DESARROLLO CURRICULAR LOMLOE

TEORÍA Y PRÁCTICA

EXPERIENCIAS LOMLOE DE AULA Y CENTRO: SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y PERFIL DE SALIDA, PROGRAMACIONES Y EVALUACIÓN COMPETENCIAL CON INFORME

JOSÉ MOYA OTERO
FLORENCIO LUENGO HORCAJO
(Coords.)

GRUPO ANAYA

En la realización de esta obra han intervenido:

Edición: Francisco Javier M. Quirce, Sandra Benito Roca y J&M Artes gráficas

Diseño de cubierta e interiores: Marta Gómez Paso, María Paz Franch Díaz-Naranjo y Miguel Ángel Castillejos Muñoz

Maquetación: J&M Artes gráficas

Corrección: Sergio Borbolla

Nuestras publicaciones mantienen el rigor en el uso y en la selección de los contenidos, en las imágenes y en el lenguaje, para cumplir con la no discriminación por razón de género, cultura u opinión.

Los enlaces a las páginas web que aparecen en esta obra han sido revisados en la fecha de su impresión. La editorial no se hace responsable de las modificaciones o las anulaciones que se produzcan en ellos con posterioridad a dicha fecha.

En la web de Anaya **hablamosdeeducacion.es** se dispone de contenido ampliado de este libro.

© Del conjunto de esta edición: GRUPO ANAYA, S.A., 2023 - C/ Valentín Beato, n.º 21 - 28037 Madrid
ISBN: 978-84-678-0546-8 - Depósito Legal: M-5080-2023 - Printed in Spain.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.

También podemos concebir una escuela que persiga otros objetivos; que transmita otra cultura; que privilegie otros valores. Pero nos resulta mucho más difícil imaginar una escuela organizada de tal manera que cada alumno se encuentre lo más a menudo posible en una situación de aprendizaje fecunda para él. ¡No obstante, este es el verdadero reto!

PHILIPPE PERRENOUD, 1998

ÍNDICE

Presentación (Carlos Marchena González, Grupo Anaya) 9
Prólogo (Invitación a Alejandro Tiana) 11
Introducción (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 17

Primera parte: Fundamentos teóricos

- **Introducción** 27
- **Capítulo 1.** El desarrollo del currículo escolar a la luz de algunos marcos internacionales (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 33
- **Capítulo 2.** Las fuentes del currículo: una nueva síntesis (Henar Rodríguez Navarro y José Moya Otero) 45
- **Capítulo 3.** El currículo enseñado: crear situaciones para el aprendizaje (Antonio Bolívar Botía) 59
- **Capítulo 4.** El currículo evaluado: la evaluación de las competencias. De las rúbricas a las escalas de dominio (Javier Cortés de las Heras y José Moya Otero) 75
- **Capítulo 5.** La construcción de la comprensividad: evolución del debate sobre la comprensividad desde la Ley General de Educación de 1970 (Antonio Bolívar Botía y Juan Manuel Moreno Olmedilla)..... 87
- **Capítulo 6.** La construcción de la inclusividad (Jesús Domingo Segovia, Lorena Domingo Martos y Amparo Escamilla González) 97
- **Capítulo 7.** La construcción de la colegialidad: de las comunidades de prácticas a la capacidad profesional docente (José Moya Otero y Carmen Pellicer Iborra) 111
- **Capítulo 8.** La interacción del perfil de salida del alumnado y el perfil de salida del profesorado en las situaciones de aprendizaje (José Moya Otero y Dolores Limón Domínguez)..... 125
- **Capítulo 9.** Una misión educativa: la creación de currículos orientados al logro del perfil de salida en todos los centros educativos (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 137
- **Capítulo 10.** Las misiones educativas como apuesta transversal por un encuentro de políticas educativas en nuestro país (Alfonso González Hermoso de Mendoza y Carlos Magro Mazo) 143

Segunda parte: Fundamentos prácticos

- **Introducción** 151
- **Capítulo 11.** La creación de situaciones para el aprendizaje ampliando la capacidad profesional docente (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 157
- **Capítulo 12.** La creación de situaciones para el aprendizaje sostenible a través del compromiso escuela-familia (María Natividad García Costela, María Dolores Conejo García y Juan de Dios Fernández Gálvez)..... 169
- **Capítulo 13.** El currículo prescrito y la programación de la enseñanza: la génesis de una práctica profesional (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 187
- **Capítulo 14.** La programación de situaciones para el aprendizaje: claves para la reconceptualización de una práctica profesional (José Moya Otero y José Antonio Gómez Alfonso) 199
- **Capítulo 15.** Un nuevo modelo de desarrollo del currículo: principios básicos para una planificación estratégica y situacional (José Moya Otero y Esperanza García Morales) 209
- **Capítulo 16.** El proyecto educativo de etapa o centro: la concreción del currículo (José Moya Otero y Francisco Cuadrado Muñoz) 225
- **Capítulo 17.** Del proyecto educativo a la programación o cómo ordenar la vida en las aulas (José Moya Otero y Sofía García Honrubia) .. 239
- **Capítulo 18.** La coordinación docente como elemento esencial de trabajo competencial (Ángel Pérez Pueyo, Óscar Manual Casado Berrocal, David Hortigüela Alcalá, Israel Herrán Álvarez, Mario Sobejano Carrocera, José Luis Sánchez Álvarez y Alejandra Hernando Garijo. Grupo Actitudes) 251

Tercera parte: Las ejemplificaciones prácticas LOMLOE en los centros y las aulas

- **Introducción** 265
- **Capítulo 19.** La programación de situaciones para el aprendizaje en infantil (Teresa Domínguez Pérez y Teresa Cid Silván) 267
- **Capítulo 20.** La programación de situaciones para el aprendizaje en Educación Primaria (Juan Carlos Rico Leonor, Ana Palacio Vaquero y Alma Gil Navas) 271
- **Capítulo 21.** La programación de situaciones para el aprendizaje en ESO. Ejemplificaciones (José Antonio Gómez Alfonso y Juan Antonio Gómez Fernández) 285

- **Capítulo 22.** La programación de situaciones de aprendizaje en Formación Básica. Experiencias de centro (Miguel Costa García e Irene Gil Gil) 297
- **Capítulo 23.** La programación de situaciones para aprendizaje en bachillerato. Experiencias (Sofía García Honrubia, José Ignacio Madalena Calvo y Carlos Arrieta Antón) 303
- **Capítulo 24.** Las escalas de dominio como instrumento de evaluación de las competencias (Javier Cortés de las Heras y José Moya Otero) 323
- **Capítulo 25.** La evaluación competencial. Ejemplificación de la elaboración de la escala de dominio en Infantil (Teresa Domínguez Pérez y Teresa Cid Silván) 339
- **Capítulo 26.** Procedimiento de diseño de las escalas de dominio de las competencias clave en Educación Primaria (María Castro Sánchez y Francisco Cuadrado Muñoz) 341
- **Capítulo 27.** La evaluación competencial. Procedimiento para la elaboración de la escala de dominio de las competencias clave para Educación Secundaria Obligatoria (José Antonio Gómez Alfonso y Carlos Arrieta Antón) 345
- **Capítulo 28.** La evaluación competencial. Procedimientos e instrumentos para la elaboración de escalas de dominio en bachillerato (Sofía García Honrubia y José Ignacio Madalena Calvo) 349
- **Capítulo 29.** Una aplicación digital para facilitar el trabajo docente de evaluación competencial en sus tres dimensiones: conocimientos, destrezas y actitudes (Juan Manuel García Molina y José Antonio Gómez Alfonso) 363
- **Capítulo 30.** El modelo de informes e itinerarios para la mejora a partir de la evaluación competencial (Juan de Dios Fernández Gálvez y Juan José Reina López) 369
- **Balance general y perspectivas** (José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo) 381

Presentación

Carlos Marchena González. Director de la División Educativa de Grupo Anaya

El sistema educativo del cual parte. De lo contrario, ¿para qué?

La notable diferencia entre los marcos legislativos generales que rigen la educación está en el lugar donde estos centran su interés y en su auténtica razón de ser. El foco puede estar orientado hacia su estructura, hacia los programas educativos que desarrollan, o hacia ambas cosas a la vez.

Cuando es el andamiaje educativo lo que está en cuestión, los cambios son más perceptibles y cortos en el tiempo. La sociedad en su conjunto, comenzando por los propios profesionales de la educación, es consciente de la transformación que se está produciendo. Por el contrario, las variaciones que afectan al diseño curricular pasan desapercibidas para el conjunto de la población y su recorrido es más largo, quedándose, en ocasiones, algunos aspectos sin ser materializados e, incluso, provocando efectos no deseados. Este hecho incluye fundamentalmente a los propios docentes, que se ven arrastrados por las inercias didácticas que acompañan a diario. Nos referimos a la denominada «práctica docente», que puede conducir al inmovilismo profesional.

Para evitar estas disfunciones resulta imprescindible un acompañamiento al profesorado, desde distintas perspectivas, que favorezca la consecución de los logros marcados en el nuevo marco normativo; además de un imperativo legal, al tratarse de leyes de carácter orgánico. Un acompañamiento que, necesariamente, debe comenzar por dar a conocer su contenido y las derivadas que de él se desprenden: la formación del profesorado en línea con las modificaciones introducidas, la elaboración y difusión de materiales y experiencias que vayan teniendo lugar y que sean valoradas como buenas prácticas, la existencia de materiales curriculares que sirvan de soporte a su quehacer, la explicación y la cualificación para responder a la trama administrativa que conllevan los nuevos documentos planificadores… Todo ello sin olvidar, obviamente, el imprescindible consenso que debe preceder a la regulación de un derecho básico de los ciudadanos, como es la educación, en un marco amplio de competencias autonómicas.

Grupo Anaya, en esta segunda monografía sobre la LOMLOE y con la mirada centrada en el segundo curso académico de implantación, ofrece una serie de experiencias, a nivel de centro y de aula, en torno a tres campos conceptuales que sintetizan los retos a los que se debe dar respuesta desde los claustros del profesorado: situaciones de aprendizaje, evaluación competencial y programaciones didácticas.

Confiamos en que, con esta nueva contribución, sigamos aportando respuestas a la demanda de la comunidad educativa, con el afán de seguir profundizando en nuestra vocación de servicio que nos orienta.

Carlos Marchena González

Madrid, enero de 2023

Prólogo

Invitación a Alejandro Tiana

Cuando escribo estas líneas estamos asistiendo al inicio de lo que pretende y bien puede ser un importante proceso de cambio en la educación española. Se trata de un proceso ambicioso, que no quiere limitarse a modificar algunos aspectos concretos o accesorios del sistema actual, sino que se plantea unos objetivos más profundos y de más largo alcance. En realidad, lo que pretende es contribuir a modificar la cultura escolar vigente. Y esa no es una tarea trivial ni sencilla.

El soporte de dicho proceso se encuentra en la aplicación de la ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), promulgada a finales del año 2020. En el momento actual estamos en su fase de implantación, que se extenderá hasta finales del curso 2023-2024, aunque sus efectos completos se apreciarán a más largo plazo. Pero hay que tener en cuenta que la aprobación, promulgación y aplicación de una ley no supone en sí mismo un cambio relevante. En un país como el nuestro, que tiene una imagen un tanto mágica de las leyes, es común la idea de que cambiar la ley implica un cambio inmediato de la realidad. Y bien sabemos que en educación —como en otros ámbitos— las cosas no funcionan así. Las leyes educativas no tienen un poder taumatúrgico, aunque a veces haya quien parece defenderlo ardientemente. Las leyes, también las educativas, ofrecen un marco a partir del cual se puede actuar sobre la realidad de un modo concreto, más o menos flexible, incentivador y productivo. Pero todos conocemos leyes que nunca han llegado a ser plenamente aplicadas, al igual que leyes que han producido efectos imprevistos e incluso perversos.

Por otra parte, los estudiosos de los sistemas educativos sabemos que por debajo de la realidad educativa observable a simple vista existe un sustrato más profundo, compuesto de «un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas —formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos— sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de instituciones educativas»[1], que solemos denominar «cultura escolar». Cuando los docentes desarrollan su actuación en los centros educativos tienen en cuenta ese conjunto de elementos tanto o más que las leyes concretas que deben aplicar. O, al menos, matizan con todos esos elementos la traslación que hacen de las leyes a su realidad profesional. Dichos elementos, lejos de ser entendidos como construcciones históricas y sociales que cambian con el tiempo —lo que son en realidad—, se toman como la expresión del «sentido común» en educación, como la cristalización de las tradiciones recibidas, e incluso como el canon, el modelo, que debe regir la vida escolar. Y estare-

[1] Tomo prestada la caracterización muy certera de Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* Madrid: Morata, p. 73.

mos de acuerdo en que, por sus propias características, la cultura escolar no es sencilla de cambiar, ni su modificación responde necesariamente a la aplicación de planes de actuación racionalmente elaborados y desarrollados. Sin embargo, la posibilidad de avanzar en la construcción de un sistema educativo que dé respuesta a las demandas y retos planteados, que permita obtener mejores resultados para nuestra ciudadanía y nuestra sociedad, pasa necesariamente por hacer aflorar los elementos de esa cultura escolar subterránea, someterlos a crítica y promover su transformación.

Convengamos por lo tanto en que el cambio legal representado por la LOMLOE supone un punto de partida para la transformación, pero no un cambio con todas sus consecuencias. Y acordemos también que ese proceso de cambio no es una tarea simple ni sencilla de llevar a cabo. En consecuencia, hay que entender bien cuáles son las pretensiones de ese proceso de cambio y los elementos sobre los que pretende actuar.

Desde mi punto de vista, la LOMLOE pretende actuar en varios ámbitos, de los cuales quiero destacar tres que me parecen muy relevantes: la construcción de un modelo curricular inclusivo que dé respuesta a las demandas y los retos actuales; el desarrollo de una cultura de colegialidad en el profesorado, y el aumento del desarrollo profesional docente en unos centros educativos más autónomos. Cada uno de ellos tiene un gran potencial de cambio que se debería aprovechar para la mejora de la educación.

En primer lugar, es frecuente que los cambios normativos en educación afecten al currículo —o los currículos, por hablar con más propiedad—, bien sea en su concepción, su estructura o su contenido. Se trata de un recurso habitual en la política de la educación cuya utilización está, además, justificada. En efecto, las sociedades no dejan de cambiar, los ciudadanos formulan continuamente nuevas demandas y las culturas plantean nuevos retos en un ciclo interminable. Todos ellos esperan una respuesta adecuada —lógicamente, cambiante— por parte de los sistemas educativos, en los cuales los contenidos de la educación ocupan un lugar siempre preeminente. No es casual que este (el curricular) sea uno de los aspectos más llamativos, atendidos y debatidos cuando se emprenden procesos de transformación educativa como el actual. Además, los currículos constituyen uno de los elementos más característicos de la cultura escolar antes mencionada, lo que induce a muchas personas a considerar cualquier cambio en ellos como una vulneración de unas reglas que debieran permanecer inalterables.

Pues bien, la LOMLOE también se adentra en este terreno con un propósito claro, explícito y decidido: hay que organizar la educación de manera que permita que todos los ciudadanos sean capaces de construir vidas autónomas adecuadas a las demandas de la época que nos toca vivir, respondiendo además a los retos civilizatorios que se nos plantean. Dicho de otro modo: la educación debe ser proactiva, movilizadora e inclusiva. Y ello implica una concepción del currículo ajustada a tales objetivos. De ahí deriva el carácter competencial que

debe tener, la formulación de un perfil de salida de la educación básica o la exigencia de su carácter inclusivo. Y todo el engranaje del nuevo modelo curricular responde a esos objetivos, y desde esa perspectiva debe ser analizado.

No es extraño que esta concepción implique la aplicación de nuevos conceptos curriculares y la revisión de las prácticas escolares, cuya formulación resulta a veces chocante para quienes no se han parado a reflexionar acerca del supuesto carácter inmutable de la cultura escolar predominante. Pero, al igual que los elementos de esa cultura escolar que hoy consideramos inalterable han sido el resultado de un proceso histórico y social, la evolución no se detiene y, de forma consciente o inconsciente, continúa avanzando. En esas circunstancias, mejor intentar controlar el proceso que dejar que se desarrolle de manera ciega.

En segundo lugar, son numerosos los informes acerca del profesorado español que nos dibujan el panorama de una profesión docente excesivamente individualista y atomizada —«balcanizada», se dice en este libro—. Nuestros docentes están bien formados, según nos dicen también esos informes; han seguido un curso formativo de buena calidad y se sienten bastante bien preparados para hacer frente a su tarea profesional. Pero no dejan de reconocer que les falta formación para hacer frente a algunas tareas, como la inclusión educativa, el dominio de las nuevas herramientas tecnológicas que deberían ayudarles o la gestión de clases con un alumnado muy diverso, además de echar en falta más oportunidades de trabajo cooperativo y de interacción con sus colegas. Y ese es otro aspecto que la LOMLOE quiere abordar.

Así, la LOMLOE pretende prescribir lo menos posible la metodología que el profesorado debe aplicar en su tarea cotidiana —otra cosa son algunos excesos normativos autonómicos poco coherentes con el modelo general—, incrementando a cambio la capacidad de construcción colegiada de la misma. Por ejemplo, desde algunas posiciones excesivamente simplistas, se ha criticado que determinadas decisiones relevantes acerca de la evaluación, la promoción o la titulación de los estudiantes se dejen en manos de los equipos docentes. Hay quien incluso lo ha interpretado como una dejación de responsabilidad por parte de la Administración, que se desentiende de decisiones de tal importancia, en vez de lo que pretende ser: un ejercicio de refuerzo de la capacidad profesional del profesorado, basado en la confianza en la calidad de su trabajo. Cuando un docente se limita a aplicar unas reglas numéricas acerca de los aprobados o suspensos en determinadas materias está restringiendo explícitamente su capacidad docente. Y si ese predominio de la tarea contable de suspensos frente a la decisión inteligente acerca de la evaluación del estudiante se basa en la dañina concepción de la educación como una mera adición (o yuxtaposición) de docentes y asignaturas, la alternativa pasará por el incremento de la colegialidad y de las decisiones colegiadas. Y la LOMLOE se orienta decididamente en esa dirección, sin olvidar que el refuerzo de la colegialidad también contradice muchos de los supuestos de la cultura escolar vigente, por lo que tiene un importante potencial de transformación.

En tercer lugar, llevamos décadas hablando de la necesidad de aumentar la autonomía de nuestros centros educativos y, sin embargo, no cejamos de regular de manera estricta y detallada el desarrollo de la tarea educativa y el trabajo del profesorado. Tengo la convicción de que tenemos un sistema educativo sobrerregulado, con excesivas normas que rigen innecesariamente la actuación de los centros y el profesorado y les impiden construir reflexivamente unas prácticas docentes adaptadas a la diversidad de situaciones a que deben hacer frente. Y es que la docencia requiere de un ejercicio profesional reflexivo, basado en el conocimiento y la experiencia, y que se desarrolla en un entorno institucional, el centro educativo, donde se encarna en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La LOMLOE también avanza en esa dirección, al otorgar un margen de autonomía más amplio a los centros educativos, que se debe dejar sentir especialmente en ámbitos como el curricular. Son los centros, instituciones formadas por una pluralidad de docentes que trabajan de manera colegiada, los responsables de convertir el currículo prescrito por las Administraciones educativas en práctica educativa. Y esa tarea está muy lejos de reducirse a aplicar individualmente en el aula cada día lo que dicen las normas. Aunque esta idea tópica figure habitualmente en el imaginario colectivo acerca de la educación, la realidad es muy diferente. Lo que se produce es una transformación del planteamiento curricular establecido, de carácter prescriptivo, en un conjunto de programas, proyectos y prácticas que componen la tarea educativa. Y de ahí deriva la necesidad de prestar atención cuidadosa a ese entorno institucional, al modo en que funciona, a los mecanismos internos de coordinación existente y a la combinación de desarrollo profesional individual y colectivo. Los centros educativos son mucho más que una acumulación de aulas y docentes autónomos, aunque en la práctica debamos dar pasos decididos en esa dirección para convertirlo en realidad. Podemos decir, como hace este libro, que el currículo es importante, pero no menos que la organización escolar. Se trata de dos elementos que deben estar estrechamente entrelazados, sin caer en el error común de dar más importancia, siquiera sea teóricamente, al primero que al segundo.

Así pues, la tarea emprendida es ambiciosa, compleja y exigente. Pero creo que se debe abordar si queremos que nuestro sistema educativo avance y sea capaz de dar respuesta a las demandas y los retos actuales. Y ello implica repensar la teoría que aplicamos, proponer nuevos modelos de organización y de actuación, y proveer al profesorado de instrumentos para afrontar el cambio. Y ese es el objetivo de esta publicación. Tras desarrollar unos primeros capítulos en que se presenta un nuevo enfoque para el desarrollo del currículo basado en lo que el alumnado puede hacer, que sirven al lector para analizar los rasgos fundamentales del nuevo modelo, el libro aporta un valioso conjunto de ejemplos y experiencias acerca de algunos de sus elementos más destacados.

De la primera parte, me gustaría destacar la relevancia que se concede a varios aspectos: la influencia de los marcos internacionales para el nuevo modelo curricular español, el papel del perfil de salida del estudiante, la necesaria combinación del cambio curricular y de la revisión de la organización escolar, la con-

cepción del centro educativo como el núcleo institucional en que se encarna la tarea educativa, el desarrollo profesional docente como una tarea colectiva y no solamente individual, la exigencia del trabajo colectivo y colegiado del profesorado y la relevancia del proyecto educativo del centro como concreción de los propósitos y enfoques educativos del mismo. Todos ellos son aspectos fundamentales para enmarcar adecuadamente el nuevo enfoque que el libro aborda.

De la segunda parte, resultan especialmente destacables dos tipos de aportaciones. Por una parte, la importancia concedida al papel del centro en el diseño y el desarrollo del currículo, que se concreta en una interesante reflexión acerca de los proyectos educativo y curricular y las programaciones de la enseñanza. Como señalaba más arriba, esta nueva concepción viene a resituar al centro educativo en la tarea docente, lo que implica promover cambios profundos —aunque sean paulatinos y requieran tiempo— en la cultura escolar. Por otra parte, resultan muy valiosos los ejemplos y las experiencias aportados en dos de los campos más complejos del cambio curricular propuesto: las situaciones de aprendizaje y la evaluación competencial. No es extraño que unas y otra generen dudas e inquietud al profesorado. Y en esta etapa de inicio del proceso de cambio es fundamental aportar elementos e instrumentos que ayuden a plasmar en la realidad ese nuevo enfoque. La larga experiencia del grupo coordinador de la publicación en esta concepción competencial del currículo les ha permitido pasar de las declaraciones o las simples propuestas a la presentación de ejemplos y experiencias bien fundamentados y convincentemente presentados. Y hay que dar la bienvenida a esa aportación, que muchos docentes encontrarán valiosa, sin duda.

