



ÍNDICE

PRÓLOGO (Santiago Romero Saco).....	7
MARCO GENERAL	8
1 DOCENTES COMPETENTES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL DEL ALUMNADO (Álvaro Marchesi)	11
1. Los retos del nuevo currículum	12
2. Competencias profesionales de los docentes y currículum competencial	13
3. Docentes competentes y comprometidos	15
4. Siete factores que promueven el desarrollo de las competencias y del compromiso de los docentes	16
5. Equipos directivos competentes.....	18
6. El proyecto de SM. Nuevo currículum, nuevos desafíos educativos: tu trabajo, tus recursos.....	19
7. Referencias bibliográficas	21
2 ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LOS CURRÍCULOS DE LA LOMLOE (Elena Martín, César Coll)	23
1. Introducción	24
2. Las claves de un currículum competencial	25
3. Las competencias específicas, elemento de engarce con el conocimiento disciplinar.....	29
4. La selección de los saberes básicos.....	33
5. Los criterios de evaluación.....	38
6. Las razones de la necesaria autonomía curricular	41
7. Referencias bibliográficas	44
8. Normativa.....	45
3 DEL CURRÍCULO OFICIAL AL TRABAJO EN EL AULA (César Coll, Elena Martín)	47
1. Introducción	48
2. La concreción del currículum en los centros	50
3. La concreción del currículum en las aulas	55
4. Referencias bibliográficas	64
5. Normativa.....	64

NUEVO CURRÍCULO, NUEVOS DESAFÍOS EDUCATIVOS

Tus proyectos, tus recursos

César Coll
Elena Martín
Álvaro Marchesi



M a r c o



— general

1

DOCENTES COMPETENTES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL DEL ALUMNADO

Á l v a r o M a r c h e s i

1. Los retos del nuevo currículum

La aplicación del nuevo currículum a partir del curso 2022-2023 presenta **importantes desafíos** a los centros y al profesorado. Aunque la opción por un enfoque competencial del currículum estaba ya presente en la legislación anterior y un buen número de docentes se sentirán cómodos con las nuevas orientaciones porque su forma de enseñar es coherente con este enfoque, hay que reconocer que el nuevo modelo es más preciso, más coherente y destaca elementos que pasaban desapercibidos en las normas anteriores.

Tal vez lo más relevante del nuevo currículum sea su apuesta por favorecer la aplicación en los centros y en las aulas de un enfoque competencial que conduce a introducir **nuevos componentes** del currículum, como el perfil de salida del alumnado, articulando las competencias clave con los retos del siglo XXI, las competencias específicas, los criterios de evaluación y la autonomía curricular con el correspondiente énfasis en el trabajo en equipo del profesorado. Todo ello ha supuesto el diseño de una nueva arquitectura curricular. La aplicación del nuevo currículum, por tanto, incorpora un cambio profundo en el funcionamiento y en la cultura de los centros y en la actividad de los docentes.

En general, un amplio número de docentes valora positivamente los rasgos básicos del nuevo currículum. Sus mayores quejas se centran en que apenas hubo participación y debate, solo unas breves semanas, y que el calendario de aplicación ha sido excesivamente rápido: en el mismo año de su inicio (septiembre de 2022), se han aprobado los decretos de enseñanza mínimas y los currículos de las diferentes comunidades autónomas.

El profesorado siente que no se han tenido en cuenta las dificultades y el esfuerzo que provocan los cambios. Tampoco ha habido tiempo suficiente para organizar una formación adecuada para hacer frente a los nuevos retos que el currículum plantea.

A pesar del desasosiego que genera el calendario de elaboración y aplicación del nuevo currículum, es necesario valorar la **coherencia del modelo** planteado y sus ventajas para renovar y actualizar el funcionamiento de los centros y el trabajo de los docentes. Conviene tener en cuenta que la aplicación de un nuevo currículum debe contemplarse como un proceso gradual, como una carrera de fondo o de medio fondo, y no de velocidad. Los cambios en educación necesitan tiempo para conseguir, en primer lugar, la participación y la colaboración de la mayoría de la comunidad educativa; después, para aplicarlos en todos sus ámbitos y dimensiones; y, finalmente, para incorporarlos en el funcionamiento habitual de la institución escolar.

En este proceso de cambio curricular que profundiza un modelo competencial, es preciso prestar especial atención a aquellos factores que más pueden contribuir a su desarrollo. Y no cabe duda de que el esfuerzo principal de las Administraciones y de las instituciones educativas debe situarse en el fortalecimiento de las competencias de los docentes y en mejorar el funcionamiento de los centros para reforzar la cultura de confianza, de colaboración, de apoyo mutuo y de innovación. De esta forma, se podrá aprovechar con mayor intensidad las oportunidades que ofrece el nuevo currículo para conseguir interesar y comprometer a todo el alumnado en sus aprendizajes.

2. Competencias profesionales de los docentes y currículo competencial

La relevancia de las competencias en el ámbito laboral se produce desde los modelos y análisis de la formación profesional. Desde estos enfoques, se suelen definir las competencias como los saberes necesarios que se movilizan para desempeñar una determinada tarea en un específico contexto laboral y que incorporan un componente de eficacia en la resolución de los problemas propios de la profesión (Blas, 2007). A partir de este planteamiento, el modelo de competencias profesionales se ha ido consolidando, si bien sus definiciones y tipos de competencias son muy variados e incluso en ocasiones contradictorios.

Este **enfoque competencial** de la profesión se ha concretado también en las actividades que han de desarrollar los docentes. El modelo pionero en este campo se inició en el Reino Unido con la creación de la Agencia de Formación del Profesorado (Teacher Training Agency) en 1996 al señalar aquellas competencias que los docentes han de desempeñar para alcanzar una valoración positiva y progresar en su desarrollo profesional.

Desde una lógica similar, aunque adaptada a las características propias de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, las competencias se han adentrado de forma imparable en los sistemas educativos y se han constituido en el referente principal de los currículos en buena parte de los países de mayor tradición educativa. El programa de la OCDE planteado en 1997, “Definición y selección de competencias: bases teóricas y metodológicas (DeSeCo)”, puede considerarse el inicio de este cambio conceptual y metodológico (OECD, 2005). En él, se establecieron tres **iniciales competencias clave**: utilizar herramientas (lenguaje, tecnología) de forma interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. En el mismo año, la OCDE impulsó el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA),

que reforzó progresivamente la referencia a las competencias para la evaluación internacional.

La principal semejanza entre ambos enfoques competenciales se encuentra en la importancia otorgada a la dinamización de los conocimientos aprendidos, la orientación hacia la práctica y la resolución de problemas. Aunque en distintos planos, uno ligado a la actividad profesional y otro al aprendizaje, el significado de la competencia marca una relación entre ambos.

Sin embargo, hay diferencias y relaciones que es preciso tener en cuenta. Las **competencias docentes** hacen referencia al conjunto del quehacer profesional y, como a continuación expondremos, se refieren al qué y cómo enseñar y evaluar, es decir, al desarrollo del currículo, pero también al trabajo en equipo, a la participación en la gestión del centro, a la colaboración con las familias o a la gestión de la propia formación. No cabe duda de que estas últimas competencias son también beneficiosas para garantizar un mejor desarrollo y aplicación del currículo, pero apuntan más bien al conjunto de la actividad docente en todas sus facetas y dimensiones. Por ello, una satisfactoria formulación de las competencias profesionales del profesorado tiene un enorme valor para orientar su formación inicial y permanente y para precisar sus prioridades educativas en todos los ámbitos de su actividad profesional. Conviene destacar, a su vez, que las competencias docentes se definen y concretan desde el modelo educativo y curricular establecido, por lo que deben actualizarse y reformularse en función de los cambios educativos que se vayan produciendo.

A pesar del valor de las competencias docentes para orientar el trabajo del profesorado, escasa atención han recibido para definir las y desarrollarlas en España. Mientras que el modelo curricular se ha ido mejorando y adaptando continuamente en las últimas décadas por la necesidad de que la enseñanza responda a los retos de la sociedad actual y futura, no ha sucedido lo mismo con las competencias del profesorado. Hay que reconocer, sin embargo, que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) ha manifestado recientemente que está trabajando en elaborar un marco de competencias docentes.

Avanzar en su definición es una **tarea necesaria**, pero exige posteriormente incorporarlas al menos en la formación inicial del profesorado, en el acceso a la función docente y en un programa de evaluación que sea un referente para su actividad y su desarrollo profesional. Este es uno de los factores que favorecen la adquisición de las competencias al que haremos mención brevemente en un apartado posterior.

En resumen. La definición, fortalecimiento e incorporación al sistema educativo de las competencias docentes favorece su desarrollo profe-

sional, pero también la aplicación del modelo educativo y curricular vigente. Asimismo, orienta sobre cómo trabajar en el ámbito educativo y ayuda a configurar los programas de formación, de innovación y de evaluación. El diálogo continuo entre las competencias docentes y el modelo educativo y curricular es un camino que merece la pena recorrer.

3. Docentes competentes y comprometidos

Junto con las propuestas de los organismos internacionales, una de las que ha tenido un mayor recorrido e influencia ha sido la formulada por Perrenoud (1999). Desde este modelo y a modo de ilustración, señalamos a continuación una relación de competencias profesionales que se seleccionaron para el diseño de un programa de evaluación (Marchesi y Pérez, 2018, 2022):

- **Ser capaz** de favorecer el aprendizaje competencial del alumnado, su evaluación y su progresión.
- **Adaptar** de forma flexible la enseñanza y la evaluación a la diversidad del alumnado.
- **Incorporar** la tecnología de forma pedagógica en el aula.
- **Contribuir** al desarrollo socioemocional y moral del alumnado.
- **Trabajar** en equipo con los compañeros.
- **Colaborar** en la planificación y en la gestión del centro.
- **Trabajar** de forma colaborativa con las familias.
- **Participar** en programas de formación y en proyectos o experiencias innovadoras.

Este listado de competencias profesionales u otro similar es claramente insuficiente para llevar a cabo una evaluación del desempeño docente. Para que facilite la tarea educativa del profesorado, debe desarrollarse e incorporar los indicadores y los criterios de cada una de ellas, así como las fuentes de información que pongan de manifiesto su nivel de ejecución.

También se deberían incluir las características de las situaciones en las que se espera que puedan manifestarse estas competencias, las condiciones que contribuyen a su despliegue y aquellas otras como el contexto sociocultural del centro y la diversidad de su alumnado que influyen en su expresión. Además, ha de tenerse en cuenta que estas habilidades básicas deben incluir una visión global, reflexiva e integradora del trabajo del profesorado, sin la cual difícilmente el docente puede enfrentarse a las situaciones novedosas e inciertas de la educación.

Es importante no olvidar algo que se apuntó anteriormente: las competencias de los docentes no son habilidades estables y casi inmutables que configuran el ejercicio profesional del profesorado. Por el contrario, son **dinámicas** y **cambiantes**, y han de articularse y concretarse en función de los cambios en el modelo educativo y curricular que se establezca en cada país. Su finalidad principal es convertirse en un referente para la actividad educativa, el desarrollo del currículo, la formación, la evaluación y el desarrollo profesional del profesorado.

Además de estas competencias, hay que señalar una dimensión personal que tiende a olvidarse cuando se analizan las competencias profesionales del profesorado: el interés, la motivación y el compromiso de los docentes con la educación y con el aprendizaje de sus alumnos. Enseñar no es solo poner en acción un conjunto de habilidades técnicas para facilitar el aprendizaje del alumnado, sino que incorpora unas **dimensiones emocionales** y **éticas** sin las cuales se desdibuja la profesión docente. Estas dimensiones orientan la forma de relacionarse con los demás, la confianza en uno mismo y en los otros, las metas capaces de orientar su trabajo, el compromiso con su acción educadora y el sentido de su profesión.

4. Siete factores que promueven el desarrollo de las competencias y del compromiso de los docentes

¿Qué factores facilitan el fortalecimiento de las competencias docentes, la motivación del profesorado y su compromiso con la actividad educadora? A lo largo del texto, se han ido apuntando algunos de ellos, pero destacaremos ahora de forma ordenada aquellos especialmente importantes que, además, guardan entre sí una estrecha relación: la autoestima del profesorado en sus propias competencias, el trabajo en equipo, la formación, la innovación, la evaluación, el sentido de la profesión docente y el liderazgo eficiente de los equipos directivos.

La **autoestima profesional** es un requisito necesario para encontrarse satisfecho en la enseñanza. Cuando el docente siente que da bien sus clases y percibe el reconocimiento de sus compañeros y de sus alumnos, más fácilmente puede dar y recibir ayuda, trabajar en equipo, resolver con habilidad los conflictos en el aula e impulsar cambios en su enseñanza.

Los datos de PISA (Schleicher, 2015) muestran que la confianza de los docentes en sus propias competencias, en su habilidad para enseñar, comprometer a sus estudiantes y gestionar la clase tiene un impacto no solo en los aprendizajes del alumnado y en su motivación, sino en las

propias prácticas del profesorado, en su entusiasmo, en su compromiso y en la satisfacción con el trabajo.

El **trabajo en equipo** con otros compañeros implica un acuerdo para desarrollar un proyecto o una tarea en común. Lo importante es la creencia de que es mejor trabajar juntos que de forma individual. Este tipo de actividades compartidas para mejorar la enseñanza, en ocasiones para realizar alguna innovación, tiene además algunas ventajas relevantes: facilita el intercambio de experiencias y de emociones entre los docentes participantes y refuerza la confianza y el apoyo mutuo; en ocasiones, abre la reflexión sobre el para qué enseñamos e innovamos y anima a compartir el sentido de la profesión docente.

