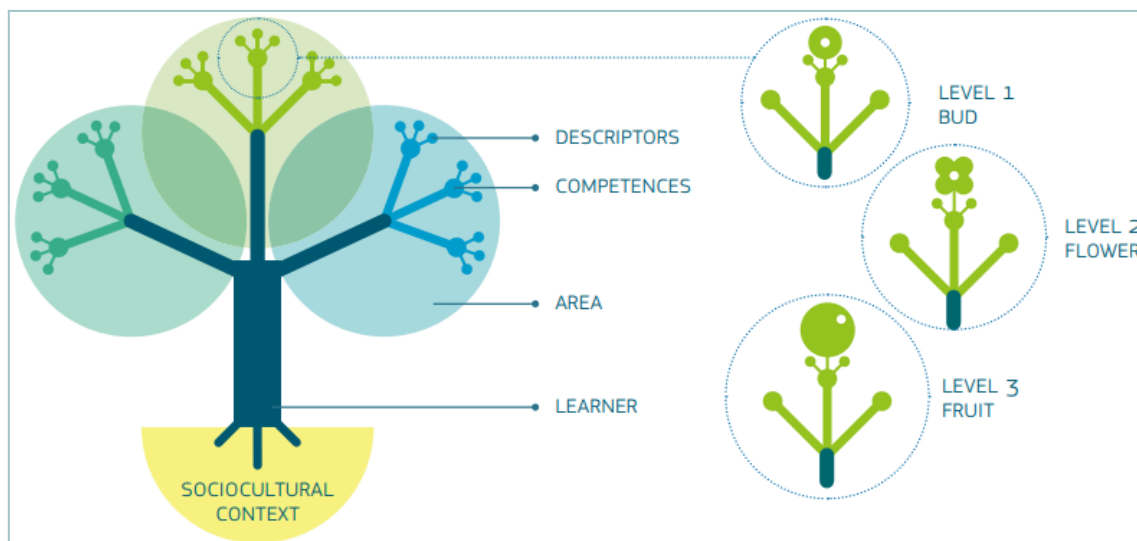
Este sistema destaca por su flexibilidad, ya que el *LifeComp* se contempla como un marco únicamente orientativo que tiene como objetivo facilitar la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender en diferentes contextos educativos y como elemento de referencia en el diseño curricular (Sala *et al.*, 2020, p. 13). Además, la adopción del enfoque holístico en su elaboración permite no solo atender a la definición tradicional de competencia que engloba conocimientos, habilidades y actitudes, sino también beneficiarse del vínculo entre los diferentes elementos que conforman el marco (Sala *et al.*, 2020, p. 19).

El marco *LifeComp* emplea la metáfora de un árbol en su estructura (Figura 1) como forma de representar visualmente un modelo basado en la relación dinámica de las competencias que todo individuo desarrolla en su proceso crecimiento personal permanente (Sala *et al.*, 2020, p. 21). Según el marco, se parte de la raíz del árbol (el entorno sociocultural), cuyo tronco (el alumnado) crece hasta extenderse en tres ramas que se solapan (las áreas): la personal, la social y la de aprender a aprender. Cada una de las áreas se ramifica

en tres competencias que, a su vez, se subdividen y concretan en tres descriptores: conciencia, comprensión y acción².

Figura 1

Representación metafórica del marco LifeComp



Nota. En Sala *et al.*, 2020, p. 21.

En este entramado de elementos, tal y como se representan y relacionan, se muestra la interdependencia y continuidad que existe entre sus diferentes componentes, cuya conexión permite el crecimiento simultáneo de las raíces (las relaciones con el entorno) y la copa del árbol (el desarrollo competencial), en coherencia con el planteamiento del enfoque competencial y del aprendizaje permanente. De esta forma, se puede afirmar que todas las partes que lo conforman son igualmente imprescindibles para el pleno desarrollo del individuo (Sala *et al.*, 2020, p. 21).

Con el propósito de conocer la propuesta del marco *LifeComp* con mayor concreción, en la Tabla 4 se enumera cada una de las áreas, las competencias que la conforman y los descriptores que las delimitan.

² Propuesta personal de traducción de los términos *awareness*, *understanding* y *action* basada en la previa consulta de las bases de datos terminológicas de la Unión Europea. Puesto que el documento aún no dispone de una traducción oficial hacia el español ni se dispone de una estandarización terminológica en el área de educación, los términos empleados se proponen como una posible traducción de los descriptores del marco *LifeComp*.

Tabla 4*Descripción de las áreas y competencias del marco LifeComp*

ÁREAS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS
<p>Área personal (pp. 25-28)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guarda una estrecha relación con el pilar <i>aprender a ser</i> propuesto en el Informe Delors en 1996 (véase apartado 2.1, p. 4), así como en el planteamiento de la Recomendación de 2018, del que se puede apreciar la relación entre el desarrollo personal competente con el aprender a ser. - Implica, entre otros aspectos, tener conciencia sobre los hábitos y estilos de vida saludables que pueden repercutir en el bienestar integral individual, saber hacer frente a situaciones complejas, estresantes o que generan incertidumbre, así como solicitar y aceptar ayuda para enfrentarlas desde la resiliencia, y ser artífices de las decisiones que afectan a su futuro laboral. - Nace de las relaciones y las interacciones que tienen lugar en un contexto sociohistórico determinado. Por ello, se defiende que la influencia del contexto sociohistórico y de las relaciones e interacciones con el entorno es fundamental en el proceso de desarrollo personal. Ante la amplia diversidad de realidades sociales y culturales que coexisten en la actualidad, puede darse el caso de que estas diferencias sean fuente de desigualdades o privilegios e influyan en el desarrollo del individuo. - Reivindica la necesidad de diseñar políticas que emprendan reformas estructurales con el fin de mitigar la desigualdad, así como la importancia del desarrollo del pensamiento crítico característico de la educación para el desarrollo personal. 	<p>P1. Autorregulación Conciencia y gestión de las emociones, pensamientos y comportamientos propios.</p> <p>P2. Flexibilidad Capacidad para gestionar los cambios y la incertidumbre, así como para afrontar desafíos.</p> <p>P3. Bienestar Búsqueda de la satisfacción vital, cuidado de la salud física, mental y social, y adopción de un estilo de vida sostenible.</p>

ÁREAS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS
<p>Área social (pp. 40-43)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se justifica dada la propia naturaleza social e interdependiente del ser humano y la necesidad de poder convivir con el entorno. - Propone como objetivo lograr que la sociedad pueda convivir a través de las interacciones basadas en la tolerancia, la empatía y el respeto; la comunicación asertiva en diversos contextos, así como entender y expresar diferentes posturas, y de las habilidades para negociar y cooperar con el entorno. - Engloba la participación activa en la sociedad, el respeto a la diversidad y evitar los prejuicios, por lo que se puede establecer cierta relación entre esta competencia y las competencias clave ciudadana y en conciencia y expresión culturales. - Se considera un área y unas competencias relevantes en el contexto social y laboral actual en los que ha irrumpido la tecnología. Garantizarse un lugar en un mercado automatizado precisa del desarrollo de las tres competencias sociales que superan los límites de la tecnología en el mundo laboral. - Abarca los valores, conocimientos, códigos de conducta y actitudes que toda sociedad democrática debe compartir: tolerancia, comprensión, respeto a la diversidad. 	<p>S1. Empatía</p> <p>Comprensión de las emociones, experiencias y valores de otra persona, y responder a estas apropiadamente.</p> <p>S2. Comunicación</p> <p>Capacidad para transmitir un mensaje de forma clara y precisa a través del uso de las estrategias de comunicación apropiadas, adaptando estas al contexto en cuestión.</p> <p>S3. Colaboración</p> <p>Predisposición positiva para participar en actividades grupales y trabajar en equipo, reconociendo el valor del trabajo de los demás y respetando a las personas involucradas.</p>

ÁREAS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS
<p>Área de aprender a aprender (pp. 56-59)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrolla y se emplea continuamente a lo largo de todas las etapas de la vida del individuo. - Se constituye como una herramienta orientativa fundamental para hacer frente a los cambios y situaciones propios de la adultez, aumenta las posibilidades de inserción laboral y realza el valor del individuo en el mercado laboral. - Hace frente al fenómeno actual de la desinformación y difusión de noticias falsas: ante la facilidad de acceso a la información en el entorno digitalizado, el individuo precisa de una visión crítica y herramientas necesarias para discernir las fuentes y contenidos fiables de la desinformación. - Está vinculada a las áreas personal y social. En lo que respecta al desarrollo personal, el aprender a aprender engloba las dimensiones cognitiva (conocimientos, valores, actitudes y herramientas), metacognitiva (autoconocimiento, análisis y autoevaluación) y afectiva y motivacional (motivación, confianza, autorregulación). Por otro lado, los aspectos del área social implicados en el aprender a aprender tienen que ver con la influencia de los contextos social, histórico, económico y cultural en el proceso de aprendizaje, además de la importancia de las redes de apoyo, del trabajo en equipo y de los valores democráticos. - Brinda a todas las personas, especialmente a aquellas en riesgo de exclusión, la oportunidad de acceder a una educación integral, continua y de calidad, garantizando una mejor cohesión social y rendimiento económico. 	<p>L1. <i>Growth mindset</i></p> <p>Confianza en las posibilidades de aprender de forma continua y de progresar, tanto de las propias como de las ajenas.</p> <p>L2. <i>Pensamiento crítico</i></p> <p>Análisis y evaluación de la información y los argumentos propios o de otras fuentes como base para el desarrollo de conclusiones sólidas y soluciones innovadoras.</p> <p>L3. <i>Gestión del aprendizaje</i></p> <p>Planificación, organización y autoevaluación del proceso de aprendizaje propio.</p>

Nota. Adaptado de Sala *et al.* (2020)

3. LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS

3.1. Factores para un aprendizaje eficaz: revisión teórica

A lo largo del presente trabajo se han comentado diversos factores que permiten o, en el caso contrario, obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concordancia con las directrices, normativas y recomendaciones recogidas en los documentos normativos y de referencia (especialmente los más recientes, puesto que se ajustan mejor al contexto actual), se procederá a detallar algunos de los enfoques o teorías del aprendizaje que pueden ser de gran relevancia en el contexto de la enseñanza del inglés y que sustentarán la propuesta y estudio de este trabajo.