De este modo, instrumentos como los que aporta este libro, tanto teóricos como metodológicos y prácticos, constituyen una valiosa contribución al proceso de cambio en que estamos embarcados. Como decía antes, no cabe esperar que en plazos breves cambie profundamente la realidad educativa, pues la ambición de las transformaciones propuestas requiere tiempo. No tengo ninguna duda de que el cambio, si se produce, será paulatino, objeto de debate, por fases sucesivas, con reorientaciones y modificaciones respecto de los planes originales. Así funciona la realidad del cambio en cualquier sistema educativo. Pero también estoy convencido de que estamos ante una gran oportunidad para promover avances significativos en la educación que reciben nuestros conciudadanos, especialmente los más jóvenes. Y no podemos perder esta ocasión.

Alejandro Tiana Ferrer
Madrid, enero de 2023

Introducción

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

> No es bastante que ciertos materiales y métodos hayan demostrado ser eficientes con otros individuos en otros tiempos. Debe existir una razón para pensar que tengan cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular.
>
> John Dewey, 2010

El curso escolar 2022-23 está siendo un curso diferente. Un curso lleno de incertidumbres, pero también de oportunidades. Un curso lleno de inquietudes, pero también repleto de esperanzas. Puede que tengamos que superar dificultades imprevistas, pero también puede que descubramos nuevas vías para la mejora de los aprendizajes y, en consecuencia, para la mejora de la profesión docente.

En todo caso, nos parece que será un curso lleno de contrastes donde la disposición institucional y personal desempeñarán un papel relevante. Será un curso en el que todos los agentes educativos tendremos que dar lo mejor de nosotros mismos para lograr que las comunidades educativas comiencen a actualizar sus proyectos educativos y sus programaciones, incorporando, si fuera necesario, nuevas prácticas profesionales.

Conscientes de esta ambivalencia, y comprometidos, como siempre lo hemos estado, con la mejora de la educación y de la profesión docente, desde el Proyecto Atlántida, en estrecha colaboración con otros grupos de innovación y organizaciones empresariales, hemos elaborado esta propuesta con la finalidad de crear un marco común de referencia que facilite un desarrollo integrado del currículo prescrito. Se trata de un marco común de carácter teórico y práctico que recoge las mejores experiencias y saberes acumulados durante las últimas dos décadas en los centros educativos, que nos resultan cercanos, pero también el conocimiento de expertos universitarios que, a su vez, han revisado los últimos desarrollos de las instituciones académicas y de los organismos internacionales en materia de currículo.

Una propuesta de este tipo constituye, sin duda, una innovación que consideramos necesaria, no para que las «cosas» cambien, sino porque las «cosas» han cambiado (Luhmann, 1998), y es necesario construir unas bases que faciliten el desarrollo de una acción colegiada. Tal y como nosotros lo comprendemos, el marco común de referencia podría resultar muy útil en la configuración de planes de formación institucionales tanto para el profesorado como para los servicios de inspección, los equipos directivos o las familias. Sin descartar, en ningún caso, alguna experiencia de formación conjunta de todos y cada uno de los agentes que conforman el sistema educativo, incluidas las empresas editoriales.

Quede sobre la mesa, pues, nuestra invitación de hacer del presente curso escolar un curso centrado en la mejora de la enseñanza, que aproveche todas las oportunidades que ofrece un modelo de diseño y desarrollo del currículo basado en una estructura abierta a los grandes retos del presente y del futuro.

Así pues, el hecho de que el curso esté siendo diferente es lo que justifica la creación del libro que ahora tienes en tus manos —ya sea en formato digital o en papel—, de modo que, quizá, lo primero que conviene aclarar es en qué consiste esa diferencia.

En 2022-2023 entra en vigor el nuevo currículo prescrito para todos los cursos impares de las enseñanzas de régimen general de la educación no universitaria. O, dicho de otro modo, es un curso donde miles de profesoras y profesores de toda España, así como su alumnado y sus familias, se enfrentan a la necesidad de revisar sus prácticas educativas y de valorar especialmente las consecuencias que sobre ellas pueden tener los cambios introducidos en las normas reguladoras del currículo escolar. Lo cierto es que tenemos que llevar a cabo esta tarea en unas condiciones poco o nada deseables, y cabe esperar que las Administraciones Públicas brinden, cuanto antes, medios de apoyo que ayuden al profesorado a preparar una respuesta educativa adecuada a las características de su alumnado y a las condiciones de su centro. Muchas administraciones han iniciado sus propuestas, y nosotros deseamos sumar con fuerzas constructivas, en función de nuestro compromiso con la estructura curricular generada en el desarrollo del trabajo al que fuimos invitados con nuestros especialistas hace ya dos años.

De acuerdo con la información ofrecida por cada una de las Administraciones autonómicas en sus páginas, el mapa de situación muestra graves retrasos en la aprobación de los decretos sobre el currículo de cada una, de forma que, a diciembre de 2022, y con el curso bien avanzado, algunas Administraciones autonómicas no han concretado sus propias normativas.

A la vista de estas circunstancias, para la mayor parte de las Administraciones autonómicas el presente será también el curso donde se llegue a conocer el conjunto de normativas que desarrolla la apuesta LOMLOE y, con ello, la pluralidad de enfoques en temas clave de la propuesta curricular, lo que puede aumentar la sensación de agobio que los docentes y los centros puedan sufrir a lo largo del año. Mientras tanto —y, dado que no puede haber vacío legal—, los centros educativos tomarán sus primeras decisiones. En ocasiones a partir de los reales decretos de enseñanzas mínimas aprobados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional; en otras, a partir de borradores de decretos de CC. AA. que siguen a la espera de confirmación, y, además, de los decretos que se han ido conociendo desde comienzos del verano y hasta la actualidad.

Así pues, los primeros meses de este curso están siendo meses de incertidumbre, de consultas de urgencia y, confiemos, de tiempo de información y formación. Son meses de aprendizaje a nivel personal y organizacional, donde todos los agentes que conforman el sistema educativo tienen una gran oportunidad para crear nuevas formas de colaboración. Por consiguiente, las condiciones de

partida ya están dadas. Son condiciones necesarias, pero no suficientes. Ante tales incertidumbres, es bueno recordar que la implantación del nuevo currículo prescrito todavía tardará un curso escolar más, de modo que solo se completará en 2023-24, lo que significa que conviene enfrentarse a las incertidumbres de este curso sin prisa, pero sin pausa.

A la vista de las circunstancias, parece evidente que este año escolar debería significar para los centros educativos un curso de reconocimiento de las novedades que presenta el nuevo currículo prescrito, de valoración de las consecuencias de esas novedades sobre la práctica educativa y, sobre todo, de análisis y valoración de la capacidad de todos y cada uno de los centros educativos para abordar los retos y oportunidades que plantea el nuevo currículo.

Dicho de manera resumida, 2022-2023 debería ser un curso para el aprendizaje organizacional, y no solo para el aprendizaje personal. Un curso para mejorar las competencias del profesorado, pero ante todo la capacidad profesional de los centros educativos —del profesorado y de los equipos directivos— y de los propios servicios de orientación e inspección. En este sentido, conviene recordar que en el nuevo ordenamiento del sistema educativo no solo se mantiene la autonomía que ya tenían, sino que se amplía a nuevos ámbitos de decisión. Asimismo, conviene tener muy en cuenta la experiencia y el saber acumulado por los centros educativos en las últimas décadas. Son muchos los que han vivido experiencias significativas en la enseñanza y el aprendizaje de las competencias clave, y, fruto de esas experiencias, conocen bien las condiciones adecuadas para este tipo de aprendizaje. La ley, lo hemos dicho, ha hecho bien en reconocer como norma algunos modelos de organización curricular que ya forman parte del proyecto educativo de un numeroso grupo de centros, pioneros por tanto en aspectos que ahora son norma general para el conjunto del sistema educativo. No obstante, esos centros deben tomar conciencia de las novedades introducidas en la estructura del currículo prescrito. Son cuatro las novedades que merecen una atención especial: I) la actualización de las competencias clave; II) la renovación de los contenidos; III) la incorporación del perfil de salida, y IV) la configuración de las áreas de conocimiento.

Vamos a responder la pregunta que muchas personas se harán: «¿Por qué son tan importantes estas novedades?». Porque creemos que aporta claves que pueden ser muy relevantes:

1. El nuevo currículo prescrito cambia las expectativas sobre los aprendizajes deseables. Este cambio se produce con la incorporación de un perfil de salida cuando concluye cada una de las etapas educativas.

2. Para ayudar a los centros educativos a definir el perfil de salida de su alumnado a partir de los descriptores operativos del perfil de salida, el nuevo currículo prescrito introduce cambios significativos en el tratamiento de los contenidos, dado que aporta mayor flexibilidad a las áreas de conocimiento, las asignaturas o las materias. De este modo se reduce la bipolaridad entre competencia y áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, en la estructura curricular el perfil de salida ofrece conexiones directas entre competencias específicas y criterios de evaluación.

3. Los centros pueden aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva estructura curricular —el proyecto educativo de centro, la programación general, articulada a través de situaciones de aprendizaje, y los proyectos integrados específicos— para realizar un desarrollo adaptativo de su propio currículo y avanzar hacia una mayor integración de todos los elementos.
4. El éxito del desarrollo adaptativo dependerá, en gran medida, de que los centros encuentren el equilibrio entre dos tendencias que a menudo se consideran contrapuestas:
   - Comprensividad-Inclusividad (C-I).
   - Especialidad-Colegialidad (E-C).

Además, para alcanzar el éxito en este proceso de desarrollo adaptativo del currículo los centros educativos podrán disponer de un marco común de referencia con elementos teóricos y prácticos, que los ayudará a realizar una gestión eficaz del cambio y a mejorar su capacidad profesional (cuadro 1). El marco común de referencia podría ser la base sobre la que construir proyectos de formación adaptados a cada uno de los agentes educativos: profesorado, equipos directivos, inspección, servicios de orientación y asesoramiento, y también familias.

El reto al que nos enfrentamos en el desarrollo del currículo es el siguiente: incorporar al currículo escolar tareas que contribuyan tanto al enriquecimiento de la enseñanza como a la activación cognitiva para lograr que el alumnado pueda alcanzar un nivel de dominio suficiente en las competencias que configuran el perfil de salida.

Cuadro 4.1. Prácticas docentes analizadas

- Precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza:
  - Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
  - Establezco metas al inicio de la enseñanza.
  - Explico lo que espero que los alumnos y alumnas aprendan.
  - Explico la relación entre temas antiguos y nuevos.
  - Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.
  - Dejo que los alumnos y alumnas practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.
- Enriquecimiento de la enseñanza:
  - Asigno a los alumnos y alumnas proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
  - Dejo que los alumnos y alumnas empleen recursos TIC para hacer proyectos o ejercicios de clase
- Activación cognitiva:
  - Presento tareas para las que no hay respuesta obvia.
  - Planteo tareas que requieren que el alumnado piensen de manera crítica.
  - Hago que los alumnos y alumnas trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
  - Invito a los alumnos y alumnas a que decidan por ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.

Entre 7 y 9 de cada 10 profesores/as
Precisión y adecuación de la enseñanza

Entre 3 y 5 de cada 10 profesores/as
Enriquecimiento de la enseñanza

Entre 4 y 6 de cada 10 profesores/as
Activación cognitiva

El reto será diferente para cada centro educativo, dado que la configuración de sus prácticas profesionales (por tipo y frecuencia) también será diferente. El marco común de referencia que hemos propuesto puede ayudar a supera el reto en cada centro.

Cuadro 1. El reto educativo de los próximos años. (Fuente: Talis, 2018).

Para superar este reto y mejorar el currículo que cada centro educativo ofrece a su alumnado, hemos creado nuestro marco común de referencia, cuya función no es otra que aportar un consenso básico sobre el que fundamentar las nuevas prácticas docentes.

Un marco común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las competencias clave

Una vez aprobadas las normas que regulan el currículo de cada una de las etapas educativas —el denominado «currículo prescrito»— por parte de las Administraciones Públicas, se inicia un proceso muy complejo al que debemos prestar atención y que hasta ahora ha sido llamado «proceso de desarrollo del currículo o de concreción del currículo» sin que ninguno de estos términos deje translucir en realidad las decisiones que adoptan los centros ni la forma en que lo hacen. El proceso de desarrollo del currículo se suele alejar de lo que suele considerarse meramente un proceso de concreción o aplicación de las normas al aula y, desde luego, requiere mucho más que un trabajo de difusión del nuevo currículo prescrito.

De hecho, la analogía más próxima a lo que de verdad ocurre en los centros educativos es que se trata, sobre todo, de un proceso de transformación, incluso de una metamorfosis del currículo prescrito. Transformar es, según una de las acepciones de la RAE, «transmutar algo en otra cosa». Y esto es, sustancialmente, lo que ocurre durante el proceso de desarrollo del currículo prescrito: se transforman la selección de aprendizajes y de contenidos en actividades y tareas que generan las experiencias necesarias para que cada alumno y alumna alcance un nivel de dominio del perfil de salida.

Durante este proceso, las normas se transforman en experiencias educativas (currículo enseñado) y en aprendizajes adquiridos (currículo aprendido), y cobra un papel relevante la capacidad profesional docente de cada uno de los centros educativos. Una capacidad que favorece el uso adecuado de las competencias que cada centro tiene atribuidas.

Como hemos señalado, una de las características del sistema educativo es que está ordenado por niveles o subsistemas, cada uno de los cuales presenta sus propias interacciones (figura 1).

En el nivel más general, o nivel 1, las Administraciones Públicas interaccionan con los centros educativos, los servicios públicos o los prestadores de servicios y los programas. Como consecuencia de esta interacción se abren oportunidades o se limitan las interacciones de los siguientes niveles.

En el nivel 2, los miembros de la comunidad educativa interaccionan entre sí para aprovechar las oportunidades abiertas en el nivel 1 y tomar decisiones que favorezcan la comunicación, la coordinación y colaboración entre sus miembros y con las entidades del nivel 1.

En el nivel 3, las interacciones se producen en su totalidad en el aula, entre el profesorado que imparte clases en el mismo grupo, así como entre ellos y el alumnado de esa clase.

A medida que el desarrollo del currículo va cambiando de nivel de decisión, aparecen nuevas realidades que condicionan las decisiones que hay que adoptar, pero estas decisiones siempre son de naturaleza diferente. Por ejemplo, en el nivel 1 se decide si los contenidos se agruparán en materias o ámbitos. En el nivel 2, se plantea qué materias o ámbitos contribuirán al logro del perfil de salida en un determinado centro educativo, mientras que corresponde al nivel 3 decidir qué situaciones de aprendizaje permitirán movilizar los contenidos para lograr las competencias.

Como se puede comprobar, ninguna de estas decisiones es una concreción de la anterior, sino una decisión nueva que viene condicionada por las decisiones anteriores, pero no determinada por ellas, y que pretende demostrar que el proceso de desarrollo del currículo no es, en ningún caso, un proceso lineal. Si alguien quisiera mantener la idea de concreción tendría que limitar su uso, ya que en cada uno de los niveles solo se concretan opciones que luego se activan o no en el nivel inferior.

Figura 1. Niveles de interacción en el sistema educativo español.

La transformación curricular se realiza en los centros educativos de un modo que todavía no hemos llegado a comprender muy bien. No obstante, hay algunas cosas que sabemos con certeza, como que el desarrollo del currículo no es

un proceso lineal, sino que se estructura en niveles que van introduciendo elementos nuevos, ausentes en el nivel anterior. También sabemos con seguridad que el currículo enseñado en cada centro educativo puede ser muy diferente del resto, y que esta diferencia tiene consecuencias sobre las oportunidades de aprendizaje para el alumnado.

Estas oportunidades de aprendizaje que cada centro ofrece a su alumnado no dependen solo de sus condiciones estructurales, sino también de sus condiciones culturales, es decir, del tipo de cultura que predomina en un determinado centro educativo. Nos referimos, claro está, a una cultura más o menos inclusiva, o a una cultura más o menos colegiada. Sabemos, además, que esta transformación no depende tanto de las cualidades de cada profesor o profesora como de la capacidad profesional docente de cada centro educativo. De ahí que el techo de cristal no sea el profesorado, considerado aisladamente, sino la capacidad profesional de los centros, que activan o desactivan el poder transformador de una determinada estructura curricular, al igual que los profesores activan o desactivan el poder de un determinado proyecto educativo.

Desgraciadamente, una imagen excesivamente simplista del proceso y la dificultad y complejidad reales han provocado que, hasta el momento, en muchos centros educativos las mejoras en las normas no se hayan traducido directamente en mejoras en las oportunidades para el aprendizaje ni en el reconocimiento de lo aprendido.

Conscientes de esta situación, y fieles al compromiso con la mejora de los centros educativos —una de nuestras señas de identidad—, el Proyecto Atlántida ha querido facilitar su trabajo con la creación de un marco de referencia común que oriente el proceso de construcción de un currículo escolar cuyo eje vertebrador sean las competencias clave para la vida. Se trata de un marco interpretativo que, partiendo de los mismos fundamentos que ha hecho posible el currículo prescrito, proporcione recursos que amplíen y mejoren la capacidad profesional docente.

En la elaboración de este marco, como en otros documentos anteriores, hemos tenido muy en cuenta experiencias y marcos internacionales, algunos de los cuales son los mismos que se han valorado en el momento de elaborar el currículo prescrito, aunque nuestra interpretación ha podido ser diferente, pero otros marcos y experiencias son nuevos. Este marco está inspirado en la visión sistémica de la acción educativa y trata de responder a las consecuencias sobre las prácticas educativas de dicha visión, aportando un modelo de planificación estratégico y situacional.

La idea de una visión sistémica de la acción educativa nos obliga a considerar seriamente el problema de la coordinación entre los diferentes agentes y niveles que conforman el sistema, dado que el funcionamiento eficaz de esta acción depende de forma directa del sentido compartido que cada uno de los agentes atribuye a sus acciones o, lo que es lo mismo, del modo en que logran integrar en sus acciones los elementos motivacionales, cognitivos y evaluativos (Giddens, 2011).

De aquí, a nuestro juicio, la necesidad de completar esta visión sistémica de la acción educativa con la creación de un marco común de referencia que aporte a los centros educativos tanto elementos teóricos como prácticos (figura 2). El marco que proponemos incluye tanto elementos teóricos como prácticos, es decir, tanto conceptos, teorías y principios que nos permitan una representación adecuada de la realidad, como recursos, orientaciones y ejemplos.

Sin lugar a dudas, uno de los marcos que más ha influido en nuestra propuesta es el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MECR),* tanto en su edición de 2001 como en la reciente publicación de un volumen complementario (2021). Junto al MCER debemos señalar la influencia del marco teórico que fundamenta las pruebas PISA, especialmente el modo en que define la relación entre competencias, niveles de rendimiento y tipo de tareas.

Asimismo, queremos destacar las aportaciones del IBE-UNESCO, especialmente su visión del currículo escolar como una construcción colectiva en la que participan todos los agentes del sistema educativo, es decir, lo que se conoce como «visión comprehensiva del currículo». Aunque su visión del currículo como un contínuum de decisiones no se ajuste a las condiciones de nuestro país, en él existen niveles de decisión claramente delimitados que condicionan las siguientes decisiones.

Para lograr una transformación adecuada del currículo prescrito es necesario que los centros educativos comprendan los fundamentos de las decisiones adoptadas en la configuración del currículo prescrito, y que asuman como propios los principios que orientan su desarrollo. Tanto una como otra condición son necesarias para que la construcción del currículo escolar sea considerada una responsabilidad compartida. Dicho de otro modo: las transformaciones que se producen en el proceso de desarrollo del currículo solo pueden alcanzar los logros previstos si comparten el sentido y el significado originales.

Estructura del libro

Este libro ha sido concebido como un recurso para lograr que múltiples agentes educativos, especialmente los centros y el profesorado, puedan contribuir a mejorar las oportunidades educativas que ofrece el nuevo ordenamiento del sistema educativo. Dicho recurso amplía y refuerza el trabajo que realizamos en nuestra publicación anterior (Moya y Luengo, 2021).

En esta ocasión hemos centrado nuestro trabajo en la creación de un marco común de referencia que ayude a los centros educativos en el proceso de elaboración del currículo escolar. Este marco se articula alrededor de dos ideas: un enfoque sistémico de la acción educativa y un modelo de planificación educativa que es, a la vez, estratégico y situacional. Estos dos elementos son los que estructuran el libro.

La primera parte del libro reúne los fundamentos teóricos del nuevo marco de acción. Estos fundamentos pertenecen a diferentes ciencias de la Educación, y

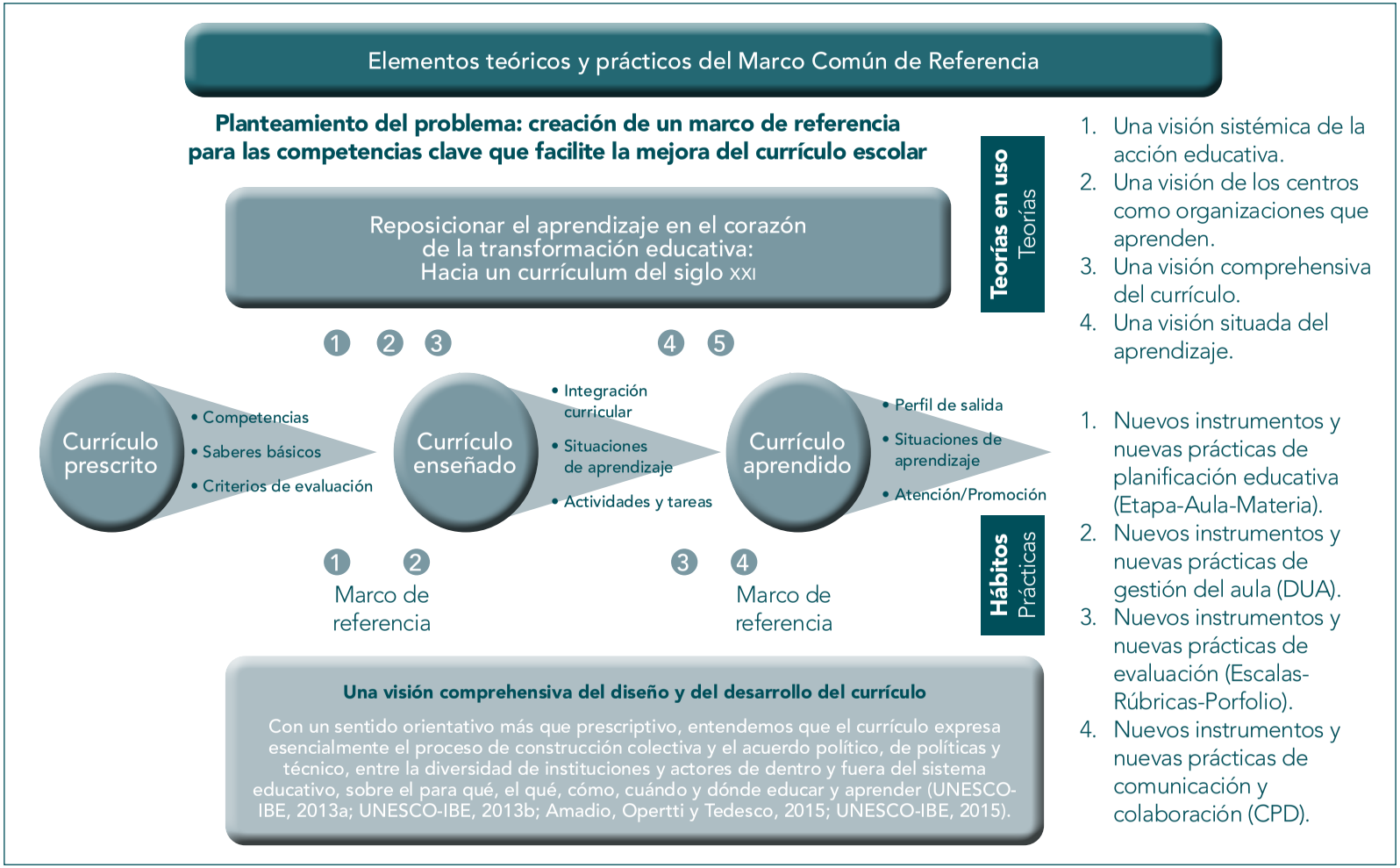


Figura 2. Un marco común de referencia para los centros educativos. (Fuente: elaboración propia basada en MCER).

cumplen una función decisiva: aportan mapas de la realidad que orientan las acciones. Así, del mismo modo que ninguna persona razonable se atrevería a moverse por un territorio desconocido sin un aumento de información, ningún docente debería definir cursos de acción sin mapas que le permitan tener unas expectativas razonables de las consecuencias de sus actos. De hecho, todos los docentes disponen de esos mapas, hacen uso de ellos, los han incorporado a sus propias prácticas como «teoría en uso» (Argyris y Schön, 1978). Estas teorías en uso son las que conforman el sistema de creencias que define aquello que es razonable hacer como parte de la práctica educativa.