La participación en **actividades de formación** es otra de las estrategias principales para desarrollar las competencias profesionales, si bien no toda la oferta formativa tiene el mismo valor. Merece destacarse aquella cuya referencia es la reflexión sobre la práctica y su formato habitual es diseñar una unidad didáctica, una situación de aprendizaje o una determinada metodología por cada uno de los participantes a partir de una exposición inicial; llevarla a continuación a la práctica en el aula con los propios alumnos; y compartirla, analizarla y valorarla como fase final de la formación. Un modelo que se enriquece cuando participan equipos de docentes del mismo centro, lo que permite que se diseñe y se ejecute la experiencia didáctica con profesores que trabajan juntos. En ocasiones, la práctica diseñada y desarrollada rompe los moldes habituales y se adentra en el campo de la innovación educativa.

La **innovación** puede ser muy diversa: cambios metodológicos (métodos activos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje en la naturaleza), agrupamiento de grupos distintos de alumnos, enseñanza en común entre varios docentes, trabajo fuera del aula, nuevas formas de evaluación, incorporación de la lectura, del arte o de la música en determinados aprendizajes sociales o científicos, redes de innovación con otros centros, etc. Las posibilidades son enormes, de las más limitadas y reducidas en el tiempo a las más amplias y con un mayor horizonte temporal. Fácilmente se puede inferir que el diseño y la práctica de las experiencias innovadoras bien pueden convertirse en el eje principal de buena parte de la formación del profesorado.

La participación en proyectos de innovación es un seguro importante para mejorar determinadas competencias y para mantener la motivación y el compromiso con la educación. Son experiencias enriquecedoras porque permiten revisar nuestra enseñanza y explorar nuevos caminos. Pero también porque, al hacerlo con compañeros que nos comprenden y que comparten nuestras inquietudes, nos transmiten su apollo y su ilusión.

La **evaluación del ejercicio de las competencias profesionales** de los docentes en el marco del impulso a su desarrollo profesional es una forma de motivar al profesorado, de incentivar el trabajo en equipo y la innovación, de orientar su actividad y de reconocer el buen trabajo realizado.

El diseño de un buen modelo de evaluación de las competencias profesionales ha de ser coherente con estos objetivos y lograr una amplia sintonía con el profesorado. Para ello, debe generar confianza y ser comprendido como un estímulo para el desarrollo profesional y para la mejora de la autoestima en la actividad docente (véase Marchesi y Pérez, 2018 y 2022, para un modelo de estas características).

Uno de los factores que contribuye a la motivación y al compromiso en la educación es actualizar el **sentido de la actividad educadora**, el para qué dedicamos tanto esfuerzo para enseñar a todos nuestros alumnos y para crear las mejores condiciones para ello. Nos ayudará a mantener el convencimiento de que, a pesar de las dificultades, merece la pena educar a las nuevas generaciones y comprometerse en su conocimiento, su bienestar y su integridad moral. Además, este compromiso contribuye también al propio bienestar profesional.

Finalmente, hay que destacar la importancia del **liderazgo del equipo directivo** para crear un clima de trabajo, de innovación y de confianza que facilite el trabajo del profesorado. Por sus características propias, merece un apartado específico.

5. Equipos directivos competentes

El liderazgo que desarrolla el equipo directivo tiene una función de enorme relevancia para favorecer en su centro una cultura de colaboración, de confianza, de apoyo mutuo, de objetivos y proyectos compartidos y de interés por la formación y la innovación. Un enfoque que comprometa al conjunto de la escuela en sus objetivos educativos es la mejor garantía para conseguirlos. Además, esta visión global y compartida contribuye a la autoestima profesional y a la satisfacción en el trabajo del profesorado.

Las funciones y las actividades que puede realizar un buen equipo directivo son muy variadas. Un liderazgo transformador debería ser capaz de desarrollarse en los cuatro ámbitos siguientes:

- **Liderazgo participativo y distribuido.** Supone ser capaz de reforzar los canales de información y comunicación con todo el profesorado y tener especialmente en cuenta a aquellos docentes más intere-

sados y competentes, que deben de alguna manera incorporarse a determinados ámbitos de la tarea directiva. El profesorado se siente más confiado en sus competencias profesionales cuando participa en las decisiones de su centro.

- **Liderazgo instruccional e innovador.** Incluye el apoyo y la coordinación de los procesos de enseñanza del profesorado favoreciendo la colaboración, el trabajo en equipo, la valoración profesional y las iniciativas innovadoras.
- **Liderazgo cultural.** Se manifiesta cuando se fomenta una cultura de confianza entre el profesorado, metas y proyectos compartidos y un sentimiento de pertenencia al centro.
- **Liderazgo emocional.** Se concreta en el cuidado de la dimensión emocional del alumnado a través del desarrollo de iniciativas para favorecer su bienestar, la convivencia y la evitación de cualquier forma de maltrato. Incorpora también la preocupación por el bienestar emocional del profesorado propiciando un ambiente de confianza, de colaboración, de empatía y de apoyo a su desarrollo profesional

Schleicher (2015), director de Educación de la OCDE y responsable de los estudios PISA al que ya se ha hecho mención anteriormente, ha resumido estos estilos de liderazgo en relación con las escuelas del futuro en un factor clave con dos prioridades hacia el profesorado: **“Líderes escolares potentes que facilitan que los docentes confíen en sus competencias para enseñar y estén dispuestos a innovar”**.

6. El proyecto de SM. Nuevo currículo, nuevos desafíos educativos: tu trabajo, tus recursos

Hemos destacado la importancia del fortalecimiento de las competencias de los docentes y de su compromiso, así como el necesario papel de los equipos directivos para avanzar en una cultura de confianza, de autoestima y de innovación. En este marco, es preciso situar la puesta en práctica del nuevo currículo. Es una buena oportunidad para repensar y actualizar las competencias de los docentes, para valorar el funcionamiento de los centros y para analizar qué tipo de liderazgo están ejerciendo los equipos directivos. Es un buen momento para ampliar la formación y la información al profesorado, para animarlo a desarrollar proyectos innovadores y poner en práctica nuevas metodologías y actividades de evaluación.

El diseño del nuevo currículo **abre un camino** que es positivo recorrer: metodologías activas, nuevas formas de agrupamiento del alumnado, integración de materias en ámbitos, trabajo en equipo, evaluación cole-

giada, autonomía de los centros para adoptar decisiones pedagógicas y organizativas específicas, incorporación de la educación en valores y de los retos del siglo XXI en cada una de las áreas y materias, nuevas formas de incorporación de la tecnología y cuidado del bienestar emocional del alumnado, por citar algunas de las más destacadas.

En este contexto de cambio en el que se comprueba la necesidad de favorecer la información y la formación del profesorado para mejorar sus competencias y poder enfrentarse con mayor garantía y confianza a la aplicación del nuevo currículo, surge el proyecto de SM y de su Fundación. Se inició en octubre de 2021 y se concretó en una página web con la denominación **Nuevo currículo, nuevos desafíos educativos. Tus proyectos, tus recursos** (www.e-sm.net/216425_212). Su objetivo es acompañar a los docentes para ofrecerles información, modelos de buenas prácticas y recursos diversos que les faciliten construir sus propias estrategias para desarrollar el nuevo currículo.

Para lograrlo con rigor y competencia, se invitó César Coll y a Elena Martín a seleccionar y coordinar a un equipo de docentes especialistas en cada área o materia y etapa educativa para preparar una información relevante sobre el nuevo currículo que ayudara a los docentes a conocerlo mejor y a concretarlo.

Buena parte de las diferentes aportaciones que se han realizado a lo largo del curso 2021-2022 en la web se recopilan en este libro. El texto se inicia con dos capítulos claves de César y Elena sobre la **arquitectura del nuevo currículo**, el significado y alcance de su enfoque competencial y los criterios más importantes para facilitar su aplicación en el centro y en el aula.

A continuación, se presentan los textos de las **diferentes áreas y materias** organizados en tres partes: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y temas transversales del currículo. El capítulo sobre las enseñanzas de religión en la LOMLOE se sitúa, por su carácter voluntario, en un apéndice final del libro.

Todos ellos siguen una misma estructura. Comienzan con los retos y los desajustes del currículo vigente hasta 2022 y las expectativas sobre los cambios futuros. A continuación, analizan las características principales de los decretos de enseñanzas mínimas, sus novedades y su valoración general. Esta primera aproximación se completa con unos breves apuntes sobre las principales innovaciones de los currículos autonómicos.

Posteriormente, se muestra una situación de aprendizaje o de una buena práctica que pueda ser una referencia en la aplicación del currículo.

Para su diseño se han tenido en cuenta los componentes principales del nuevo currículo: elementos del perfil de salida del alumnado que son una referencia, competencias específicas y saberes básicos que se trabajan, criterios y actividades de evaluación, metodología sugerida y valoración general de la práctica presentada.

Finalmente, se seleccionan y valoran recursos de cada área o materia que ofrecen modelos o información sugestiva sobre el desarrollo del currículo. Los capítulos suelen terminar con un breve resumen de los retos principales a los que debe enfrentarse el profesorado para conseguir comprometer a su alumnado en el tipo de aprendizaje deseado.

Una estructura y un enfoque específico orienta el capítulo sobre las enseñanzas de religión en el marco de la LOMLOE que, por su carácter voluntario, se sitúa en un apéndice final del libro.

Este proyecto que se concreta ahora en la publicación del presente libro es una sugerente aportación para colaborar con el profesorado en la aplicación del nuevo currículo. Confiamos en que pueda llegar a ser una referencia que anime a los docentes a intercambiar experiencias, modelos de buenas prácticas e innovaciones que contribuyan a mejorar la enseñanza de todos sus alumnos.

7. Referencias bibliográficas

- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Alianza, Madrid.
- Marchesi, Á. (2007). *El bienestar de los docentes*. Alianza, Madrid.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM, Madrid.
- Marchesi, Á. y Pérez, A. (2022). “Apuntes para la evaluación del profesorado”, en *Cuadernos de pedagogía* (en prensa).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary* (www.e-sm.net/216425_213).
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.

2

ESTRUCTURA Y COMPONENTES DE LOS CURRÍCULOS DE LA LOMLOE

E l e n a M a r t í n

C é s a r C o l l

1. Introducción

El currículo recoge el **encargo que la sociedad** encomienda a la escuela. En él se caracteriza el tipo de persona a cuyo desarrollo se quiere contribuir desde la institución escolar. Su lectura nos permite acceder a las **intenciones educativas**, formuladas en términos de lo que se quiere ayudar a aprender, cómo promover esa ayuda y cómo comprobar en qué grado vamos consiguiendo las metas que el currículo persigue. Se trata, por tanto, de un **proyecto colectivo de gran relevancia**, en la medida que dibuja el tipo de sociedad que se aspira a construir.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que el currículo debería ser en gran medida el **elemento vertebrador** del resto de las decisiones del sistema educativo; el eje en torno al cual tendrían que articularse las distintas piezas de la estructura del sistema. Las decisiones acerca del perfil competencial y las condiciones laborales del profesorado, la ordenación de las etapas o la definición de los principales indicadores de la calidad del sistema, por citar solo algunos elementos clave, deberían responder a las **intenciones educativas** recogidas en el currículo. La siguiente cita de Marope, exdirectora de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, expresa con claridad este papel destacado (2017, 31, traducción de los autores):

El currículo preside la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Determina, entre otros, el entorno físico de enseñanza y aprendizaje (infraestructuras, libros y materiales de aprendizaje, consumibles, mobiliario, equipos, etc.) y el personal educativo, especialmente el profesorado. El currículo de los estudiantes determina los currículos para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo profesional continuo. La coherencia en los elementos clave de los sistemas es fundamental para la eficacia del sistema y la eficiencia de los recursos.

De ahí que las innovaciones curriculares tengan **una capacidad notable** de promover avances en las políticas y prácticas educativas. Una reforma educativa en profundidad, como la que aborda la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), no puede por supuesto limitarse a la mejora del currículo, pero, sin ella, perdería un importante factor de modernización (Coll y Martín, 2021).

En este capítulo se presentan los **tres pilares** en los que se asienta esta reforma curricular: la profundización del **enfoque competencial**, la identificación de los **aprendizajes esenciales** y la **autonomía curricular** de los centros educativos. Todos ellos se reflejan en la estructura que han adoptado los currículos oficiales de las Administraciones, tanto en

los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas comunes a todo el sistema como en los currículos que a partir de ellas han desarrollado las comunidades autónomas¹. Y, lo que es más importante, todos ellos fundamentan, asimismo, las decisiones que los centros tienen que tomar para dar sentido a su propio proyecto curricular y para elaborar las programaciones que guiarán el trabajo en el aula.

Esta continuidad en los supuestos básicos en ambos niveles resulta esencial para que el currículo competencial no se limite a un cambio en la normativa, por más acertado que este pueda ser, sino que llegue realmente a informar los procesos de enseñanza y aprendizaje. **La coherencia** en los sucesivos procesos de concreción (del currículo oficial al centro y dentro de las distintas unidades del centro) es la pieza clave para ir creando una sólida cultura de aprendizaje competencial. Tanto este capítulo como el siguiente pretenden ilustrar esta continuidad y coherencia.