3.1.1. El enfoque comunicativo y poscomunicativo

El desarrollo competencial y las propias competencias clave no se conciben fuera de la acción e interacción. Es por ello que el aprendizaje de la lengua extranjera, el inglés, debe orientarse en coherencia con este planteamiento. Uno de los enfoques más populares dentro de la enseñanza del inglés que encaja en el planteamiento del aprendizaje competencial activo es el enfoque comunicativo, desarrollado a finales de los años setenta. Este consiste en aplicar metodologías activas de interacción y acción que tengan como objetivo el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas, constituyéndose como un enfoque centrado en el alumnado puesto que trata de abordar sus necesidades comunicativas. Si bien este enfoque se ajusta al modelo competencial en cuanto a su carácter activo, la sociedad y sus necesidades han avanzado desde los orígenes del enfoque comunicativo. Los cambios en el paradigma educativo han orientado la enseñanza hacia enfoques y metodologías que vayan más allá del aprendizaje y uso de la lengua, así como por las fórmulas que eviten abordar temáticas y contenidos que no guardan una relación significativa con el alumnado y que gira en torno a la ficción. En este sentido, Fernández-Corbacho (2014) afirma lo siguiente:

La práctica de formas lingüísticas aisladas o de conversaciones diseñadas para trabajar un ítem gramatical concreto son actividades tradicionales si no ofrecen un contexto real de uso que resulte de interés para el aprendiz; pues conllevan la desconexión entre el conocimiento de la lengua y su utilidad en el mundo real. (p. 2)

Además, aunque el enfoque esté centrado en el alumnado (en teoría), el diseño de este tipo de actividades se limita a englobar a aquel alumnado capaz de responder y comunicarse

sin dificultades, motivado y espontáneo, es decir, al perfil privilegiado e ideal. Sin embargo, la realidad del aula es mucho más plural en cuanto a los contextos del alumnado, tipos de inteligencia, dificultades y personalidades, y es un hecho que el éxito no siempre estará garantizado para aquellas personas a las que no se les ofrezca cierta flexibilidad y apoyo. De esta forma, surge el enfoque poscomunicativo o ecléctico, conformado por una amplia gama de aproximaciones y planteamientos que tienen en cuenta las características, necesidades y el contexto sociocultural del alumnado para que, en función de estas, la actividad docente se adapte a ellos, creando un escenario para el aprendizaje de la lengua más equitativo:

(...) la era post-comunicativa se distingue en realidad por la ausencia de un determinado método específico, apto para todos los estudiantes por igual. El enfoque post-comunicativo se entiende más bien como concepto colectivo que engloba un gran abanico de principios y procedimientos diferentes ‘a elegir a la carta’. (Varela y Burbat, 2017, p. 152)

Este nuevo planteamiento no solo atiende a las tendencias alternativas y holísticas del aprendizaje, sino que también se desarrolló conjuntamente con los avances en la investigación del procesamiento de la información y de la adquisición de conocimientos, concretamente por el desarrollo del constructivismo (Corrales, 2009, p. 159).

3.1.2. El constructivismo

El constructivismo se centra en el modo en el que el sujeto aprende y conoce. Su planteamiento principal consiste en partir de los conocimientos previos del alumnado para ir construyendo paulatinamente los nuevos aprendizajes. Este tiene diversas vertientes centradas en diferentes aspectos: la cognitiva, la social y la significativa.

Si bien Piaget pone de relieve la importancia del componente cognitivo en el desarrollo individual, puesto que estipula que el alumnado construye su conocimiento a partir de los desequilibrios cognitivos, surge otra postura en la que se contempla que el aprendizaje tiene lugar más allá del plano individual: el socioconstructivismo. El autor de este enfoque, Vygotsky, plantea la dimensión social del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye desde la interacción con el entorno social. Dichas interacciones se entablan mediante el lenguaje, uno de los pilares del socioconstructivismo. Al trasladar esta idea al aula de inglés, se justifica la necesidad de crear oportunidades para la comunicación en las que el alumnado pueda poner en uso la lengua y recibir las respuestas, correcciones y

sugerencias de otros sujetos implicados en la situación comunicativa, así como las orientaciones aportadas por el profesorado, para un aprendizaje duradero y significativo de la lengua. De ahí que se planteen formas cooperativas de trabajo como forma de “estimular la comunicación oral para que cada uno pueda construir su conocimiento del idioma en una forma activa y real” (Corrales, 2009, p. 165).

El socioconstructivismo se fundamenta en la zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la zona comprendida entre lo que las personas ya conocen y lo desconocido, a lo que difícilmente alcanzarían de no ser por el del acompañamiento y el apoyo resultante de las interacciones sociales. Este es un concepto de vital importancia a la hora de diseñar una situación de aprendizaje basada en el desarrollo competencial del alumnado y que se ha tenido en cuenta en la propuesta del presente trabajo, puesto que se parte de los esquemas previos del alumnado (conocimientos, experiencias, influencias de los diferentes contextos):

- se concibe como un proceso gradual y coherente de construcción en el que se debe preparar al alumnado para que llegue al objetivo planteado, frente a esperar un resultado óptimo espontáneo (quizás únicamente alcanzable para el alumnado más favorecido),
- respeta las diversas realidades y ritmos de aprendizaje en el aula y
- el individuo logra un desarrollo competente integral, especialmente en lo que respecta a la competencia personal, social y de aprender a aprender, así como en la comunicativa y la plurilingüe.

Según defiende Sánchez (2015), los planteamientos socioconstructivistas han influido en el enfoque comunicativo y su evolución hacia otros enfoques más constructivistas como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza por resolución de problemas que se han adoptado en la propuesta del presente trabajo:

Estas aproximaciones a la enseñanza de idiomas consideran que el alumno aprende con mayor eficacia en un ambiente de colaboración y de trasvase de conocimientos con otros compañeros bajo la supervisión del profesor, que deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de la actividad social en el aula. El cambio comporta una nueva organización del aula y una formación más amplia de los docentes en materias relacionadas con la psicología y la sociología. (pp. 110-111)

En cuanto al enfoque constructivista que apuesta por el aprendizaje significativo, siendo Ausubel el máximo exponente, se plantea como alternativa al conductismo en los años sesenta. Su objetivo es “conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social” (Rodríguez, 2011, p. 30). Es decir, según este enfoque, el aprendizaje depende de los esquemas previos del alumnado, que sirven como *anclaje* de los nuevos aprendizajes, siendo de vital importancia que el profesorado conozca dichas estructuras previas y su estabilidad para orientar la actividad docente de forma no arbitraria ni literal hacia esos anclajes o conocimientos relevantes de sus esquemas, evidenciando de esta forma que la única manera posible en la que se puede producir un aprendizaje efectivo es en la medida que este parta de lo que el alumnado sabe de antemano, es decir, cuando este aprende de manera significativa (Rodríguez, 2011, p. 32).

Esto tiene especial relevancia en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que no se puede avanzar en la adquisición de la lengua si se ignoran las carencias o *faltas de anclajes* que sustentan el conocimiento, por muy básicas que resulten. De este planteamiento se puede deducir, por un lado, que de no atender las dificultades que sirven de soporte para el avance en el aprendizaje de la lengua, la alternativa de aprendizaje de la que disponen es la mecánica (literalidad y memorización), que conlleva un aprendizaje carente de calidad y perecedero, si es que se llega a lograr mediante este medio; en caso de que no se logre ni por la vía mecánica, el fracaso está asegurado, puesto que sin las anclas necesarias solo se puede arrastrar indefinidamente las dudas y dificultades.

El éxito de la implementación de este enfoque en el aula depende de que los materiales empleados sean significativos y conecten de alguna forma con los conocimientos y experiencias previas del alumnado, que estos cuenten con las estructuras previas necesarias de anclaje que permitan la adquisición de nuevos conocimientos y su predisposición positiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta a buscar dichas conexiones y evitar la memorización literal de contenido (Rodríguez, 2011, p. 32). Estos requisitos también orientaron el diseño de la situación de aprendizaje que se presenta en este trabajo, especialmente en lo que respecta a la conexión con los intereses y el contexto sociocultural del alumnado.

Como se ha especificado a lo largo del apartado, el constructivismo, especialmente el socioconstructivismo y el constructivismo significativo, es la base de la propuesta realizada debido a que son los enfoques más vinculados al desarrollo integral competencial del alumnado. No obstante, cabe matizar que un enfoque competencial, naturalmente flexible, requiere de planteamientos, metodologías y perspectivas flexibles, por lo que en la pluralidad de este enfoque se deben priorizar aquellos aspectos relevantes en su implementación en el aula atendiendo a las características y necesidades particulares:

(...) el desarrollo de un enfoque constructivista efectivo pasa por asumir que si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo y asumir que este enfoque debe ser dinámico y estar abierto a matizaciones, correcciones y ampliaciones. (Serrano y Pons, 2011, p. 24)

3.1.3. La teoría de la carga cognitiva

La teoría de la carga cognitiva de Sweller se centra en relacionar los procesos cognitivos con el diseño instruccional (Wang y Tragant, 2019, p. 2). Observa la cantidad de recursos mentales y memorísticos desplegados, concretamente la capacidad de la memoria de trabajo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el modo en el que se produce dicho despliegue al procesar información y automatizar esquemas en la memoria a largo plazo, estableciendo una relación entre los procesos cognitivos implicados con los resultados de aprendizaje obtenidos (Krischner *et. al*, 2018, p. 217; Chang y Chen , p. 733).

Sweller distingue dos tipos de carga cognitiva. Por un lado, la intrínseca, que responde a la propia complejidad inherente de la nueva información y que no se puede modificar por factores externos, como mediante cambios en el plano instruccional; por otro lado, la extrínseca, una carga cognitiva indeseable generada por aquellos elementos ajenos a la propia tarea y que se crea, en su lugar, por las intervenciones instruccionales y la forma en la que la información se presenta, por lo que puede mejorarse con cambios en la estrategia docente (Krischner *et. al*, 2018, pp. 218-219; Chang y Chen, 2009, p. 734). Si bien se contemplan dos tipos de carga cognitiva, existe otro tipo de carga cognitiva que no toda la comunidad investigadora acepta como una carga más, sino como parte de la propia carga cognitiva intrínseca debido a la redundancia que supondría concebirla como un elemento aparte (Krischner *et. al*, 2018, p. 218). Esta es la carga cognitiva relevante, la cual “ocurre cuando los recursos de la memoria de trabajo se ocupan del aprendizaje y de realizar

automatización de esquemas. Este proceso es esencial para el aprendizaje y también está bajo el control del profesor” (Chang y Chen, 2009, p. 734).

En el proceso de aprendizaje se debe apostar por reducir la carga cognitiva, puesto que, según Chang y Chen (2009) “a pesar de la importancia del funcionamiento simultáneo de almacenaje y de procesamiento de información, la capacidad y duración de la memoria de trabajo es extremadamente limitada” (p. 733). Esto implica para que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje sea un aprendizaje sólido, duradero y de calidad es necesario controlar los niveles de esta carga cognitiva: “Considerable research on CLT is centred around the instructional conditions which can keep the cognitive load of the learning tasks within beneficial limits based on a wide range of cognitive load effects, such as the redundancy effect, the attention-split effect” (Wang y Tragant, 2019, p. 3). Para ello, se debe priorizar la memoria a largo plazo, que es ilimitada, de mayor complejidad y posibilita el almacenamiento y la automatización de los esquemas de conocimientos, frente sobrecargar la memoria de trabajo que obstaculiza el aprendizaje (Chang y Chen, 2009, p. 733).

Los efectos indeseados de una mala gestión de la carga mental del alumnado se traduce en un aprendizaje pobre, volátil y poco eficiente. A esta carga mental como obstáculo para el aprendizaje eficaz, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras, se le suma un factor que agrava los efectos negativos: la ansiedad hacia la lengua extranjera, por la cual “las personas pueden ver amenazada su autoimagen ya que deben realizar tareas en el idioma extranjero que dominan poco” (Chang y Chen, 2009, p. 735). Se ha demostrado que existe una estrecha correlación negativa entre la ansiedad hacia la lengua extranjera y la carga cognitiva en cuanto al rendimiento: “la ansiedad hacia el IE consume recursos de procesamiento de la memoria de trabajo, dejando menos capacidad para las tareas cognitivas. Si la tarea requiere una gran capacidad de almacenaje temporal, se dificultará el aprendizaje de los aprendices más ansiosos” (Chang y Chen, 2009, p. 742).