Pues bien, la nueva estructura del currículo incorpora elementos nuevos que, por tanto, no forman parte de las teorías en uso, hecho que provoca un desajuste, una disonancia entre las condiciones prácticas requeridas por la nueva estructura y el sistema de creencias. Así pues, es necesario que en el análisis y valoración de la base normativa del currículo el profesorado pueda acceder a nuevas teorías que le aporten fundamentos racionales ante la necesidad de cambios en las prácticas instituidas.

La segunda parte define un nuevo modelo de planificación educativa estratégico y situacional, fundamentado en la visión sistémica de la acción educativa, que aportará las claves de los proyectos y de las programaciones como instrumentos para la transformación del currículo. El horizonte de estos nuevos instrumentos de planificación es la creación de situaciones de aprendizaje. Además, ocupará un lugar muy destacado la presentación de diferentes escalas de dominio, ya que son el mejor recurso del que podrán disponer los centros educativos para lograr el reconocimiento de los niveles de dominio alcanzado en cada uno de los perfiles de salida.

Siguiendo con el modus operandi de las publicaciones Atlántida, presentaremos experiencias concretas de desarrollo curricular LOMLOE en las aulas, y mostraremos un modelo concreto que dé vida a la estructura curricular de la norma, adecuando su desarrollo al contexto. Se trata de experiencias vivas que los centros están poniendo en marcha en todas las etapas educativas y que merece la pena consultar como referentes del cambio de enfoque curricular, con las posibilidades de mejora.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., y Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading: Addison-Wesley.
- Giddens, A. (2011): *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración.* Madrid: Amorrortu editores.
- Moya, J. y Luengo, F. (2021): *Educar para el siglo xxi. LOMLOE, de la norma al aula.* Madrid: Anaya.
- Luhmann, N. (1998): *Sistemas, sociales. Lineamientos para una, teoría, general.* Barcelona: Anthropos Editorial.

Primera parte: Fundamentos teóricos del desarrollo curricular

Introducción

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

> La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo dado.
>
> Dewey, 2010

Esta primera parte del libro estará dedicada a presentar algunos de los fundamentos que podrían configurar el marco común para un desarrollo inclusivo del currículo escolar. Dichos fundamentos, expresados en términos de modelos, teorías o principios educativos, cumplen una función muy importante: amplían aquello que se podría considerar posible o deseable en la práctica educativa. Sin esta ampliación del horizonte de posibilidades, las prácticas educativas quedarían ancladas en el pasado y su único fundamento posible sería la tradición.

En nuestra opinión, la incorporación al sistema educativo de una nueva estructura del currículo prescrito basada en un perfil de salida es el elemento que activa la necesidad de una revisión de las teorías y prácticas educativas institucionalizadas. En este sentido, conviene recordar el papel que desempeñan las teorías en la construcción de las prácticas educativas. Las teorías ofrecen una visión actualizada de la realidad que incluye tanto las posibilidades como las limitaciones de una determinada forma de actuar. Las teorías son mapas del territorio en el que se desarrolla la acción educativa y, dada su creciente complejidad, el profesorado necesita disponer de diferentes tipos de mapas, es decir, de diferentes tipos de teorías.

Son las teorías las que nos permiten estar seguros de que cuando queremos que un alumno o alumna aprenda un concepto solo podrá hacerlo si lo vincula significativamente con alguna experiencia de uso de ese concepto en una determinada situación. Son las teorías las que nos permiten comprender mejor el valor educativo de determinadas prácticas. Por ejemplo, las que desde hace décadas vinculaban el aprendizaje al contexto más próximo del alumnado.

Son las teorías las que nos permiten reconocer y comprender por qué una determinada forma de actuar como la impartición de lecciones puede no ser ne-

cesaria ni resultar útil para determinados tipos de aprendizaje. De la misma manera, son las teorías las que nos van a permitir reconocer y también comprender que el aislamiento del profesorado en sus aulas y en sus disciplinas puede suponer claramente una auténtica barrera para el logro del perfil de salida del alumnado al concluir su educación obligatoria. Lo cierto es que en este ámbito de la acción humana, como en otros muchos, se cumple el famoso dicho de Keynes:

«Los hombres prácticos, que se creen exentos de cualquier influencia intelectual, son usualmente esclavos de algún economista difunto… Los maniáticos de la autoridad, que oyen voces en el aire, destilan su frenesí inspirados en algún mal escritor académico de algunos años atrás. Estoy seguro de que el poder de los intereses creados se exagera mucho comparado con la intrusión gradual de las ideas» (Keynes, 1965).

La historia de la educación recoge grandes acontecimientos que han evidenciado el progreso alcanzado por la sociedad en este ámbito y, en algunos casos, su retroceso. Estos acontecimientos siempre han estado vinculados a la superación de grandes retos y a la incorporación de nuevas ideas.

La ampliación de la escolaridad obligatoria, que impide el trabajo infantil, la generalización de la educación femenina o la incorporación de las personas con alguna discapacidad en el sistema educativo son algunos de los retos que hemos tenido que superar y que han contribuido al progreso social. Pero, sin lugar a dudas, el mayor logro de la educación ha sido ampliar el círculo de las personas que podían considerarse personas educables.

Aunque es verdad que este logro en la educabilidad de las personas ha requerido siempre una mejora en las condiciones de educatividad. Parafraseando la conocida expresión de Thomas Khun (1982), referida a la tensión entre tradición e innovación característica del progreso científico, podríamos decir que la tensión entre educabilidad y educatividad es la tensión esencial que impulsa el progreso educativo.

Así pues, las instituciones públicas y las organizaciones privadas contribuyen al progreso de la educación, generan valor educativo, amplían las oportunidades y crean nuevas utilidades al resolver la tensión entre educatividad y educabilidad. Esto precisamente es lo que, a nuestro juicio, quería decir Dewey en la cita con la que iniciamos este apartado del libro (Dewey, 2010), y que ahora volvemos a recordar:

«La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo dado».

La tensión que se genera entre educatividad y educabilidad nos proporciona un esquema evolutivo, no paradigmático, y es el que aparece representado en la figura 1 (ver comentario en el pie del gráfico).

Figura 1. Esquema de la evolución de las teorías y prácticas educativas.

Debe quedar claro que la tensión a la que nos referimos no es una tensión entre una determinada teoría y una determinada práctica, sino que responde a una tensión entre aquellas teorías y prácticas que reducen el ámbito de lo posible y lo deseable en un momento dado, frente a aquellas teorías y prácticas que amplían el ámbito de lo posible y lo deseable.

Es la tensión entre quienes ven la historia de la educación como un empeoramiento de aquellas prácticas y teorías que están vinculadas a la tradición y quienes ven la historia como un intento de ampliar las fronteras de la educación a partir de las posibilidades abiertas por el conocimiento.

En este sentido, podríamos decir que hay momentos en los que las teorías y las prácticas se refuerzan mutuamente, y otros, como el actual, donde las prácticas y las teorías no terminan de encajar. Cuando esto ocurre, es muy probable que el sistema educativo esté desaprovechando oportunidades que facilitaría una relación diferente entre teorías y prácticas.

Otra forma de considerar esta misma situación nos la proporciona Peter Senge al recordarnos que, con frecuencia, uno de los mayores obstáculos para hacer las cosas de una forma diferente son las soluciones del pasado (Senge, 1998). De este modo, una forma de enseñar basada en la repetición de los mismos ejercicios puede actuar como obstáculo para otras formas de enseñanza basadas en la resolución de problemas o en la realización de tareas. Tendremos muchas oportunidades de tratar esta misma cuestión a lo largo del libro, y lo hare-

mos a partir de situaciones diferentes. De modo que, por el momento, conviene volver a la idea inicial: la tensión entre educatividad y educabilidad es el motor del progreso en educación.

La educabilidad es el concepto que designa las características de las personas para ser sujetos de aprendizaje. La educabilidad es una disponibilidad general para el aprendizaje, generada a partir de factores biológicos, psicológicos, sociales, etcétera. Por otra parte, tal y como aquí vamos a concebirla, la disponibilidad no es una condición dada, sino que se modifica, ampliándose o reduciéndose, según la configuración singular que adopten los factores que la generan.

En este sentido subrayamos que, por ejemplo, tanto una lesión cerebral como el hambre afectan a las características de educabilidad de los sujetos y, del mismo modo, tanto la ansiedad como la desintegración familiar pueden afectar a su educabilidad. Pero el auténtico problema para el aprendizaje no son las condiciones naturales, sino las institucionales. Dado que la educatividad y la educabilidad se condicionan mutuamente, entendemos que un sujeto con una gran parálisis cerebral puede llegar a aprender en las condiciones adecuadas, aunque no pueda hacerlo en un ambiente escolar como el que facilita el colegio cercano a su domicilio.

El concepto de educatividad hace referencia a las condiciones generales que delimitan un modo de educar. Tales condiciones incluyen la configuración del sistema educativo y de la escuela, los elementos curriculares (diseños, programaciones, etcétera), así como los distintos medios y recursos. Utilizando otros términos, se puede decir que la educatividad abarca todos aquellos elementos que Stufflebeam (1987) denomina el «contexto» y las «condiciones de entrada». Se puede decir que las «condiciones de aprendizaje» se construyen socialmente a partir de las posibilidades y limitaciones que ofrecen tanto el contexto —fundamentalmente, el ordenamiento del sistema educativo— como las condiciones de entrada —fundamentalmente las condiciones específicas de una determinada escuela—.

Todas estas condiciones actúan conjuntamente y configuran los distintos escenarios o entornos educativos. Dicho de otro modo, las condiciones que representamos bajo el concepto de educatividad son las que generan los distintos ambientes para el aprendizaje, y son estos los que condicionan el tipo de experiencias educativas que las personas puedan vivir y, a través de ellas, los aprendizajes que puedan adquirir.

Este problema, que afecta a la institucionalización del derecho a la educación, adquiere una gran dimensión desde el momento en que las personas que acceden a cada uno de los escenarios son cada vez más diferentes y cuando las demandas que tienen que satisfacerse en esos escenarios son también más elevadas. En la actualidad, este problema emerge con una fuerza inusitada como consecuencia de la incorporación a los centros educativos de una diversidad cada vez más amplia de estudiantes.

Los retos, surgidos de la tensión entre educabilidad y educatividad, se han ido resolviendo con una mejora del conocimiento, de las organizaciones educati-

vas y de la propia práctica profesional, en una secuencia no lineal y con frecuentes desajustes entre unas y otras mejoras. En la resolución de esta tensión esencial entre educabilidad y educatividad, el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho universal ha desempeñado una función esencial: desde su incorporación al marco constitucional, se ha convertido en el fundamento esencial para el ordenamiento de los sistemas educativos en los diferentes países.

Una vez asumida la razón de ser de los sistemas educativos —que no es otra que la de garantizar el ejercicio efectivo de un derecho universal y constitucional—, las normas reguladoras del sistema educativo deben contribuir a resolver positivamente el reto; es decir, gestionar, en el sentido del progreso, la tensión esencial entre educabilidad y educatividad.

Existe una breve historia que, sin constituir ninguna prueba, ilustra bien el camino recorrido hasta nuestros días. Cuando Dewey quiso modificar la forma en que el alumnado de su centro educativo se sentaba en las aulas, sustituyendo los clásicos pupitres de dos personas con una parte superior de la mesa abatible, no encontró ningún modelo que le permitiera hacer ese cambio, y fue necesario crear un nuevo tipo de mesa. De este modo, una nueva visión de la educación y de la enseñanza, que exigía la comunicación entre los miembros de una clase, y no solo con el profesor, así como la realización de tareas compartidas, dio lugar a un nuevo tipo de aula. Expresado en otros términos: el cambio en la visión de la educabilidad obligó a modificar la educatividad, de modo que la tensión entre educabilidad y educatividad ha sido siempre el motor del progreso educativo. Un motor que se puso en marcha con la formulación de un ideal expresado por Comenio, en su *Didáctica Magna.*

Así pues, y como resumen de lo expuesto, ahora podemos añadir que las situaciones para el aprendizaje se construyen o se generan a partir de las oportunidades y de las limitaciones creadas por las condiciones sistémicas, esto es, tanto por las condiciones estructurales como por las condiciones culturales propias de cada uno de los centros educativos. Este y no otro es el sentido del quehacer educativo como quehacer profesional.

Los dos bloques de contenido que conforman la primera parte de este libro van a permitirnos asistir a la presentación de un amplio cuadro teórico que, en nuestra opinión, reclama la resolución de la tensión entre educabilidad y educatividad de una forma positiva, es decir, ampliando las fronteras de la educación (figura 2).

Por todo ello, durante esta primera parte nuestra atención estará centrada en la educabilidad de los sujetos. Trataremos de poner a disposición del profesorado un conjunto de teorías, es decir, un conjunto de mapas que le ayuden a elegir el curso de acción más favorable para el logro de un determinado aprendizaje. En nuestro caso, el logro consiste en la consecución del máximo nivel de dominio en el perfil de cada salida.

Teoría sistemática de la acción educativa

- Entendida como un conjunto de teorías y prácticas institucionalizadas dentro de un sistema educativo que ellas mismas contribuyen a crear y mantener.
- Los sistemas educativos son considerados sistemas de acción.

Teoría holística del currículo

- Entendida como una visión pluridimensional de los factores que pueden contribuir al éxito en el aprendizaje.
- Basada en una necesidad de una cultura colaborativa dentro de la escuela.

Teoría situacional del aprendizaje

- El aprendizaje se considera un proceso esencial en el desarrollo humano y se produce tanto en contextos formales como informales.
- El sujeto del aprendizaje se vincula activamente y participa de la resolución de tareas asociadas a prácticas sociales.

Teoría de la escuela como organizaciones que aprenden

- La escuela no es solo el lugar donde el profesorado enseña a aprender, sino que es también el lugar donde el profesorado aprende a enseñar.
- La capacidad profesional docente de las escuelas es el verdadero techo de cristal de cualquier sistema educativo, dado que de ella depende la consecución de fines y objetivos.

Teoría ampliada de la profeción docente

- El profesorado, como cualquier otro profesional, no se limita a reaccionar miméticamente ante determinados cambios, ni a seguir solo instrucciones. El profesorado de forma colegiada construye sus prácticas profesionales. Por eso necesita comprender sus fundamentos y valorar sus posibilidades y limitaciones.

Figura 2. Bases teóricas para un marco común de referencia.

Referencias bibliográficas

- **Dewey, J. (2010):** *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- **Keynes, J. (1965):** *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: FCE.
- **Khun, T. (1982):** *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. Madrid: FCE.
- **Senge, P. (1998):** *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- **Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987):** *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.

Capítulo 1. El desarrollo del currículo escolar a la luz de algunos marcos internacionales

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

Empecemos incidiendo sobre el hecho de que los marcos internacionales representan consensos amplios sobre cuestiones educativas relevantes en un ámbito donde resulta tremendamente difícil no solo alcanzar consensos básicos, sino, lo que es peor, cultivar una mínima voluntad de entendimiento. De este modo, cuando leemos la recomendación del Consejo de la Unión Europea para las competencias clave para el aprendizaje permanente, o la propuesta de la UNESCO para reconceptualizar el currículo, o una propuesta de la OCDE… estamos comprobando el resultado de disputas entre diferentes enfoques y teorías.

Pues bien, este es el proceder propio de la ciencia: las disputas sobre las soluciones a un determinado problema conducen a un consenso que se adopta como solución provisional hasta alcanzar un consenso mejor (Laudan, 1986). A diferencia de la visión paradigma del cambio científico, los consensos anteriores no desaparecen, sino que se encuentran presentes y pueden tener algunos usos limitados dentro del universo del problema en cuestión.

Los marcos a los que vamos a referirnos en este capítulo comparten la preocupación por un mismo problema: ¿Cómo crear las condiciones más favorables para que el aprendizaje contribuya al desarrollo humano? Las respuestas que se proponen son los considerados supuestos de partida para generar el marco común de referencia que defendemos en este libro. De modo que, para no caer en la tentación de inventar la rueda, lo mejor es partir del consenso previo.

Dicho esto, y a la luz de los supuestos que nos ofrecen los marcos internacionales, parece evidente que se han producido modificaciones esenciales en la visión del currículo escolar. Si tuviéramos que hacer una síntesis de esas modificaciones, diríamos que son cinco:

1. El desplazamiento del interés de la educación desde la enseñanza hacia el aprendizaje y, por otro lado, la formulación de los aprendizajes en términos de competencias.
2. El aprendizaje de las competencias, que está vinculado a la participación en la realización de tareas asociadas a las prácticas sociales. Se trata, por tanto, de un aprendizaje situado.
3. La incorporación a los sistemas educativos de una nueva cultura relevante centrada en dos grandes novedades: la necesidad de crear modos de vida

sostenibles y, al mismo tiempo, la necesidad de responder a la creciente digitalización de los modos de vida sin generar nuevas brechas de desigualdad.

4. La apertura de los sistemas educativos a la participación de la sociedad a través de diferentes modelos de gobernanza. Dicha apertura se ha extendido al ámbito de las decisiones del currículo, provocando que, cada vez en mayor medida, se considere como una responsabilidad del conjunto de la sociedad.
5. La existencia de referencias internacionales de gran valor científico que orientan las decisiones dentro de cada uno de los sistemas educativos. En este sentido, la respuesta educativa también se inclina hacia la globalización, superando los limitados espacios nacionales.

Estas modificaciones tienden, en conjunto, a reforzar la profesionalidad docente, y sitúan en un primer plano la respuesta colegiada del profesorado a los retos que plantean las sociedades complejas. Dadas estas circunstancias, cualquier esfuerzo para facilitar las tareas docentes puede ser de gran ayuda.

En lo que respecta a nuestro país, consideramos que hay tres grandes marcos internacionales que debemos considerar como referencias obligadas en la configuración de nuestro propio marco:

1. Un marco global: los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) y la IBE-UNESCO.
2. Un marco europeo: el marco común para el aprendizaje permanente y el marco común europeo para el aprendizaje de las lenguas.
3. Un marco internacional: el Proyecto ISA y La brújula del Aprendizaje.

Lo que resta de este capítulo está dedicado a presentar brevemente las aportaciones de cada uno de estos marcos a la propuesta que estamos desarrollando.

1.1. Un marco global: las propuestas de la ONU y de la UNESCO

Hace siete años, la ONU reconoció —y España asumió— como parte del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible la necesidad de incorporar en todos los sistemas educativos un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que contribuyeran a la adopción de estilos de vida sostenibles. Evidentemente, para que este compromiso pudiera cumplirse era necesario que nuestro país pusiera en marcha una reforma del currículo, dado que la anterior ley orgánica de educación era ajena a este compromiso (LOMCE, 2013). Pues bien, esto fue precisamente lo que ocurrió hace dos años con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). Una vez aprobada la ley, disponemos de una década para alcanzar este objetivo.

Hemos de recordar que esta decisión formaba parte de la estrategia española para el desarrollo sostenible aprobada por el actual Gobierno de España, y que la

propia ley reconoce en su preámbulo la necesidad de construir un sistema educativo con capacidad para hacer frente a los objetivos de desarrollo sostenible.

«Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial han de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo —tanto en el ámbito local como mundial— a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo» (LOMLOE, 2020. Preámbulo).

Al apuntar a la necesidad de incorporar nuevos conocimientos teóricos y prácticos, la ONU reconocía que sin la colaboración del currículo escolar resultaría imposible crear modos de vida sostenibles. Para el logro de este propósito, además del respaldo de los países miembros contaba con la ayuda de la UNESCO, un organismo que desde el primer momento puso de manifiesto la dificultad del compromiso adquirido y la necesidad de proceder a una reconceptualización del currículo. Pues bien, en este camino se hace evidente que la incorporación al sistema educativo de las competencias clave es una de las soluciones que alcanza mayor grado de consenso, como reconocen Amadio, Opertti y Tedesco (2014):

«Lo que está claro es que, si se quiere promover el desarrollo efectivo de competencias, es necesario repensar la estructura disciplinar tradicional del currículo, la organización de las experiencias de aprendizaje, las maneras de enseñar y los sistemas de evaluación».

Nuestro país ya había optado por esa solución, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea de 2006, de modo que, como veremos, lo que se ha hecho en la nueva ley ha sido actualizar la selección de competencia y renovar los contenidos.

Otro de los elementos de consenso sería la necesidad de concebir el currículo como una construcción social más que como una cuestión técnica e instrumental. En esta línea ha desarrollado su trabajo la Oficina Internacional de la UNESCO (IBE-UNESCO), haciéndose eco de la visión propuesta por Renato Opertti (2021).

Antes de fijarnos en algunos detalles importantes del modelo, conviene recordar que este no representa ningún sistema educativo en concreto, sino que trata de representar los elementos y la secuencia de decisiones que contribuyen a configurar los modelos de diseño y desarrollo del currículo en los sistemas educativos. Sin embargo, en nuestras consideraciones sobre el modelo sí hemos tenido en cuenta las características propias de nuestro sistema. El modelo al que nos referimos aporta una visión diferente tanto del diseño como del desarrollo del currículo. La idea clave en esta nueva visión es «estructuración», y esta se produce en todos los niveles o dominios de decisión, ya se trate de las políticas o de las prácticas educativas.

Así, el currículo prescrito es el resultado de un proceso de estructuración de un conjunto de elementos previamente definidos. El resultado es una estructura

diseñada en el dominio de las políticas públicas. En el mismo sentido, las tareas y actividades que un grupo de alumnos y alumnas desarrollan en su aula es el resultado de un proceso de estructuración que ordena la interacción entre el alumnado y el conocimiento, así como la interacción del alumnado entre sí y del alumnado con el profesorado del mismo grupo clase.