2. Las claves de un currículo competencial

El **cambio fundamental** que un currículo basado en competencias supone frente a uno centrado en contenidos puede resumirse en la idea de que solo consideraremos que un alumno ha aprendido cuando apropiarse de un nuevo conocimiento lo lleva a **actuar de una manera distinta** a como lo venía haciendo antes de haberlo adquirido. Ser capaces de recordar o declarar un conocimiento, en un contexto académico, sin que ello se traduzca en una mayor capacidad para actuar de forma más ajustada a nuestras metas, no es un aprendizaje que nos haya hecho más competentes. El diagnóstico, ampliamente compartido, de que en la escuela se aprenden muchas cosas, pero que **no todas ellas se traducen en una mayor competencia**, es el origen del cambio hacia un modelo de aprendizaje competencial (Bolívar, 2010; Simone Rychen y Hersh Salganik, 2003)

Este modelo, adoptado por los organismos educativos internacionales, lleva **más de dos décadas sustentando las reformas curriculares** de la mayoría de los sistemas educativos de nuestro entorno. Este es también

¹ La revisión de los currículos oficiales de las Administraciones autonómicas muestra que, si bien han introducido algunas modificaciones con respecto a los reales decretos de enseñanzas mínimas, mantienen todos ellos los elementos básicos de la estructura curricular: perfil de salida, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación.

el caso de España. Ya en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) introdujo las competencias básicas propuestas por la Unión Europea, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) mantuvo el mismo discurso, si bien la estructura de los elementos curriculares, sobre todo en el caso de los estándares de aprendizaje, respondía en realidad a una lógica distinta.

La **estructura curricular** que ahora se ha adoptado² entronca, por tanto, con el impulso que ya se venía realizando para promover aprendizajes competenciales en el alumnado, pero introduce **dos cambios** que pueden suponer un empuje sustancial para la consolidación de este enfoque curricular.

El perfil de salida del alumnado: un enfoque competencial para afrontar los desafíos del siglo XXI

Este primer elemento de la arquitectura curricular **identifica, caracteriza y señala** el grado en el que se espera que el alumnado adquiera las **ocho competencias clave** al acabar la educación básica obligatoria, tomadas del marco de referencia europeo de las competencias clave para el aprendizaje permanente, recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del veintidós de mayo de 2018: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; y competencia en conciencia y expresión culturales.

No obstante, **el componente novedoso**, y a nuestro juicio nuclear, del perfil de salida es la definición de los **grandes desafíos del siglo XXI**, a los que, de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, se verán confrontados los alumnos. Estos retos, que se recogen en la FIGURA 1, dan sentido a la necesidad de las competencias (Coll y Martín, 2021). Sin ellas, una persona no se podría enfrentar con éxito a estas complejas demandas y, por ese motivo, se consideran **claves del aprendizaje** a lo largo de la vida. Así, la identificación de estos retos permite conectar las competencias clave con la realidad del alumnado, vinculándolas con situaciones, problemas

² Bolívar, A.; Coll, C.; Luna, F.; Martín, E.; Moya, J.; Soler, M.; y Valle, J. Propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas (documento interno, treinta y uno de enero de 2021).

y actividades presentes en su vida cotidiana, dando con ello sentido al aprendizaje escolar y señalando con más claridad la orientación de las intenciones educativas. Por otra parte, como se analiza en el siguiente capítulo, estos desafíos proporcionan **un referente** especialmente **útil** para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje relevantes y significativas.

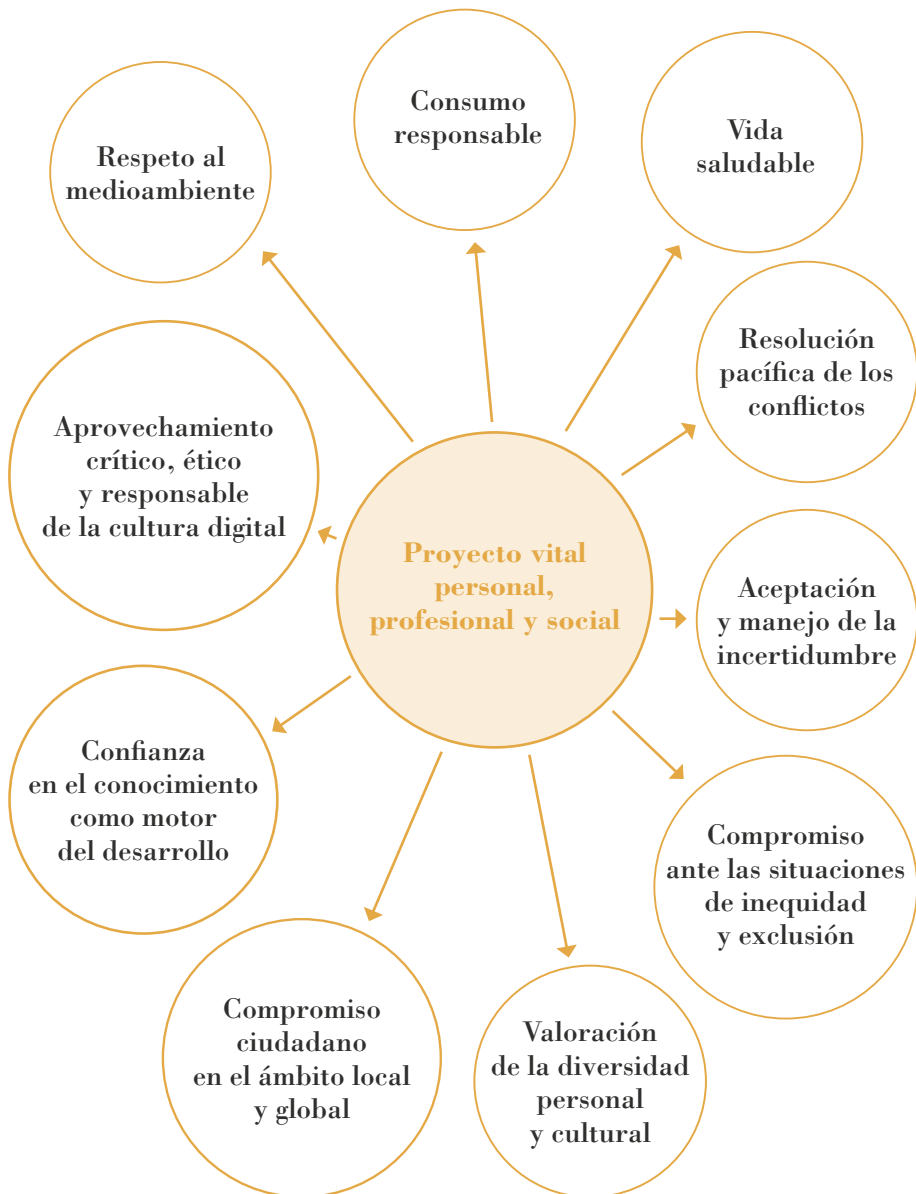


FIGURA 1. Los retos del siglo XXI recogidos en el perfil de salida de la educación básica.

Fuente: Coll y Martín (2021)

Merece la pena destacar el fuerte **componente ético** de estos desafíos, que constituye uno de sus mayores valores. El currículo pretende, desde esta perspectiva, **contribuir a desarrollar** personas capaces de conjugar sus propios intereses y necesidades con las de los demás, sintiéndose responsables del bien común.

Así, cuando se habla de consumo responsable, no se hace referencia única ni principalmente a aquel que uno se puede permitir a partir de sus recursos, sino al que implica un claro discernimiento de lo que es necesario y lo que no, de la diferencia entre tener y ser, y de la responsabilidad hacia el resto de la humanidad.

Asimismo, ser capaz de **promover una vida saludable** remite tanto a la salud propia como a la colectiva. De igual modo, la sensibilidad y respuesta a las **situaciones de inequidad** implica trascender que estas nos afecten directamente; hay que sentirse interpelados por ellas a pesar de que ello pueda suponer renunciar a beneficios propios. La articulación de los derechos propios y colectivos es clave para sustentar el currículo en una sólida base ética que vertebré el desarrollo de los ciudadanos del siglo XXI.

Siendo fundamentales todos los desafíos recogidos en el perfil de salida, querríamos prestar especial atención al que señala la necesidad de enseñar al alumnado a confiar en **el conocimiento como motor del desarrollo personal y social**. Este es el encargo esencial de la escuela: permitir comprobar a todo estudiante que, para poder enfrentarse a estos desafíos, necesita el conocimiento que le permite entender el mundo. Esta es precisamente la **función epistémica** de la escuela. Su finalidad no es solo ayudar a resolver los problemas del día a día, sino ayudar a entender el porqué de las soluciones que se dan. El conocimiento es la clave de la autonomía en la que se fundamenta un proyecto de vida personal, profesional y social que articula la respuesta al conjunto de los desafíos.

No deja de **resultar sorprendente** que un currículo que define las intenciones educativas a través de estas metas personales y sociales, de claro calado moral y ético, sea tachado por algunos sectores de proyecto neoliberal a menudo con argumentos como el hecho de que el enfoque de las competencias tenga en parte su origen en el mundo laboral o el de que se incluye entre las competencias clave la que señala la importancia del emprendimiento. Es importante, por tanto, que la sociedad en su conjunto y en especial los centros escolares, cuando contextualicen su proyecto de centro, presten especial atención a la **interpretación y apropiación** del **perfil** de salida como punto de partida del resto de las decisiones curriculares.

3. Las competencias específicas, elemento de engarce con el conocimiento disciplinar

Una de las razones que puede explicar por qué el enfoque competencial presente desde 2006 en LOE no ha llegado, sin embargo, a la realidad cotidiana de la mayoría de las aulas es la **desconexión entre las competencias clave y los ámbitos disciplinares** de las distintas áreas o materias. En el currículo de la LOE, se proponía la adquisición de las competencias clave como meta del aprendizaje, pero los objetivos de las áreas y materias no estaban definidos en términos competenciales.

Por el contrario, las competencias específicas del currículo de la LOMLOE son el elemento de **engarce** entre el **perfil de salida** y los **distintos ámbitos disciplinares**. Los retos del siglo XXI y las competencias clave no se concretan de la misma manera en los distintos campos del conocimiento. Las competencias específicas traducen y precisan el significado de las competencias clave interpretándolas **desde la especificidad** de cada espacio disciplinar, tanto desde el punto de vista de los saberes que requieren como de las situaciones de aprendizaje más idóneas para adquirirlas.

Para ello, las **competencias específicas** identifican las capacidades y los tipos de actuaciones asociadas a ellas que el alumnado debe poder desplegar en situaciones o actividades organizadas en torno a contenidos básicos del área o materia en cuestión, o cuyo abordaje requiere el dominio de esos contenidos, así como, en su caso, los criterios que deben cumplir las actuaciones desplegadas y las características de las situaciones en las que han de poder desplegarse. Los **tres componentes** de una competencia específica son, por tanto, **la actuación o actuaciones** que el alumno debe llevar a cabo, **los saberes** que debe movilizar para ello y **las características del contexto** donde debería desplegarlas.

Merece la pena **aclarar la relación** que en un enfoque competencial hay entre las capacidades y las actuaciones que remiten a ellas. La meta sigue siendo desarrollar las capacidades que se consideran necesarias en cada área o materia. Sin embargo, en las competencias específicas lo que se define son las actuaciones que permiten ir construyendo esa capacidad. “Comprender” es una capacidad, pero no es una actuación. “Identificar”, “relacionar”, “comparar”, “analizar”, “argumentar” y “valorar” son actuaciones que permiten comprender.

El **énfasis en la funcionalidad** que caracteriza al enfoque competencial lleva a definir precisamente las actuaciones que contribuirán al desarrollo de la competencia. El hecho de que las actuaciones sean observables y el docente pueda por tanto acceder a ellas y valorar el grado en el que la competencia se va adquiriendo es **una característica importante** del

aprendizaje competencial, pero no es este motivo, ligado a la evaluación, la principal razón por la que las competencias se definen, como primer componente, por la actuación, sino porque con ello se está orientando al docente indicándole qué tipo de actividad es la que conviene que el alumnado realice para ir adquiriendo la capacidad.

Estas actuaciones requieren la **movilización de determinados saberes**, sin los cuales no pueden llevarse a cabo. Las actuaciones no pueden realizarse en el vacío: se **analizan, relacionan** o **comparan** aspectos concretos de la realidad que remiten a los saberes culturales. Pensamos en algo, resolvemos problemas acerca de algo, apreciamos la belleza de objetos o situaciones concretas, regulamos sentimientos encarnados en experiencias específicas, etc., y para hacerlo necesitamos conceptos, categorías, algoritmos o heurísticos, y criterios que son específicos de los diversos ámbitos del conocimiento.

La clave está, como retomaremos con más profundidad en el siguiente apartado, en saber **identificar cuáles son los saberes** que la actuación reclama. Se salva, de este modo, la contraposición que se produce en ocasiones entre optar por un enfoque competencial o poner en valor el acervo científico y cultural que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de la historia. Esta **contraposición** ha estado a menudo y sigue estando actualmente en el origen de buena parte de las resistencias ante los enfoques competenciales y de las dificultades del profesorado para aterrizar estos enfoques en los centros educativos y en las aulas. Las competencias específicas ponen de manifiesto el error en el que se basa dicha contraposición y llaman la atención sobre la importancia que tienen los saberes disciplinares para su adquisición y desarrollo.

Por otra parte, las actuaciones siempre se llevan a cabo en un **contexto determinado** que influye en su realización (Coll, 2009; Jonnaert, 2019). Un alumno puede ser capaz de actuar de forma competente en una determinada situación y no en otra. Acotar el contexto en el que se sitúa la actuación es, por tanto, un **componente esencial** de un enfoque competencial. Pero, además, al caracterizar la situación en la que se espera que el alumno movilice los saberes para llevar a cabo la actuación, **se orienta** al docente para la selección de las situaciones de aprendizaje que pueden resultar más adecuadas en su programación, como se analiza en el siguiente capítulo.