Esta relación negativa entre la carga mental y la ansiedad es otro de los aspectos clave de este trabajo, puesto que es un elemento que genera desigualdad en el aula. En esta línea, Chang y Chen (2009), concluyen que:

Para mejorar la eficacia del aprendizaje, se anima a los docentes a identificar las situaciones que provocan ansiedad y a ofrecer un ambiente de aprendizaje de apoyo, de forma que los aprendices puedan dedicar todos sus recursos de la memoria de trabajo a sus tareas de aprendizaje. (pp. 743-744)

Por ello, en la implementación de la situación de aprendizaje que se propondrá más adelante, con el fin de reducir la ansiedad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, se trató de crear un clima de aula positivo y cercano donde el error se contemplara como una oportunidad de aprendizaje, se recurrió al uso del español como lengua de apoyo en casos concretos, se evitó exponer al alumnado innecesariamente en situaciones comunicativas que no concordaran con sus características individuales o que les resultaran especialmente incómodas, se respetó los diferentes niveles de participación y se fomentó la involucración del alumnado más inseguro y con más dificultades a través del apoyo y la confianza. Por otra parte, para abordar los problemas de la carga cognitiva se trató de diseñar una situación de aprendizaje con sesiones claramente conexas, cada una de ellas orientadas a un objetivo y como preparación para alcanzar el siguiente, las sesiones se dividieron en pequeñas actividades que garantizaran la concentración y mantuvieran los niveles de atención y motivación y se empleó diversos formatos para la recepción y expresión de la información.

3.1.4. La inclusión en el aula: la teoría de las inteligencias múltiples y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)

La equidad y la inclusión son dos de las metas más codiciadas en la educación. Su consecución depende en gran medida de planteamientos que posibiliten y sean coherentes con dichos objetivos. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés tiende a pasar por alto esos necesarios cambios y adaptaciones que hacen posible y accesible la adquisición de la lengua, por un lado, y el desarrollo integral y competente del alumnado. A continuación, se proponen dos de las medidas más relevantes y mejor acogidas en el panorama educativo actual: la teoría de las inteligencias múltiples y el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner nace con el planteamiento de que, frente a la existencia de un solo tipo de inteligencia, únicamente distinguido por ser mayor o menor en términos de coeficiente intelectual, se concibe que existe un abanico de diferentes tipos de inteligencias que van más allá de lo que se suele medir como capacidad intelectual (Gardner, 1997, p. 374). De esta forma, Gardner plantea una alternativa a la concepción de una inteligencia única, mayor o menormente desarrollada, que mide conocimientos y destrezas muy específicos del plano cognitivo. Según Gardner (1997), “esta concepción pluralista de la mente, que reconoce muchas y distintas facetas en la actividad de cognición al admitir que las personas tienen diferentes capacidades y al oponer los diferentes modelos

cognitivos, conduce a una escuela centrada en el individuo” (p. 375). Las ocho inteligencias que Gardner enumera son la inteligencia lingüística, la visual-espacial, la lógico-matemática, la cinético-corporal, la musical, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista.

Personalmente, considero que esta teoría puede contribuir a orientar el cambio metodológico en el aula de inglés. Tener como referencia un abanico de inteligencias que van más allá de la lingüística, aumenta las posibilidades de desarrollo del alumnado en el aula, fomenta la flexibilidad en el profesorado, ayuda a conectar con las necesidades e intereses del alumnado y contribuye a generar oportunidades de aprendizaje. En esta línea, Gardner (1997) afirma que la teoría de las inteligencias múltiples no implican un único modelo pedagógico, puesto que “hay siempre un abismo entre las tesis psicológicas acerca de cómo trabaja la mente y las prácticas pedagógicas, y este abismo se hace más visible en una teoría si se ha desarrollado sin tener previstos unos objetivos concretos”, admitiendo que es el profesorado el que verdaderamente sabe “hacia qué objetivos puede y debe orientarse la práctica de las IM” (p. 376).

Además, esta concepción plural y su consecuente personalización son paralelas al desarrollo competencial. De hecho, Gardner (19997, en sus conclusiones, cierra el artículo con la siguiente reflexión, la cual manifiesta algunos de los principios del enfoque competencial y del desarrollo sostenible, especialmente en las áreas personal y social:

Si podemos movilizar el conjunto de las capacidades humanas, no sólo las personas se sentirán mejor consigo mismas y más competentes, sino que es posible incluso que se sientan también más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en aras del bien común. Si pudiéramos movilizar toda la serie de inteligencias humanas y junto con ellas el sentido ético, tal vez podríamos contribuir a aumentar las probabilidades de supervivencia en este planeta y quizá incluso contribuir a nuestra prosperidad. (p. 387)

Por otro lado, el DUA es una propuesta realizada desde los valores de inclusión y equidad en la educación. Se sustenta en la idea de hacer accesible el aprendizaje mediante el diseño de situaciones de aprendizaje que ofrezcan al alumnado diferentes formatos de representación, recepción, acción y expresión, así como de diversas formas de implicarse en ella, garantizando oportunidades para el aprendizaje y el progreso de todo el alumnado (MEFP, 2022, p. 122873). Es uno de los pilares de la LOMLOE en cuanto a accesibilidad del aprendizaje se refiere, ya que cumplir con lo establecido en la Convención sobre los

Derechos del Niño precisa de medidas inclusivas, tales como la aplicación de los fundamentos del DUA. Como se puede apreciar, este planteamiento se asemeja de cierta forma a los principios de la teoría de las inteligencias múltiples, puesto que ambas contemplan la diversidad y persiguen la inclusión y accesibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo que respecta a la implementación de los principios del DUA en el aprendizaje del inglés, es completamente plausible que el profesorado se involucre en facilitar una diversidad de formatos de presentación y representación de la información, siendo muy recomendable el uso de soportes visuales o audiovisuales, el uso de subtítulos e, incluso, proporcionar otras medidas auxiliares (por ejemplo, el uso del español como lengua de apoyo). Sin embargo, puede llegar a resultar más complejo contemplar una forma diferente de expresión de la información si lo que se pretende es trabajar una destreza concreta que requiera de un tipo de formato, como es el caso de las destrezas de producción oral y escrita. En la propuesta, se presentará una vía intermedia que tiene en cuenta tanto las particularidades y la diversidad del alumnado y la adquisición de destrezas que involucren la producción.

3.2. Orientaciones competenciales en la enseñanza del inglés

Llegados a este punto, se puede concluir que el enfoque competencial debe tener su espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. De hecho, su importancia en el desarrollo integral del alumnado queda patente tanto en el Anexo II del Real Decreto 217/2022 como en el borrador del currículo de Canarias, en los que se establecen las contribuciones de la materia al desarrollo de todas y cada una de las competencias clave. Si bien es cierto que la lengua extranjera contribuye a la adquisición de todas las competencias clave, en este trabajo se ha defendido el desarrollo pleno del alumnado a través de la competencia personal, social y de aprender a aprender. A partir de esta perspectiva holística del aprendizaje del inglés, se procede a recopilar las orientaciones pedagógicas más relevantes expuestas que contribuyen al desarrollo integral del alumnado y a un aprendizaje de la lengua de calidad y eficaz:

- Se debe adoptar metodologías activas que posibiliten la creación de situaciones comunicativas reales donde se priorice la interacción social y uso real de la lengua. Cabe matizar que no todo lo que implique el uso de inglés se puede calificar de comunicativo, puesto que la falta de conexión con las necesidades reales del

alumnado, de propuestas de situaciones relevantes según su contexto, la inaccesibilidad del aprendizaje por el volumen de carga cognitiva o dificultad de la tarea, o limitarse a la aplicación de una norma en un ejercicio no garantiza un uso real, útil y eficiente de la lengua.

- El profesorado debe adoptar el papel de guía y mediador en el proceso de enseñanza, siendo el alumnado el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Esto fomenta el desarrollo competente del alumnado y evita las metodologías expositivas tradicionales, dando cabida a otras formas de aprendizaje más complejas y enriquecedoras.
- Es necesario redefinir el concepto de *básico* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que recordar que el fin último de la enseñanza del inglés no es formar a lingüistas, sino preparar a las personas para afrontar diferentes situaciones comunicativas en una lengua extranjera, aprender de la diversidad y la interculturalidad, respetarlas y valorarlas, así como a contribuir al fin último de la educación: educar a una ciudadanía consciente de sí misma y de su entorno capaz de adaptarse a los cambios y retos del siglo XXI. Por ello, es de vital importancia discernir entre los deseos e intereses personales del profesorado como experto en la materia y la verdadera función del aprendizaje de la lengua en la etapa de secundaria.
- Flexibilidad y personalización “como vía para reforzar, promover, y en ocasiones recuperar, el sentido del aprendizaje escolar” (Coll y Martín, 2021, p. 19).
- Concebir el aprendizaje como un proceso de construcción que parte de las situaciones comunicativas reales y significativas para la vida del alumnado, el cual se logra desde la interacción con el entorno social, la cooperación y los valores democráticos.
- El conocimiento y las estrategias de aprendizaje desvinculados del desarrollo personal y social no aportan resultados de aprendizaje significativos ni prepara al alumnado suficientemente para hacer frente a las demandas de la sociedad actual, los retos y desafíos del siglo XXI ni para contribuir al desarrollo sostenible del planeta. En consecuencia, el inglés debe ser contemplado también como un escenario para el desarrollo personal y social del alumnado.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL MARCO *LIFECOMP* EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

4.1. Descripción del estudio

Este estudio parte de la convicción personal en la que el aprendizaje del inglés no solo se contempla como un vehículo de comunicación, sino también como un vehículo de aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Así pues, esta idea es inconcebible sin la implementación del enfoque competencial, un área que ha despertado mi interés y que resulta de especial relevancia en la actualidad dados los recientes avances y aportaciones en esta materia, los cuales se han hecho evidentes tanto con el cambio de ley educativa en España como a nivel supranacional, como es el caso de las contribuciones más recientes del IBE (2019) y de la UNESCO en *Los futuros de la Educación: un nuevo contrato social para la educación*. Uno de los más destacables es en la competencia de aprender a aprender, transformada recientemente en la amplia competencia personal social y de aprender a aprender. Si bien los cambios de denominación y conceptualización de la competencia son recientes, la importancia al desarrollo personal y social dentro del marco de aprender no es novedoso en absoluto:

(...) la reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidad por sus acciones. (OCDE, 2005, p.8)

En el desarrollo de la materia, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés tiende a girar en torno al estricto aprendizaje de la lengua, en el que se suelen infravalorar otros aspectos clave que contribuyen a la propia adquisición de la lengua extranjera y al desarrollo del alumnado como individuo. En el área de la lengua extranjera, se perciben ciertas reticencias en el profesorado a la hora de cambiar metodologías o de adaptar los contenidos en favor de la calidad educativa, llegando incluso a generarse un ambiente de desconfianza al plantearse aproximaciones que *ponen en peligro* los estándares de la lengua considerados como *mínimos* y de la calidad del aprendizaje del inglés. También persevera la idea de que

una reducción del volumen de contenidos que responda a una pertinente y cuidadosa selección de estos es sinónimo de niveles más bajos de competencia lingüística, asociando dicha reducción a rebajar los estándares y exigencias ante la falta de disciplina o capacidades del alumnado, en oposición a contemplarlo como un elemento garante de calidad, inclusión y equidad. Además, plantear otros tipos de aprendizajes que trascienden al plano lingüístico también suele hacer temblar los cimientos del *status quo* en la enseñanza del inglés, a veces concebida desde una perspectiva reduccionista y academicista que contrasta con el fin último de la educación, el desarrollo del alumnado como individuos competentes para la sociedad del siglo XXI, y los planteamientos holísticos e integrales necesarios para su consecución.