El modelo está vinculado a la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1995), que aporta tanto su base conceptual como la visión lógica del desarrollo. Por «estructura» Giddens entiende un conjunto de elementos ordenado de forma recursiva, de acuerdo con determinadas reglas; unas reglas que rigen tanto en su configuración como en su posterior transformación:

«En Teoría de la Estructuración se miran como 'estructura' reglas y recursos con implicación recursiva en una reproducción social, ciertos aspectos institucionalizados de sistemas sociales poseen propiedades estructurales en el sentido de que, por un tiempo y por un espacio, hay relaciones que se estabilizan. 'Estructura' se puede conceptualizar abstractamente como elementos normativos y códigos de significación: dos aspectos de reglas. También son dos las clases de recursos: recursos de autoridad, nacidos de la coordinación de la actividad de agentes humanos, y recursos de asignación, que provienen del control sobre productos materiales o sobre aspectos del mundo material» (Giddens, 1995).

Cuando hablamos de la estructura del currículo prescrito, estamos usando exactamente este concepto de estructura. De modo que, cuando en el currículo prescrito comprobamos que hay una relación entre el perfil de salida, las competencias específicas y los criterios de evaluación, estamos definiendo una regla de estructuración que luego tendrá consecuencias en su proceso de transformación posterior.

Así pues, desde el punto de vista curricular, un diseño es solo una estructuración de diferentes elementos que condiciona pero no determina sus posteriores desarrollos, es decir, las prácticas profesionales que actualizarán la estructura. Dicho de otra forma, la acción educativa siempre se desarrolla dentro de una determinada estructura, lo que significa que las estructuras generan opciones sin determinar una u otra forma de actuación posterior, de modo que una misma estructura puede tener formas de actualización muy diversas.

Las prácticas sociales, incluidas las prácticas profesionales, reproducen las estructuras de manera que una determinada forma de acción termine identificándose con una expresión de la estructura. Sin embargo, lo relevante para Giddens es que la estructura y la acción son relativamente autónomas. Para comprender mejor lo que acabamos de exponer, podemos establecer una analogía entre la estructura del currículo prescrito y la estructura de un edificio. Una misma estructura puede ser compatible con múltiples formas de distribución de los espacios, y también con algunas diversas formas de actividad dentro de esos espacios. Las personas que habitan un edificio pueden no ser conscientes de la estructura hasta que se presenta algún obstáculo o dificultad. Esto es precisamente lo que ha ocurrido con las barreras arquitectónicas. Desde su creación, las escaleras parecían una solución natural para los cam-

bios de nivel, hasta que resultó evidente que eso limitaba la capacidad de algunas personas con movilidad reducida. Desde entonces, las rampas se han convertido en un elemento natural dentro de la estructura. Lo relevante, por tanto, es comprender que tanto el diseño como el desarrollo del currículo pueden ser considerados como procesos de estructuración más que como proceso de concreción, que era la idea predominante hasta el momento en nuestro país.

Dicho esto, podemos definir el desarrollo del currículo en nuestro país como un proceso de transformación estructurado en niveles de decisión, cada uno de los cuales plantea opciones que se activan o desactivan en los niveles inferiores. Confiamos en que este cambio en la visión del proceso ayude al profesorado y a todos los agentes educativos a tomar conciencia de la importancia que tienen sus decisiones y sus acciones.

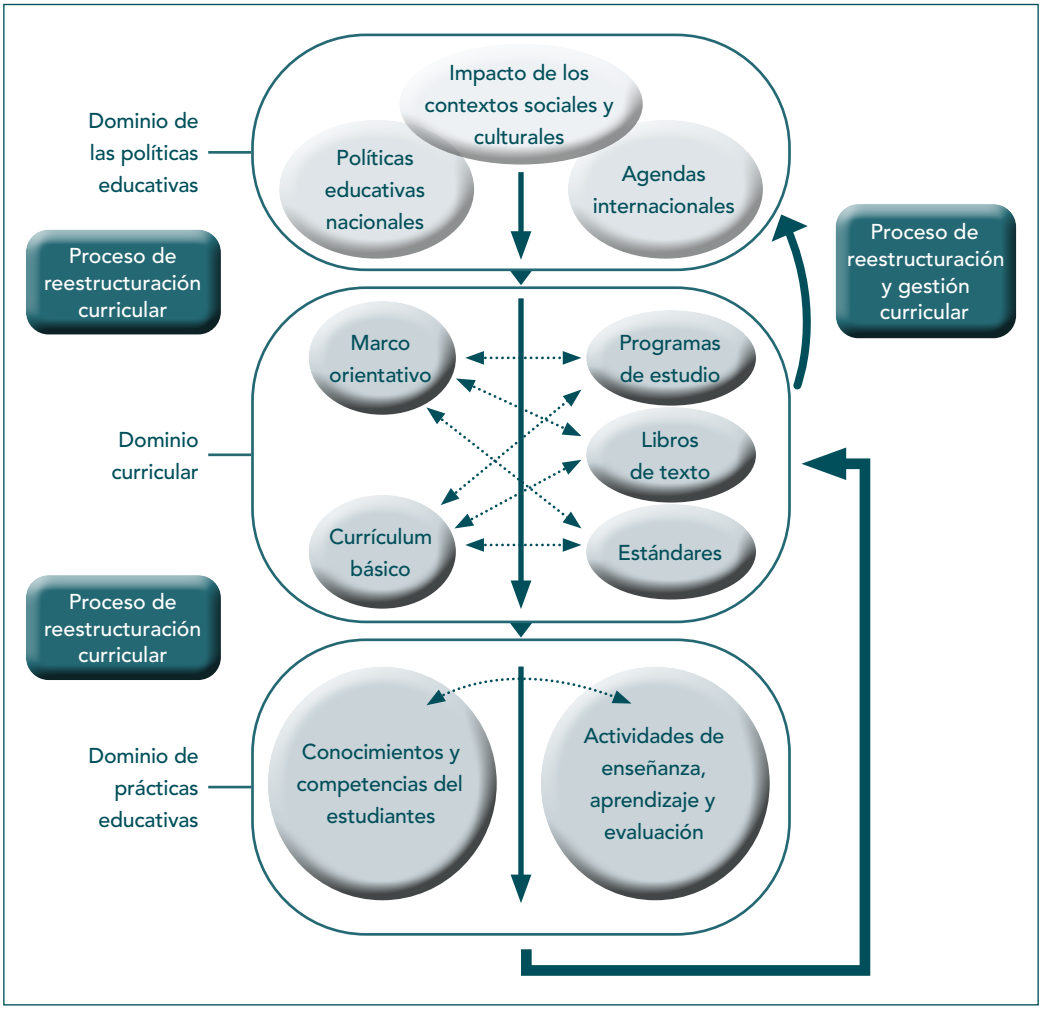


Figura 1.1. Una visión holística del proceso de reestructuración curricular según Renato Opertti. (Fuente: adaptado del modelo inicial propuesto por Jonnaert, P. y Depover, C., 2014).

La imagen pone de manifiesto que el dominio de las prácticas educativas solo se llega a concretar en el momento final de un amplio proceso de estructuración donde se desarrollan diferentes etapas y procesos y que transita desde la dimensión normativa prescriptiva al currículo experimentado por los educandos y sus logros. Por sus características, no puede ser reducido a un proceso de concreción donde todas las decisiones ya están dadas en el nivel inicial. Al concebir el currículo como un proceso de estructuración polietápica, las decisiones iniciales serán tan importantes como las decisiones finales.

En el caso de España, el proceso de estructuración del currículo se articula alrededor de dos focos: las competencias y los contenidos. Las competencias, como principio estructurante, aportan el perfil de un educando al finalizar su educación escolar, y orientan la selección de situaciones en las que el alumnado podrá demostrar su nivel dominio y adquirir nuevos niveles competenciales.

1.2. Un marco europeo: el marco para el aprendizaje permanente y el marco común para el aprendizaje de las lenguas

Desde que el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave, este ha sido utilizado como forma de definir los aprendizajes en nuestro sistema educativo. En un primer momento con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). Posteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y recientemente con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020).

Esto significa que desde hace más de una década nuestra visión de lo que debemos considerar una persona educada es una visión compartida por todos los países de nuestro entorno. Durante este tiempo, el único cambio que se ha producido ha sido la actualización de las competencias clave seleccionadas inicialmente. Esta actualización se produjo el 22 de mayo de 2018, y desde entonces se considera como una recomendación del Consejo de la Unión Europea a todos sus países miembros. Pero se han mantenido tanto la conceptualización de las competencias como un tipo diferenciado de aprendizaje como las razones por las cuales las instituciones europeas decidieron recomendarlas como elemento esencial de los sistemas educativos.

El cuadro 1.1, que mostramos a continuación, resume de una forma muy clara tanto la definición de competencia como la selección y, sobre todo, las razones por las que se consideran de utilidad para el ordenamiento de los sistemas educativos, a saber:

«Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones» (MCER, 2006).

Leyendo esta justificación, parece evidente que para quienes consideran irrelevante el proceso de globalización, o consideran que el conocimiento tiene un valor educativo universal más allá de la sociedad en la que vivimos —las competencias clave no tienen razón de ser— o representan un serio obstáculo para enseñar aquello que de verdad merece la pena. Para el resto de las personas aprender o enseñar las competencias clave es una forma de responder a las nuevas necesidades del desarrollo humano.

Competencias clave

En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresiónes culturales.

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Cuadro 1.1. El marco europeo para las competencias clave. (Fuente: elaboración propia a partir de MCER, 2018).

Las competencias, entendidas como un conjunto de desempeños que una persona puede manifestar en determinadas situaciones, son el resultado de una combinación de distintos tipos de contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes. Cada uno de estos contenidos se define de una forma precisa:

1. Los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos.
2. Las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados.
3. Las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Planteado así, parece fuera de toda duda que las competencias nunca se pueden adquirir sin contenidos, como tampoco se pueden manifestar en cualquier contexto, de modo que el marco europeo para las competencias clave nos proporciona dos ideas que son esenciales para cualquier modelo de diseño y desarrollo del currículo: aprender competencias requiere de una adecuada selección de contenidos (texto) así como de una adecuada selección de situaciones de aprendizaje (contexto).

Pues bien, son precisamente estas dos ideas las que el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MCER 2001 y 2021) ha logrado desarrollar de una forma ejemplar, al convertirlas en un enfoque que puede orientar con éxito tanto el diseño como el desarrollo del currículo. Este enfoque, conocido como «enfoque orientado a la acción o enfoque *can do*» (lo que puede hacer) añade a las dos claves ya señaladas una tercera que merece la pena destacar.

El proceso de aprendizaje de esta combinación de elementos —conocimientos, habilidades y actitudes— es un proceso cíclico: se utilizan las competencias ya adquiridas para añadir nuevas competencias. De esta forma, el aprendizaje «natural», asociado a los procesos de socialización, al que las instituciones educativas habían dado la espalda, adquiere ahora un nuevo valor.

Tendremos ocasión de volver sobre esta idea en el próximo capítulo, cuando consideremos los diversos fundamentos del currículo, pero ahora merece la pena subrayar algunos lugares comunes entre las situaciones de aprendizaje y las competencias. El enfoque que actúa como fundamento del MCER se resume en un único párrafo:

«El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias,** tanto **generales** como **competencias comunicativas de la lengua,** en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas **condiciones** y **restricciones,** con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en ámbitos específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias» (MCER 2001).

[El texto en negrita aparece en el original y permite reconocer el marco conceptual del enfoque].

Lo cierto es que el MCER es conocido tanto por el profesorado como por la sociedad en general por sus escalas de dominio (cuadro 1.2), dado que estas escalas se han convertido en un instrumento relevante para el acceso al mundo laboral y también para el acceso al mundo académico.

Usuario/a competente	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
Usuario/a independiente	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etcétera. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
Usuario/a básico/a	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.
	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata —por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo—. Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocios y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.

Cuadro 1.2. Escala de niveles de dominio de la competencia lingüística en un determinado idioma. (Fuente: MCER, 2021).

Son muchas las personas que se han familiarizado con lo que representa un A2, un B3 o un C2, pero son muchas menos las que se detienen a observar que cada uno de los niveles de dominio representa acciones que una persona puede realizar con éxito en una determinada situación (desempeños), y muchas menos las que conocen y comprenden el fundamento de dichas escalas. Confiemos en que esta situación y el profesorado, sea cual sea su especialidad, puedan encontrar en el MCER una solución ejemplar para los interrogantes que plantean la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias.

1.3. Un marco internacional: la OCDE

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) siempre ha sido un agente muy relevante en la esfera educativa. Ya sea a través del Proyecto DeSeCo, del Proyecto PISA o del Proyecto PIACC, esta organización

ha generado un conocimiento que ha influido en las políticas públicas, no solo de sus países miembros, sino a nivel general. La OCDE está formada en la actualidad por 38 países y colabora estrechamente tanto con la Unión Europea como con la ONU y la UNESCO. Nuestro país se encuentra entre los 19 países que fundaron la organización en 1960 y, además, mantiene una delegación permanente en la organización.

En este libro hacemos referencia en muchas ocasiones al conocimiento generado en algunos de esos proyectos, pero este capítulo vamos a centrar nuestra atención en el último proyecto: Learning Compass 2030 *(La brújula del aprendizaje* 2030). La metáfora de la brújula ayuda a comprender bien el propósito que anima este nuevo proyecto de la OCDE: ayudar a que las personas puedan orientarse en un mundo progresivamente más complejo adquiriendo los aprendizajes que serán indispensables. Disponer de una brújula bien orientada puede resultar de una enorme utilidad para cualquier persona que se atreva a caminar por el proceloso camino de incertidumbres en el que ha convertido el futuro

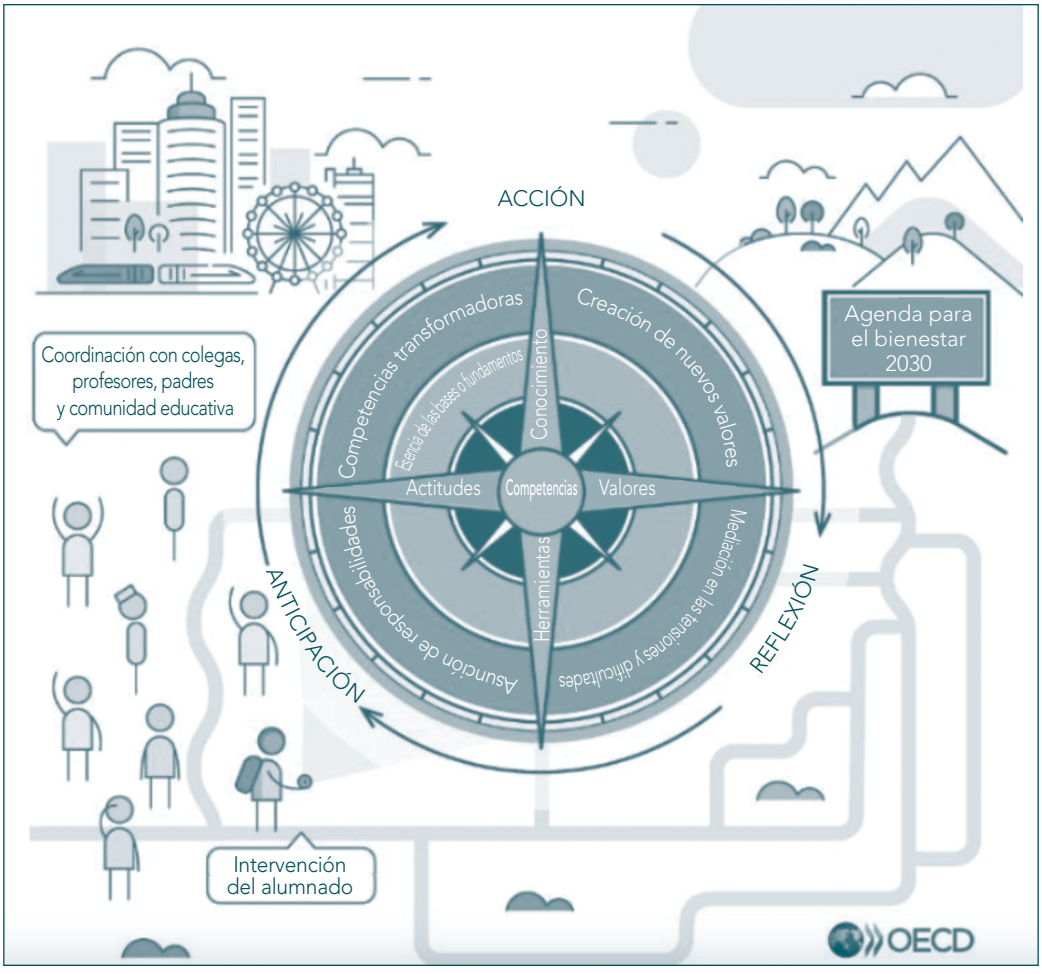


Figura 1.2. La brújula del aprendizaje. (Fuente: OCDE, 2019).

de la humanidad. Los componentes de la brújula incluyen fundamentos básicos, conocimiento, habilidades, actitudes y valores, competencias transformadoras y un ciclo de anticipación, acción y reflexión (figura 1.2).

En lo que resta de apartado, me limitaré a presentar cada uno de estos elementos, dejando para otra ocasión un análisis más profundo de cada uno de ellos. En el marco para el diseño de políticas públicas aparecen dos ideas muy relevantes: la consideración del alumnado como un agente activo y la idea de coagencia en el desarrollo de la educación.

De hecho, la idea de agencia estudiantil y de coagencia conforman el círculo virtuoso que se encuentra en el origen del éxito educativo. El foco de atención de todos los agentes educativos es la creación de un ecosistema de aprendizaje o, dicho en otros términos, de un ambiente que contribuya activamente al éxito escolar.

«En el ecosistema educativo más amplio, los objetivos educativos se comparten no solo entre los estudiantes y los maestros, sino también con los padres y la comunidad en general. Por lo tanto, los estudiantes pueden encontrar las 'herramientas' que necesitan para prosperar no solo en la escuela, sino también en el hogar y en su comunidad. En este contexto, todos pueden ser considerados estudiantes. No solo estudiantes, sino también maestros, gerentes escolares, padres y comunidades» (La brújula del aprendizaje 2030, OCDE).

Además de las ideas de agencia estudiantil y de coagencia, la OCDE considera como una de las ideas clave de su brújula para el aprendizaje la diferenciación entre dos tipos de competencias, a saber: las competencias fundamentales y las competencias transformadoras —estas dos competencias aparecen en el gráfico alineadas entre sí, pero en círculos diferentes—:

1. Las competencias fundamentales definen el conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades necesarios para que los estudiantes puedan conducirse en las diferentes condiciones de aprendizaje y superarlas con éxito. En cierto modo, se podría decir que estas competencias fundamentales se podrían denominar «competencias instrumentales» si no fuera porque, además de las propias de esta denominación: lectura, escritura y cálculo, incluyen también las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Las competencias fundamentales son consideradas como un requisito, una condición necesaria para poder avanzar en el dominio de las competencias transformadoras.

2. Las competencias transformadoras son aquellas que los estudiantes necesitan para contribuir a crear un mundo mejor y a prosperar en un entorno que se desarrolle de manera sostenible. La OCDE considera que existen tres tipos de competencias transformadoras: a) la competencia para la creación de valores, b) la competencia para conciliar tensiones y diferentes dilemas y c) la competencia para asumir las propias responsabilidades. La necesidad de estas competencias transformadoras se hace evidente en la complejidad que es propia de las sociedades más desarrolladas y en un mundo cada vez más interdependiente.

Las competencias transformadoras serían la respuesta que la OCDE ofrece a los retos que plantean a la educación los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y representan, por tanto, la contribución de la OCDE a la Agenda 2030. Dichas competencias, según la OCDE, pueden ser adquiridas tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas, aprovechando las oportunidades que ofrecería una adecuada combinación del currículo formal, no formal e informal.

Referencias bibliográficas

- **Amadio, M, Opertti, R, y J. C. Tedesco (2014):** «Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas». Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, n°. 9].
- **Consejo de Europa (2001):** «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- **Consejo de Europa (2020):** «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario». Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Dsiponible en www.coe.int/lang-cefr
- **Giddens, A. (1995):** *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.
- **Jonnaert, P., C. Depover y J. Malu (2020):** *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs.* Lovaina la Nueva: Deboeck Supérieur.
- **Laudan, L. (1986):** *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico.* Madrid: Ediciones Encuentro.
- **OCDE (2019):** *Learning Compass 2030.* Disponible en http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/
- **Opertti, R. (2021):** «Diez pistas para repensar el currículum». Revista Reflexiones en Progreso, n° 42. Disponible en https://unesdoc.unesco.org-ark-pf0000375453_spa
- **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo,** de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, de 30 de diciembre de 2006. Disponible en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf
- **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo,** de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea, de 4 de junio de 2018. Disponible en https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV

Capítulo 2. Las fuentes del currículo: una nueva síntesis

Henar Rodríguez Navarro. Profesora titular de la Universidad de Valladolid. Especialista en pensamiento y sesgos cognitivos

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

> Por tanto, la pregunta «¿qué es el currículum?» se parece más a «¿qué es el fútbol?» que a «¿qué es el hidrogeno?». Es decir, pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana.
>
> GRUNDY, 1998

Los marcos internacionales que se han presentado en el capítulo anterior ponen de manifiesto un amplio consenso sobre algunas cuestiones que son muy relevantes para el posterior desarrollo del currículo. De este modo, las mismas fuentes que han actuado como fundamento del currículo prescrito podrían actuar también como fuentes para su posterior desarrollo. Ahora bien, este segundo paso no está exento de dificultades. La primera de ellas serían las teorías en uso dentro de cada uno de los centros educativos. Es decir, el conjunto de creencias que el profesorado de un centro educativo asume como propias y que pueden llegar a convertirse en auténticas barreras para cualquier avance, tanto en la inclusividad como en la colegialidad. Así, por ejemplo, el convencimiento de que hay contenidos que tienen valor universal —más allá de su contribución al desarrollo humano— o de que cada disciplina científica dicta la forma en la que puede ser enseñada suponen una auténtica barrera para colaborar en la realización de cualquier tipo de proyecto, o compartir determinadas situaciones para el aprendizaje. Lo cierto es que buena parte de esas teorías en uso ya no forman parte del dominio profesional, es decir, del conjunto de saberes que conforman aquello que se considera razonable hacer en determinadas condiciones para conseguir un determinado propósito.

Por lo que se refiere al ámbito de decisión del currículo, podríamos decir que el consenso mínimo dentro del dominio profesional se encuentra delimitado por las siguientes cuestiones:

1. La acción educativa aparece definida como un conjunto de teorías, de prácticas y de normas asociadas a un determinado sistema educativo. Lo que significa que la acción educativa es considerada, ante todo, como una acción sistémica.
2. El currículo escolar condiciona y viene condicionado por el desarrollo profesional del profesorado, siendo el principal espacio de decisión.
3. El currículo se considera como un proceso de estructuración de la acción educativa más que como un producto conformado por diferentes elementos, es decir, un enfoque más centrado en el proceso que en el producto.