A través de estos tres componentes (**actuación, saberes asociados** y **contexto de la situación**), la competencia específica engarza retos del siglo XXI y competencias clave con las áreas y materias, concretando a los docentes de cada asignatura su ámbito de responsabilidad en el currículo (Coll y Martín, 2022). Las competencias específicas se convierten

así en el **punto de partida** para las programaciones de aula. No es ya necesario remitirse directamente a las competencias clave, puesto que estas se han retomado en las específicas.

A continuación, se ilustra esta función de eslabón de las competencias específicas con dos ejemplos de las materias de **Geografía e Historia** y de **Biología y Geología** de los currículos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana. En la FIGURA 2, se reproducen los enunciados de sendas competencias.

Geografía e Historia	
Competencia específica	CE9. Identificar el origen y reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, especialmente de sus elementos geográficos, históricos y artísticos, tanto a escala local como a escala global, participando en la elaboración y difusión de propuestas que favorezcan su preservación y puesta en valor.
Criterios de evaluación	CrEv 9.1. Identificar bienes patrimoniales históricos, geográficos y artísticos, tanto a escala global como local. (Segundo de Secundaria) CrEv 9.2. Elaborar y exponer propuestas argumentadas que contribuyan a la preservación del patrimonio y su puesta en valor, y que lo reconozcan como bien social. (Cuarto de Secundaria)
Saberes básicos	Identidad y patrimonio. Sostenibilidad. Arte de la Antigüedad y de la Edad Media. Métodos y técnicas de la historia del arte. Edad Media. Antigüedad clásica, Grecia y Roma. Historia moderna. Historia contemporánea. Fundamentos de la geografía física.
Biología y Geología	
Competencia específica	CE11. Proponer soluciones realistas basadas en el conocimiento científico ante problemas de naturaleza ecosocial a nivel local y global, argumentar su idoneidad y actuar en consecuencia.
Criterios de evaluación	CrEv 11.3. Asociar situaciones de problemas de tipo social, como la inmigración masiva, a la alteración de los ecosistemas de origen humano, tales como la sobreexplotación de recursos o la desertificación. (Segundo de Secundaria) CrEv 11.2. Utilizar las fuentes adecuadas para documentarse en torno a causas y posibles soluciones a los problemas ambientales que les permiten argumentar y defender sus propuestas (Cuarto de Secundaria)
Saberes básicos	Principales problemas medioambientales. Los objetivos de desarrollo sostenible. Acciones de protección del medioambiente. Responsabilidad en la protección ambiental. Medio ambiente y salud. Desigualdades entre países y relación con la salud.

FIGURA 2. Ejemplos de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos. Fuente: Coll y Martín (2022). Elaboración propia a partir del Decreto 107/2022, de cinco de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

En primer lugar, los **dos componentes del perfil de salida** (las competencias clave y los principales desafíos del siglo XXI que el alumnado

debe poder afrontar mediante su adquisición y desarrollo) encuentran un reflejo en estas competencias específicas. Así, la CE9 de **Geografía e Historia** reproducida en la FIGURA 2 conecta directamente con las competencias clave ciudadana, y en conciencia y expresión culturales, mientras que la CE11 de la materia **Biología y Geología** conecta de forma igualmente directa con las competencias en ciencia y tecnología, ciudadana y emprendedora. En ambos casos, por otra parte, se señala su relevancia para afrontar desafíos del siglo XXI tan importantes como son, en el primer caso, la valoración de la diversidad cultural y el compromiso ciudadano en los ámbitos local y global, y en el segundo caso, el compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y el respeto al medioambiente.

En segundo lugar, el enunciado de ambas competencias incluye una **referencia directa** a contenidos o saberes disciplinares de diferente naturaleza, es decir, a saberes que han sido construidos históricamente por la humanidad y que han sido organizados culturalmente en disciplinas científicas y académicas. Así, la **adquisición y desarrollo** de las dos competencias que hemos tomado como ejemplos requieren, como se indica en los currículos respectivos, que el alumnado realice unos aprendizajes de naturaleza disciplinar e interdisciplinar que se incluyen también de forma resumida en la FIGURA 2.

En tercer lugar, y en continuidad con esta llamada de atención sobre la importancia del aprendizaje de saberes disciplinares e interdisciplinares que comportan, conviene subrayar que **el foco de las competencias específicas** no son esos saberes, sino **las actuaciones** o tipos de actuaciones que el alumnado ha de ser capaz de llevar a cabo mediante el aprendizaje de esos saberes, de acuerdo con esta visión más profunda del aprendizaje que supone tener en cuenta, además de su adquisición, la funcionalidad de lo aprendido. Vemos, así, cómo la CE9 de Geografía e Historia pone el foco en las actuaciones de identificar y reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, mientras que la CE11 de Biología y Geología lo hace en las de proponer soluciones, argumentar su idoneidad y actuar en consecuencia.

La **exigencia de funcionalidad de lo aprendido** conduce a la cuarta y última característica de las competencias específicas que, a nuestro juicio, permite entender la función que desempeñan en el proceso de concreción de las **intenciones educativas**, contribuyendo de este modo a facilitar el aterrizaje del enfoque competencial en las aulas. Las precisiones respecto a los tipos de situaciones, sus características o, en su defecto, las condiciones en las que deben desplegarse las actuaciones proporcionan a las competencias específicas una **contextualización imprescindible**

para avanzar hacia un aprendizaje competencial. Las competencias se aprenden y se despliegan siempre en contextos específicos, lo que obliga a tener en cuenta las características de estos contextos cuando el objetivo es promover su adquisición y desarrollo.

Así, la CE9 de Geografía e Historia precisa que las actuaciones de identificar y reconocer el valor del patrimonio cultural y natural tendrán lugar en el marco de la participación en la elaboración y difusión de propuestas para preservarlo y destacar su valor; y la CE11 de Biología y Geología señala que las actuaciones de proponer soluciones realistas, argumentar su idoneidad y actuar en consecuencia atañen a problemas de naturaleza ecosocial tanto de ámbito local como global. Por supuesto, en ambos casos, si bien estas precisiones permiten acotar el alcance de las actuaciones a determinado tipo de situaciones, dejan todavía un amplio margen de maniobra al profesorado en cuanto a su concreción en las programaciones, que permita atender a la diversidad de contextos específicos del alumnado de cada centro.

4. La selección de los saberes básicos

Como se ha señalado, los **saberes** que es necesario movilizar para llevar a cabo la competencia son uno de los componentes esenciales de la definición de las competencias específicas. Su **papel imprescindible** en el aprendizaje competencial ha quedado ya suficientemente destacado y argumentado. No es posible realizar actuaciones que remiten a capacidades en el vacío, que no requieren de saberes disciplinares e interdisciplinares. Ello no debe hacernos olvidar, no obstante, que la **finalidad última** del aprendizaje es la adquisición de la competencia específica y que la relación entre competencias y contenidos es compleja.

Así, se puede **haber adquirido** una competencia y **ser capaz de desplegarla** con un determinado nivel de desempeño y no haber aprendido todos los contenidos que podrían asociarse potencialmente con ella; es más, esto es lo que sucede siempre, ya que **no hay límites** para seguir desarrollando y perfeccionando una competencia ampliando la base de conocimientos que moviliza, diversificando las situaciones y las actividades en las que puede desplegarse o incrementado la precisión y la eficacia de las actuaciones. También, al contrario, es posible haber aprendido los contenidos teóricamente relevantes para adquirir y desarrollar una competencia, pero no ser capaz de articularlos y movilizarlos en las situaciones o actividades apropiadas para desplegarla.

La clave de esta relación está entonces en **acertar en la selección de los saberes que son imprescindibles** para la actuación. La lucidez en este proceso de selección es básica por dos razones, que, si bien conviene destacar en su especificidad, se implican mutuamente. El primer argumento es garantizar la **funcionalidad del aprendizaje** de esos saberes al asociarlos adecuadamente con las actuaciones recogidas en la competencia y, el segundo, reducir la **cantidad de contenidos** de los actuales currículos, acerca de cuya sobrecarga existe un acuerdo prácticamente unánime. El comentario de Andreas Schleicher, director del área de educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), resulta muy elocuente a este respecto (*El País*, 22/06/2021):

El actual currículo en España tiene, digamos, un kilómetro de amplitud y un centímetro de espesor, y creo que no es bueno para los estudiantes. El futuro para España debería pasar por enseñar menos cosas, pero de forma más profunda, generando más comprensión.

Centrándonos ahora en la primera de las razones que justifican la importancia de acertar en la selección de los saberes, es conveniente recordar que en **un enfoque competencial** esta selección no depende en primera instancia de criterios intrínsecos a la lógica del área de conocimiento, materia o disciplina en cuestión, sino del **grado en que son requeridos** por la actuación o actuaciones de la competencia, que a su vez queda caracterizada en cierta medida por el contexto en que se despliega.

En la FIGURA 3, se recoge el enunciado de una competencia de la materia de **Geografía e Historia** del currículo de la Comunidad Valenciana y los saberes básicos asociados a esta competencia.

Competencia específica	CE8. Promover y participar en proyectos cooperativos de convivencia, tomando como base la construcción histórica de la Unión Europea, que favorezcan un entorno más justo y solidario mediante la aplicación de valores y procedimientos democráticos.
Saberes básicos asociados	<p>Integración económica, monetaria y ciudadana. El Estado del bienestar en Europa y las instituciones europeas.</p> <p>Las formas de organización política. Democracia y autoritarismo.</p> <p>El proceso histórico de construcción de la Unión Europea.</p> <p>Valores, derechos y deberes de la ciudadanía democrática. Diálogo y empatía como instrumentos de resolución pacífica de conflictos.</p> <p>Hábitos democráticos. Ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía. Instrumentos para la resolución pacífica de conflictos. Defensa y práctica activa.</p> <p>Detección y rechazo de las situaciones sociales inicuas e injustas en el mundo actual y en la historia moderna y contemporánea.</p> <p>La resiliencia y la práctica de la tolerancia activa. Los valores del europeísmo y la ciudadanía europea.</p>

FIGURA 3. Ejemplo de relación entre una competencia específica y los saberes básicos asociados de la materia de Geografía e Historia del Decreto 107/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Valenciana

Se comprueba en este caso una **intención educativa clara** de hacer entender el funcionamiento democrático de la Unión Europea como un ejemplo de articulación compleja de intereses de varios Estados, que requiere de valores como la tolerancia y la búsqueda de un modelo económico y social más justo y solidario.

Un funcionamiento que, además, **se le propone al alumnado** que tome como modelo para planificar y participar en sus propios proyectos cooperativos de convivencia. Poder llevar a cabo estas actuaciones implica todos los saberes recogidos en el cuadro, incluidos en el anexo del decreto en distintos bloques de la materia.

De entre ellos, algunos son de naturaleza **más conceptual**: el proceso histórico de constitución de la Unión Europea, su sistema económico y político, el concepto de democracia y de autoritarismo, el concepto del “Estado del bienestar”. Se recogen igualmente **saberes procedimentales**, destrezas para identificar y defender derechos y deberes, para la práctica activa de la tolerancia. Por su parte, los **saberes actitudinales y axiológicos** impregnan la totalidad de los saberes y de la competencia específica en su conjunto.

El hecho de seleccionar los saberes **desde el criterio de su vinculación** con las actuaciones de la competencia específica ayuda ya en sí mismo a delimitar los contenidos disciplinares que todo el alumnado debería adquirir. Ello contribuye, por tanto, al segundo gran reto del nuevo cu-

currículo: **reducir la sobrecarga de contenidos**. Para acometer esta reducción, es útil distinguir también en los aprendizajes escolares entre los que comprometen el futuro desarrollo personal y la inserción social si no se adquieren en el transcurso de la educación básica, además de ser muy difíciles de compensar o recuperar posteriormente, y aquellos otros que, si no se adquieren durante la educación básica, pueden aprenderse después sin mayor dificultad o con un esfuerzo relativo y no ponen en riesgo el desarrollo personal y social futuro.

Esta distinción entre **tipos de aprendizaje** de la educación básica, descrita en ocasiones en términos de aprendizajes **básicos imprescindibles** (los primeros) y **básicos deseables** (los segundos) (Coll y Martín, 2006; Coll, 2007), debe tenerse muy en cuenta en el momento de seleccionar los saberes en los currículos de las Administraciones. Creemos que existe un amplio consenso en que uno de los problemas de los currículos actuales es que muchos de los aprendizajes imprescindibles no están incluidos en el currículo oficial y muchos de los que están en realidad no son imprescindibles.

Es comprensible que el profesorado quiera que sus alumnos aprendan lo más posible, porque como profesionales de la educación valoran el conocimiento, pero también sabemos que en muchas ocasiones **por querer abarcar muchos contenidos no se garantizan los básicos imprescindibles**, con la dificultad que ello supone al no consolidarse los pilares esenciales de futuros aprendizajes y aquellos saberes especialmente vinculados con los retos del siglo XXI, que permiten seguir creciendo en el ámbito personal y profesional. La **equidad de un sistema** educativo depende, entre otros factores, de que el conjunto del alumnado alcance estos **aprendizajes esenciales**.

Una vez más, este supuesto fundamental del enfoque competencial que se ha tenido en cuenta en la elaboración de los currículos oficiales debería retomarse en el **trabajo del profesorado en sus programaciones**. De acuerdo con esta diferencia en el carácter esencial de los aprendizajes, las prácticas docentes deberían orientarse a garantizar que todo el alumnado adquiera los **saberes básicos necesarios** para desarrollar las competencias específicas establecidas y, al mismo tiempo, pueda apropiarse de otros **saberes deseables** atendiendo a sus intereses y motivaciones.