Teniendo esta idea en mente, tuve la oportunidad de identificar en la semana de observación del periodo de prácticas cuáles eran las mayores carencias competenciales en los grupos con los que llevaría a cabo una situación de aprendizaje, así como en los grupos de otros miembros del departamento de inglés del centro. Dichas observaciones no solo guiarían el presente estudio, sino también el diseño de la situación de aprendizaje que implementaría durante mi estancia en el centro. Algunas de las observaciones destacables fueron la falta de motivación intrínseca, el trabajo individual como garantía de una evaluación objetiva y de aprendizaje autónomo, el uso de materiales no personalizados ni contextualizados, orientados en su mayoría a la ejecución de ejercicios y no de actividades donde se priorice el uso real de la lengua; la carencia de instrumentos que fomentaran la conciencia sobre el proceso de aprendizaje, y el carácter, generalmente, expositivo de las clases, en las que se seguía la secuenciación de los libros de texto. No obstante, cabe aclarar que el hecho de que existan estas carencias no responde únicamente a decisiones individuales del profesorado ni del propio centro en particular, sino mayormente a factores externos difícilmente controlables e inalterables desde la acción individual. En otras palabras, las carencias son sistemáticas y estructurales, además de que se constituyen como un fenómeno generalizado en el panorama educativo desde la implantación de las competencias clave en la legislación educativa española. La acción docente se ve obstaculizada a la hora de incluir y evaluar las competencias clave en el aula debido a la falta de recursos, apoyo y orientación al profesorado en la transición a nuevas metodologías y, sobre todo, por la falta concreción en las leyes educativas y documentos normativos, en los que se han incluido pero no integrado del todo las competencias clave, entre otros aspectos (Marope, Griffin y Gallagher, 2019, pp 23-25). Esto se agrava con las propias incongruencias de las leyes: se *apuesta* por el enfoque competencial pero la evaluación del alumnado sigue recayendo en los contenidos.

Habiendo aclarado el origen de las mayores carencias y dificultades identificadas en el aula, es un hecho que los resultados obtenidos de la observación corroboran las ideas preconcebidas desde las que se partió la observación: independientemente del rendimiento y del éxito del alumnado en la propia materia de inglés, existen carencias en su proceso de desarrollo integral, especialmente en lo que concierne al desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Como respuesta a las necesidades de los grupos en los que se intervendría, se propone el diseño de una situación de aprendizaje basada en la implementación del marco *LifeComp* en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera como medio para el desarrollo pleno del alumnado. Siguiendo las directrices del marco *LifeComp* y tomando en consideración las carencias en desarrollo competencial del alumnado, algunos de los beneficios potenciales de esta propuesta son:

- Mejorar los niveles de motivación, autorregulación y autoconciencia del alumnado.
- Mitigar las desigualdades en el aula y contribuir al logro de una educación más equitativa e inclusiva
- Reducir el choque entre la cultura escolar y la familiar
- Emplear dinámicas y metodologías innovadoras
- Contribuir a un clima positivo en el aula

Consecuentemente, los beneficios que se intentan obtener con la implementación del marco *LifeComp* en el contexto de la enseñanza del inglés se traducen en los siguientes objetivos:

1. Lograr el desarrollo integral del alumnado, es decir, **ir más allá de la competencia lingüística** en el aula.
2. Fomentar el aprender a aprender en su sentido más amplio: **desarrollo personal, social, cognitivo y metacognitivo**.
3. Contribuir a la **equidad e inclusión** en el aula mediante el diseño de una situación de aprendizaje orientada a la adquisición de las competencias clave y planteada desde la personalización.

4.2. Descripción del alumnado y su contexto

La situación de aprendizaje se llevó a la práctica en el IES Teobaldo Power. Este es un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato ubicado en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife, en el distrito capitalino Salud-La Salle. Dicho distrito es el más poblado de los cinco que conforman la ciudad de Santa Cruz de Tenerife aunque, comparándolo con los demás, no se coloca a la cabeza en cuanto a la proporción de habitantes del distrito con estudios de Educación Secundaria Obligatoria (27,8%), Bachillerato (11,25%), Formación Personal (9,09%) o estudios universitarios (21,9%)³. Concretamente, el centro se localiza en el barrio de Los Gladiolos, donde también se encuentran los centros IES Benito Pérez Armas y el CIFP Los Gladiolos, colindando además con el IES Andrés Bello.

El centro conforma un distrito escolar junto a tres centros educativos adscritos de educación infantil y primaria. La pluralidad que existe con respecto a los barrios y otros lugares de procedencia del alumnado se refleja en su perfil, así como en el de su entorno familiar, que varían dependiendo de la zona del distrito de la que procedan por cuestiones, mayormente, socioeconómicas. Esto se debe a que, por un lado, las zonas que conforman el distrito La Salud lo conforman familias con más dificultades económicas o personas migrantes; por otro lado, el distrito La Salle está conformado por familias de clase media y media-baja. Además, la tasa de alumnado extranjero es significativa, pues el centro contó el pasado curso con 44 alumnas y alumnos de 19 nacionalidades diferentes, sin contar el alumnado extranjero que ha adquirido la nacionalidad española. Aunque la mayor parte de este alumnado sea hispanohablante, el número de casos de alumnado no hispanohablante ha incrementado en el centro, lo cual supone una fuente de desigualdades al carecer de recursos para la atención a estos casos.

Debido a la situación extraordinaria por la pandemia de la COVID-19 y con el fin de cumplir con las medidas de prevención de la consejería de Educación, la ratio de estudiantes

³ Porcentajes calculados en base a la tasa de población por distrito y nivel de estudios aportada por el Negociado de Población y Demarcación Territorial del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife, comparando entre distritos la proporción de habitantes que poseen los diferentes niveles de estudios mencionados. Los datos pueden consultarse en: [https://www.santacruzdetenerife.es/web/fileadmin/user_upload/web/Servicios Municipales/Atencion Ciudadana/estadisticas_censo/2022/Poblacion.Distritos.Barrios.Nivel_Estudios.2022.pdf](https://www.santacruzdetenerife.es/web/fileadmin/user_upload/web/Servicios_Municipales/Atencion_Ciudadana/estadisticas_censo/2022/Poblacion.Distritos.Barrios.Nivel_Estudios.2022.pdf)

por grupo se ha visto notablemente reducida, lo que ha conllevado un aumento del número de grupos en el centro, contando en el curso 2021-2022 con 34 grupos de ESO y Bachillerato.

El centro apuesta decisivamente por crear un entorno favorable para el aprendizaje de la lengua extranjera mediante la adopción de, entre otros, dos proyectos clave: los proyectos CLIL y Erasmus+. El centro fue pionero en el proyecto CLIL, el cual consiste en favorecer la adquisición de la competencia plurilingüe en el alumnado a través de la impartición de parte de la carga lectiva en la primera lengua extranjera (inglés). En este proyecto, el inglés se concibe como instrumento para la adquisición de conocimientos. Son seis las materias participantes: Educación Física, Música, Biología, Tecnología, Matemáticas, Geografía e Historia, Física y Química y Dibujo. No obstante, en el período de prácticas se pudo observar ciertas carencias en materia de transversalidad e interdisciplinariedad, características de las que depende el éxito de un proyecto de esta naturaleza. Por otro lado, la movilidad mediante el proyecto Erasmus+ es clave en el centro. Este proyecto se acoge con el fin de fomentar el uso de la lengua extranjera, conocer diferentes realidades culturales y generar nuevos vínculos con alumnado y profesorado de diferentes países a través de relaciones basadas en la interculturalidad, el respeto, la tolerancia y la diversidad.

En cuanto al perfil general del alumnado, este responde a las características propias de la Generación Z (aquellos nacidos entre 2004 y 2010), la cual se ha desarrollado en un contexto sociohistórico complejo marcado por los constantes cambios, la incertidumbre y el acceso ilimitado a la información y a la comunicación instantánea a través de las redes sociales (Castro *et al.*, 2020, pp. 280-281). Las características del contexto cambiante en el que han crecido se refleja en sus propias características generacionales que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas son:

- Existe una desmotivación y sentimiento de desesperanza generalizados ante lo que les depara el futuro, puesto que los cambios continuos son fuente de incertidumbre e inestabilidad.
- Los niveles de atención dependen del ritmo, inmediatez y del impacto positivo que les provoque la información presentada, ya que sus fuentes de información de referencia, además de su principal fuente de ocio, son los contenidos de las plataformas de *streaming* y de las redes sociales, las cuales cumplen con el carácter estimulante e instantáneo deseado. El acceso ilimitado a la información también contribuye a su exposición constante a los peligros de la desinformación.

- El escenario de las relaciones interpersonales es más amplio que el de las generaciones anteriores y dependen en gran medida de las interacciones en las redes sociales.

Estos factores responden al entorno efímero del alumnado, por lo que no se deben pasar por alto en el diseño de una situación de aprendizaje a las generaciones Z y Alpha. La forma más eficiente de preparar al alumnado para los ritmos de cambio de la sociedad actual y para afrontar las dificultades y retos del futuro, como se mencionó en el marco teórico, es apostando por el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, garante del aprendizaje permanente y de las oportunidades de progreso continuo (Castro *et al.*, 2020, p. 285).

Desde una perspectiva más concreta, el alumnado con el que se llevó a cabo la situación de aprendizaje fueron los grupos 3º C y D de ESO. Ambos grupos comparten la participación en el proyecto CLIL, Erasmus+ y en una situación de aprendizaje que se desarrolló a lo largo de todo el curso académico (una hora semanal) para el montaje del musical *The Sound of Music*. Este ambiente idóneo para el aprendizaje del inglés repercutía directamente en la capacidad del alumnado para comunicarse en inglés, por lo que el nivel de la competencia en comunicación lingüística de partida fue bastante adecuado. No obstante, existían diferencias entre ambos grupos:

- 3º D destaca por su implicación en el proceso de aprendizaje, por su cierto grado de perfeccionismo y por el miedo al fracaso, lo cual les afectaba de cierta forma en su participación, en la que predominaba el pensamiento lógico frente a la espontaneidad, creatividad o respuestas más emocionales. El nivel del alumnado en la competencia lingüística es bastante homogéneo, aunque se detectan casos que precisan de mayor apoyo y atención. El alumnado, aunque esté descontento y algo desmotivado en líneas generales con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no impide su progreso en la materia ni toma actitudes disruptivas. Existe una buena cohesión en el grupo. Nadie precisa adaptaciones curriculares según el plan de atención a la diversidad. Entre sus intereses se encontraban la ciencia ficción, el teatro, la lectura (manga y novela juvenil), los videojuegos y los contenidos de las plataformas de *streaming*.
- 3º C se caracteriza por su espontaneidad y transparencia, aunque en ciertos casos el miedo a la invalidación era palpable. El rendimiento académico es menos homogéneo, aunque esto depende más de la desmotivación del alumnado que de sus propias

aptitudes. El grupo carece de cohesión, siendo difícil el trabajo grupal cuando la distribución del alumnado se diseñaba de antemano para garantizar la participación de todo el alumnado y de la reducción de desigualdades. Este grupo se implica menos en el proceso de aprendizaje, tiene menos curiosidad por los nuevos conocimientos y el comportamiento es menos estable, pero no se observan comportamientos disruptivos. No había adaptaciones curriculares para este grupo, pero sí que se contaba con un alumno en proceso de diagnóstico de NEAE y con problemas de absentismo que requería de asistencia continua del departamento de orientación del centro. Los intereses del alumnado giraban en torno al deporte, la música, los videojuegos y los contenidos de las plataformas de *streaming*.