4. La definición y selección de competencias junto con la definición y selección de contenidos se configuran como dos polos de atracción del currículo en cuanto espacio de decisión.
5. El aprendizaje se considera como algo consustancial a la vida en sociedad y, por tanto, no solo como aquello que se produce únicamente en los centros educativos. Este cambio de orientación permite abrir la escuela a su entorno y facilita que el desarrollo del currículo pueda vincularse a las situaciones cotidianas.
6. Los centros educativos son considerados agentes activos en la creación de situaciones para el aprendizaje, orientadas al logro de un perfil de salida.
7. El profesorado, como agente dentro de un sistema, solo alcanza su auténtica profesionalidad en la medida en que comparte su responsabilidad con otros compañeros y compañeras, dotando de sentido sus acciones.

Estas son, descritas brevemente, las ideas que, a nuestro juicio, configuran el actual consenso profesional y que, como tales, nos han servido de fundamento para nuestra propuesta de un marco común de referencia.

El resto del capítulo lo vamos a dedicar a profundizar sobre cada uno de estos elementos, confiando en que al explicitar las ideas esenciales de este consenso podremos contribuir a superar las dificultades que puedan presentarse en los centros educativos en forma de teorías en uso, o de conocimiento implícito en las prácticas educativas que cada profesor o profesora ha asumido como propias y con las que se identifica desde el punto de vista tanto personal como profesional.

2.1. Una visión sistémica de la acción educativa

La imagen más familiar del sistema educativo es la que aparece en la figura 2.1, pero es muy limitada y escasamente representativa de lo que ocurre en el sistema educativo, dado que este es, sobre todo, un sistema de acción. De hecho, la imagen solo pretende señalar la secuencia de un alumno o alumna hasta alcanzar la correspondiente titulación. Como solo cumple esta función, la imagen de de la figura 2.1 solo nos permite vislumbrar cómo están dispuestos algunos elementos, pero no recoge ni los niveles de decisión ni las acciones de las que formarán parte esos elementos.

Por eso, quizá sea mejor decirlo de otra forma: la acción educativa es una acción sistémica, es decir, una acción que nunca se desarrolla de forma aislada en el interior de un aula, o de un grupo de aulas, sino que crece dentro de un sistema que le proporciona su auténtico sentido y significado. Considerar la acción educativa como una acción sistémica supone, además, reconocer que la práctica educativa es, ante todo, una práctica institucionalizada, es decir, una práctica social que pierde buena parte de su razón de ser cuando se la considera aisladamente dentro de los muros de un aula.

Para configurar esta visión sistémica de la acción educativa hemos tenido muy en cuenta las aportaciones de tres autores, cada uno de los cuales ha considera-

do valiosa, pero limitada, la aportación del anterior y ha tratado de mejorarla. Estos autores son Talcott Parsons (1976), Niklas Luhmann (1998) y Anthony Giddens (2011). A luz de las ideas aportadas por estos autores, es posible ver la relación entre el sistema educativo y la acción docente de un modo nuevo. Parafraseando la ya vieja expresión de Marx, se podría decir que el profesorado configura su práctica educativa como una práctica profesional, pero no lo hace en el vacío, sino como parte de un sistema educativo ya constituido, y para responder a unas necesidades de los sujetos no siempre bien definidas. Esta es la misma idea que Anthony Giddens ha tratado de desarrollar en su *Teoría de la estructuración*, a la que hemos hecho referencia en el capítulo anterior.

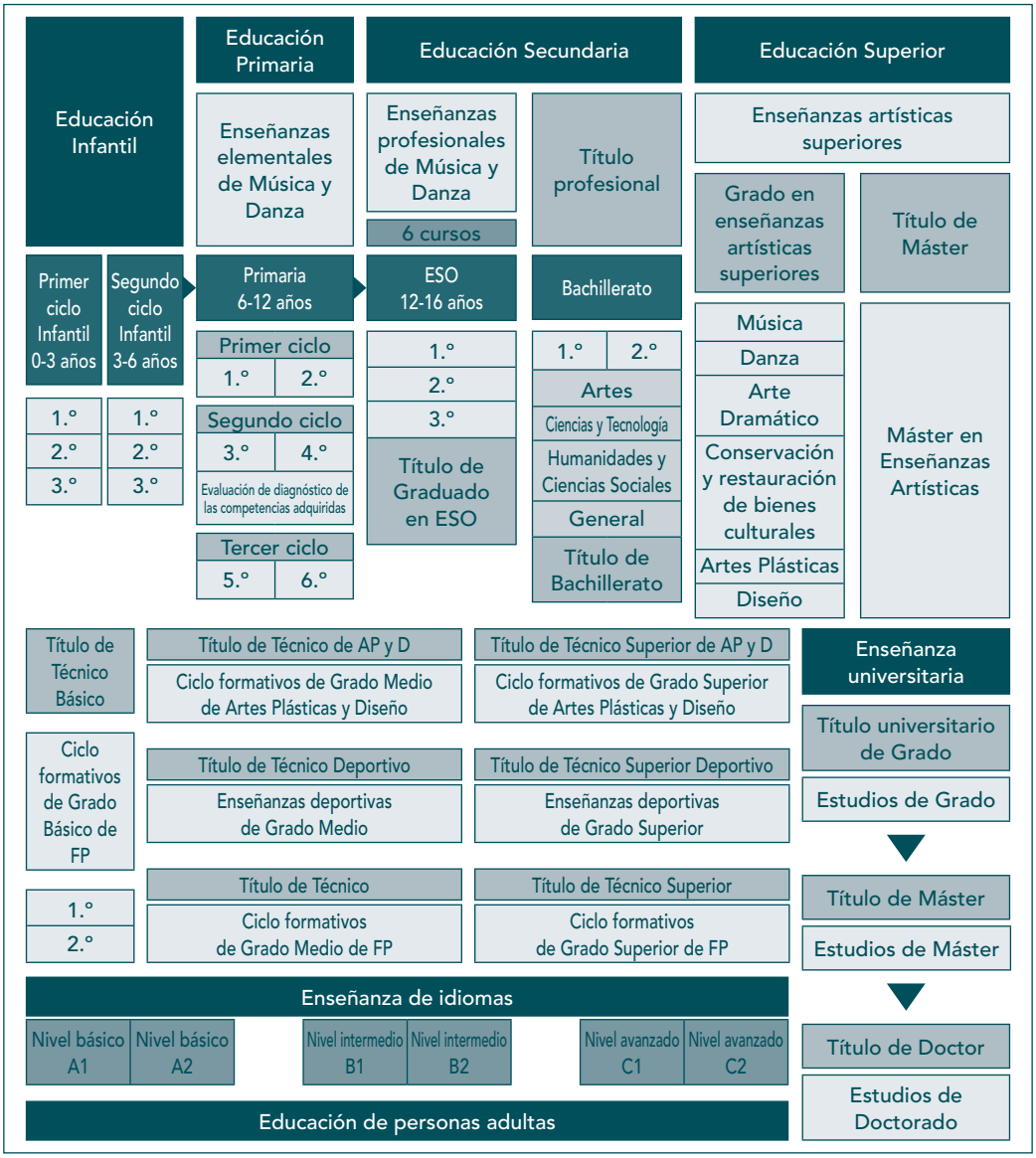


Figura 2.1. Una visión del sistema educativo basada en las enseñanzas que se ofrecen al alumnado (Fuente: LOMLOE, 2020).

Esto significa que un sistema educativo debe ser considerado como una unidad que permite integrar y orientar en la misma dirección diferentes tipos de acciones que se desarrollan en distintos niveles del sistema. De hecho, esto es lo que ocurre en nuestro sistema educativo: el sistema lo configuran múltiples agentes que toman decisiones en diferentes niveles de forma condicionada y recurrente.

De acuerdo con esta forma de aproximación a la realidad, conviene distinguir dentro del sistema educativo otros dos subsistemas o niveles: I) los centros educativos, y II) las aulas. Cada uno de estos subsistemas o niveles tiene su propia lógica para la acción y, en ningún caso, se limita a reflejar las consecuencias del nivel superior. En todos los casos, las consecuencias de las decisiones en uno de los niveles están condicionadas por la visión particular de los agentes que actúan en ese nivel del sistema y, además, condicionan las decisiones que tomarán los agentes en el nivel inferior.

Esta relación adquiere una relevancia especial cuando se produce un cambio en la estructura del sistema educativo como consecuencia de una reforma, ya que en ese momento se produce un desajuste entre las condiciones del sistema y las acciones que en él se desarrollan. Este desajuste puede hacer visibles las tensiones entre educatividad y educabilidad a las que ya hemos hecho referencia. El sistema educativo es mucho más complejo que cualquier sistema mecánico, puesto que supera los retos de su entorno a través de los intercambios de información, y no mediante los intercambios de energía. La base del sistema educativo, como la de todos los sistemas sociales, es la comunicación (Luhmann, 1998), de modo que el intercambio de información con sentido es lo que hace posible que los diferentes niveles del sistema puedan funcionar adecuadamente.

Vamos a detenernos un momento en esta exposición para señalar que cuando se insiste mucho en la formación inicial y continua del profesorado como factor de mejora de la práctica educativa, con mucha frecuencia se ignora que esta formación solo contribuye a la mejora si se integra en el proceso de transformación del currículo como un elemento más que desarrolla las interacciones que se producen en cada nivel de decisión.

La concepción de un sistema educativo con diferentes centros de decisión y donde los centros tienen competencias reconocidas y ámbitos para su utilización implica que el sistema, como tal, reduce su capacidad de transmisión y de réplica para ampliar las fronteras de la elaboración de las respuestas educativas por parte de los centros. En un sistema concebido de esta forma, el valor más estimado es la eficacia, entendida como la capacidad de proporcionar a cada persona el tipo de ayuda pedagógica que necesita. En este nuevo sistema, los centros educativos son entidades autónomas, y sus profesionales deben hacer uso de sus destrezas, habilidades y competencias para generar una respuesta educativa adaptada a cada situación.

Es evidente, pues, que considerar los centros educativos como entidades autónomas supone reconocerles la capacidad para arbitrar soluciones propias, y no

solo capacidad para implantar soluciones preformadas. Pues bien, en esta creencia y en este contexto adquiere todo su sentido lo que, a nuestro juicio, debe ser la base de la convergencia del proceso de reforma y de los procesos de mejora: fortalecer la capacidad profesional docente de los centros educativos para hacer un uso eficaz de las competencias que tienen atribuidas. En esta concepción del sistema educativo las decisiones que tomen los centros serán muy relevantes. Deberán ser decisiones bien informadas y acordes con un sentido compartido de lo que significa educar hoy.

Una de las cuestiones más relevantes que los centros educativos tendrán que abordar será la siguiente: ¿Qué consecuencias directas o indirectas tiene la nueva estructuración del currículo sobre los proyectos y programaciones que ya tienen? Esta valoración es importante porque ayudará a identificar las líneas de mejora del centro educativo y, en consecuencia, su proceso de aprendizaje organizacional, entendiendo como tal el proceso por el cual las personas que conforman una organización comprenden cada vez mejor la relación entre las acciones que desarrollan y los resultados que obtienen.

El listado de prácticas docentes que aparece en el cuadro 2.1 es una elaboración del Proyecto Talis que tiene como finalidad identificar y describir aquellas prácticas que son más frecuentes en un determinado país y en una determinada etapa educativa. Las tareas se agrupan de acuerdo con tres categorías: I) precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza; II) enriquecimiento de la enseñanza, y III) activación cognitiva. Las seis primeras prácticas del listado corresponden a la primera categoría (a-f); las dos siguientes a la segunda categoría (g-h), y el resto a la última categoría (i-l).

a) Presentar un resumen de los últimos contenidos aprendidos.
b) Establecer metas al inicio de la enseñanza.
c) Explicar lo que espero que los alumnos y alumnas aprendan.
d) Explicar la relación entre temas antiguos y nuevos.
e) Hacer referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.
f) Dejar que los alumnos y alumnas practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.
g) Asignar a los estudiantes proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.
h) Dejo que los estudiantes empleen recursos TIC para hacer proyectos o ejercicios de clase.
i) Presentar tareas para las que no hay respuesta obvia.
j) Plantear tareas que requieren que los alumnos y alumnas piensen de manera crítica.
k) Hacer que los alumnos y alumnas trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.
l) Invitar a los alumnos y alumnas a que decidan por ellos mismos qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas.

Cuadro 2.1. Listado de prácticas docentes. (Fuente: Talis, 2019).

El resultado que arroja Talis (2019) sobre las prácticas docentes más frecuentes en nuestros centros educativos aparece recogido en el cuadro 2.2.

1. El profesorado español de primaria y secundaria utiliza frecuentemente en sus clases prácticas docentes relacionadas con la precisión y la adecuación de la enseñanza, tales como presentar resúmenes o establecer metas al inicio. Sin embargo, se observan diferencias importantes entre el profesorado de ambos niveles educativos, especialmente en dos de las prácticas docentes analizadas en este apartado. En concreto, «explico lo que espero que mis alumnos aprendan» es una práctica utilizada por el 94 % del profesorado de secundaria, mientras que en primaria es utilizada por el 78 % de los docentes. Por otra parte, la práctica docente «dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia» se utiliza con bastante más frecuencia en primaria (84 %) que en secundaria (77 %) (Talis, 2018:99).

2. Por lo general, las prácticas docentes que brindan a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma independiente utilizando herramientas específicas, fundamentalmente TIC, están menos extendidas entre los docentes de primaria y secundaria de los países analizados que las prácticas relacionadas con la claridad en la enseñanza. Esto es incluso más acusado en la práctica «asignar al alumno proyectos de al menos una semana». En el caso de España se observa además que la práctica «dejar al alumno que empleee recursos TIC para realizar proyectos o ejercicios de clase» su utilización es 9 puntos porcentuales menor en primaria que en secundaria: 42 % frente al 51 % (Talis, 2018:101).

3. Estas prácticas docentes, que requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen conocimiento en el contexto del problema que van a resolver, no están muy extendidas entre los docentes de los países analizados en este informe, aunque existe una gran variabilidad entre los mismos. Para el caso español cabe destacar que dos de las prácticas estudiadas: «Hacer que trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta» e «invitar a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas» son utilizadas con bastente más frecuencia en primaria que en secundaria, siendo las diferencias porcentuales de 17 y 14 puntos, respectivamente. Esto parece indicar que en España algunas prácticas educativas de activación cognitiva que tienen una incidencia positiva en el rendimiento se utilizan en primaria, pero van cayendo en desuso en secundaria.

Cuadro 2.2. Las prácticas docentes en España. (Fuente: Talis, 2019).

De acuerdo con estas conclusiones, formulamos el reto educativo para los próximos años que ya presentamos en la *Introducción,* y para el que hemos definido nuestra propuesta de marco común de referencia que sirva a todos los centros educativos.

2.2. Una visión sociocultural del aprendizaje: algunos principios clave

Los marcos globales, internacionales y europeos que aparecen en el capítulo anterior compartían una visión del proceso de aprendizaje cuyos principales elementos ahora trataremos de explicitar para que puedan llegar a ser compartidos como fundamento en nuevas prácticas educativas. Estos elementos son:

1. El aprendizaje, en todas sus formas, aparece como un modo de satisfacer las necesidades del desarrollo humano. Un desarrollo que está vinculado al éxito en la socialización y, en consecuencia, a la posibilidad de participar con garantías de éxito en diferentes interacciones sociales. Así, por ejemplo, en el MCER, se «considera al/la usuario/a como un/a agente social, que coconstruye el significado en la interacción» (MCER, 2021). Algo similar podemos encontrar en el mismo mar-

co cuando se reconoce que sus propuestas están orientadas al desarrollo de situaciones comunicativas vinculadas a las tareas propias de la vida cotidiana.

2. La persona que aprende es un agente activo en la construcción de sus competencias, dado que estas no se adquieren sin que el propio agente movilice todos sus recursos disponibles a través del pensamiento.

   Esta es la visión del proceso de aprendizaje la OCDE, que coloca en el centro de su proyecto «La brújula para el aprendizaje». Se trata de una visión donde los estudiantes aprenden mientras participan en contextos sociales, apoyándose mutuamente, tanto en sus pares como en el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa:

   «La agencia del estudiante se define así como la capacidad de establecer una meta, reflexionar y actuar responsablemente para efectuar el cambio. Se trata de actuar en lugar de que se actúe sobre ellos; moldear en lugar de ser moldeado; y tomar decisiones y elecciones responsables en lugar de aceptar las determinadas por otros» (OECD, *Future of Education and Skills* 2030).

3. El aprendizaje surge de las conexiones horizontales mucho más que la profundización vertical. Esto es así porque el aprendizaje requiere de la creación de estructuras mentales y esquemas de acción que faciliten la integración de lo aprendido a partir de la reconstrucción de las experiencias vividas en diferentes contextos. Dicho de otra forma, el aprendizaje requiere que las personas piensen en lo que están aprendiendo y logren hacer cosas que sin ese aprendizaje no lograrían hacer.

   Nuestra visión actual de las estructurales mentales está asociada a la imagen de las redes neuronales, estructurales dinámicas que se mantienen o se modifican para incorporar la nueva información. Dichas estructurales mentales van más allá de la idea de aprendizaje significativo que vinculaba el aprendizaje de conceptos con las experiencias próximas vinculadas a dichos conceptos. Las estructurales se asocian a la capacidad de poner orden en las ideas relacionándolas entre sí, así como entre las ideas y los procedimientos utilizados para su creación. Esta capacidad de conexión requiere un proceso continuado de abstracción que conecte lo aprendido en contextos diferentes; por tanto, dista mucho del asociacionismo propuesto por los primeros filósofos o por la psicología conductista.

   La clave en la creación de estructurales mentales se encuentra en la relación entre los conocimientos y competencias ya adquiridos y los conocimientos y competencias nuevos. Se trata de un proceso de integración que requiere su tiempo, así como la participación en actividades específicas de reconstrucción y reflexión sobre las tareas realizadas:

   «La integración del conocimiento entre asignaturas se puede fomentar mediante proyectos en los cuales los estudiantes debatan sobre el mismo fenómeno —por ejemplo, la forma de la tierra— de la perspectiva de diferentes

asignaturas —Matemáticas, Física, Geografía e Historia—. Igualmente, quiza aún más, es importante que los docentes señalen a sus estudiantes la multiplicidad de pequeños vínculos que existen entre asignaturas durante la clase. El razonamiento proporcional —es decir, una variable como el cociente de otras dos variables—, el uso de sistemas de símbolos —por ejemplo, diagramas o fórmulas—, la utilidad y los límites de computadoras, la interpretación de datos empíricos, las diferencias entre el razonamiento científico y el pensamiento diario, la manera de contribuir productivamente a un debate, son solo algunos ejemplos de los múltiples temas que son pertinentes para muchas asignaturas y que se pueden utilizar para integrar las estructuras de conocimiento entre las fronteras de las asignaturas» (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016).

4. El aprendizaje surge de la interacción dinámica entre la emoción, la motivación y la cognición, tres elementos que actúan como impulsoras en la movilización de los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

   Una lectura atenta de las bases fundamentales de PISA nos recuerda la importancia de este principio cuando señala que las competencias se refuerzan mutuamente, como pone de manifiesto el coeficiente de correlación entre ellas, o sencillamente que cada competencia es el resultado de la interacción de diferentes formas de contenido: conocimientos, habilidades y actitudes. Así, por ejemplo, un aumento de una décima en el índice de respeto por las personas de otras culturas puede suponer hasta un aumento de 3 puntos en los resultados de la prueba cognitiva de la competencia global. Lo que supone que el tiempo y las actividades dedicadas a mejorar las actitudes de los estudiantes tienen un impacto directo sobre su rendimiento cognitivo.

5. Las teorías del aprendizaje informan e inspiran las prácticas de enseñanza, pero no las crean, ya que tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen una naturaleza social y se desarrollan en contextos institucionales.

   En este sentido, quisiéramos terminar esta brevísima exposición de los elementos que conforman una nueva visión del aprendizaje recordando una última idea, expresada en un proyecto del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI-OCDE) en colaboración con IBE-UNESCO y UNICEF denominado «La Naturaleza del aprendizaje: investigación para inspirar la práctica» (2016):

   «Las ciencias del aprendizaje han enriquecido en forma importante nuestro entendimiento de cómo las personas aprenden mejor, y han mostrado que muchos ambientes escolares de aprendizaje están en directa contradicción con este. Las salas de clases, las escuelas y los sistemas educativos no pueden cambiar de la noche a la mañana, pero tampoco es posible aceptar organizaciones que estén en directa contradicción con lo que es positivo para un buen aprendizaje. Si las escuelas de hoy se diseñan para aprovechar el conocimiento sobre el aprendizaje, la generación del mañana tendra más

probabilidades de llegar a ser los aprendices potentes, trabajadores con habilidades y ciudadanos comprometidos que queremos que sean» (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO 2016).

Los principios que acabamos de presentar, aunque se han obtenido a partir de los marcos internacionales descritos, son, en gran medida, herederos de la teoría del aprendizaje propuesta por Lev Vygostky (1896-1934) y Alexander Luria (1902-1977), posteriormente actualizada por Michael Cole (1938-), Jean Lave (1939-) y Étienne Wenger (1952-). En el próximo capítulo, el profesor Bolívar presenta de una forma muy clara las aportaciones de todos estos investigadores a nuestra visión actual del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular. De acuerdo con esta visión del aprendizaje, el progreso de las prácticas educativas viene dado por la sustitución de lo que hasta ese momento se considera una necesidad, por lo que ahora pasa a considerarse solo una posibilidad.

2.3. Una visión de los centros educativos como organizaciones que aprenden

El aprendizaje organizacional depende del aprendizaje personal, pero la condición más importante para que pueda producirse es la creación de pautas y canales de comunicación que faciliten el intercambio de experiencias y su transformación en conocimiento.

En este sentido, es importante recordar, siguiendo a Chris Argyris (1999), que en todos los procesos de aprendizaje organizativo se pueden producir dos tipos de respuesta:

1. Basada en la acomodación de las prácticas instituidas a los cambios normativos. Esta sería una respuesta de perfil bajo orientada a la actualización de las destrezas ya adquiridas, pero sin modificar los supuestos subyacentes.
2. Basada en la asimilación de las teorías y las prácticas instituidas a la nueva estructura del currículo prescrito. Este tipo de respuesta sería una respuesta de perfil alto, donde es necesario modificar las destrezas subyacentes, para hacer frente a nuevos supuestos y a sus consecuencias prácticas (figura 2.3).

Los conceptos de acomodación y asimilación que hemos utilizado para describir los tipos de respuesta organizativa tienen el mismo significado que originalmente les dio Jean Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo (Piaget, 2015). Esta conceptualización de la respuesta que los centros educativos pueden dar a los cambios derivados de una nueva estructura normativa del currículo escolar se corresponde con el modelo de doble bucle definido por Chris Argyris. Pues bien, siguiendo el modelo de desarrollo cognitivo de Piaget podríamos decir que la mejor respuesta que los centros educativos pueden ofrecer a los cambios normativos, es decir, la respuesta más inteligente, es una respuesta adaptativa, ya que combina la acomodación y la adaptación.