Por otra parte, una reducción de la sobrecarga de saberes ayudará a los docentes a reducir la tensión entre **aprender bien** y **aprender deprisa** como consecuencia de que hay que aprender una cantidad a todas luces excesiva de contenidos prescritos en los currículos normativos. Sabemos que aprender bien, es decir, adquirir competencias, requiere

tiempo, porque hay que utilizar metodologías activas y porque hay que reflexionar, reposar y consolidar. La sobrecarga de contenidos impide este **aprendizaje profundo y sereno**.

Antes de cerrar este apartado acerca de los saberes básicos, no nos resistimos a hacer una valoración de en qué medida los nuevos currículos han conseguido reducir el volumen de contenidos que se prescriben como imprescindibles. Muy a nuestro pesar, **la valoración no es positiva**. En la mayoría de las áreas y materias, tanto de los reales decretos de enseñanzas mínimas como de los currículos autonómicos, los saberes básicos propuestos siguen siendo excesivos a nuestro juicio. Se vuelve a constatar la enorme dificultad de aceptar que no todo lo que es deseable aprender es sinónimo de aquello que no se puede dejar de aprender. El falso temor de estar hurtando el sin duda valioso bagaje cultural **agarrota a los especialistas** a la hora de hacer la selección.

Afortunadamente, salvo algunas excepciones claramente identificadas por su oposición al nuevo enfoque curricular y a la LOMLOE en general, el resto de las comunidades autónomas han mostrado una notable sensatez al **no ampliar en exceso los saberes de las enseñanzas mínimas** en sus currículos oficiales, a pesar de que la normativa así lo permite. Queremos ver en esta decisión de las Administraciones educativas una asunción de que lo básico imprescindible es esencialmente común **para el conjunto de la ciudadanía**, lo que a nuestro juicio supone un avance muy valioso en la comprensión de la función del currículo en un estado descentralizado con respecto a la primera experiencia de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que los currículos autonómicos aumentaron notablemente los contenidos obligatorios.

Junto con esta dificultad para reducir la sobrecarga de los saberes básicos imprescindibles, se ha constatado en estos meses de diseño de las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales **otra resistencia** referida al supuesto **carácter ideológico** de algunos de los contenidos seleccionados. Conviene recordar que, por supuesto, un currículo, como proyecto social que dibuja la sociedad a la que se aspira, tiene necesariamente componentes ideológicos. Pero lo importante es que los recogidos en los nuevos currículos se fundamentan en acuerdos de organismos internacionales y reflejan, por tanto, los **derechos y deberes** que el avance de la humanidad considera logros consolidados o anhelos irrenunciables.

No se trata de opciones minoritarias impuestas por determinados colectivos que en este momento ostentan el poder. Muy por el contrario: recogen los mandatos de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (www.e-sm.net/216425_01), de la Convención sobre los Derechos

del Niño de Naciones Unidas del año 1989 (www.e-sm.net/216425_02) o de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006 (www.e-sm.net/216425_03).

5. Los criterios de evaluación

La estructura de los elementos que concretan las intenciones educativas en cada área o materia se cierra con **los criterios de evaluación**, cuya función es establecer el nivel de desarrollo esperado para cada competencia específica. Dado que una competencia específica incluye, como se ha señalado, varios componentes, el criterio de evaluación incluye especificaciones sobre sus características y exigencias que tienen que cumplir en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Los criterios de evaluación son, por tanto, **concreciones de las competencias específicas** y su formulación es el resultado de precisar alguno o algunos de sus ingredientes: las actuaciones, las situaciones o los saberes.

Como muestran los ejemplos de criterios de evaluación incluidos en la FIGURA 4, en algunos casos el foco se pone en las **características de las actuaciones** (precisión, alcance, ayudas), mientras que en otros lo hacen en los **saberes que se tienen que movilizar** (tipos, amplitud, profundidad) o en las **características que han de tener las situaciones** (relevancia, complejidad, materiales), y en otros todavía en dos de estos ingredientes o en los tres.

Biología y Geología (tercero de Educación Secundaria Obligatoria)
Competencia específica
Adoptar hábitos de comportamiento responsables con el entorno en la actividad cotidiana, aplicando criterios científicos y evitando o minimizando el impacto medioambiental.
Criterios de evaluación
Utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento de los ecosistemas para detectar las acciones humanas que los alteran.
Proponer soluciones para paliar las diferentes formas de alteración humana de los ecosistemas.
Describir las pautas principales para realizar un consumo sostenible y de proximidad, así como las consecuencias ambientales y sociales que se derivan de no aplicarlas.
Reducir el consumo de recursos a nivel personal y en sus hábitos diarios.
Explicar correctamente los factores más significativos responsables de la situación de emergencia climática que sufre el planeta.
Valores Cívicos y Éticos (cuarto de Educación Secundaria Obligatoria)
Competencia específica
Dialogar y debatir de manera asertiva, respetuosa y correctamente argumentada sobre problemas morales planteados en cualquier situación de la vida diaria para poder llegar a acuerdos o consensos.
Criterios de evaluación
Participar en los debates planteados en clase con asertividad, escuchando de forma activa y respetando el turno de palabra tanto durante la aportación de argumentos, fundamentados en información fiable, como en el momento de expresar acuerdo o desacuerdo.
Utilizar los conceptos y los argumentos de manera rigurosa para exponer las propias ideas y razonamientos y para aclarar las dudas y malentendidos que se plantean.
Utilizar un lenguaje oral y escrito inclusivo e igualitario en cualquier situación de aprendizaje.
Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo roles con eficiencia y responsabilidad.

FIGURA 4. Ejemplos de criterios de evaluación asociados a sus correspondientes competencias específicas de materias incluidas en el Decreto 107/2022, que regula la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Fuente: Coll (2022)

Además de especificar las **distintas actuaciones** y **saberes implicados** en la competencia específica y el contexto en el que puede resultar en cada caso más adecuado movilizarlos, los criterios de evaluación aportan una valiosa información del **grado en el que se espera que se vaya adquiriendo** progresivamente la competencia. Aunque el profesorado es consciente de la importancia de respetar los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado, es importante compartir los hitos que van marcando la secuencia de aprendizaje de las competencias específicas. En la FIGURA 5, se muestra el grado de adquisición espe-

rable, para cuarto y sexto curso de Educación Primaria, de uno de los criterios de evaluación del área de Matemáticas del currículo de la Comunidad Valenciana.

Competencia específica 6	
Comprender y producir mensajes orales y escritos empleando un lenguaje matemático sencillo para comunicar y argumentar sobre características, conceptos, procedimientos y resultados relacionados con situaciones del ámbito personal, educativo o social.	
Criterio de evaluación de cuarto	Criterio de evaluación de sexto
Reconocer y comprender mensajes orales y escritos sencillos que contengan lenguaje matemático básico.	Interpretar correctamente mensajes orales y escritos que incluyen contenido matemático.
Comunicar de manera informal aspectos relacionados con conceptos y procedimientos matemáticos sencillos presentes en contextos cercanos al alumnado.	Comunicar información relacionada con conceptos y procedimientos matemáticos empleando algunos elementos formales básicos.
Justificar adecuadamente la validez de los resultados provenientes de situaciones problemáticas del entorno personal o educativo del alumnado, a través de comunicaciones orales o escritas informales.	Explicar y dar significado matemático a resultados provenientes del análisis de situaciones del ámbito personal, educativo o social.
Utilizar un lenguaje matemático adecuado para defender sus propios razonamientos de forma argumentada.	Argumentar y debatir contrastando los razonamientos propios con los de los compañeros, secundándose en el lenguaje matemático.

FIGURA 5. Ejemplo del progreso en los niveles de adquisición de una competencia específica del área de Matemáticas del Decreto 106/2022, que regula la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana

Para ayudar a entender **la función de este componente** en el nuevo modelo curricular, es importante diferenciarlo claramente de los estándares de aprendizaje que aparecen en algunos currículos competenciales y que estaban presentes en los currículos hasta ahora vigentes.

En el caso, por ejemplo, del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato hasta ahora vigente, los **estándares de aprendizaje** se definían como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el estudiante tiene que saber, comprender y saber hacer en cada asignatura: tienen que ser observables, medibles y evaluables, y permitir graduar el rendimiento o desempeño logrado. Su diseño tiene que contribuir a facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (Real Decreto 1105/2014; la traducción es nuestra).

Los estándares de aprendizaje así definidos son **totalmente incompatibles** con el enfoque competencial de la LOMLOE y el nuevo modelo de currículo, entre otras razones porque ignoran completamente el carácter contextual de las competencias, anulando *de facto* la posibilidad de

una autonomía curricular de los centros educativos. De aquí que este elemento **haya desaparecido** de las propuestas curriculares de la Educación Infantil, de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de la LOMLOE.

Será el profesorado el que, desde su conocimiento del contexto del centro y de las características del alumnado, diseñará las tareas de las situaciones de aprendizaje **más adecuadas** para valorar el nivel de logro, dando con ello coherencia y continuidad a los supuestos básicos del modelo curricular en ambos niveles.

Queríamos hacer, por último, una observación de carácter menor, pero que a nuestro juicio no deja de tener su importancia. Como se deriva de lo anteriormente dicho, definir un criterio de evaluación **implica precisar**, entre otros elementos, los saberes que se recogen en las competencias específicas, de ahí que en el orden de presentación de los elementos curriculares de las distintas áreas o materias resulte más lógico incluir la información de los saberes básicos antes de la de los criterios a los que estos hacen referencia. Esta no ha sido la forma que han adoptado los reales decretos de enseñanzas mínimas, ni la mayoría de los currículos oficiales, aunque sí está presente en los documentos de algunas comunidades autónomas y, a nuestro juicio, ello **ayuda a destacar la importancia de los saberes básicos** en la concreción de este último componente del currículo.

6. Las razones de la necesaria autonomía curricular

La autonomía curricular siempre ha sido un requisito de un **modelo abierto de currículo** en el que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de que los colegios e institutos hagan suyas las intenciones educativas propuestas por la Administración (Stenhouse, 1984). Un centro **sin un proyecto propio**, contextualizado en su realidad específica y compartido por el conjunto del equipo docente y conjunto de la comunidad educativa, tendrá más dificultades para atribuir sentido a su tarea.

No obstante, el modelo competencial hace aún más necesaria la autonomía curricular por una serie de razones. La primera de ellas es su **carácter esencialmente contextual**. La importancia del diseño de las situaciones de aprendizaje en las que se quiere que el alumnado lleve a cabo las actuaciones recogidas en las competencias específicas deja en manos del profesorado una de las decisiones más importantes para hacer realidad la funcionalidad de los aprendizajes.

En esta misma línea, son los equipos docentes los que habrían de **completar los saberes básicos imprescindibles** con aquellos que se consideren deseables para contribuir al desarrollo de las competencias. Los centros educativos deberían garantizar a todo el alumnado la posibilidad de realizar cuantos más aprendizajes deseables mejor, ofreciéndoles, eso sí, la posibilidad de diversificarlos atendiendo a la diversidad de necesidades, intereses, objetivos, capacidades y talentos de los alumnos.

La autonomía curricular es, por tanto, un requisito para afrontar el reto de la **personalización del aprendizaje** (Coll, 2018a). Es bien sabido que la atención a la diversidad del alumnado es el factor clave para promover la igualdad de oportunidades (OCDE, 2012). Sin embargo, ahora somos conscientes de que es necesario dar respuesta no solo a las necesidades derivadas de las características personales, sociales y culturales del alumnado, sino también, y de forma muy relevante, a sus intereses, objetivos y opciones de participar en el proceso de aprendizaje.

La nueva **ecología del aprendizaje** (Barron, 2006; Coll, 2018b) permite a niños y jóvenes aprender cada vez más en otros contextos distintos a la escuela, y, a menudo, estas experiencias resultan más satisfactorias al atribuirles los aprendices más sentido y valor personal. Se trata de situaciones que responden **a sus intereses**, cuya vinculación con problemas que se conciben como tales es mayor, en las que el aprendiz es más activo y puede tomar parte en las decisiones. Todo ello permite dar sentido a la actividad que se está realizando.

Por el contrario, se aprecia un progresivo desdibujamiento del sentido en los contextos escolares. Como han puesto de manifiesto diferentes autores y estudios (véase, por ejemplo: Brenneman, 2016; Kumpulainen, 2014), estamos asistiendo desde hace algunos años a un fenómeno de **falta de implicación creciente** del alumnado en el transcurso de la escolaridad, especialmente intenso a partir del final de la Educación Primaria, como consecuencia, en gran medida, del **desfase** existente entre la visión del aprendizaje que preside y orienta los currículos escolares y lo que significa aprender en el mundo actual.

No nos estamos refiriendo solo al alumnado que obtiene malos resultados escolares o al que abandona, sino también al alumnado que, alcanzando los aprendizajes escolares deseados, a menudo no es capaz de **relacionarlos con sus intereses y preocupaciones**, con lo que le atrae, hace o aprende cuando está fuera de la escuela o el instituto; es decir, nos estamos refiriendo también un alumnado que, de acuerdo con los indicadores habituales de rendimiento, tiene éxito en su escolaridad, pero, sin embargo, otorga un escaso sentido y valor personal a estos aprendizajes.

La autonomía curricular que, desde esta perspectiva de personalización, permite **enriquecer los aprendizajes imprescindibles** con los **deseables** es, por tanto, un elemento esencial del enfoque competencial y promueve una escuela inclusiva en la que el conjunto del alumnado pueda alcanzar el perfil de salida establecido.