4.3. Metodología

La adopción de un enfoque competencial en el aprendizaje del inglés que contemple un espacio para el desarrollo personal y social del alumnado se nutre de diferentes enfoques y teorías, como las que se han mencionado en el apartado 3.1. Uno de los aspectos más característicos de las competencias clave y del enfoque competencial es su flexibilidad y capacidad de adaptarse a los cambios de las necesidades del contexto, por lo que su implementación debe ser coherente con la propia naturaleza del aprendizaje competencial tanto en cuanto a enfoques como a metodologías, entendiéndose los primeros como la perspectiva que define las prácticas docentes y las últimas como la propia práctica educativa.

Sobre esta forma de decidir la orientación de la práctica docente en el presente trabajo, Moya (2008), en oposición a la tendencia hacia la aleatoriedad en la elección de las prácticas educativas, hace alusión al concepto de integración metodológica (p. 74). Esta consiste en la integración de las diferentes prácticas educativas pertinentes y más beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se deben seleccionar a partir de estudios y evaluaciones previos de las posibilidades y limitaciones que ofrecen los diferentes modelos de enseñanza (Moya, 2008, p. 75). Añade, además, una matización que va en consonancia con el planteamiento de este trabajo, que es la importancia de incluir en la integración metodológica, como mínimo, uno de los modelos recogidos en cada familia de modelos enseñanza que existen: conductuales, cognitivas y para el desarrollo personal y social.

Por ello, en el diseño de la situación de aprendizaje se ha optado por un enfoque de carácter comunicativo y holístico (o poscomunicativo, según lo calificarían algunos teóricos

dado el evidente carácter ecléctico) que selecciona de los diversos planteamientos, enfoques y teorías comentados los aspectos más adecuados y relevantes para un resultado de aprendizaje óptimo y enriquecedor. Este enfoque intrínsecamente activo es un escenario que presenta las condiciones ideales para favorecer la comunicación del alumnado en situaciones comunicativas inspiradas en la vida real y para su desarrollo como persona y como agente social.

La selección de aquellas prácticas que tomarán parte en el diseño de la situación de aprendizaje realizada en el periodo de prácticas externas se fundamenta en las *orientaciones competenciales* realizadas previamente (véase apartado 3.2.), en las que se exponen algunas de las posibles maneras de contribuir al desarrollo integral del alumnado desde la enseñanza del inglés según los enfoques y teorías más beneficiosas para lograr los objetivos propuestos (el enfoque comunicativo y poscomunicativo, el socioconstructivismo, la teoría de las inteligencias múltiples y el diseño universal para el aprendizaje), así como según lo estipulado en las recomendaciones y directrices de los diferentes documentos normativos y de referencia en materia educativa. A continuación, se procederá a exponer las metodologías concretas adoptadas en la situación de aprendizaje, justificándolas con la relación que guardan con los enfoques adoptados y su contribución a los objetivos propuestos para esta intervención.

En primer lugar, una de las metodologías que sustentan el diseño de la situación de aprendizaje propuesta es el aprendizaje por descubrimiento guiado. Esta propuesta realizada por Bruner coloca al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje, dejando al docente como guía y facilitador. Varela y Burbat (2017) explican el procedimiento y las implicaciones del descubrimiento de los nuevos conocimientos en la lengua extranjera de la siguiente manera:

Paulatinamente, mediante diferentes pasos como impulsos, se lleva a los estudiantes a que descubran las regularidades de la lengua extranjera ellos mismos. Al mismo tiempo, se les incita a que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje y la necesidad de disponer de una serie de estrategias de aprendizaje. (p. 153)

De esta forma, se constituye como una metodología completamente opuesta a la tendencia tradicional de la enseñanza expositiva y unidireccional, ya que:

Cabe anotar que en esta construcción personal no interviene solo quien aprende, los docentes, los pares y en general los agentes culturales son piezas imprescindibles para su desarrollo. Por lo tanto, la construcción individual no se opone a la interacción social. Se construye pero se enseña y se aprende a construir. (Coloma y Tafur, 1999, p. 238).

De hecho, está estrechamente relacionado con el constructivismo, ya que el proceso de descubrimiento es en sí un proceso de construcción del conocimiento que se produce a partir del autoconocimiento, la reflexión personal y la interacción con el entorno social. Su carácter activo que, además de contribuir a crear situaciones comunicativas donde se hace un uso real de la lengua, estimule e implique activamente al alumnado, depende en gran medida de la acción del profesorado. Una metodología compleja de estas características requiere de:

- Por parte del alumnado: una predisposición positiva hacia el aprendizaje, entender el propósito de las tareas y visualizar su aplicación en la vida real, así como de motivación intrínseca y extrínseca por el aprendizaje.
- Por parte del profesorado: interés por conocer al alumnado y velar por la bidireccionalidad del aprendizaje, identificar sus esquemas previos, motivaciones, intereses y dificultades; presentar los nuevos conocimientos desde la conexión que guardan con el alumnado, planificar y segmentar adecuadamente la situación de aprendizaje para poder garantizar que la construcción del conocimiento es coherente y efectiva y poner en alza el proceso de aprendizaje frente al propio resultado de aprendizaje (Coloma y Tafur, 1999, 238).

Ambos ejes son interdependientes y se retroalimentan en el proceso, por lo que se necesita un compromiso por las dos partes para que sea posible un aprendizaje por descubrimiento. No obstante, la mayor responsabilidad es la que carga el profesorado, puesto que es el encargado de crear esos climas y actitudes favorecedores, mantenerlos y de modificar sus prácticas educativas en caso de dificultades en el aula. De esta forma, se garantizarán los beneficios que esta metodología tiene por ofrecer y que tanto se relacionan con la competencia personal, social y de aprender a aprender⁴. Entre ellos se encuentra la

⁴ El método por descubrimiento guiado se relaciona con los beneficios que aporta la competencia personal, social y de aprender a aprender. La relación beneficiosa se establecerá a través de las contribuciones a la consecución de las competencias del marco *LifeComp* (en Tabla ?): P1. Autorregulación, P2. Flexibilidad, P3. Bienestar, S1. Empatía, S2.

adquisición de un mayor grado de autonomía en el alumnado, ya que es el encargado de encontrar las conexiones entre los nuevos conocimientos y sus estructuras previas (P1, L2, L3) a través de la comunicación respetuosa y adecuada con el entorno social (S2, S1) y contemplando el valor de las aportaciones de las otras personas en el aprendizaje personal (S3), la gestión de la incertidumbre que generan los nuevos conocimientos, contemplándola como una oportunidad para el aprendizaje y progreso continuos (P2, L1) y el respeto a los ritmos de aprendizaje mediante el trabajo en la zona de desarrollo próximo (L1), así como la posibilidad de abordar aprendizajes desde la lengua que contribuyan a la mejora del bienestar integral del alumnado y a fomentar hábitos más saludables y sostenibles (P3).

La construcción colectiva y, a la vez, individual, del conocimiento está estrechamente vinculada a otra de las metodologías empleadas: el método cooperativo. En este, el alumnado trabaja tanto de forma individual como cooperativa en pequeños grupos de trabajo en los que a cada integrante se les asigna un rol o responsabilidad por los que deberán velar para lograr el objetivo propuesto. Como en el caso anterior, el alumnado se coloca en el centro de su propio aprendizaje, mientras que el profesorado es el encargado de supervisar, apoyar y fomentar un clima positivo donde sea posible el aprendizaje. Pellicer (2021) afirma lo siguiente con respecto a los beneficios que aporta el trabajo cooperativo:

Se potencian las habilidades sociales gracias al trabajo cooperativo, que implica negociar y debatir entre los miembros del proyecto, y que genera un aprendizaje contextualizado que permite al alumnado interactuar con el mundo real, al tiempo que mejora su comprensión y su motivación. (174)

No obstante, es un proceso exigente que requiere de mucho tiempo de práctica para su correcto funcionamiento. Por ello, no se puede afirmar que en el periodo de prácticas se llegara a implementar en su totalidad el método cooperativo por las limitaciones temporales, sobre todo en el caso del alumnado con el que se realizó la situación de aprendizaje, que nunca había tenido la oportunidad de trabajar de forma realmente cooperativa; únicamente lo habían hecho en formaciones grupales tradicionales. Por consiguiente, se realizó una selección de aquellas aportaciones beneficiosas de esta metodología que fueran viables de aplicar en el intervalo de tiempo disponible. Entre ellas está, por supuesto, la apuesta por el trabajo en pequeños grupos, cuyas conclusiones se trasladaban al gran grupo y se

Comunicación, S3. Colaboración, L1. *Growth mindset*, L2. Pensamiento crítico y L3. Gestión del aprendizaje.

contrastaban y enriquecían entre ellas. También se le dio especial importancia al uso de herramientas metacognitivas para guiar y evaluar el aprendizaje, lo cual se detallará con más precisión en el siguiente apartado. Con respecto a los roles, que es el elemento que más cuesta consolidar en esta metodología, estos se sustituyeron por un reparto de *tareas* o responsabilidades (normalmente en parejas) por las que debían velar para el funcionamiento del pequeño grupo. De esta forma no solo no se pierde el sentido de la responsabilidad ni del valor propio en el éxito del grupo, sino que también ayuda a centrar la atención dentro del grupo mediante el comentado reparto de *subtareas* y, consecuentemente, a reducir la carga cognitiva en el grupo. Por ejemplo, al visionar un vídeo, una pareja del grupo se encargará de identificar los elementos de comunicación verbal destacables y la otra pareja de la no-verbal para luego realizar un contraste de información por parejas y una puesta en común en el pequeño grupo.

En este caso, la contribución al desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender es bastante completa, especialmente en el área social, ya que la empatía para comprender las dificultades y opiniones del resto del grupo (S1), la comunicación asertiva y eficiente en el grupo (S2) y la implicación en el trabajo responsable y respetuoso en grupo (S3) son vitales para un buen resultado de aprendizaje desde la interacción y la acción. Además, también cobra una especial relevancia la autorregulación (P1) y la capacidad para adaptarse (P2) del área social, así como en la convicción de las posibilidades individuales y grupales para poder superar las dificultades y mejorar continuamente (L1), pensar de forma crítica para evaluar las posturas personales y las ajenas en procesos de negociación o intercambio de información (L2) y la capacidad de ser consecuente con las responsabilidades individuales en las tareas del grupo (L3).

Por último, la metodología más beneficiosa para el desarrollo competencial y para preparar en las esferas personal y social para hacer frente a la vida es la metodología basada en la resolución de problemas. Según Bolívar (2007), “una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad” (p. 22). Esta orientación destaca que las situaciones-problemas “vinculan contenidos y capacidades, los que configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración”, algo que ni los saberes disciplinares ni las capacidades que aportan pueden lograr por sí solos (Bolívar, 2020, p. 314). Es por ello que el diseño de esta situación de aprendizaje gira en torno, en muchas ocasiones, a la resolución de problemas, en oposición

al tradicional empeño en la impartición exclusiva de contenidos propios de la materia. Cabe aclarar que los contenidos de la materia son la fuente de las situaciones-problema, ya que sin contenidos no existirían recursos para ser competentes, pero dichos contenidos no se pueden concebir como un fin en sí mismos dentro del enfoque competencial (Bolívar, 2020, p. 314). Señala, además, que la capacidad para movilizar los recursos que contribuyen al desarrollo competente del alumnado depende de la práctica reflexiva que conlleva resolver problemas, negociar o tomar decisiones:

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. (Bolívar, 2020, p. 314)

En este enfoque cobran un especial peso el área de aprender a aprender (L1, L2, L3), pero la resolución de problemas planteada en conjunto con el método cooperativo amplía aún más su capacidad de contribuir de forma global a las competencias del marco *LifeComp* y, consecuentemente, al aprender a aprender.