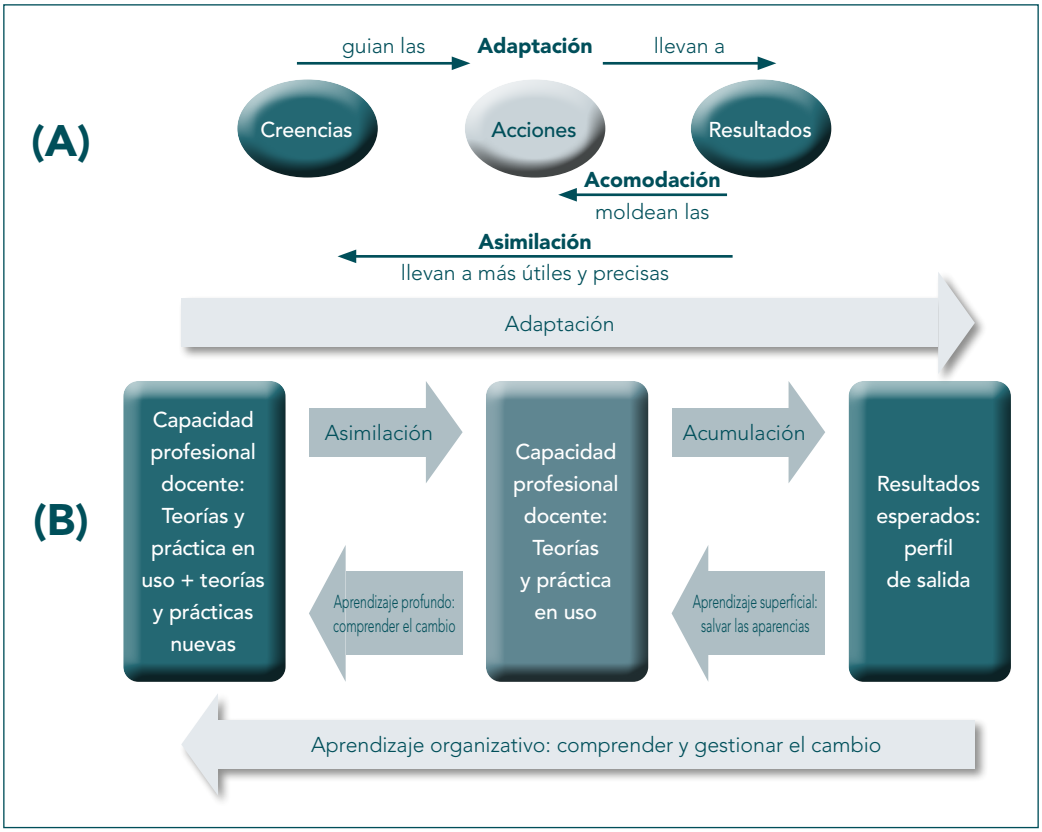


Figura 2.3. El modelo de doble bucle para para el aprendizaje organizacional basado en Argyris, 1999.

El modelo que presentamos en la figura 2.3 tiene dos partes. La representación 3(A) corresponde a una visión combinada del modelo teórico de Argyris y de Piaget. La parte 3(B) corresponde a una elaboración propia que hace referencia directa a la situación en la que nos encontramos.

En el primer nivel de respuesta organizacional el profesorado de un centro educativo asumiría que es necesario cambiar y mejorar algunas habilidades, pero no consideraría necesario cambiar ninguna de las creencias que fundamentan su propia práctica. Un ejemplo de este nivel de respuesta sería el siguiente: a un cambio en la estructura del currículo prescrito, el profesorado responde con algunos ligeros cambios en su modelo de programación y, al mismo tiempo, con el uso de algunos términos nuevos en su lenguaje. Dicho de forma breve, quienes opten por este tipo de respuesta centrarán su atención en la actualización de la programación general anual.

En el segundo nivel, el profesorado considera necesario cambiar tanto las habilidades como las creencias. Siguiendo el mismo ejemplo anterior: a un cambio en el currículo prescrito basado en nuevos supuestos, el profesorado responde cambiando sus propios supuestos y generando un nuevo tipo de práctica educativa e incluso nuevos instrumentos de planificación. En este caso, los cambios

en el lenguaje son en realidad la expresión de un cambio en las teorías en uso. Dicho también de forma breve, quienes opten por este tipo de respuesta centrarán su atención en la revisión del proyecto educativo de etapa o centro antes de proceder a la actualización de la programación general anual.

Estas son precisamente las cuestiones que nos hemos planteado en este libro, para las que hemos querido ofrecer una respuesta que ayude al profesorado a encontrar las suyas propias.

2.4. Una visión ampliada de la profesión docente

No le faltaba razón a Lawrence Stenhouse (1984) al considerar que el campo del currículum marca en gran medida el desarrollo profesional docente, y esta relación se mantiene tanto si los docentes trabajan en el marco de un currículo prescrito como si lo hacen en el marco de un currículo propio de cada centro educativo. En todos los casos, las prácticas educativas vigentes conservan las huellas del pasado, y lo hacen tanto en forma de teorías en uso como en forma de hábitos profesionales, asumidos como rasgos de la propia personalidad.

Vistas así las cosas, que es como proponemos afrontarlas en el nuevo marco de referencia común, cualquier modelo de diseño y desarrollo del currículo necesita tener una amplia conciencia del pasado, porque ese pasado define tanto las oportunidades como las limitaciones del presente.

Esta conciencia del pasado y esta visión del modo en que condiciona las opciones del presente y del pasado es uno de los elementos de lo que hemos dado en llamar «visión ampliada de la profesión docente». El otro elemento esencial es la conciencia de que las prácticas que configuran en cada momento nuestra profesión se han construido de forma colectiva, es decir, la hemos construido entre profesoras y profesoras de diferentes generaciones, y entre profesores y profesoras de la misma generación que, pese a todas las dificultades, logran encontrar una forma de comunicación más o menos permanente.

Vamos a dedicar este apartado del capítulo a estas dos cuestiones. Comenzaremos hablando de la primera, es decir, la conciencia de los fundamentos ignorados de nuestras prácticas actuales. Quizá uno de los mejores ejemplos de esta conciencia del pasado como elemento de la profesión docente nos la proporciona un trabajo del profesor Mariano Fernández Enguita, al que nos referiremos en varias ocasiones. El trabajo expone las dificultades a las que se enfrenta la práctica profesional de la codocencia, una cuestión a la que el autor ha dedicado mucho tiempo y que ha desarrollado en algunas publicaciones de gran interés (Fernández Enguita, 2015, 2018 y 2019):

«La organización formal de la escuela, del pupitre al centro en su conjunto, tiene su origen en la tecnología social desarrollada por los jesuitas, los hermanos moravos, los hermanos de la vida en común, los lasalleanos, los escolapios, etcétera, y estuvo desde el principio encaminada a que un único maestro pudiera controlar el aula (2018). Desde la perspectiva del docente individual, de un lado

quedaba el aula, sobre la cual debería tener un control panóptico, constante, casi absoluto, y del otro la jerarquía del cuerpo docente, del centro y, más allá de este, de la orden religiosa, la burocracia pública y la autoridad local o nacional» (Fernández Enguita, 2020).

Es así como las dificultades para asumir una nueva práctica profesional nos conducen hasta los fundamentos de las prácticas actuales y nos permiten considerar lo que parecía absolutamente natural, e incluso necesario, como una de las opciones que tenemos a nuestra disposición. Valga este ejemplo para recordarnos la idea central con la que iniciamos esta primera parte del libro: la tensión entre educabilidad y educatividad. En este sentido, la codocencia se presenta como un cambio en las condiciones de educatividad que afectan al funcionamiento de las escuelas y de las aulas, y que facilitarían la educabilidad de múltiples sujetos y la mejora sustancial del currículo escolar.

Centremos nuestra atención ahora en la segunda idea: la construcción de la colectividad de las prácticas profesionales o, mejor dicho, las dificultades que presenta en nuestro país la construcción de una colegialidad como consecuencia de la generalización de las barreras que suponen tanto el aula como las disciplinas. Unas barreras que, si en algún momento pudieron ser consideradas como protectoras contra las jerarquías, como explica Fernández Enguita, ahora han dejado de serlo para convertirse en obstáculos para el ejercicio de una responsabilidad compartida.

He aquí un cambio radical: la ampliación de lo posible introduce la necesidad de fundamentar las decisiones, y esta necesidad requiere que los educadores conozcan y comprendan las razones de su proceder o, lo que es lo mismo, que comprendan la naturaleza del conocimiento sobre el que se apoyan sus decisiones, que domine el conocimiento transmisor que dota de valor educativo al conocimiento transmisible. Entendido así, la cuestión que a nosotros se nos plantea es la siguiente: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de una construcción colegiada de la práctica? Esta sería nuestra respuesta: la construcción colegiada de la práctica podría definirse, al menos por ahora, en los siguientes enunciados:

1. La acción educativa es una acción sistémica institucionalizada que se configura a partir de un conjunto de teoría, prácticas y normas que fundamentan aquello que en un determinado momento, dadas ciertas condiciones, se considera razonable hacer.
2. La práctica educativa se construye superando los obstáculos o barreras actuales, pero no esperando tiempos mejores.
3. La práctica educativa se construye históricamente. Esto significa que no se construye en el vacío, sino con las formas y materiales e ideas heredados del pasado.
4. La práctica educativa se construye por la confluencia de distintas corrientes, de tal modo que es la confluencia la que va creando los límites, los modifica o los supera, sin que estos puedan ser previamente definidos.

5. Las decisiones y acciones que configuran la práctica docente están sujetas continuamente a una red compleja de determinaciones, pero eso no significa en modo alguno que estén determinadas, es decir, que solo una cosa sea posible hacer en cada momento, ni tampoco quiere decir que lo que se hace es lo que está prescrito.
6. La práctica docente es un quehacer continuo donde las acciones y decisiones adquieren su verdadero sentido y valor en relación con las situaciones en las que se adoptan y a partir de la confluencia con otras acciones.

La construcción colegiada de la práctica requiere vías de comunicación, lugares de encuentro y todo un conjunto de reuniones entre agentes educativos y miembros de la comunidad que faciliten el intercambio de ideas y experiencias. Esto significa que la construcción colegiada de la práctica se asienta en un principio esencial: las escuelas no solo son los lugares en que los docentes enseñan a aprender, sino los lugares en los que los docentes aprenden a enseñar.

Como tendremos ocasión de seguir hablando sobre estas cuestiones en otro capítulo del libro, damos aquí por concluida nuestra visión de los fundamentos actuales del currículo escolar.

Referencias bibliográficas

- **Fernández Enguita, M. (2015):** «Y en el aula, codo a codo, somos mucho más que dos». Cuaderno de Campo (blog). Disponible en https://bit.ly/2VWnk66, 1/5/20
- **Fernández Enguita, M. (2018):** *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época.* Madrid: Morata.
- **Fernández Enguita, M. (2019):** «Codocencia: De profes, polis y compis». Cuaderno de Campo (blog). Disponible en https://bit.ly/35vgt6S, 1/5/20
- **Fernández Enguita, M. (2020):** «Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo». Revista Participación educativa, segunda época, vol. 7, nº 10.
- **Grundy, S. (1998):** *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Ediciones Morata.
- **OCDE (2010):** «The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice». Disponible en http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- **OCDE (2012):** «The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice». Guía del practicante. Disponible en https://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf

Capítulo 3. El currículo enseñado: crear situaciones para el aprendizaje

Antonio Bolívar Botía. Profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Es habitual planificar los aprendizajes en función de los contenidos propios de la materia y su propia lógica de progresión; en otros casos, por objetivos de aprendizaje. Sin embargo, un enfoque por competencias requiere delimitar primero las competencias que se quieren alcanzar, con sus correspondientes dimensiones y niveles de dominio y, en función de ella, delimitar los recursos —de saber, saber-hacer o actitudinales— necesarios en cada área o disciplina para resolver situaciones de aprendizaje —por ejemplo, resolución de un problema o producción de actos comunicativos—. Además, desempeña un papel clave la situación, contexto o tarea que se propone para aprender y ejercer la competencia. La interacción de la persona con la situación y el contexto, poniendo en juego los recursos propios y externos, es la base del desarrollo de las competencias.

Las situaciones de aprendizaje o tareas, como las situaciones problema, mediatizan los contenidos planificados y los resultados conseguidos. Estas situaciones problema se inscriben en un modelo metodológico que, a su vez, condiciona los criterios e instrumentos para valorar el logro de las competencias básicas. Por eso, en el currículum oficialmente establecido en los reales decretos de enseñanzas mínimas, se definen como «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas» (Orden EFP/608/2022).

El desarrollo de las competencias acontece confrontando al alumnado con situaciones problema variados y con creciente grado de complejidad que impliquen la movilización de lo adquirido. Por eso, el profesor tiene un papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno y a la alumna, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. La verdadera cuestión en la enseñanza aprendizaje de competencias es lograr ser capaz de resolver tareas en una situación nueva, compleja, sobre la base de procedimientos aprendidos en clase, lo que hace que el alumno o alumna deban elegir o seleccionar los procedimientos pertinentes, interpretando el contexto «escolarmente aceptable» de la situación. Un contexto —no conviene olvidar— que es, en gran medida, «textual» y discursivo: la tarea planteada viene enunciada por un conjunto de oraciones cuya resolución presupone la comprensión del discurso en el contexto escolar. Por otra, más ampliamente —y para eso se enseña—, ser competente es poder resolver situaciones problema en el contexto de la vida cotidiana, no discursiva y tampoco limitada a lo escolarmente aceptable. En muchos de estos casos, los alumnos y alumnas no

son competentes, justo porque su aprendizaje y las tareas han estado limitadas al contexto escolar discursivo.

Un modo de salir de este dilema es introducir el contexto real en la propia aula. La perspectiva del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) defiende, por un lado, que el verdadero aprendizaje acontece en el mismo contexto en el que se aplica; por otro, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad. Conviene, por eso, orientar la enseñanza con prácticas auténticas, es decir, relevantes, significativas en su mundo y cotidianas.

Las distintas concepciones del aprendizaje —aprendizaje situado, constructivismo cognitivo, constructivismo social, etcétera— comparten al menos dos grandes creencias: el aprendizaje es constructivo más que reproductivo y, primariamente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos. Las tareas de la enseñanza, desde este enfoque, cambian de manera radical: los alumnos y alumnas tienen ahora un papel activo en la enseñanza, comprometidos e interesados en la construcción de significado, trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento. Es desde una perspectiva de aprendizaje situado y constructivista como mejor se puede fundamentar el aprendizaje de las competencias (Masciotra, 2007).

Desde una perspectiva de cognición situada (Lave), la interacción de la persona con la situación y el contexto es la base del desarrollo de las competencias. A su vez, los recursos (internos y externos) contribuyen a la construcción de la competencia. Una concepción «situada» de las competencias conduce a diseñar el currículum desde una perspectiva de las situaciones de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el diseño del currículum consiste básicamente en un «banco de tareas» o situaciones, ya sean de aprendizaje o abiertas de la vida. En lugar de unos conocimientos disciplinares, en primer lugar, para ver, después, cómo buscar aplicaciones. Se parte de tareas contextualizadas para buscar, a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas. La cuestión es, pues, qué precisa una persona para actuar de modo competente a la hora de resolver una tarea.

El diseño del currículum, de este modo, consistiría en el diseño de tareas a trabajar en el aula por medio de un conjunto de situaciones para las que se han previsto los contenidos necesarios a la hora de que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias. Como señalan Jonnaert, Masciotra y otros (2007):

«Si el currículum prescribe la noción de competencia como principio organizador, entonces los programas deben emplear las tareas (o situaciones) como punto de partida. Esto es así porque la competencia necesariamente se desarrolla por medio de tareas. La gente no puede desarrollar su competencia fuera

de una situación y luego esperar aplicarlo en algunas situaciones o en otras en el futuro. [...] Esto afecta al contenido de los programas. Los recursos y actividades identificadas en los programas constituyen respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Qué acciones lleva a cabo una persona competente en estas tareas? y ¿qué recursos necesita un persona para actuar competentemente en estas situaciones? En este caso, los recursos identificados son aquellos requeridos para resolver un conjunto contextualizado de tareas» (p. 190).

Por eso, las situaciones o tareas ocupan un papel central en la planificación de una enseñanza orientada a la adquisición de competencias. En la planificación tradicional se parte de los conocimientos disciplinares en primer lugar para, posteriormente, aplicarlos e integrarlos en la resolución de tareas; en un enfoque competencial se parte de tareas contextualizadas buscando, a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se precisan para resolverlas. De acuerdo con lo anterior, la lógica que se seguiría en la planificación del currículum de cada área o materia sería, en primer lugar, identificar un conjunto de tareas y lo que deben hacer para resolverlas exitosamente.

Estas situaciones de aprendizaje pueden pertenecer a la vida cotidiana, a la laboral o a la lógica interna de la disciplina en cuestión. Junto con ello, se determinan los recursos requeridos para manejar dichas tareas. En el modelo de planificación por objetivos, de acuerdo con este grupo canadiense, el proceso es justo el inverso. En primer lugar, en las disciplinas escolares las tareas no pertenecen al currículum, sino a la metodología didáctica en el aula. Los estudiantes aprenden primero los contenidos, luego su ejemplificación o aplicación. Con el enfoque por competencias, por el contrario, las tareas y situaciones de la vida cotidiana entran en el aula, dado que el estudiante solo puede construir y desarrollar la competencia por su uso en una tarea contextualizada.

Promover el desarrollo de las competencias requiere no disociar, por un lado, los contenidos que se considera necesario adquirir y, por otro, la metodología didáctica y las tareas en que se van a aplicar. No se trata, por un lado, de planificar el currículum y, por otra, su tratamiento en el aula. En la medida en que las tareas y situaciones forman parte constituyente del aprendizaje «situado» de las competencias, por decirlo así, la metodología didáctica es parte esencial del diseño del currículum, no solo lo que los alumnos y alumnas van a aprender, sino cómo van a aprenderlo.

Un enfoque por competencias comporta una visión particular del lugar de los elementos del currículum —contenidos, metodología, estudiante, profesor— en el proceso didáctico. Por eso, un enfoque por competencias puede contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio tanto metodológico como de los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede solo como un documento burocrático, elaborado como respuesta a requerimientos administrativos. La simple reformulación de las programaciones en competencias no garantiza para nada que se produzca una transformación de las prácticas docentes si no tiene implicaciones de renovación didáctica para todos los alumnos y alumnas.

Un enfoque por competencias, dice Perrenoud (2000), representa —en cierta medida— una «revolución didáctica», al menos para una parte de los docentes. Exige, entre otros, trabajar regularmente por tareas, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación, etcétera. En cualquier caso, desarrollar competencias no puede ser un mero pretexto para hacer actividades, sino para construir un verdadero contexto que permita dar sentido a las actividades que se desarrollan en él. Sin embargo, no hay un enfoque metodológico único para el desarrollo de las competencias. Aun cuando unas sean más favorables que otras, con distintas metodologías se puede conseguir el desarrollo en los estudiantes de competencias. Por eso la cuestión es: de acuerdo con lo que se pretende, ¿cuáles son las situaciones de aprendizaje más propicias para favorecer el desarrollo de las competencias?

3.1. Un aprendizaje contextualmente situado

El desarrollo de las competencias acontece confrontando a los estudiantes con situaciones problema variadas y con creciente grado de complejidad, que impliquen la movilización de lo adquirido. Por eso, el profesor tiene un papel de preparar y organizar situaciones didácticas y actividades que permitan al alumno y a la alumna, al resolverlas, construir conocimientos a partir de la movilización. Desde una perspectiva de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), por un lado, el verdadero aprendizaje tiene lugar en el mismo contexto en el que se aplica; por otro, en comunidades de práctica donde se mueve el sujeto. El aprendizaje real se produce en función de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

Las teorías del aprendizaje situado proporcionan una buena base para el desarrollo de las competencias, en la medida en que subrayan que lo que importa es la forma en que los alumnos y alumnas manejan los conocimientos, más que su recepción pasiva, y esto vendrá condicionado por la situación y contexto de aprendizaje. Por tanto, la situación de aprendizaje debe ser lo más parecida a la situación de utilización. Una metodología basada en la resolución de problemas —como veremos— es más adecuada para el logro de competencias, dado que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad. Desde esta perspectiva de la cognición situada, como señala Frida Díaz Barriga (2003), se puede formular una crítica a la manera como la institución escolar promueve el aprendizaje:

«En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué *(know what)* y el saber cómo *(know how)*, y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las

prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden» (p. 3).

En lugar de enseñar a través de prácticas sucedáneas —artificiales, descontextualizadas, poco significativas—, el conocimiento está contextualmente situado, resultado de la actividad en que se desarrolla y utiliza. Por eso, las tareas planteadas en el aula deben ser, preferentemente, situaciones similares a los problemas cotidianos, a la vez que compartidas en una comunidad de aprendices. Por eso mismo, la enseñanza debiera consistir en actividades auténticas que reflejen el tipo de actividades cognitivas que ocurren en la vida real. En consecuencia, las actividades auténticas se convierten en uno de los componentes centrales del aprendizaje. Como dicen Pérez Gómez y Soto (2009):

«Parece por tanto evidente que, si de lo que se trata es de formar competencias la tarea del docente, no será solo ni principalmente enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya. La deriva parece imprescindible, de un currículum disciplinar a un currículum basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas» (p. 19).

Como ha desarrollado extensamente la escuela canadiense del Observatorio de Reformas en Educación (ORE), la competencia se desarrolla en acción y en situación. Los conocimientos, como recursos internos de las competencias, se desarrollan en acción de una persona y en la situación en que se encuentra. Por eso mismo, una competencia está siempre contextualizada. De ahí que el concepto de situación —profesional, de trabajo o de la vida cotidiana— representa un papel determinante en la aplicación de un enfoque por competencias:

«La situación es la base y el criterio de la competencia. Se está en situación cuando la persona desarrolla la competencia, es decir, la origina la propia situación. Por otra parte, si esta situación se trata eficazmente, una persona puede declararse competente: el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada» (Jonnaert y otros, 2008).

Esto tiene consecuencias en las tareas en el aula, pues, de acuerdo con la cognición situada, las prácticas educativas en la enseñanza deben ser «auténticas» en el sentido de que deben ser relevantes culturalmente y reproducir o emular las de la vida real fuera del aula. Las estrategias que promueven un aprendizaje situado se dirigen a promover la construcción del conocimiento en contextos reales, la reflexividad y la participación en comunidad. Entre ellas estarían: el aprendizaje basado en problemas; el método de proyectos; el aprendizaje en servicio; el aprendizaje cooperativo en equipo, el análisis de casos, etcétera.