Junto con estas razones de selección de saberes y diseño contextualizado de las situaciones de aprendizaje, y en coherencia con ellas, hay un **segundo argumento** a favor de la indudable necesidad de la autonomía curricular, en relación en este caso con las decisiones de ordenación de las enseñanzas. El aprendizaje por competencias requiere, a su vez, una forma de enseñar, en la que la **interdisciplinariedad** y las **metodologías de indagación** resultan especialmente adecuadas. La organización actual de la enseñanza en torno a una estructura caracterizada por un grupo, una hora, un aula y un docente resulta poco adecuada para situaciones de aprendizaje en las que puedan converger distintas áreas o materias y más de un docente, y requerir tiempos y agrupamientos variados dependiendo de las tareas necesarias para la adquisición de las competencias específicas.

La homogeneidad de la caja horaria con la que hasta ahora se han venido organizando la mayoría de los centros escolares **no favorece** el aprendizaje competencial. Aun siendo conscientes de la dificultad que implica organizar un centro y su profesorado con tiempos y espacios pensados desde las necesidades del currículo, hay que recordar que **ya son numerosos los colegios e institutos** que han superado las evidentes limitaciones de una estructura rígida y a menudo desajustada.

Los decretos que regulan la ordenación y el currículo elaborados por las Administraciones educativas autonómicas han apostado por **promover esta autonomía curricular** en muy distinto grado. Varias comunidades proponen la organización en ámbitos. Asimismo, en algunos casos, si bien los menos, se establece que una parte del horario tendrá que responder a proyectos de naturaleza interdisciplinar.

El impulso que se da desde estas normas es por supuesto muy importante, pero hay que recordar que en aquellas comunidades en las que estas medidas de ordenación no se establecen con carácter normativo, nada debería impedir, sin embargo, a los centros **tomar por sí mismos la iniciativa** en el ejercicio de su autonomía curricular. El papel de la inspección en este ámbito será sin duda un factor decisivo en la consolidación de proyectos educativos de centro en los que la ordenación de las distintas etapas contribuya a hacer realidad el enfoque competencial.

Queremos finalizar esta argumentación sobre la irrenunciable necesidad de la autonomía de los centros recordando que el principio básico de

que el docente es un **profesional reflexivo**, que no se limita por tanto a ejecutar lo que otros deciden, sino que planifica, ajusta y reajusta el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la peculiar dinámica de cualquier interacción educativa, cobra **mayor importancia** en un enfoque competencial.

Como se analiza en el siguiente capítulo del libro, el avance que se busca con la propuesta curricular impulsada por la LOMLOE dependerá del grado en el que los supuestos que subyacen a este enfoque lleguen al trabajo en el aula. El proceso de **puesta en marcha del nuevo currículo**, que llevará años, refuerza este papel de **reflexión del profesorado**, una reflexión que además deberá ser colectiva, para asegurar la coherencia y continuidad de las decisiones curriculares en el proyecto de centro. Ojalá se den las condiciones para aprovechar la oportunidad que esta apuesta curricular puede suponer para el avance en la profesionalidad de los equipos docentes.

7. Referencias bibliográficas

- Barron, B. (2006). "Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecologies perspective". *Human Development* 49, 193-224.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis, Madrid.
- Brenneman, R. (2016). *Gallup Student Poll finds Engagement in School Dropping by Grade Level*. *EduactionWeek*. En línea: www.e-sm.net/216425_04 (28/06/2021).
- Coll, C. (2007). "El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica". En C. Coll (director), *Currículo i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (227-247). Mediterrània, Barcelona.
- Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Conferencia presentada en el décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa (Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE).
- Coll, C. (2018a). "La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje". En C. Coll (coordinador), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3* (5-11). Graó, Barcelona.
- Coll, C. (2018b). "Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización". En C. Coll (coordinador), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3* (14-18). Graó, Barcelona.
- Coll, C. (2022). "Les competències i la concreció curricular de les intencions educatives". En J. Amer (dir.), *Anuari d'Educació de les Illes Balears*. Fundació Guillem Cifre de Colonya-Universitat de les Illes Balears.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares". *PRELAC* 3, 6-27.

- Coll, C. y Martín, E. (2021). “La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular”. *Avances en supervisión educativa* 35, 1-22.
- Coll, C. y Martín, E. (2022). “Las competencias específicas de área y materia”. *Cuadernos de pedagogía* 537, 93-97.
- Jonnaert, Ph. (2019). Action située-Agir compétent. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du *Référentiel de l’agir compétent en conseilance pédagogique*. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019. En línea: www.e-sm.net/216425_05 (25/06/2022).
- Kumpulainen, K. (2014). “Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century”. En D. Hung, K.; Lim, Y. T.; amd Sh-Sh. Lee, *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century* (31-41). Springer, Singapore.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Currículo in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education-Unesco.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supoporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Simone Rychen, D. and Hersh Salganik, L. (editors) (2003). *Key competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, Göttingen.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.

8. Normativa

- Decreto 106/2022, de cinco de agosto, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana* (10/08/2022).
- Decreto 107/2022, de cinco de agosto, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana* (11/08/2022).
- Real Decreto 1105/2014, de veintiséis de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín oficial del Estado* (03/01/2015).
- Real Decreto 95/2022, de uno de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín oficial del Estado* (02/02/2022).
- Real Decreto 157/2022, de uno de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado* (02/03/2022).
- Real Decreto 217/2022, de veintinueve de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial del Estado* (30/03/2022).

3

DEL CURRÍCULO OFICIAL AL TRABAJO EN EL AULA

C é s a r C o l l

E l e n a M a r t í n

1. Introducción

En el proceso de concreción de las **intenciones educativas**, que va desde las finalidades y principios del sistema educativo hasta su puesta en práctica en las aulas, hay algunas cuestiones y momentos **especialmente sensibles** porque las decisiones que en ellos se toman condicionan fuertemente la calidad de los currículos y, a través de ellos, la calidad de la educación.

El capítulo precedente tiene como foco uno de estos momentos: la concreción de las **finalidades y principios** del sistema educativo establecidos en la LOMLOE en términos de competencias, y las cuestiones y decisiones asociadas a esta concreción. Las finalidades y principios del sistema se concretan, en un primer momento, en el **perfil de salida** del alumnado al término de la educación básica, que precisa el nivel de desarrollo de las competencias clave que debe alcanzar todo el alumnado para poder hacer frente a los **grandes desafíos del siglo XXI**, teniendo en cuenta, lógicamente, las posibilidades y limitaciones del período evolutivo en el que se encuentra. El perfil de salida es el punto de partida y el referente último de los currículos de las etapas educativas que conforman la educación básica: la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria¹.

El perfil de salida del alumnado **marca la dirección** en la que se orienta el currículo. Sin embargo, por su propia naturaleza, difícilmente puede ser utilizado como el referente inmediato para el trabajo en el aula, especialmente en el caso de un enfoque competencial que obliga a prestar atención a los contextos en los que se adquieren y despliegan las competencias y a los saberes que es necesario asimilar, articular y movilizar para adquirirlas y desplegarlas. La **distancia existente** entre un perfil de salida definido exclusivamente en términos de competencias clave, transversal y general por definición, y las exigencias que plantea el diseño de situaciones de aprendizaje, necesariamente contextualizadas y organizadas en torno a saberes específicos, es probablemente, como hemos argumentado en el capítulo precedente, una de las causas que **ha dificultado el aterrizaje** del enfoque competencial en las aulas. La toma de conciencia de esta distancia y la voluntad de facilitar dicho aterrizaje está en la base de la **arquitectura curricular adoptada** y de sus **compo-**

¹ Esta afirmación es válida también para el currículo del Bachillerato, si bien en este caso el perfil de salida se reformula teniendo en cuenta que el desarrollo evolutivo del alumnado al término de esta etapa permite afrontar los desafíos del siglo XXI con mayor eficacia y en situaciones de mayor complejidad, lo que conlleva también un mayor nivel de desarrollo de las competencias clave.

nentes principales (competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación), así como de la lógica que preside sus relaciones con el fin de garantizar la continuidad y la coherencia del proceso de concreción de las intenciones educativas.

La **elaboración de los currículos oficiales** por las comunidades autónomas a partir de las enseñanzas mínimas de acuerdo con esta lógica no asegura aún, sin embargo, que la continuidad y la coherencia en el proceso de concreción de las intenciones educativas se mantengan hasta alcanzar las actividades que el alumnado y el profesorado llevan a cabo en las aulas. En este punto, concretamente **en la transición desde los currículos oficiales a su puesta en práctica en los centros educativos**, encontramos otro de esos momentos especialmente sensibles a los que aludíamos al principio de estas líneas, quizá el más sensible de todos por la complejidad de las cuestiones que plantea y de las decisiones que hay que tomar (Martín y Coll, en prensa), así como por la intervención de diferentes colectivos (docentes en primer lugar, pero también responsables políticos y técnicos de las Administraciones educativas, servicios de supervisión, orientación y apoyo a la docencia, formadores de docentes, etc.).

En suma, para que los currículos competenciales elaborados de acuerdo con la lógica descrita en el capítulo anterior **puedan ponerse efectivamente en práctica**, es necesario, además, realizar una **serie de actuaciones** dirigidas a crear las condiciones que lo hagan posible. Esta afirmación, válida a nuestro entender para cualquier tipo de propuesta curricular, lo es aún más, si cabe, en el caso de las que adoptan un enfoque competencial, ya que, en este caso, hay que asegurar tanto la continuidad y la coherencia de las intenciones educativas expresadas en los currículos oficiales como la autonomía curricular de los centros educativos asociada a la naturaleza contextual del aprendizaje y despliegue de las competencias.

Simplificando al máximo, podemos distinguir **tres grandes grupos** en estas actuaciones. En primer lugar, las relativas a **políticas y medidas de apoyo** a la implementación de los currículos. En este grupo, encontramos actuaciones y medidas como, por ejemplo, las relacionadas con:

- **Ajustar la formación inicial y en servicio del profesorado** a los nuevos currículos y, en especial, a las estrategias docentes para promover un aprendizaje competencial.
- **Proporcionar al profesorado el acompañamiento** y apoyo técnico necesarios para la implementación de los nuevos currículos.
- **Adecuar la normativa sobre la organización y funcionamiento** de los centros al principio de la autonomía curricular, incluida la

organización de tiempos y espacios, tanto para la impartición de las áreas, materias y, en su caso, ámbitos como para el trabajo en equipo del profesorado.

- **Asegurar unas ratios** profesorado/alumnado adecuadas.
- **Proporcionar a los centros** la infraestructura, el equipamiento y los materiales que requiere un aprendizaje competencial.

Estas y otras actuaciones y medidas de similar calado, pertenecientes a lo que podríamos denominar el ámbito de las políticas de desarrollo curricular, **condicionan decisivamente** la traslación a la práctica de los currículos oficiales aprobados por las comunidades autónomas. Su análisis, sin embargo, excede los objetivos de este capítulo, centrado en los otros dos grupos de actuaciones de los que pasamos a ocuparnos seguidamente: las relacionadas con la **elaboración del proyecto educativo y curricular** del centro; y las relacionadas con **elaboración de las programaciones**, es decir, con el diseño y la planificación de las situaciones de aprendizaje orientadas a promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

2. La concreción del currículo en los centros

Los reales decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas introducen todos ellos en términos muy parecidos (véase FIGURA 1) el principio de **autonomía curricular de los centros**, a los que otorgan la **responsabilidad** de tomar una serie **de decisiones** en este ámbito en el marco de sus respectivos proyectos educativos.

<p>Real Decreto 95/2022, de uno de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil</p>	<p>Artículo 10. Currículo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los centros, como parte de su propuesta pedagógica, desarrollarán y completarán el currículo establecido por las Administraciones educativas, adaptándolo a las características personales de cada niño, así como a su realidad socioeducativa. 2. El profesorado y el resto de los profesionales que atienden a los niños adaptarán a dichas concreciones su propia práctica educativa, basándose en el diseño universal para el aprendizaje y de acuerdo con las características de esta etapa educativa y las necesidades colectivas e individuales de su alumnado.
<p>Real Decreto 157/2022, de uno de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria</p>	<p>Artículo 11. Currículo</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de la Educación Primaria establecido por las Administraciones educativas, concreción que formará parte del proyecto educativo. 4. En caso de que se establezcan ámbitos, el currículo incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas que los conforman.
<p>Real Decreto 217/2022, de veintinueve de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p>Artículo 13. Currículo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria establecido por las Administraciones educativas, concreción que formará parte de su proyecto educativo. 5. Las agrupaciones por ámbitos que se establezcan al amparo de lo dispuesto en los artículos 5.4 y 8.6 deberán respetar las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las materias que se integren en estos.
<p>Real Decreto 243/2022, de cinco de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato</p>	<p>Artículo 18. Currículo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo del Bachillerato establecido por las Administraciones educativas, concreción que formará parte de su proyecto educativo, que impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa.

FIGURA 1. Autonomía curricular y decisiones del centro

Estas decisiones tienen que ver básicamente con tres tipos de cuestiones estrechamente relacionadas entre sí:

- Las referidas a **la organización curricular y la contextualización de los currículos** en función de las características del entorno comunitario y del perfil del alumnado.
- Las que conciernen a **los principios y procedimientos de evaluación** del aprendizaje del alumnado.

- Las que tienen que ver con **las decisiones de promoción** y, en su caso, de titulación.