4.4. Procedimiento

La intervención realizada en el centro se basó en el diseño de una situación de aprendizaje. Según la LOMLOE, las situaciones de aprendizaje se conciben como “una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias o ámbitos mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad” (MEFP, 2022, Anexo III), recogiendo así los principios del marco *LifeComp*.

El diseño fue consensuado con la tutora de prácticas con el fin de delimitar los contenidos y así cumplir con las exigencias departamentales sin desestabilizar su programación. Por ello, a pesar de que cumpliera con los principios descritos a lo largo del trabajo, se incurrió en algunos aspectos mejorables como la inclusión de un volumen excesivo de nuevo vocabulario y de nuevas funciones comunicativas, que se trataron de incluir de la forma más amena y contextualizada posible para reducir el posible exceso de

carga mental. Sin embargo, se logró hacer un diseño completamente independiente del libro basado en materiales de elaboración propia para asegurar la personalización del aprendizaje, aumentar las posibilidades de aprendizaje para todo el alumnado y mejorar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca. Para ello, se apostó por el uso de entornos digitales a lo largo de toda la situación de aprendizaje, un aspecto innovador en la metodología del departamento dejando los soportes tradicionales para ocasiones muy concretas y, sobre todo, para contrastar el impacto que tienen en la motivación en el alumnado. Además, dado que la expresión escrita fue la destreza en la que se hizo énfasis a lo largo de la situación de aprendizaje, las TIC supusieron, junto con la metodología cooperativa y de resolución de problemas, un elemento motivador y más atractivo para su trabajo.

El tema correspondía al abordado en la unidad 7 del libro de texto *Burlington Action!*, la cual giraba en torno al espacio y el futuro, por lo que las funciones lingüísticas irían en la misma línea. El planteamiento del libro se realizó desde una perspectiva muy generalista, poco contextualizada, desconectada de los intereses del alumnado, con un diseño poco atractivo y con el planteamiento de situaciones excesivamente lógicas o muy remotas, por lo que el lugar a la reflexión era sobre situaciones bastante ficticias. Además, carecía de oportunidades para el desarrollo de actividades donde se pudieran desarrollar las competencias clave del alumnado.

En su lugar, planteé una situación de aprendizaje con la siguiente estructura. En primer lugar, se comenzó con la introducción del tema: el espacio y la astronomía. Esto se hizo de forma contextualizada, aludiendo a la importancia de la astrofísica en Canarias, comentando los grandes fenómenos astronómicos reales del momento, hablando sobre planes que se pueden hacer para disfrutar del cielo en Canarias o aportándoles información sobre actividades y exposiciones de las que podían hacer disfrute fuera del centro. También se empleó la cultura audiovisual de temática futurista, de ciencia ficción y distópica para la introducción y desarrollo del tema. Esta decisión se basó en la importancia de buscar un punto de anclaje en el alumnado que permitiera la adquisición del vocabulario de la forma más significativa y accesible y duradero posible, contribuyendo al almacenamiento de la nueva información en la memoria a largo plazo. En la segunda parte de la situación de aprendizaje, el tema da un sorprendente giro: la astrología. Esta decisión se tomó como forma de aprender la diferencia entre la ciencia y la pseudociencia y acercarse a un elemento propio de la cultura popular, muy aceptada en la Generación Z, desde el respeto y la tolerancia pero, sobre todo, desde la información y entendiendo de la falta de rigor científico. Considero que

es una forma de abordar la desinformación y los problemas de salud que puede acarrear no tener una información fiable ni conocer otro recurso para solucionar sus problemas cotidianos. El cierre de la situación consistió en una actividad para la interacción oral a petición de la tutora de prácticas. Cabe destacar que el diseño completo está pensado para realizarse exclusivamente dentro del aula y bajo la supervisión docente, puesto que no todo el alumnado dispone de los recursos de apoyo ni de un ambiente favorecedor para lograr el éxito en sus tareas.

En cuanto a la estructura interna de las sesiones, se trató de que los resultados de aprendizaje de una sesión o los productos de las diferentes sesiones fueran la base para adquirir los conocimientos en la siguiente sesión y para utilizarlos en otras actividades, por lo que se evitó que los propósitos y productos de las sesiones se redujeran a actividades aisladas y sin conexión con el resto de la situación de aprendizaje. Por otro lado, se fomentó la narrativa como hilo conductor de la situación de aprendizaje, aportando aún más conexión a cada una de las actividades y sesiones. Por ejemplo, después de decidir qué futuro distópico del cine es el más que se ajusta al futuro del planeta, hablar de los cambios necesarios para evitarlos y presentar una cita de Orwell para reflexionar sobre la necesidad de la acción para un buen pronóstico de futuro, se puso al alumnado en situación de tener que diseñar un plan para escapar y salvar la humanidad porque habían pasado ya demasiado tiempo solo pensando en la insostenibilidad sin llegar a actuar, tal y como decía el autor. Asimismo, las sesiones y las propias actividades se trataron de segmentar lo máximo posible para favorecer la atención, la comprensión y la motivación, puesto que los objetivos y las indicaciones quedan mucho más delimitados de esta forma, permite una mejor gestión del tiempo y evita el exceso de carga cognitiva. Además, esto atiende a principios básicos que garantizan la mitigación de la desigualdad en el aula al flexibilizar el aprendizaje y al mantener la motivación del alumnado.

(...) las situaciones constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño universal para el aprendizaje, permite aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado (MEFP, 2022, Anexo III)

Las diferencias entre los grupos que se expusieron en el apartado de contextualización, implica que, aunque se desarrolle la misma situación de aprendizaje en

ambos grupos, la metodología, los materiales y todas las decisiones pedagógicas se adapten a las necesidades de cada caso. Por ello se puede afirmar que la personalización del aprendizaje ha sido un pilar básico para el diseño y éxito de la situación de aprendizaje respetando los principios del DUA y los diferentes tipos de inteligencias, ofreciendo un repertorio de actividades dirigidas a varias de ellas, lo cual ofrece un mayor rango de oportunidades para todo el alumnado, tanto al que se encasilla dentro del éxito escolar, pero que no es capaz de ver el sentido ni los beneficios que le aportan los aprendizajes, como a aquellos con más dificultades:

(...) el concepto pedagógico de atención a la diversidad, que afortunadamente ha ido cobrando importancia en los últimos años, se amplía así en el enfoque de la personalización como vía para reforzar, promover, y en ocasiones recuperar, el sentido del aprendizaje escolar. (Coll y Martín, 2020, p. 19)

En la Tabla 5 se procede a exponer la temporalización, de forma resumida y relacionada con el marco *LifeComp*, la situación de aprendizaje llevada a cabo en la asignatura de Prácticas Externas (detallada en el Anexo I).

Tabla 5

Relación de sesiones, objetivos y contribución a las competencias del *LifeComp*

Sesiones	Objetivos	Competencias <i>LifeComp</i> asociadas
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> - Crear expectativas y despertar la curiosidad - Conocer al alumnado e identificar lo que ya saben de antemano - Descubrir el nuevo tema y el vocabulario y comprobar su comprensión con ejercicio gamificado 	P1, P2, S1, S2, S3, L2
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar vocabulario, conceptos e ideas de la sesión anterior (brainstorming) - Presentación por descubrimiento de las nuevas funciones - Ejercicio gamificado para comprobar comprensión de las funciones y del vocabulario 	P2, S2, L1, L3
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de negociación y solución de problemas a través del uso del nuevo vocabulario, las funciones aprendidas y la nueva presentada en la propia dinámica 	P1, P2, S1, S2, S3, L2

Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar sobre los posibles futuros del planeta (ODS 4.7) - Hacer un borrador de un plan de escape de la Tierra - Familiarizarse con la rúbrica como medio para guiar el proceso de aprendizaje 	P1, P2, P3, S1, S2, S3, L2, L3
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a seleccionar la información necesaria para organizar y presentar un plan - Diseño de un borrador de folleto para presentar el plan de escape de la Tierra - Contribución al ODS 4.7 	P1, P2, S1, S2, S3, L2, L3
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de un folleto para presentar el plan de escape - Elaborar un pequeño <i>pitch</i> para convencer a los demás de la viabilidad del plan - Presentación de proyectos y coevaluación (elección de plan de escape) 	P1, P2, S1, S2, S3, L1, L2, L3
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> - Giro en el tema: creación de expectativas y generar curiosidad - Introducción del tema por recepción audiovisual y comprensión oral - Discernir el conocimiento científico (astronomía) del popular (astrología) 	P2, P3, S2, S3, L2
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la creencia popular de los signos del Zodíaco - Contrastar la veracidad del horóscopo - Conocerse mejor como grupo 	P1, P2, P3, S1, S2, L1, L2
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la tarea social (proyecto final) - Conocer las diferentes formas de comunicación (verbal y no verbal) a través de la recepción audiovisual - Identificar y detallar los elementos implicados en la situación comunicativa final 	P1, P2, S2, S3, L1, L2, L3
Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir cómo se escribe un guion - Elaboración de un guion a partir de los elementos preparativos de la sesión anterior 	P1, P2, S1, S2, S3, L1, L2, L3
Sesión 11	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de la situación comunicativa 	P1, P2, P3, S2, S3, L1

Sesión 12	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los vídeos en una <i>ceremonia</i> - Reconocer el valor de las contribuciones de cada grupo sin jerarquizar los resultados y destacando los aspectos más positivos de cada grupo de trabajo 	P1, S1, S2, L1
-----------	--	----------------

Nota. Competencias del marco *LifeComp*: P1. Autorregulación, P2. Flexibilidad, P3. Bienestar, S1. Empatía, S2. Comunicación, S3. Colaboración, L1. *Growth mindset*, L2. Pensamiento crítico y L3. Gestión del aprendizaje.

Fuera de lo recogido en la propia situación de aprendizaje cabe mencionar dos actividades que, por falta de tiempo, tuvieron que elaborarse fuera del aula, aunque no eran de carácter evaluable. Estas fueron, por un lado, una respuesta a una simulación de publicación de Instagram en la que me presentaba en el formato de moda de las redes sociales (*5 things about me*), a la que el alumnado podía responder en el formato que quisiera hablando sobre sus gustos, intereses y curiosidades. Esta pequeña actividad se realizó antes de comenzar con la situación de aprendizaje, por lo que pude obtener información valiosa que me sirvió para guiar el diseño de la situación de aprendizaje. Por otro lado, con el fin de consolidar las nuevas funciones (expresiones de futuro) y de fomentar su desarrollo personal, autoestima y autoconcepto, iniciamos la actividad *Fridays for Future*, en la que se tomarían 10 minutos de la clase de los viernes para aprender a ponerse metas y objetivos a través del sistema *SMART Goals* y, semanalmente, revisar y ponerse nuevas metas si fuera necesario. Sin embargo, dada la falta de tiempo para realizar la actividad en las sesiones de los viernes (dedicadas a la situación de aprendizaje *The Sound of Music*), se realizó desde casa como actividad no evaluable.