3.2. Aprendizajes y logro de competencias

Si el profesorado está habituado, principalmente, a enseñar contenidos, la transferencia y movilización misma de estos contenidos, como recursos, a otros contextos o situaciones, no se suele saber cómo provocarla. Siguiendo un trabajo de Jean-Marie de Ketele (2008), podemos distinguir tres grandes enfoques metodológicos en la enseñanza:

1. Enfoque por transmisión: la enseñanza transmite los conocimientos, que recibe o asimila el estudiante y puede, después, reproducirlos como recursos cognitivos memorizados. Este tipo de enseñanza tradicional tiene diversas formas: curso magistral, enseñanza dirigida por el docente, enseñanza con TIC. Suele fomentar la pasividad y un aprendizaje receptivo, al tiempo que reduce las interacciones en el aula. Esto no obsta para que, en determinados momentos (presentación o introducción de una temática), pueda ser productivo.
2. Enfoque por aplicación. En principio, deja más lugar para la actividad del estudiante. Está centrada en la aplicación, por lo que requiere la puesta en práctica de un principio, de una regla, un algoritmo, etcétera. Las prácticas pedagógicas toman la forma de secuencias de ejercicios, como aprendizaje basado en problemas. Hay diversas formas de llevar a cabo la aplicación: primero, explicación; luego, puesta en práctica. Los supuestos problemas no son más que la aplicación mecánica de lo aprendido en otros casos.
3. Enfoque por situaciones o tareas: centrado sobre la puesta en situación, puede revestir diferentes formas. Podemos dividirlo en tres categorías: enfoques por situaciones didácticas, enfoques basados en problemas, y los enfoques por proyectos.

    3.1. Enfoque por situaciones didácticas. Puede revestir dos funciones diferentes, según el momento de aprendizaje:

        3.1.1. Presentar una situación compleja para el aprendiz al comienzo del aprendizaje. En este caso, la situación propicia introducir un concepto, servir de punto de partida para llegar a un conjunto de recursos necesarios para su resolución. Se les puede llamar, por eso, «situaciones de exploración».

        3.1.2. Presentar una situación compleja al final. Tienen otra función: ver en qué medida los alumnos y alumnas llegan a movilizar los recursos apropiados anteriormente (conceptos, saber-hacer, etcétera) para resolver el tipo de problemas o realizar el tipo de tareas implicadas por la situación creada. A estas situaciones el grupo de Lovaina las llama «situaciones de integración».

    3.2. Enfoque por problemas —«aprendizaje basado en problemas»—. Presenta una situación contextualizada, con una cuestión a resolver o un obstáculo a superar, sin disponer de antemano todo lo necesario para resolverla. Además de en la enseñanza universitaria, donde ha tenido sus principa-

les desarrollos, de modo debidamente planteado se puede emplear en otros niveles de enseñanza.

3.3. Enfoque por proyectos. Popularizado por los movimientos de escuela activa o nueva, los proyectos suelen ser problemas de una mayor amplitud, cuya resolución debe ser concebida, realizada, gestionados los pasos, con búsqueda de información. Suponen, normalmente, un trabajo interdisciplinar, y suelen presentar una tarea inédita, que se percibe como posible su realización.

Los enfoques tradicionales no son enfoques adecuados para el aprendizaje de las competencias, mientras que son más adecuados los enfoques por situaciones problemas. Estos últimos enfoques favorecen que, ante un conjunto de situaciones, se sea capaz de movilizar un conjunto de recursos pertinentes para resolver este tipo de problemas o tareas complejas. La metodología basada en resolver tareas o situaciones problema reclama una movilización de recursos, de modo que el alumno y la alumna encuentren las soluciones adecuadas mediante los recursos internos o externos disponibles. En particular, el aprendizaje basado en problemas favorece especialmente el aprendizaje y desarrollo de las competencias. Se parte de un problema, normalmente diseñado por el profesor, por lo que el alumnado debe ensayar, indagar o experimentar el modo de resolverlo. Además, las situaciones tienen un potencial de motivación, de incitar a plantearse la solución, a la búsqueda de informaciones y recursos que los ayuden a encontrar la solución más adecuada.

Además de enseñar recursos necesarios —conocimientos, habilidades— para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es estrictamente enseñable, sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y, posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se puedan combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra: en unos casos, primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno y a la alumna ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que puedan movilizar y ejercitar su competencia.

En la práctica, el aprendizaje de recursos —contenidos, procedimientos—, que continúa siendo una tarea fundamental de la escuela, no puede quedarse en algo puntual o en una tarea con sentido en sí misma. Se requiere, además, enseñar a movilizar estos recursos en situaciones complejas adecuadas. El debate sobre cómo aprender competencias en el aula se cifra, pues, en cómo articular recursos y situaciones. Las tareas o situaciones problema pueden ser explotadas

de dos formas: punto de partida o de llegada, engendrando dos modelos didácticos complementarios (Roegiers, 2006, 2008):

1. Presentar primero las tareas o situaciones complejas para desarrollar a partir de ellas los recursos, en un sentido constructivista. Por ejemplo, la estrategia «aprendizaje basado en problemas» se situaría en este modelo. Estas situaciones problemáticas iniciales ejercen un papel de desestabilización constructiva que ayuda a los estudiantes a progresar. Estos, distribuidos en grupos, son invitados a tratar de resolver tareas complejas, presentadas en forma de problemas. También el trabajo por proyectos o, en otro nivel, el enfoque comunicativo en la enseñanza de un idioma en que se parte de una situación. En este caso, podemos hablar de «situaciones previas», porque los estudiantes adquieren conocimientos principalmente partiendo de situaciones.

2. Presentar las tareas complejas posteriormente a los aprendizajes de contenidos como medio para movilizar los recursos adquiridos, dependiendo de las competencias que deben adquirir el alumno y la alumna. A esto se le llama «situaciones de integración» o «situaciones posteriores al aprendizaje de recursos», como dice Roegiers (2008), expresando dichas tareas el perfil esperado del alumnado al final de curso. Los recursos son aprendidos y estructurados para ser utilizados, luego, en un «módulo de integración», en situaciones complejas. Implican situaciones complejas en que se pide a los alumnos y alumnas que la resuelvan. Por esta propuesta opta la llamada «pedagogía de la integración», que se aplica en una veintena de países.

Así, referidos a competencias disciplinarias o específicas, el módulo de integración —normalmente de una semana de duración— plantea situaciones de integración que posibiliten movilizar los contenidos o recursos aprendidos en las distintas áreas y grados en la resolución de dichas situaciones problema. En el modo habitual de organización escolar, durante unas semanas se enseñan contenidos y procedimientos para, posteriormente, dedicar explícitamente un periodo de clases a aplicar en situaciones complejas o tareas. Si bien estas tareas pueden ser disciplinarias, también se puede ir más allá para trabajar competencias básicas para la vida.

En el caso de la llamada pedagogía de la integración del grupo belga de Roegiers, para trabajar las competencias de base se propone la siguiente metodología alterna de trabajo. Durante periodos de alrededor de cinco semanas, los docentes aportan a los estudiantes conocimientos de recursos puntuales —saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etc.— necesarios para la resolución de situaciones complejas. Posteriormente, en periodos de una semana —llamada módulo de integración—, los alumnos y alumnas se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los contenidos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al estudiante con el objetivo de que haga frente a la complejidad; las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. La metodología, dirigida principal-

mente a dar una significatividad y utilidad de los conocimientos escolares para situaciones de la vida, puede ser una base para ir más allá de las áreas, aplicando los conocimientos en la resolución de situaciones cotidianas en dicho periodo —módulo o semana de integración—.

Las tareas, llamadas «situaciones blanco», se definen en relación con las competencias de base a adquirir al término de cada año, en un número pequeño (dos o tres), expresadas de forma muy concreta, normalmente en términos de producción —oral, escrita—, de resolución de problemas o de acción sobre el entorno. La certificación de los alumnos y alumnas, a menudo al término de un ciclo, está igualmente basada sobre su éxito en pequeñas situaciones concretas complejas, y no sobre volver a repetir los conocimientos o la aplicación pura y simple de las habilidades o técnicas aprendidas.

3.3. Significatividad y funcionalidad de los aprendizajes

El enfoque por competencias aporta una funcionalidad de los aprendizajes en la medida en que, además de la adquisición de conocimientos relacionados con las materias, se debe buscar su empleo. Como señala Roegiers (2007):

«El desarrollo de las competencias apunta a contextualizar a posteriori los aprendizajes a los ojos de los alumnos, a darles sentido, a situar todos los aprendizajes en relación con una situación que tiene sentido para él» (p. 85).

La funcionalidad se logra cuando los alumnos y alumnas ven que el aprendizaje en la escuela encierra una utilidad, para poder comprender mejor el mundo que los rodea e intervenir en él. Promover aprendizajes para el logro de competencias es más amplio que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas, dado que se extienden más allá del contexto de la escuela y comprenden la idea de preparación para la vida.

Ayudar a construir conocimientos significativos y funcionales supone, entre otras cosas, tener en cuenta las experiencias y conocimientos del joven o la joven, ayudarle a encontrar sentido a lo que hace, estructurar las actividades de modo que sus aportaciones tengan cabida, observarle para ofrecerle la ayuda que requiere, procurar situaciones en las que deba actualizar y utilizar autónomamente los conocimientos de los que se haya ido apropiando. Poner al alumno y a la alumna en situación frente a problemas de un tipo dado, para que pueda movilizar sus conocimientos y procedimientos. A partir de una situación pasada o presente, elaborar una problemática de investigación y seleccionar las informaciones útiles de diversas fuentes de información y de documentación.

Por su parte, aprender significativamente es poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. De acuerdo con una concepción constructivista es necesario:

a) Que ese nuevo aprendizaje se pueda relacionar con conocimientos previos de la persona que aprende, de manera que pueda conectar lo nuevo con lo ya conocido, produciéndose una reestructuración de este conocimiento previo.

b) Que los contenidos propuestos en el proceso de enseñanza aprendizaje no sean confusos o arbitrarios, sino que se caractericen por la estructuración, claridad y relevancia (significatividad lógica).

c) Que lo que se aprende tenga un sentido, sea funcional, es decir, pueda ser utilizado para la resolución de problemas en contextos distintos a aquel en el que se ha realizado o para acceder a nuevos aprendizajes.

Un enfoque metodológico de las competencias supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar conocimientos y aptitudes para dar respuesta exitosa a las situaciones. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigiendo una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los estudiantes, para que el aprendizaje sea funcional (Pérez Gómez, 2007). Además de un planteamiento integrador, las competencias remiten, pues, a una funcionalidad y aplicación de lo que se aprende, como hemos resaltado antes.

Un docente abierto y comprometido con estas metodologías adopta el rol de facilitador o mediador, para lo que debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes. El papel del docente no es tanto transmitir los contenidos de una materia como tal para, sin desdeñarlos, ponerlos al servicio de secuencias de aprendizaje donde los alumnos y alumnas se ven confrontados a situaciones nuevas y motivadoras que los lleven a buscar y tratar la información necesaria para hacerle frente de manera adecuada, dándoles un sentido. Como señala en un trabajo sobre el tema Pérez Gómez (2007):

«Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos. Deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más complejas competencias profesionales, es decir, un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores».

Por su parte, el rol de los alumnos y alumnas, en lugar de la pasividad propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, requiere de una autonomía y participación activa de los mismos. Para promover su implicación en las tareas propuestas, conviene negociarlas con ellos, dentro de un aprendizaje por proyectos. Como se destaca desde la perspectiva del aprendizaje situado, este acontece cuando las personas concuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Son muy relevantes para la cognición situada, la construcción conjunta de los conocimientos y las estrategias que la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, por tanto mediante un aprendizaje cooperativo, colaborativo o recíproco.

El interés por la funcionalidad del aprendizaje implica seleccionar los objetivos teniendo en cuenta lo que es necesario para vivir en sociedad, insertarse labo-

ralmente como trabajador/a y ciudadano/a —capacidad para comunicarse, relacionarse, valorar, juzgar, planificar, resolver problemas, dar satisfacción a necesidades—. El reto de los educadores es, pues, encontrar la manera de conseguir que los aprendizajes resulten de utilidad para la vida, capacitando al alumnado para planificar y guiar la solución de los problemas que se le plantean en su realidad y prepararle para un mundo cambiante. El objetivo último es, por una parte, promover la autonomía y aprender a aprender a lo largo de la vida; por otra, aprender a vivir juntos, como competencia social y cívica, que recoge el necesario cambio de actitudes, valores y responsabilidades ciudadanas.

3.4. Situaciones y tareas en la evaluación

La evaluación y la enseñanza constituyen actividades en permanente interacción. Las características y elementos constitutivos de una situación de evaluación son:

1. Un contexto asociado a una problemática, que puede ser un problema a resolver, una cuestión a tratar o algo a realizar.
2. Una tarea o conjunto de tareas y de actividades de aprendizaje que requiere movilizar recursos, así como construir nuevos conocimientos.
3. Actividades de aprendizaje ligadas a los conocimientos: adquisición y estructuración de los conocimientos necesarios para la realización de las tareas complejas.
4. Permite a los alumnos y alumnas movilizar los recursos (internos y externos).
5. Integra tres fases de cualquier situación didáctica (preparación, realización, integración).
6. Son significativas, variadas, ampliadas.

Por ejemplo, los alumnos y las alumnas pueden hacer la actividad «buscar soluciones para disminuir la contaminación en la ciudad», perteneciente a la primera competencia (conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva). Esta tarea puede emplearse tanto como medio de aprendizaje como para el reconocimiento de competencias mediante la evaluación. En uno y otro caso exige estructurar los conocimientos necesarios para la realización de la tarea. Una misma actividad se puede emplear para desarrollar competencias o para juzgar su estado de desarrollo o nivel de competencia alcanzado. En este segundo caso, con una función regulativa, permite identificar fortalezas y dificultades, proporcionar las oportunas retroacciones o proponer vías de mejora.

Una situación problema cabe entenderla como «toda tarea compleja, todo proyecto que plantea desafíos a los estudiantes, para cuya solución tiene que movilizar sus recursos» (Scallon, 2004). Situaciones y tareas a resolver, con distintos grados de complejidad —según área curricular, grado o etapa—, se constituyen en objetos e instrumentos útiles de evaluación. Explotar las situaciones existen-

tes o crear otras nuevas… el asunto es que resulten significativas y atractivas para los estudiantes.

Si bien, por una parte, las situaciones de evaluación deben ser diferentes de las empleadas durante el aprendizaje, para que no se convierta en una simple aplicación, tampoco pueden estar tan alejadas una de otra como para no permitir trabajar sobre la misma competencia. Dice Gérard (2008) que justo a esto es a lo que llamamos «familia de situaciones»: situaciones cuyos elementos periféricos difieren, pero cuyos parámetros comunes son similares. Así, la competencia de conducir un automóvil, al ejercerla, encuentra situaciones nuevas, pero todas pertenecen a la misma familia. Son, por tanto, tareas o situaciones que tienen un nivel de dificultad equivalente, pero que pueden ser resueltas de un modo similar. Así, por ejemplo, hacer un informe de síntesis para una revista con un determinado formato, después de haber recogido informaciones de distintas fuentes.

Didácticamente, una vez los estudiantes han adquirido los recursos y los aprendizajes puntuales necesarios para desarrollar una competencia, se trata de ejercitarla en situaciones complejas variadas para ejercer la competencia, ya sea con una finalidad de aprendizaje o de evaluación. La noción «familia de situaciones» es de suma utilidad para evaluar competencias que se basan en resolver situaciones similares que conservan el mismo aire de familia. Las situaciones adecuadas para la evaluación (y el aprendizaje) deben servir tanto para ejercer la competencia como para poder inferirla. Hay situaciones —por ejemplo, un problema matemático— que ponen en juego una sola competencia, para cuya resolución deben movilizar y combinar diferentes recursos. En otros casos, se resuelve un problema —comentario crítico de una novela en lengua extranjera— acudiendo a varias competencias de una misma área curricular. Por último, hay situaciones que exigen ser abordadas mediante varias áreas curriculares, reflejando la complejidad de los problemas concretos a los que los alumnos y las alumnas harán frente en la vida.

Referencias bibliográficas

- **Banco Mundial (2005):** «Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la Educación Secundaria». Washington, D. C.: The World Bank.
- **De Ketele, J.-M. (2008):** «L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir». En Ettayebi, M., Opertti, R., Jonnaert, Ph. (dir.), (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs.* París: L'Harmattan.
- **Díaz Barriga, F. (2003):** «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». Revista Electrónica de Investigación Educativa. Disponible en http://redie.uabc.mx/
- **Gerard. J.-M. (2008):** *Évaluer des compétences. Guide pratique.* Bruselas: De Boeck.
- **Gonczi, A. (2002):** «Teaching and Learning of the Key Competencies». En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (eds.). «Contributions to the Second DeSeCo Symposium». Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

- **Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J. y otros (2007):** «From Competence in the Curriculum to Competence in Action» Prospects, 37(2). Disponible en https://doi.org/10.1007/s11125-007-9027-9
- **Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M., y otros (2008):** «La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente». Revista Profesorado.
- **Lave, J. y Wenger, E. (1991):** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- **Miled, M. (2005):** «Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences». Lovaina: BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation). Disponible en http://www.bief.be
- **Ministerio de Educación y Ciencia (2006):** «Competencias básicas. Anexo I de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas». Madrid: Boletín Oficial del Estado (05/01/07).
- **MINEDUC, Ministerio de Educación de Guatemala (2005):** «El nuevo currículum, su orientación y aplicación (Currículum Nacional Base de los niveles de Educación PrePrimaria y Primaria)». Guatemala: MINEDUC.
- **MINEDUC, Ministerio de Educación de Guatemala (noviembre, 2007):** «Propuesta de lineamientos para la transformación de la formación del Ciclo Diversificado del Nivel Medio». Guatemala: MINEDUC.
- **MINEDUC, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo (2006):** *Herramientas de evaluación en el aula.* Guatemala: Ministerio de Educación.
- **Nevo, D. (1997):** *Evaluación basada en el centro.* Bilbao: Mensajero.
- **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009):** «Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios». Disponible en http://www.oei.es/metas2021/indice.htm
- **Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2008):** *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Pérez Gómez, A. I. (2007):** «La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas». Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Disponible en http://www.ceyjcantabria.com
- **Pérez Gómez, A. y Soto, E. (2009):** «Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas». Organización y Gestión Educativa, 2: Revista del Fórum europeo de Administraciones de la Educación.
- **Perrenoud, Ph. (2000) :** «L'école saisie par les compétences». En Bosman, C.; Gerard, F.-M. y Roegiers, X. (eds.). *Quel avenir pour les compétences?* Bruselas: De Boeck.
- **Perrenoud, Ph. (2003):** *Construir competencias desde la escuela.* Providencia: Comunicaciones Noreste.
- **Perrenoud, Ph. (2004):** *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.* Barcelona: Graó.
- **Perrenoud, Ph. (2004):** «La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo». En D. S. Rychen y L. S. Salganik (eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* México: FCE.

- **Porta, E. y Laguna J. (2007):** «Equidad de la educación en Guatemala. Proyecto Dialogo para la Inversión Social en Guatemala». Guatemala: AED/USAID. Disponible en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL998.pdf
- **Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (2006):** «PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura». Bruselas: OCDE.
- **Puig Rovira, J. M. y Martín, X. (2008):** *Competencia en autonomía e iniciativa personal.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Revista Profesorado (2008):** «Monográfico: Repensar el asesoramiento en educación: ¿qué prácticas para los nuevos retos?». Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html
- **Rico, L. y Lupiáñez, J. L. (2008):** *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Roegiers, X. (2006):** «¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular». Ginebra: BIE/UNESCO, IBE Working Papers on Curriculum Issues, nº 3.
- **Roegiers, X. (2007):** *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.* San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- **Roegiers, X. (2008):** «Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero ¿hacia dónde?». Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html
- **Rychen, D. S. (2007):** «Working paper: Investigación sobre competencias básicas para la vida a nivel internacional». Guatemala: USAID.
- **Rychen, D. y Salganik L. (eds.) (2004):** *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- **Rychen, D. S. y Salganik L. H. (eds.) (2006):** *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Archidona: Ediciones Aljibe.
- **Santos, M. A. y Moreno, T. (2004):** «¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad». Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- **Scallon, G. (2004):** *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruselas: De Boeck.
- **Shadish, W. R., Cook, T. D. y Leviton, L. C. (1991):** *Foundations of program evaluation. Theories of practice.* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- **Suárez Pazos, M. (2002):** «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación». Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Disponible en http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf
- **Tardif, J. (2006):** *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière Éducation.
- **Tardif, J. (2008):** «Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación». Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html

- **Tedesco, J. C. (1995):** *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alianza Editorial.
- **USAID, United States Agency for International Development (2007):** «Estado educativo de la población guatemalteca: Breve semblanza». Presentado en la Conferencia Internacional Educación, Economía y Sociedad: construcción de competencias básicas para la vida. Guatemala: USAID.
- **USAID, United States Agency for International Development (2008):** «Investigación nacional sobre competencias básicas para la vida: Un estudio cualitativo». Guatemala: USAID.
- **USAID, United States Agency for International Development (2009):** «Validación de hallazgos de la investigación nacional sobre competencias básicas para la vida». Guatemala: USAID.
- **USAID, United States Agency for International Development (2009):** «Avances en la definición de Competencias Básicas para la vida en Guatemala» (versión en revisión).
- **Vargas, F. (2004):** «Competencias clave y aprendizaje permanente». Montevideo: Cinterfor. Disponible en http://www.cinterfor.org.uy/
- **Weiner, F. E. (2004):** «Concepto de competencia: una aclaración conceptual». En D. S. Rychen y L. S. Salganik (eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Zabala, A. y Arnau, L. (2008):** *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Capítulo 4. El currículo evaluado: la evaluación de las competencias. De las rúbricas a las escalas de dominio

Javier Cortés de las Heras. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, orientador del IES Berenguer Dalmau. Catarroja (Valencia)

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

4.1. Introducción: definición de evaluación

> La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante —que podrá ser cuantitativa o cualitativa—, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, con el fin de tomar decisiones que ayudan a optimizar dicho objeto.
>
> Lukas y Santiago (2009)

En aplicación de esta definición general de evaluación educativa a lo que sería la evaluación de los aprendizajes podríamos destacar que la evaluación:

1. Es un proceso que incluye la identificación, recogida y análisis de la información que el alumnado nos proporciona sobre su aprendizaje.
2. Debe ser sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida.
3. Nos debe permitir emitir un juicio de valor para determinar el grado de aprendizaje alcanzado en función de unos criterios preestablecidos —los criterios de evaluación, como referentes de la evaluación—.
4. Debe facilitar la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.

Además, la evaluación en la LOMLOE incluye una serie de cuestiones administrativas a las que atender, incluida la que afecta a las calificaciones escolares, saber cómo en nuestros centros educativos, regidos por esta normativa, se pueden cumplir con esta y con los requisitos técnicos anteriormente mencionados.

4.2. La evaluación en el sistema educativo. Marco legislativo de la LOMLOE

En nuestro sistema educativo se trabajan una serie de procedimientos evaluativos que están presentes en cualquier normativa y que configuran el subsistema de evaluación (Fig. 4.1).