Sin pretender en absoluto hacer una relación exhaustiva de las decisiones que han de tomar los centros respecto a estas cuestiones, conviene mencionar algunas que tienen una especial importancia para asegurar la **continuidad** y **coherencia del proceso de concreción** de las intenciones educativas y promover un aprendizaje competencial. Antes de proceder a enumerarlas, sin embargo, queremos llamar la atención sobre dos puntos.

- El primero concierne a un principio de los nuevos currículos que preside y permea todas estas decisiones. Nos referimos al hecho de que **las intenciones educativas plasmadas en los currículos abarcan toda la educación básica**. Es decir, presentan una secuencia de los aprendizajes que se consideran esenciales en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, mediante la cual se define su progresión teniendo en cuenta la adecuación a las peculiaridades de cada etapa. Este esfuerzo de **diseño conjunto** se basa en el convencimiento de que el éxito escolar depende en gran medida de la **continuidad** y la **coherencia** en los procesos de enseñanza en los que está inmerso el alumnado durante su trayectoria escolar. Este mismo principio es el que lleva a prestar especial atención a las decisiones curriculares de centro en las que deberían enmarcarse las programaciones de cada área o materia.
- El segundo punto tiene que ver con **el alcance de estas decisiones**. Mientras que algunas conciernen a la acción educativa del centro en su conjunto e implican a todo el profesorado, otras refieren a los distintos ciclos en los que se organizan las etapas educativas (o a los cursos, en el caso de Secundaria Obligatoria), e implican más directamente a los equipos docentes correspondientes. Si bien las segundas tienen un alcance más limitado que las primeras, la coherencia entre ambas es un **requisito imprescindible**. Por lo demás, tomadas en conjunto, constituyen el núcleo del proyecto educativo de centro.

Las decisiones curriculares de centro

- **Formulación de los objetivos del centro** mediante la relectura y contextualización del perfil de salida del alumnado de la etapa o etapas que se imparten en él. Esta relectura ha de prestar especial atención a las características del centro, siendo esencial para que el conjunto del profesorado pueda apropiarse de las intenciones educativas y compartirlas.
- **Contextualización y prioridades**, en su caso, de las competencias específicas, los saberes y de los criterios de evaluación establecidos

en el currículo oficial de la comunidad autónoma, atendiendo al perfil del alumnado del centro y al contexto comunitario.

- **Organización curricular** por áreas, materias y, en su caso, ámbitos, asignación del profesorado responsable y establecimiento del horario lectivo correspondiente en cada ciclo de la etapa.
- **Establecimiento de la línea pedagógica general del centro**, tanto en lo relativo a la metodología como a la evaluación, prestando especial atención a los principios de personalización e inclusividad.
- **Procedimientos generales previstos** para la evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje del alumnado y su uso pedagógico.
- Características generales, apartados y procedimiento previstos para la elaboración de los **informes personalizados trimestrales** para las familias sobre los avances de los aprendizajes del alumnado. Estos informes han de incluir información sobre el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias específicas de las áreas y materias.
- Características generales, apartados y procedimiento previstos para la elaboración de los **informes personalizados de final de curso** para las familias sobre los aprendizajes del alumnado. Al igual que en el caso anterior, estos informes han de incluir información sobre el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias específicas de las áreas y materias.
- Características generales, apartados y procedimiento previstos para la elaboración de los **informes personalizados de final de ciclo** sobre el nivel de desarrollo competencial alcanzado por el alumnado haciendo constar, si procede: las razones que justifican la permanencia excepcional durante un curso más en el ciclo en cuestión; las medidas de refuerzo que está previsto adoptar en el caso de que, a juicio del equipo docente, el nivel de desarrollo competencial alcanzado al final del ciclo en alguna o algunas competencias específicas sea insuficiente, tanto si el alumnado en cuestión promociona al ciclo siguiente como si no lo hace.
- Características generales, apartados y procedimiento previstos para la elaboración de los **informes personalizados de final de etapa** haciendo constar, si procede, la propuesta de continuidad en la siguiente etapa educativa de las medidas de respuesta educativa para la inclusión en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- **Procedimientos de información y comunicación con las familias** relativas a cuestiones curriculares, de evaluación y de promoción: información inicial, informes trimestrales personalizados sobre los avances del alumnado, informes personalizados de final de curso, informes personalizados de final de ciclo, informes personalizados de final de etapa.

- **Procedimientos generales previstos para la evaluación** de la práctica docente del profesorado.

Las decisiones curriculares de ciclo (Educación Primaria) o curso (Educación Secundaria Obligatoria)

- **Desarrollo competencial esperado de las competencias específicas** de las áreas, materias y, en su caso, ámbitos al final del ciclo en cuestión, identificación de los saberes básicos necesarios para alcanzar ese nivel de desarrollo y reformulación, en su caso, de los criterios de evaluación correspondientes.
- **Principios y opciones metodológicas básicas** para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje y los procedimientos de evaluación en las diferentes áreas, materias y, en su caso, ámbitos en los que se organiza el currículo en el ciclo en cuestión.
- **Criterios para la toma de decisiones** sobre la permanencia extraordinaria durante un año más en el ciclo en cuestión del alumnado que, a juicio del equipo docente, lo requiera.
- **Medidas de apoyo y refuerzo** previstas para el alumnado que no haya alcanzado el nivel de desarrollo competencial esperado en las competencias específicas de las áreas, materias y, en su caso, ámbitos, tanto en el caso de promoción al ciclo siguiente como de permanencia en el mismo ciclo.
- **Medidas de respuesta educativa** previstas para la inclusión en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el ciclo en cuestión.

Las **decisiones curriculares adoptadas** en este nivel permiten, por una parte, atender a las peculiaridades del contexto de los centros educativos, de su alumnado y de sus familias, y por otra, consolidar el trabajo conjunto del equipo docente y la continuidad de los aprendizajes desde el enfoque competencial. Todo el profesorado del centro contribuye a **la elaboración y al proceso** de toma de decisiones de los aspectos mencionados bajo el liderazgo del equipo directivo y la comisión de coordinación pedagógica, que asumen la responsabilidad última de esta concreción y su incorporación al proyecto educativo de centro².

² Aunque el calendario de implantación de los currículos LOMLOE establece que en el curso 2022/23 se implantan los cursos impares y en el curso 2023/24 los pares, es altamente recomendable que, en el proceso de toma de decisiones correspondiente a este nivel, participe todo el profesorado desde el inicio.

3. La concreción del currículo en las aulas

Las programaciones que el profesorado elabore para sus grupos o clases han de estar enmarcadas en los **acuerdos resultantes de las decisiones curriculares** de centro y de ciclo. Conviene señalar, no obstante, que habitualmente este proceso no responde a una lógica lineal conducente desde las decisiones de centro a las decisiones de ciclo, y de estas a las programaciones de aula, sino, más bien, a una **lógica recursiva** en la que los equipos de profesorado de las distintas etapas, ciclos y departamentos contribuyen, mediante un proceso reiterado de ida y vuelta, a la toma de decisiones curriculares en los diferentes niveles.

Una programación es una **secuencia ordenada de situaciones de aprendizaje** que, tomadas en conjunto, permiten trabajar las competencias específicas de las áreas y materias (o de una agrupación de áreas y materias, es decir, de un ámbito) que el currículo oficial ha establecido para un período de tiempo determinado.

Desde esta perspectiva, una situación de aprendizaje cumple la misma función que una **unidad didáctica**: precisar en su máximo nivel de concreción las intenciones educativas, respondiendo a las preguntas de qué aprender, cómo promover el aprendizaje y cómo evaluarlo.

Mediante la elección de la situación de aprendizaje como unidad de programación se pretende destacar dos aspectos esenciales del enfoque competencial. El primero es **la importancia que el contexto tiene** en la adquisición de las competencias. Las actuaciones que caracterizan la competencia no se producen en el vacío. Las competencias se aprenden y se despliegan siempre en contextos específicos (Jonnaert, Ettayebi y Defise, 2009; Jonnaert, 2019; Masciotra, 2013). La **situación concreta de aprendizaje**, con todos los ingredientes que conlleva, influye tanto en los saberes que es necesario aprender, movilizar y articular como en las actuaciones que comporta el despliegue de la competencia cuya adquisición promueve. De ahí que, cuando se programa, sea la situación de aprendizaje la que da sentido a la actividad del alumnado.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, **en la formulación misma** de las competencias específicas establecidas en los currículos oficiales aparece ya una información genérica relativa a las situaciones y al contexto en que deben poder desplegarse las actuaciones que son el foco de las competencias. Esta información, sin embargo, deja todavía un amplio margen de maniobra en cuanto a su concreción que constituye, al mismo tiempo, una **puerta abierta** y una **invitación** al profesorado para tener

en cuenta las características propias de los contextos específicos en los que se desenvuelve su alumnado.

Así, **retomando algunos ejemplos** de competencias específicas comentadas en el capítulo anterior, las situaciones de aprendizaje diseñadas para promover la adquisición y desarrollo de la competencia específica “Identificar el origen y reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, especialmente de sus elementos geográficos, históricos y artísticos, tanto a escala local como a escala global, participando en la elaboración y difusión de propuestas que favorezcan su preservación y puesta en valor”³ incluirán previsiblemente actividades organizadas en torno al **patrimonio natural y cultural** propio del contexto en el que ubica el centro.

Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje diseñadas para promover la adquisición y desarrollo de la competencia específica “Proponer soluciones realistas basadas en el conocimiento científico ante problemas de naturaleza ecosocial a nivel local y global, argumentar su idoneidad y actuar en consecuencia”⁴ prestarán probablemente especial atención a **problemas de naturaleza ecosocial** relevantes en el ámbito local que serán, también, en buena medida, un reflejo de problemas de esta naturaleza a nivel global.

El segundo rasgo que caracteriza una situación de aprendizaje es precisamente su énfasis en **tomar los aprendizajes del alumnado como eje de la programación**. Así, los objetivos que se establezcan no serán objetivos didácticos en el sentido habitual de la expresión, sino **objetivos competenciales**, es decir, metas definidas en términos de los aprendizajes indicados en las competencias específicas.

Junto **con esta información contextual más bien genérica** presente en la formulación de las competencias específicas, los reales decretos de enseñanzas mínimas y los currículos promulgados por las comunidades autónomas incluyen un **apartado dedicado** a las situaciones de aprendizaje. Este apartado, con fines orientativos y, en consecuencia, de naturaleza no prescriptiva, presenta un conjunto de principios para el diseño de “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a su adquisición y desarrollo” (Real Decreto 157/2022).

³ Competencia específica novena de la materia de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria del currículo de la Comunidad Valenciana.

⁴ Competencia específica undécima de la materia Biología y Geología de la Educación Secundaria Obligatoria del currículo de la Comunidad Valenciana.

En el caso de los reales decretos de enseñanzas mínimas, estos principios están referidos al conjunto de las áreas y materias de las etapas educativas correspondientes, por lo que la información que proporcionan es **más bien genérica y poco orientativa**. En algunos currículos promulgados por las comunidades autónomas, en cambio, los principios para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje **se contextualizan en las respectivas áreas y materias**, incrementando así de forma significativa su función orientadora.

Sin que ello suponga infravalorar la importancia y el interés de la información contextual presente en la formulación de las competencias específicas ni el valor orientativo de los principios y orientaciones incluidos tanto en los reales decretos de enseñanzas mínimas como en los currículos promulgados por las comunidades autónomas, **la responsabilidad última** en la elaboración de las programaciones y del diseño y planificación de las situaciones de aprendizaje **corresponde al profesorado**.

Es el profesorado, en último término, quién puede ajustarlas tanto al **perfil del alumnado** a quien se dirigen y al **contexto** en que se llevarán a cabo, como a las **exigencias específicas** derivadas de las características de las actuaciones, de la naturaleza de los saberes y del nivel de desempeño de las competencias específicas que se proponen ayudar a adquirir y desarrollar.

La forma en la que el profesorado lleva a cabo esta tarea, así como el formato adoptado para la formalización de las situaciones de aprendizaje, admite **diversas alternativas**, sin que sea posible establecer, *a priori*, que unas sean mejores o más eficaces que otras, por lo que no es en absoluto aconsejable recomendar un modelo cerrado para su elaboración y diseño.

Sí que puede ser útil, en cambio, **identificar los elementos esenciales** que tiene que incorporar una situación de aprendizaje orientada a promover la adquisición y el desarrollo de competencias específicas, así como algunas características especialmente destacadas de las situaciones que favorecen un aprendizaje competencial.

Los elementos que, en nuestra opinión, se tendrían que incluir **en el diseño de cualquier situación** de aprendizaje son los siguientes:

- **Las competencias específicas que se trabajan** en la situación, teniendo en cuenta que pueden ser competencias específicas de la misma área o materia, o de diferentes áreas y materias en el caso de los ámbitos o de situaciones que requieren una aproximación interdisciplinar. El referente es el currículo oficial de la comunidad autónoma en la que está ubicado el centro.