Otros de los aspectos clave de la propuesta son las herramientas de metacognición empleadas para fomentar la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, una de las mayores carencias que se observaron en el alumnado. Por un lado, se le proporcionó al alumnado una rúbrica de elaboración propia (Anexo II) para el desarrollo de una actividad (el plan de escape de la Tierra de las sesiones 4, 5 y 6). Según Francisco (2019), las rúbricas de elaboración propia se constituyen como una herramienta garante de una evaluación más objetiva del desarrollo competencial del alumnado que evita quebrantar la coherencia entre los principios del enfoque competencial y los instrumentos de evaluación empleados:

Se pueden crear rúbricas propias que se ajusten más a las prácticas llevadas a cabo en el aula con el mismo enfoque competencial. Estas rúbricas [elaboradas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias], aunque muy útiles, son más

generalistas y en ciertos casos pueden no ser del todo precisas para la valoración de la adquisición y desarrollo de las competencias por parte de nuestros aprendices. (Francisco, 2019, p. 144)

El alumnado desconocía en un principio lo que era una rúbrica, aunque al presentarles visualmente la rúbrica que emplearían en la elaboración de la actividad dedujeron que esta podía servir para *poner nota* o evaluar el trabajo. Sin embargo, se les presentó la rúbrica no solo como un elemento de evaluación, sino como también una guía a la hora de elaborar su plan de escape. Un elemento innovador dentro de la rúbrica es que, en vez de emplear los intervalos *muy bien-insuficiente*, *siempre-nunca* o *5-1*, se recurrió a la selección de memes que indicasen el grado de logro en la actividad a través del humor y del lenguaje no verbal, contribuyendo a un clima de calma y flexibilidad en el aula. Asimismo, la rúbrica respetó los principios del DUA y de la teoría de las inteligencias múltiples empleando indicadores que no solo centraran la evaluación en aspectos lingüísticos, sino en otros aspectos que también afectan a los procesos de trabajo, como puede ser el trabajo en equipo o la creatividad. De esta forma se crean más oportunidades de aprendizaje y éxito para todo el alumnado.

Por otro lado, se llevó a cabo una sesión de metacognición con el grupo de 3º C, con los cuales no se pudo finalizar la situación de aprendizaje. En lugar del proyecto final *AstroTV*, se propuso una sesión de reflexión y análisis sobre el aprendizaje como cierre de la situación de aprendizaje, cuyos resultados se detallan en el siguiente apartado. Esta se llevó a la práctica en un clima de calma, escucha, empatía, cercanía y respeto. Para favorecer el flujo comunicativo y realizar una actividad de estas características, compleja para el alumnado por el ejercicio de análisis e introspección, se seleccionó música de fondo para relajar el ambiente y se le pidió al alumnado que cogiera lo que necesitara para tomar notas y se sentara en el suelo en un gran círculo. A partir de ahí, se les formuló cuatro preguntas relacionadas con la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, las posibilidades de superación, los recursos para superarlas, el grado de motivación intrínseca por el aprendizaje adquirido e identificar los aprendizajes que consideran que son útiles para la vida. Sus respuestas son clave para la evaluación no solo del alumnado, sino sobre todo del profesorado y de la situación de aprendizaje implementada. Esto se debe a que las respuestas espontáneas, sin condicionarlas con indicaciones del profesorado sobre lo que se trataba de medir y observar, ayudan al profesorado a comprobar si el aprendizaje a través del enfoque competencial ha contribuido a trascender el aula y fomentar el aprendizaje permanente, así como para evaluar de sus decisiones pedagógicas y poder mejorar la propuesta en un futuro.

4.5. Análisis de los resultados

Para evaluar el posible impacto positivo de un diseño concebido para el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, así como la viabilidad de aplicar los principios del marco para la competencia, se emplearon dos formas de recabar datos cualitativos: una sesión de metacognición y la observación directa en el aula a lo largo de la situación de aprendizaje. Los resultados de la primera de ellas, la sesión de metacognición, se exponen en la Tabla 6. En ella se puede apreciar por cada pregunta, por un lado, las respuestas que se esperaban del alumnado (expectativa de respuestas); por el otro, las respuestas del alumnado (A), recogidas y sintetizadas sin alterar el sentido de sus propias intervenciones. Además, se usa el subrayado como forma de resaltar aquellas respuestas no esperadas o las que revelan información interesante acerca del impacto en el desarrollo personal, social o de aprender a aprender del alumnado.

Tabla 6

Relación de las expectativas del profesorado con las respuestas del alumnado

Pregunta 1: ¿Qué cosas nuevas hemos aprendido?	
Expectativa de respuestas	Respuestas del grupo 3º C
	A1. Cosas sobre el espacio, los planetas y la astronomía en general
- Hacer planes, predicciones y hablar sobre posibilidades en el futuro	A2. Will, be going to, hablar del futuro A3. Expresar el futuro y hacer planes
- Conocimientos sobre astronomía y astrología	A4. Sobre el horóscopo, la ciencia y la pseudociencia A5. Hacer predicciones
- Ponerse metas	A6. <u>Lo que significa distopía</u>
- Usar rúbricas	A7. <u>Trabajar en grupo</u> A8. Usar rúbricas A9. Diferentes tipos de películas (géneros)

Pregunta 2: ¿Cuáles fueron los mayores retos o dificultades?

Expectativa de respuesta**Respuestas del grupo 3° C**

- Gestión del tiempo
 - Trabajar en grupo
 - Usar la rúbrica
 - Factores relacionados con la creatividad o la toma de decisiones
- A1. Trabajar en grupo con personas que no conocía tanto
- A2. Tomar decisiones
- A3. Llegar a acuerdos con los compañeros
- A4. Gestionar el tiempo
- A5. Agobio por el tiempo y por no tener la opción de terminar en casa con calma, pero luego se acostumbró al trabajo de clase
- A6. Controlar el volumen al trabajar en grupos y no interrumpir
- A7. Hablar delante de la clase sin memorizar un guion, aunque fuera poco
- A8. Usar la rúbrica para evaluar, pero sí resultó útil para hacer la actividad

Pregunta 3: ¿Cuál fue el tema o actividad que más les gustó?

Expectativa de respuestas**Respuestas del grupo 3° C**

- Dinámica de la NASA
 - Astronomía
 - Los signos del Zodiaco y los horóscopos
 - Actividades relacionadas con cine y series
- A1, A2, A3, A4. Plan de escape
- A5. Hablar sobre astronomía, sobre todo los datos curiosos y anécdotas históricas
- A6. Hablar sobre los horóscopos, pero no la actividad en sí misma
- A7. Las presentaciones de clase (Genially como sustituto del libro)
- A8. Los ejercicios que eran juegos o imitaban videojuegos
- A9. La actividad de la NASA
-

Pregunta 4: De lo que hemos aprendido, ¿consideran que hay algo que podría servirles para la vida? ¿Qué uso le darían fuera de clase a algo de lo aprendido?

Expectativa de respuestas	Respuestas del grupo 3° C
- Para el turismo y viajar	A1. Para hablar con los turistas A2. Para el trabajo
- Para el trabajo en equipo	A3. Para <u>distinguir la ciencia y la pseudociencia</u> A4. <u>Para llegar a acuerdos</u> con los demás y escucharlos
- Ponerse metas alcanzables	A5. <u>Para conocerse mejor y tener</u> (formar) <u>una opinión</u>
- Entender mejor contenido audiovisual	A6. Ponerse metas para mejorar en el deporte A7. <u>Escuchar</u> más a los demás A8. Para tener <u>confianza para hablar</u> delante de los demás

En el análisis de los datos recogidos cabe destacar la gran cantidad de elementos relacionados con las competencias clave que el alumnado ha adquirido inconscientemente. Dada la complejidad para identificarlas en un ejercicio de introspección que nunca habían realizado antes, no se esperaban tales respuestas; de hecho, se prefirió partir de expectativas básicas, no de expectativas ideales. Por ejemplo, algunas de las relacionadas con las competencias del área personal son conocerse mejor (P1), aspectos relacionados con la autorregulación y la flexibilidad al trabajar en grupo (P2), así como las actividades que ayudaban a tomar conciencia sobre los hábitos insostenibles de la sociedad y a discernir entre ciencia y pseudociencia (P3). En el área social, dado el planteamiento de las actividades, fundamentalmente desde el método cooperativo y el *think-pair-share*, destaca la presencia de todas las competencias sociales en sus respuestas (S1. Empatía, S2. comunicación, S3. Colaboración). Por último, en el área de aprender a aprender destaca el desarrollo de la competencia de *growth mindset* (L1), pues se puede apreciar en el grado de adaptabilidad y confianza en el proceso de aprendizaje y en la actitud resiliente (Pregunta 2, A5); la capacidad de analizar de forma crítica (L2) diferentes opiniones y tipos de opiniones, como es el caso de la cultura popular frente a la cultura científica, llegando a formar conclusiones propias; así como la toma de conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje (L3), especialmente haciendo mención a la utilidad de la rúbrica.

Por otro lado, se refleja el descontento general hacia aquellas actividades en las que se recurrió al papel frente al entorno digital. En la sesión 8, pensada para el pensamiento crítico y para la promover la importancia de apreciar el rigor de ciertas informaciones, se les propuso una actividad para comprobar la fiabilidad del horóscopo y contrastar informaciones (experiencia personal y autoconcepto frente a la generalización del horóscopo), la cual terminó con una actividad de escritura colaborativa en la que, tras un intercambio de libretas, le escribían a una compañera o compañero un mensaje positivo en función de lo que le hubiera ocurrido en la última semana. A pesar de que fuera una actividad dinámica, diferente y con movimiento en la clase, de la cual se extrajeron mensajes con gran empatía y emoción, el hecho de volver al papel no resultó ser una medida del todo acogida en términos de motivación.

En cuanto a las observaciones generales, tanto personales como de la tutora de prácticas, uno de los aspectos que mejoraron significativamente fue la mejoría en el nivel de implicación general del alumnado en las actividad, incluso en aquellas personas que no suelen participar ni involucrarse tanto por sus dificultades o características personales, así como un notable aumento de los niveles de motivación intrínseca, siendo evidente la curiosidad del alumno por conocer qué sería lo siguiente que haríamos juntos en clase. La sorpresa, la intriga y la elección de temas afines fue otro aspecto clave en el éxito de la situación de aprendizaje, pues se lograba acaparar la atención de la mayoría del alumnado. Por último, destacaría el ambiente de distensión creado en el que el alumnado logró participar más de forma espontánea sin temer al error, entendiendo ete como una oportunidad para el aprendizaje personal y del resto de la clase.

4.6. Propuesta de mejora

Una de mis propuestas para el diseño de la situación de aprendizaje era usar las redes sociales, concretamente Instagram, como entorno de aprendizaje. A pesar de aclarar que se trataría de una cuenta privada y corporativa, con fines exclusivamente educativos y que se solicitaría autorización de las familias, el centro consideró que podría suponer un riesgo para el alumnado. No obstante, hubiera sido una oportunidad interesante para educar al alumnado en un uso responsable de las redes sociales y que acercaría al alumnado al aprendizaje del inglés, quienes podrían aprender a explorar las posibilidades de las redes sociales como entorno de aprendizaje y conocer un uso alternativo de ellas al ocio. Por otra parte, en la situación de aprendizaje planteada se abarca un gran volumen de contenidos que hubiera sido

pertinente filtrar para obtener desde el enfoque competencial unos resultados de aprendizaje óptimos; sin embargo, se cumplió con las directrices departamentales sobre los contenidos que abordar por unidad.

Con respecto a las limitaciones temporales, si bien lo ideal hubiera sido implementar una metodología cooperativa y no solo emplear algunos rasgos característicos de ella. En su lugar, se optó por seleccionar aquellos aspectos abordables y suplir la falta de los roles con la subdivisión de responsabilidades o tareas. También cabe mencionar que el progreso del alumnado se debe medir con el tiempo, puesto que las acciones puntuales como la situación de aprendizaje planteada no aporta datos objetivos sobre su evolución real, que es lo verdaderamente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del enfoque competencial.

5. CONCLUSIONES

En el presente Trabajo de Fin de Máster se ha revisado la trayectoria de las competencias claves, tanto en su conceptualización como en su implantación en los contextos supranacionales y en las leyes educativas españolas. En dicha trayectoria destaca la evolución de la competencia de aprender a aprender, ampliándose al incluir los aspectos personales y sociales necesarios para lograr el aprendizaje permanente y el desarrollo integral del alumnado, que concluye en una competencia vital para hacer frente a las exigencias sociales de la actualidad: la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Cierto es que algunos de los enfoques, metodologías y corrientes adoptados en el diseño de la situación de aprendizaje están más reconocidos y asentados en la práctica docente. Otros de ellos, menos implementados, guardan un futuro prometedor por delante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés desde el enfoque competencial. Por ello, en un ejercicio de innovación e integración metodológica, se ha tratado de seleccionar y adoptar aquellos aspectos relevantes de cada enfoque y metodología apropiados para el desarrollo competencial, dentro de las posibilidades del contexto y atendiendo a las necesidades concretas del alumnado en cuestión. Asimismo, se hace una puesta en práctica de una situación de aprendizaje teniendo en cuenta los principios del marco *LifeComp* para evaluar la viabilidad de contemplar el aprendizaje del inglés desde una perspectiva más amplia y holística, haciendo énfasis en el desarrollo personal y social del alumnado.

Dados los datos recabados, el cambio hacia una dinámica más activa, personalizada y equitativa ha logrado mejorar el nivel de motivación intrínseca del alumnado, ha contribuido a mitigar las desigualdades en el aula, creando más oportunidades para todo el alumnado indistintamente de su rendimiento previo en la materia, así como ha creado un clima positivo en el que se pudo desarrollar diferentes situaciones comunicativas vinculadas a la realidad del alumnado y cercanas a las posibles situaciones a las que se enfrentarán en la vida real.

Aunque aún queda mucho por avanzar en esta materia, especialmente en lo que respecta a explorar las posibilidades del marco *LifeComp* en el aula como una herramienta para garantizar el desarrollo integral del alumnado, no cabe duda de que la aportación de este trabajo abre el camino hacia nuevas propuestas que contemplen el aprendizaje del inglés como un vehículo de comunicación y de aprendizaje para la vida, así como para contribuir al desarrollo de un alumnado resiliente, capaz enfrentarse a los retos del siglo XXI, consciente de su entorno y del papel que desempeña en su sostenibilidad.

6. REFERENCIAS

- Bernal-Guerrero, A. (1999). El profesorado ante los desafíos educativos del siglo XXI. A propósito del “Informe Delors”. *Cuestiones pedagógicas*, (14), 87-98. <https://doi.org/10.12795/CP>
- Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2021). La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 27-42. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/30_2/Art_02.pdf
- Bolívar, A. (2007). Las “competencias básicas”, como poderes básicos de una nueva ciudadanía. En Bolívar, A y Moya, J. (Coord.), *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía* (pp. 15-24). Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 347-363. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente5_1.pdf
- Bolívar, A. (2020). Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. *Debates em Educação*, 12, 297-320. https://www.researchgate.net/publication/346966807_Redisenar_el_curriculum_de_secundaria_desde_las_competencias_clave_para_la_vida
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima en la escuela justa. *RASE*, 4(1), 307-33. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/download/8731/8274>
- Caena, F. (2019). Developing a European Framework for the Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifEComp). <http://dx.doi.org/10.2760/172528>
- Caena, F. y Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 199-206. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7593033.pdf>

- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-285. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Chang, Chi-Cheng, & Chen, I-Jung (2009). Teoría de Carga Cognitiva: Un Estudio Empírico sobre la Ansiedad y el Rendimiento en Tareas de Aprendizaje de Idiomas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945007>
- Clavijo, M. y Gómez, J.A. (2021). El currículo de la Etapa Secundaria Obligatoria. En J. Moya y F. Luengo (Coord.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras LOMLOE: De la norma al aula* (pp. 107-114). Anaya.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de trabajo B “Competencias clave”. Unión Europea. http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/127/mod_resource/content/3/UE_CCBB.pdf
- Comisión Europea, Centro Europeo de Estrategia Política (2019). *10 trends transforming education as we know it*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510>
- Consejo Europeo (2008). Resolución del Consejo 2008/C320/01, de 21 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C320, de 16 de diciembre de 2008. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=EN)
- Consejo Europeo. (2018). Recomendación 2018/C189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, de 4 de junio de 2018.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Consejo Europeo (2021). Resolución del Consejo 2021/C 66/01 relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). (2021). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C66, de 26 de febrero de 2021. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Próxima Zona. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 156-167. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.10.165.14>

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Ediciones UNESCO.

Faure, E. (1972). Preámbulo. En UNESCO (Ed.), *Aprender a ser: la educación del futuro* (pp. 23-48). Alianza Editorial.

Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. En Edinumen (Ed.), *El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero. Programa de Desarrollo Profesional* (pp. 1-3). Edinumen. https://www.researchgate.net/publication/273204320_Aprender_una_segunda_lengua_desde_un_enfoque_comunicativo_experiencial

Francisco, S. (2019). El empleo de rúbricas de creación propia para la evaluación del inglés como segunda lengua. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 138-153. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1029>

García A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Revista Iber*, 80, 65-72. https://www.academia.edu/29790434/LOMCE_es_posible_construir_una_ciudadan%C3%ADa_sin_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_Matilde_Peinado

Gobierno de Canarias. (2016). Decreto 83/2016, de 4 de Julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad

- Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 136, de 15 de julio de 2016. <http://sede.gobiernodecanarias.org/boc/boc-a-2016-136-2395.pdf>
- Gobierno de Canarias (2022). Currículo de las Lenguas extranjeras de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/de_scargas/Secundaria/Ordenacion_curriculo/borrador_curriculo_2022/Lengua_extranjera_ESO.pdf
- Guerrero, C. (2011). La competencia aprender a aprender orientada al aprendizaje en las ciencias sociales: claves para su desarrollo y evaluación. En P. Miralles *et al.* (Coord.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. 2, pp. 125-138). AUPDCS. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/469511.pdf>
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Kirschner, F. *et al.* (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn*, 13, 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Martín, J. y Muñoz, I. (2022). LifeComp en España. Retrospectiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (528), 92-98. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/68576/LifeComp%20en%20Espana.%20Retrospectiva.pdf?sequence=-1>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2018). *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. Geneva: IBE-UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf?fbclid=IwAR1Y3Ac0dNgpHqle02-OwYQ-b-eAZfwEHJ3PwnbUZa8TXIa-PZQpTrMjnhU

- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 3 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (21), 57-78. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q_21_%282008%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moya, J. y Luengo F. (2011). Las competencias básicas: del diseño al desarrollo del currículo. Un modelo adaptativo e integrado. En Moya, J. y Luengo, F. (Coord.), *Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 49-86). Graó.
- OCDE (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecdeseecostrategydeelsaedcericd20029.pdf>
- OCDE (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave: Resumen ejecutivo. <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2006). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE (2019). Social and emotional skills for student success and well-being. Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo. (2006). Recomendación (CE) 2006/962 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, de 30 de diciembre de 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Pérez, A. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 59-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009039.pdf>

- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8.
<https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Presidencia del Consejo Europeo (2000). Conclusiones del Consejo Europeo de Primavera (Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000).
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/00100-r1.es0.htm
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. *Publications Office of the European Union*. <https://dx.doi.org/10.2760/302967>
- Sánchez, I. (2015). Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura [Tesis Doctoral, UNED].
http://62.204.194.45/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Isanchez/SANCHEZ_CARRON_Irene_Tesis.pdf
- Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El constructivismo hoy. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/431>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601025.pdf>
- Valle, J. (2020). El currículo escolar desde una perspectiva supranacional. En J. Moya y F. Luengo (Coord.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras LOMLOE: De la norma al aula* (pp. 67-82). Anaya.
- Varela, M. y Burbat, R. (2017). MOOC y el aprendizaje de una lengua extranjera: ¿back to the future? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 151-159.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6564>

Wang, X. & Tragant, E. (2022). The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language: A replication study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(3), 625-645.
<https://doi.org/10.1515/iral-2018-0350>

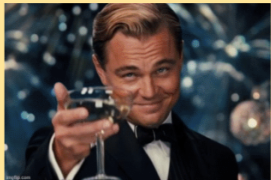

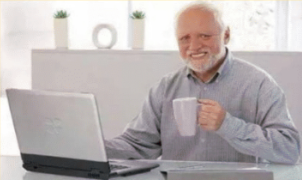

7. ANEXOS

Anexo I.

Dado que el documento que recoge la situación de aprendizaje es bastante extenso (27 páginas), se anexa como enlace para acceder a su descarga:

<https://drive.google.com/file/d/1LSuWYqxM8S0urGnp4AJdTrWlx6aYu9I3/view?usp=sharing>

Anexo II.

Category	 4	 3	 2	 1
Creativity in the escape plan	The escape plan contains many creative details and/or descriptions (at least 4). There is no doubt that the authors really used their imagination!	The escape plan contains some creative details and/or descriptions (2 or 3). The authors used their imagination.	The escape plan contains a few creative details and/or descriptions (1 or 2). The authors have tried to use their imagination.	There is little evidence of creativity in the escape plan. The authors do not use their imagination that much.
Structure and coherence of the escape plan	The escape plan is so organized that it looks like a real one! The structure is clear (summary, plan and details, and a persuasive ending). The ideas are perfectly sequenced. It includes all the aspects that any plan should have (what, when, where, who, why and how).	The escape plan is well organized. The ideas follow a logical order. It includes the main aspects that an escape plan should have (summary, plan and details, and a persuasive ending).	The plan is quite organized. Some ideas do not follow a logical order, but it is possible to understand everything. It includes some of the aspects that a plan should have (what, when, where, who, why and how).	The plan could be more organized. The ideas do not always follow a logical order, which makes the plan difficult to understand. There are some important aspects of the structure missing (what, when, where, who, why and how).
Communication in the plan	There are no mistakes at all! There is a good use of expressing future plans and events, as well as possibilities in the future.	There are 2-3 mistakes, but they are not relevant. There is a good use of expressing future plans and events, as well as possibilities in the future.	There are 4-6 mistakes. The use of expressing future plans and events, as well as possibilities in the future could improve.	There are more than 7 mistakes that make it difficult to understand the plan.
Design	The leaflet is exceptionally attractive in terms of design, layout, and neatness.	The leaflet is attractive in terms of design, layout and neatness.	The leaflet is acceptably attractive though it may be a bit messy.	The leaflet is distractingly messy or very poorly designed. It is not attractive.