- **Los saberes básicos que hay que aprender, articular y movilizar** para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias específicas. En función de los otros elementos de la situación, a veces puede ser necesario desglosar los saberes básicos del currículo oficial implicados o incluso ampliarlos. Como en el elemento anterior, el referente es el currículo oficial de la comunidad autónoma en la que está ubicado el centro.
- **Los criterios de evaluación asociados a las competencias específicas** que se trabajan en la situación. Como en los dos elementos anteriores, el referente es el currículo oficial de la comunidad autónoma en la que está ubicado el centro.
- **La secuencia y la descripción de las actividades y tareas** que está previsto que hagan el alumnado y el profesorado en la situación diseñada. En la descripción de las actividades y tareas, conviene prestar especial atención a la organización social de la actividad (trabajo individual, en grupo, trabajo colaborativo, etc.), así como al material necesario para llevarlas a cabo, la secuencia temporal en que se tienen que hacer y, si procede, los productos o resultados esperados.
- **Los objetivos competenciales que se espera lograr** con la situación de aprendizaje. Estos objetivos son una concreción de las competencias específicas que se trabajan en la situación atendiendo al conjunto de sus elementos, especialmente a los saberes y a la naturaleza y características de las actividades y tareas. Son el resultado, por tanto, de “releer” las competencias específicas previamente identificadas en el contexto concreto de las actividades y tareas que se van a realizar, y concretan lo que se espera que alumnado sea capaz de hacer (de ahí su naturaleza competencial) como consecuencia de su participación en la situación de aprendizaje.
- **Los indicadores para valorar el nivel de logro** de los objetivos competenciales y los procedimientos para recogerlos. Estos indicadores son una concreción de los criterios de evaluación atendiendo al conjunto de elementos de la situación, especialmente a los saberes y a la naturaleza y características de las actividades y tareas. En este caso, se trata de “releer” los criterios de evaluación en el contexto concreto de las actividades y tareas que se van a realizar. Su referente inmediato son **los objetivos competenciales** previamente formulados y precisan las actuaciones que se espera que el alumnado sea capaz de hacer respecto a dichos objetivos competenciales como consecuencia de su participación en la situación. Su finalidad es informar sobre el grado de consecución de los objetivos competenciales. Es necesario, por tanto, que haya al menos un indicador para cada objetivo competencial.
- **La escala de valores empleada para expresar el nivel alcanzado en el desarrollo de cada una de las competencias específicas** tra-

bajadas en la situación, a partir de la información recabada sobre los indicadores. La valoración del nivel alcanzado en la adquisición y desarrollo de una determinada competencia específica integra la información proporcionada por el conjunto de indicadores del nivel de logro de los objetivos competenciales referidos a ella.

La toma en consideración de estos elementos en el diseño de las situaciones de aprendizaje responde a la **necesidad de asegurar la coherencia y continuidad de la programación** con los elementos del currículo oficial, necesarias para que el enfoque competencial impregne el trabajo en el aula. Todos los capítulos de este libro dedicados a presentar y analizar los currículos de las diferentes áreas y materias de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria incluyen propuestas de situaciones de aprendizaje en las que se precisan los elementos señalados. Remitimos a la lectura de estos capítulos para ver en detalle cómo se concretan y poder así valorar mejor sus características y alcance. Permítasenos, no obstante, incluir aquí sendos cuadros que muestran e ilustran, respectivamente, **algunas relaciones especialmente significativas** entre estos elementos, que aseguran la continuidad y la coherencia entre, por una parte, el **currículo oficial y sus componentes** prescriptivos (competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación) y, por otra, el **trabajo en el aula** (las situaciones de aprendizaje).

Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Actividades	Objetivos competenciales	Indicadores de logro de los objetivos competenciales
Área / materia	Área / materia	Área / materia	Área / materia	Área / materia	Área / materia
CE 1	(CE 1) SB 1, 2, 3	(CE 1) CrEv 1, 2, 3	Actividad 1 Actividad 2 Actividad ...	(CE 1) OC 1, OC 2, OC 3	(OC 1) IL 1, ... (OC 2) IL 1, ... (OC 3) IL 1, ...
CE 2	(CE 2) SB 1, 2, 3	(CE 2) CrEv 1, 2, 3	Actividad 1 Actividad 2 Actividad ...	(CE 2) OC 1, OC 2, OC 3	(OC 1) IL 1, ... (OC 2) IL 1, ... (OC 3) IL 1, ...
CE n	CE n	(CE n) CrEv 1, 2, 3	Actividad 1 Actividad 2 Actividad ...	(CE n) OC 1, OC 2, OC 3	(OC 1) IL 1, ... (OC 2) IL 1, ... (OC 3) IL 1, ...

FIGURA 2. Relaciones entre los elementos de las situaciones de aprendizaje⁵

⁵ En las tres primeras columnas se reproducen las competencias específicas (CE), los saberes básicos (SB) y los criterios de evaluación (CrEv) del currículo de la comunidad autónoma de referencia. En la cuarta, se enumera la secuencia de actividades que está previsto desarrollar en la situación. En la quinta y la sexta columna, se contextualizan las competencias específicas y los criterios de evaluación en términos de objetivos competenciales (OC) e indicadores de logro (IL), respectivamente.

En el cuadro no se incluyen dos elementos de las situaciones de aprendizaje que es necesario, sin embargo, contemplar en su diseño: el o los procedimientos previstos para captar información relativa a los indicadores de evaluación y la escala de valoración de estos indicadores.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Objetivos competenciales	Indicadores de logro
Fuente: Puig, B. y Ageitos, N. “Biología y Geología en la LOMLOE” (capítulo 13)			
CE 2. Identificar, localizar y seleccionar información, contrastando su veracidad, organizándola y evaluándola críticamente para resolver preguntas relacionadas con las ciencias biológicas y geológicas.	Reconocer la información con base científica distinguiéndola de pseudociencias, bulos, teorías conspiratorias, creencias infundadas, etc., y manteniendo una actitud escéptica ante estos.	Evaluar críticamente opiniones e informaciones utilizando los criterios adecuados.	Criterios utilizados para evaluar las informaciones recogidas sobre la eficacia de la vacuna frente a la COVID-19.
CE 5. Analizar los efectos de determinadas acciones sobre el medioambiente y la salud, basándose en los fundamentos de las ciencias biológicas y de la Tierra, para promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva.	Proponer y adoptar, hábitos saludables, analizando los acciones propias y ajenas con actitud crítica.	Elaborar un modelo de un fenómeno o situación utilizando la forma de representación más adecuada para presentar sus elementos principales y las relaciones que mantienen entre sí.	Modelo elaborado para representar los elementos principales que intervienen en el funcionamiento del virus responsable la COVID-19 y sus relaciones.
Fuente: Gómez, C. y Mougán, J. C. “Educación en Valores Cívicos y Éticos” (capítulo 14)			
CE 4. Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza.	Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de sí mismo y de los otros, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y sentimientos, y reconociendo y valorando los de los demás en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.	Evaluar críticamente la influencia negativa que la imagen distorsionada de la realidad virtual puede tener en la propia autoestima.	Comentario de un texto breve sobre la posible imagen distorsionada de la realidad virtual y su efecto en la vida cotidiana.

FIGURA 3. Ejemplos de competencias específicas, criterios de evaluación, objetivos competenciales e indicadores de logro de situaciones de aprendizaje presentadas en el libro

Por otra parte, como hemos señalado más arriba, en el **diseño de las situaciones de aprendizaje** conviene tener en cuenta algunas características de las situaciones que **favorecen** especialmente **un aprendizaje competencial**. Son características derivadas de la aplicación de un conjunto de principios y criterios asociados al enfoque de personalización intrínseco al aprendizaje competencial (Coll, 2018). Así, las situaciones diseñadas con el fin de promover y facilitar un aprendizaje competencial:

- **Conectan con temas, problemas o preocupaciones** presentes en el contexto del alumnado, es decir, son culturalmente relevantes.
- **Conectan con experiencias de aprendizaje y aprendizajes del alumnado**, es decir, son personalmente relevantes.
- **Conectan experiencias de aprendizaje y aprendizajes que tienen su origen en contextos escolares y no escolares**, es decir, responden a una visión amplia del aprendizaje.
- **Son relativamente complejas** y requieren un abordaje global, multidisciplinario o interdisciplinario.
- **Tienen un fuerte componente de actuación** y a menudo obligan a elaborar un producto u obtener un resultado.
- **Hacen intervenir varias competencias** específicas interrelacionadas.
- **Incluyen actividades y tareas** de tipo colaborativo.
- **Implican el aprendizaje, articulación y movilización de diferentes tipos de saberes** (conceptuales, procedimentales, actitudinales, axiológicos) y hacen especial atención a los aspectos emocionales.
- **Contemplan una autonomía creciente del alumnado** en la realización de las actividades y tareas e incorporan momentos y actividades dedicados a ayudar al alumnado a reflexionar sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y sobre sus fortalezas como aprendices.

Unos breves comentarios para finalizar. El primero tiene que ver, una vez más, con la necesidad de **asegurar la coherencia en la toma de decisiones** curriculares. Es sin duda fundamental que las situaciones de aprendizaje incluyan los elementos señalados y respondan en su diseño a la **lógica competencial** que se ha venido exponiendo, pero no es menos fundamental la relación existente entre las distintas situaciones de aprendizaje incluidas en una programación.

La calidad de una programación depende, en gran medida, de **la coherencia** entre las situaciones de aprendizaje que la conforman, de **la progresión** de su secuencia y de **la comprobación** de que, en conjunto, cubren todos los aprendizajes del currículo oficial establecidos para el curso o ciclo. Si las decisiones de centro están a su vez bien asentadas, esta coherencia se apreciará tanto transversalmente, entre las situaciones de aprendizaje diseñadas en las diferentes áreas, materias y ámbitos que se trabajan en

paralelo, como longitudinalmente, a lo largo de la etapa o de las etapas impartidas en el centro.

El segundo tiene que ver con **la asociación que se hace a menudo entre las llamadas metodologías de indagación** (aprendizaje basado en problemas o en casos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en el diseño y algunas modalidades del aprendizaje servicio) **y el aprendizaje competencial**. No hay duda de que estas metodologías son especialmente apropiadas para favorecer y promover el aprendizaje competencial y, de hecho, muchas prácticas educativas competenciales están basadas justamente en metodologías de indagación.

Sin embargo, no todas las prácticas, experiencias y propuestas que se presentan bajo esta denominación son igualmente apropiadas para favorecer y promover un aprendizaje competencial. Para que lo sean hace falta, además, que presenten las características antes mencionadas y, sobre todo, que presten atención a **todos los ingredientes de las competencias**: utilización del conocimiento; aprendizaje, articulación y movilización de diferentes tipos de saberes; toma en consideración del contexto de actividad y práctica; y actuación o desempeño competente.

El tercero es una llamada de atención sobre el hecho de que, junto con las situaciones de aprendizaje, **las programaciones tendrán que incluir** en ocasiones determinados momentos en los que se trabajen **aprendizajes que requieren una práctica reiterada que permita ejercitarlos y automatizarlos** (reglas ortográficas, algoritmos de cálculo, equivalencias y conversiones de unidades de medida, etc.). Se trata de destrezas básicas comunes a muchas situaciones de aprendizaje y que conviene consolidar mediante ejercicios específicos.

Finalmente, el cuarto comentario hace referencia a **la estrecha relación existente entre evaluación, acreditación** (sea cual sea la forma que adopte) **y toma de decisiones sobre promoción y titulación**. Como hemos visto, el diseño de situaciones de aprendizaje incluye elementos de evaluación, es decir, de valoración del nivel de desarrollo de las competencias específicas que se trabajan en estas situaciones. En la medida que caracterizar la actuación o ejecución competente es un ingrediente básico de la competencia, el diseño de situaciones de aprendizaje competencial exige incorporar estos elementos.

Una cuestión distinta, aunque de una importancia capital, es **cómo traducir las valoraciones resultantes de la realización de una secuencia de situaciones de aprendizaje**, que son valoraciones del nivel alcanzado en el desarrollo de las competencias específicas trabajadas en ellas, a una valoración de conjunto del nivel de desarrollo competencial logrado

durante un periodo de tiempo determinado, que puede dar lugar o no a una acreditación. Y otra cuestión distinta, todavía, **es el procedimiento que seguir y los criterios a aplicar** para tomar decisiones sobre promoción y titulación.

Estas cuestiones, no obstante, si bien están directamente relacionadas con la puesta en práctica de las programaciones y el desarrollo y los resultados de las situaciones de aprendizaje, apelan, en realidad, como hemos visto más arriba, a las decisiones curriculares de centro y de ciclo. Lo cual nos lleva, una vez más, a considerar la coherencia de las decisiones y actuaciones implicadas en la transición desde los currículos oficiales a su puesta en práctica en los centros educativos como la clave para conseguir que el enfoque competencial llegue las aulas.

4. Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2018). "Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización". En C. Coll (coordinación), *Personalización del aprendizaje. Dossier Graó 3* (14-18). Graó, Barcelona.
- Coll, C. (2022). "Les competències i la concreció curricular de les intencions educatives". En J. Amer (dir.), *Anuari d'Educació de les Illes Balears*. Fundació Guillem Cifre de Colonya-Universitat de les Illes Balears.
- Coll, C. y Martín, E. (2022). "Las competencias específicas de área y materia". *Cuadernos de pedagogía* 537, 100-105.
- Jonnaert, Ph. (2019). *Action située-Agir compétent*. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du *Référentiel de l'agir compétent en conseil pédagogique*. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019. En línea: www.e-sm.net/216425_05 (25/06/2022).
- Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. De Boeck, Bruxelles.
- Masciotra, D. (2013). *Un curriculum par compétences en formation des adultes: l'entrée par les situations*. En línea: www.e-sm.net/216425_06 (24/06/2022).

5. Normativa

Decreto 107/2022, de cinco de agosto, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana* (11/08/2022).

Real Decreto 95/2022, de uno de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín oficial del Estado* (02/02/2022).

Real Decreto 157/2022, de uno de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado* (02/03/2022).

Real Decreto 217/2022, de veintinueve de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín oficial del Estado* (30/03/2022).

Real Decreto 243/2022, de cinco de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín oficial del Estado* (06/04/2022).