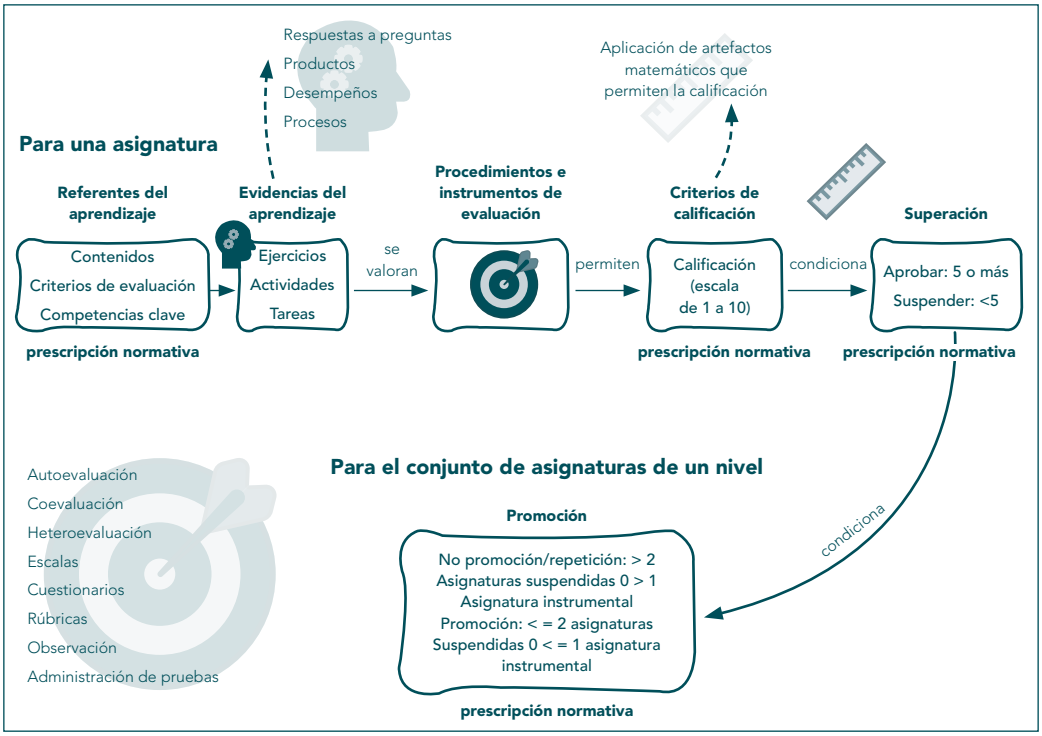


Figura 4.1. Subsistema de evaluación y sus relaciones. (Fuente: Revoluación, 18/04/2020: «Cómo plantear la evaluación en un contexto virtual II: análisis de documento de la conferencia sectorial de educación»).

Así, las promociones vienen reguladas por la cantidad de áreas o asignaturas superadas —con especificaciones y excepciones— o recientemente en la LOMLOE, por el juicio emitido por el equipo educativo sobre el alumnado, casi siempre adoptando el criterio de consecución de las competencias clave. Las calificaciones condicionan que una asignatura se supere o no basándose en un punto de corte —anteriormente a la LOMLOE, el 5— de una escala cualitativa o numérica —solo en bachillerato— prescriptiva. A su vez, las calificaciones dependen de procedimientos normalmente numéricos que suelen estar explicitados en las programaciones didácticas, los llamados «criterios de calificación» no prescriptivos. Con la LOMLOE, al no tener que adoptar necesariamente un criterio numérico, esta situación puede cambiar radicalmente si se aportan los instrumentos necesarios para la calificación, que presentaremos en la parte segunda de este libro, las escalas de dominio.

Y es precisamente en este punto donde se puede romper toda la lógica que debe regular algunas de las características que configuran cómo debe ser la evaluación atendiendo a la definición de Lukas y Santiago (2009):

1. ¿Hasta qué punto esa medición del logro es del todo válida y fiable, tanto en cuanto a procedimientos como a los instrumentos diseñados para identificar, recoger y analizar los aprendizajes?

2. ¿Hasta qué punto es creíble, ya que es coherente con el diseño del aprendizaje, lo que se da en el aula, para que posibilitemos la demostración de unos determinados aprendizajes y no otros?
3. ¿Se toman como referentes los criterios de evaluación prescriptivos y están alineados con las actividades de evaluación propuestas?

Todas las cuestiones anteriores quedan reguladas en la normativa. A nuestro juicio, el problema es que la regulación no provee de los procedimientos para asegurar la cuestión de la coherencia, la validez, la fiabilidad o el diseño, tanto del proceso de evaluación como de los instrumentos empleados.

4.3. Aclarando conceptos de evaluación: calificación y evaluación criterial

Para establecer la diferencia entre evaluación y calificación hay que situar estos dos términos relacionados, pero con implicaciones diferenciadas. Así, se quiere distinguir primero, conceptualmente, los términos: evaluación (del estudiante), medición, valoración de la consecución, puntuación y calificación. Todos están relacionados, pero tienen sus matices, que podemos encontrar como referencia en el tesauro de ERIC con términos como *assessment, scoring, grading* o *measurement*.

La evaluación, de forma abreviada, es el establecimiento de un juicio sobre personas, organizaciones o cosas en relación con unos objetivos, criterios o estándares (figura 4.2). Y a ello se le añade que se constituye como un proceso que tiene como finalidad la toma de decisiones. Cuando se habla de evaluación del aprendizaje, se trata de establecer juicios sobre el desempeño o conducta de un alumno o alumna en relación con criterios establecidos, en términos de aprendizaje. Dicho de otra manera, es un proceso que, atendidos unos criterios prescriptivos, o no, del currículo —resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, objetivos, estándares de aprendizaje evaluables, metas de logro— sirve para establecer un juicio del desempeño del estudiante en relación con los mismos, para actuar en consecuencia, tomar decisiones al respecto.

Como herramienta para guiar este juicio, habitualmente nos adentramos en el campo de la medición, un proceso de obtención de descripciones numéricas de la medida en la que personas, organizaciones o cosas tienen unas características específicas. Si la medición es del logro, de un alumno o grupo de alumnos o alumnas, se trata entonces de asignar valores —cuantitativos o cualitativos— de acuerdo a estándares o procedimientos especificados, describiendo con esta asignación la cantidad de característica (logro) que posee este alumno o grupo de alumnos o alumnas. Al proceso de asignación sistemática de valores a los resultados, usualmente numéricos, como evidencia del logro, generalmente en cuestionarios, se le denomina «puntuación».

Finalmente, nos queda calificar el desempeño, logro o conducta de este individuo o grupo usando unas escalas y valores específicamente establecidos.

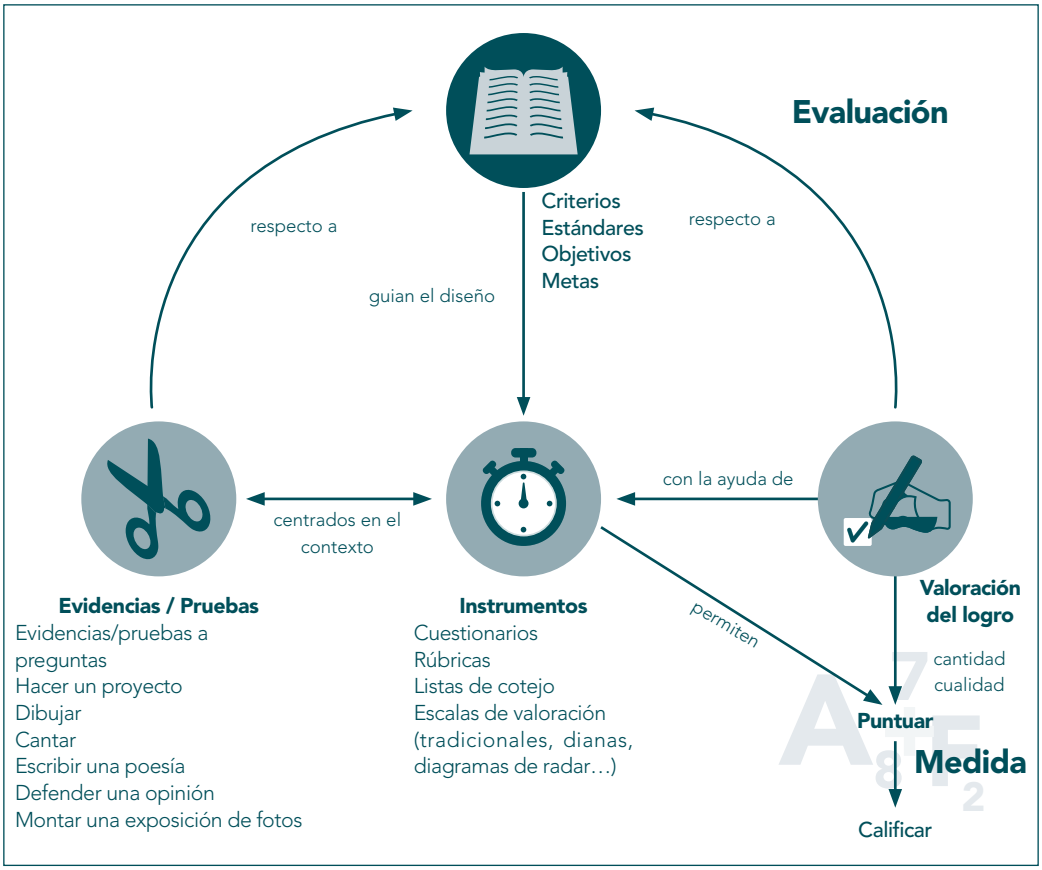


Figura 4.2. Relación de evaluación y medición. (Fuente: Revoluación, 3/10/2017: «De(con) struyendo un mito (I): calificar no es evaluar»).

En la figura anterior se representan dos subáreas relacionadas: 1) La red de evaluación propiamente dicha, y 2) la red de medición. En cualquier caso, una es subsidiaria de la otra. Se necesita valorar el logro, pero no es necesario para establecer este juicio, en relación con unos estándares o criterios, llegar a puntuar, y mucho menos calificar:

1. Para juzgar el nivel de consecución de unos aprendizajes (logro) se necesita que haya una excelente alineación entre los criterios establecidos —donde se marcan estos aprendizajes—, la prueba que se pida al estudiante (evidencia) y el instrumento de evaluación. El instrumento de evaluación es el que permite volver a los criterios, para, en relación con ellos, establecer el juicio sobre el nivel de consecución de los aprendizajes y consecuentemente tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, es lo que permite la valoración del logro. Cuando esta valoración es cuantitativa se denomina «puntuar».
2. Si, además, este logro se sitúa en unas escalas de medida cualitativas o cuantitativas, se entra de lleno en el campo de la medición. No exento de errores,

como toda medida, y no exento de fuentes que amenazan la validez de los resultados —y, consecuentemente, la fiabilidad—.

Por último, y para aportar algo de luz a la fiebre de ponderar y calificar criterios de evaluación surgida en los últimos años en España, y siendo sintéticos, cuando se habla de evaluación criterial o de evaluación referida al criterio en el campo de la evaluación educativa nos estamos refiriendo a:

«Acercamiento en el que se recoge información mediante un instrumento estandarizado con objeto de poder descubrir el conjunto de conocimientos o habilidades adquiridas por un sujeto acerca de un dominio de referencia descrito adecuadamente» (Jornet y Suárez, 1994).

En ningún caso está implicada la opción de ponderar criterios de evaluación o calificarlos a partir de las producciones. Esta interpretación ha ocurrido únicamente en nuestro país para proporcionar una solución administrativa al hecho de calificar tanto materias como competencias clave. En definitiva, ha supuesto, en la mayor parte de casos, burocratizar el sistema de evaluación, pervertirlo para dejar de hablar de aprendizaje y reducir el proceso de evaluación a poner un número, aparentemente objetivo.

4.4. La evaluación auténtica y la evaluación de competencias

Un concepto, y práctica, que amplía e incluye la evaluación formativa es el de «evaluación auténtica». Es un enfoque que incluye prácticamente los rasgos principales de lo que debería ser una evaluación transformada a una nueva realidad de conocimientos, una nueva escuela. El nombre que recibe no se pone en contraposición a prácticas «no auténticas», sino que viene dado porque se basa en el planteamiento de evaluaciones de tareas auténticas, reales, contextualizadas...

En definitiva, se basa sobre todo en evaluar aprendizajes sobre una serie de actividades que simulan contextos reales, donde los conocimientos, las habilidades y las actitudes y también valores se ponen en juego para resolver de forma eficaz una situación. Efectivamente, es una evaluación de competencias.

Así, en los últimos años, en España se está hablando de esta corriente de evaluación auténtica, que ya tiene cerca de 20 años de recorrido desde que nació en Estados Unidos. Es un tipo de evaluación que está vinculada a la llamada corriente de evaluación alternativa, la tradicional, la evaluación de realizaciones *(performance assessment)*... Pero ¿qué queremos decir cuando nos referimos a evaluación auténtica?

Pasamos a descubrirlo con solo cinco claves... Frey, Schmitt y Allen (2012) realizaron un metaanálisis sobre las definiciones de evaluación auténtica realizadas por cuarenta y siete autores. Así, a partir de este estudio, la evaluación auténtica se puede definir por cinco características esenciales que quedan resumidas en la figura 4.3.

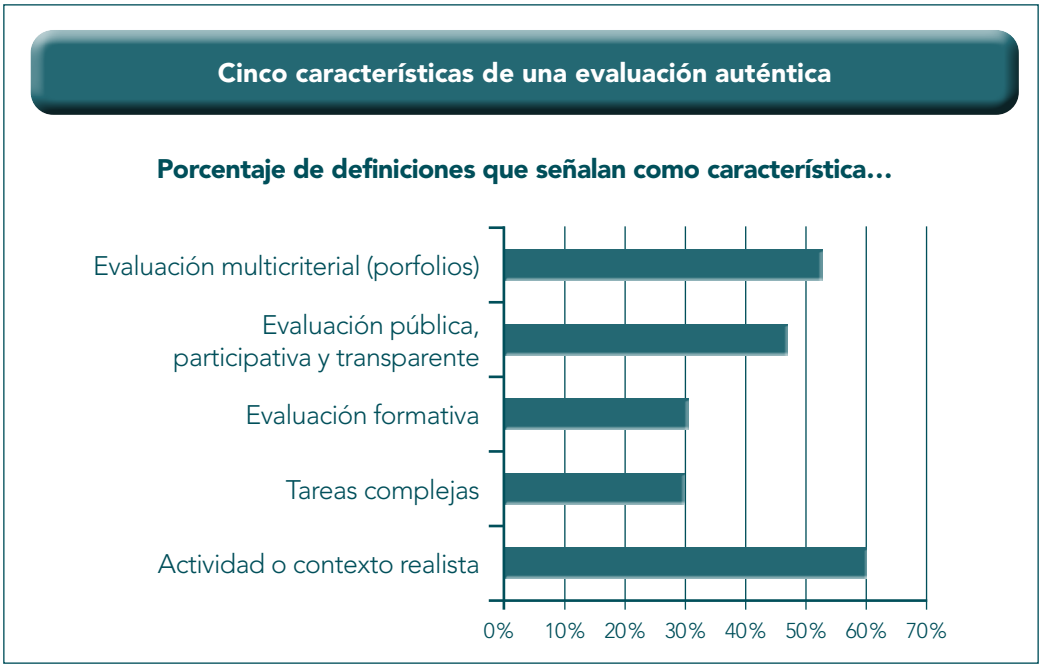


Figura 4.3. Cinco características de la evaluación auténtica. (Fuente: Frey, Schmitt y Allen, 2012).

Todos estos rasgos se pueden reagrupar en tres factores fundamentales que hay que tener en consideración en el planteamiento de las actividades y tareas que utilizamos en el aula, así como de los procesos que queremos poner en funcionamiento.

La importancia del contexto

La evaluación auténtica no puede darse si no se enfocan las actividades que se evalúan desde el punto de vista del contexto. Así, estas actividades deben plantearse en contextos realistas y cercanos al alumnado. Un realismo sobre los conocimientos, las destrezas y las actitudes implícitas en los objetos de aprendizaje a aplicaciones de la vida diaria, en contextos personales, académicos, familiares o sociales. A su vez, enfocar las actividades con este planteamiento hace que estas actividades o tareas sean complejas desde el punto de vista cognitivo. Implican en muchas ocasiones tipos de pensamiento analítico, crítico y creativo para la solución de problemas o la toma de decisiones en colaboración con otros. Es lo que Wiggins (1998) llama «tareas auténticas», de ahí el nombre de la evaluación que se practica sobre las mismas.

4.5. El papel del estudiante: evaluación formativa

Obviamente, una tarea de estas características permite centrarse en la mejora del aprendizaje del alumnado, y también en la mejora de la enseñanza. Por consiguiente, otra de las características es que el modo de aprendizaje de un estu-

diante está en el foco de la mejora: debe poder aprender en el propio proceso de la tarea y con la evaluación que se haga de los aprendizajes que demuestra. El docente centra su labor en proporcionar la retroalimentación necesaria, se introducen mejoras en el propio proceso o incluso en el producto elaborado por el alumnado. No se acaba la tarea tal y como esté y a partir de ahí se premia o sanciona el aprendizaje demostrado con una calificación. No interesa evaluar para dar una calificación, sino que el proceso de evaluación mismo se convierte también en un catalizador de nuevos aprendizajes o de refuerzo de aquellos aún no consolidados.

4.6. Las bases para la valoración de los aprendizajes

Finalmente, las bases para establecer una valoración de los aprendizajes se centran en dos aspectos, que son fundamentales desde nuestro punto de vista:

1. Los estudiantes conocen de antemano los criterios de desempeño por los que van a ser evaluados e, incluso, son partícipes de su desarrollo. La evaluación se convierte en un proceso público, participativo y transparente. Un ejemplo: el alumnado puede participar de la elaboración de una rúbrica, o incluso de un cuestionario donde se puede discutir sobre los temas que han sido relevantes a lo largo de la lección para orientar la elaboración de las preguntas.
2. Se utilizan varios criterios de evaluación —o metas o indicadores de logro— que por otra parte deben corresponder o deben estar presentes en la tarea o actividad (compleja).

Estos dos últimos puntos llevan casi siempre a asociar la evaluación auténtica al uso de rúbricas como instrumento de evaluación predominante. Aunque bien se podrían utilizar también instrumentos de recogida de evidencias del aprendizaje, como un portafolio, y emplear diversos tipos de instrumentos de evaluación que permiten la valoración de los aprendizajes de estas evidencias de la mejor manera posible. Tanto es así, que el enfoque ideal es utilizar diversidad de instrumentos de evaluación en contextos o actividades realistas (o auténticas).

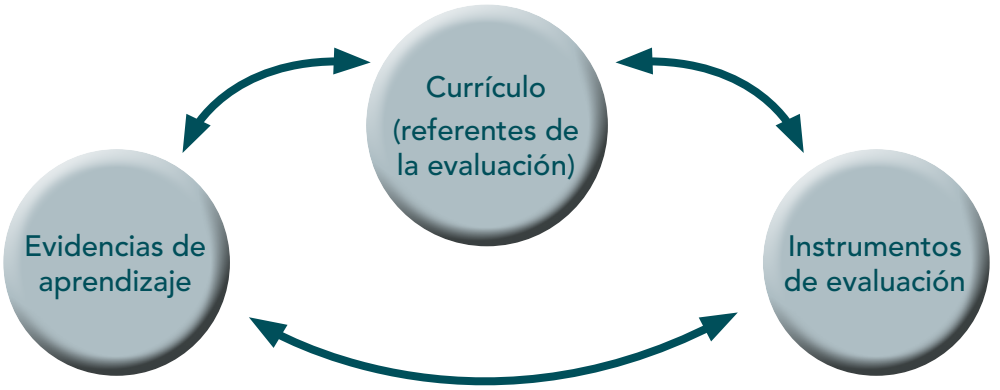
4.7. Alineación de elementos curriculares: la clave para la validez en la evaluación en la programación de aula

4.7.1. Modelo general de alineación

Toda actividad de evaluación, su diseño, debería fundamentarse en qué aprendizajes son los que se pretende evaluar para comprobar el nivel de logro que han adquirido los estudiantes. Así, esta serie de actividades permiten obtener distintas evidencias de nuestro alumnado: respuestas a preguntas, desempeños y procesos o productos. Si estas actividades, como no puede ser de otra forma en la LOMLOE, se plantean desde el punto de vista de la evaluación auténtica y de competencias, estamos, según las definiciones aportadas en los reales decretos de currículo, ante las situaciones de aprendizaje.

Los referentes de la evaluación, qué aprendizajes, no pueden ser otros que la concreción que se hace de estos en las competencias específicas y su concreción en los criterios de evaluación. Sea en el marco de una asignatura, proyecto interdisciplinar o ámbito, y que deberían estar relacionados con objetivos, competencias y saberes.

Una evaluación válida y fiable procurará que estas actividades de evaluación permitan desarrollar y comprobar los saberes definidos en el currículo y, a su vez, estos guiarán en el contexto de dichas actividades, el diseño de los instrumentos de evaluación. La alineación de estos tres elementos, por tanto, se considera crucial en el diseño de la evaluación: criterios, actividades e instrumentos de evaluación.



En el cuadro 4.1, a modo de síntesis, se expone una guía para establecer en función de qué dimensión de la competencia —sea curricular o clave—, explícita en un criterio de evaluación, pueden proponerse actividades para recoger distintas evidencias de nuestro alumnado y qué instrumentos de evaluación pueden ser los más idóneos. Tanto evidencias como instrumentos se explicarán a continuación.

Dimensiones de las competencias	Instrumento de evaluación preferente	Tipo de evidencia
Conocimientos superficiales o simples con los que familiarizarse	Cuestionario cognitivo Listas de cotejo	Respuestas orales o por escrito (cortas)
Conocimiento profundo o complejo, comprensión profunda	Cuestionario cognitivo Rúbricas	Respuestas orales o por escrito (comprensión profunda) Desempeños Procesos
Destrezas y actitudes	Escalas de valoración Listas de cotejo Rúbricas (en caso de mayor complejidad)	Desempeños Procesos Productos
Combinación de componentes	Rúbricas	Desempeños Procesos Productos complejos

Cuadro 4.1. Relación entre aspectos de la competencia, instrumentos y tipos de evidencia preferentes. (Fuente: Cortés de las Heras, 2021).

Por otro lado, en la figura 4.4 se exponen los tres tipos de elementos: currículo (naturaleza de los aprendizajes), evidencias e instrumentos de evaluación, constituyendo una especie de modelo guía que permite situarse en dos polos:

1. El de la evaluación tradicional, centrada en un currículo basado únicamente en conocimientos, cuya principal fuente de evidencia son las respuestas que proporciona el alumnado a preguntas abiertas o cerradas recogidas en un instrumento ampliamente utilizado, el cuestionario. Este instrumento sigue unas normas y procedimientos tanto para su elaboración como para la obtención del nivel de logro del estudiante, usualmente mediante una puntuación numérica.
2. El de la evaluación alternativa, centrada en un currículo donde predominan los aprendizajes centrados en destrezas, habilidades y valores y actitudes que, sin descartar el uso del conocimiento, se centra en la obtención de evidencias a través de desempeños, productos y procesos, utilizando para la valoración de los aprendizajes instrumentos como rúbricas, escalas de valoración y listas de comprobación.

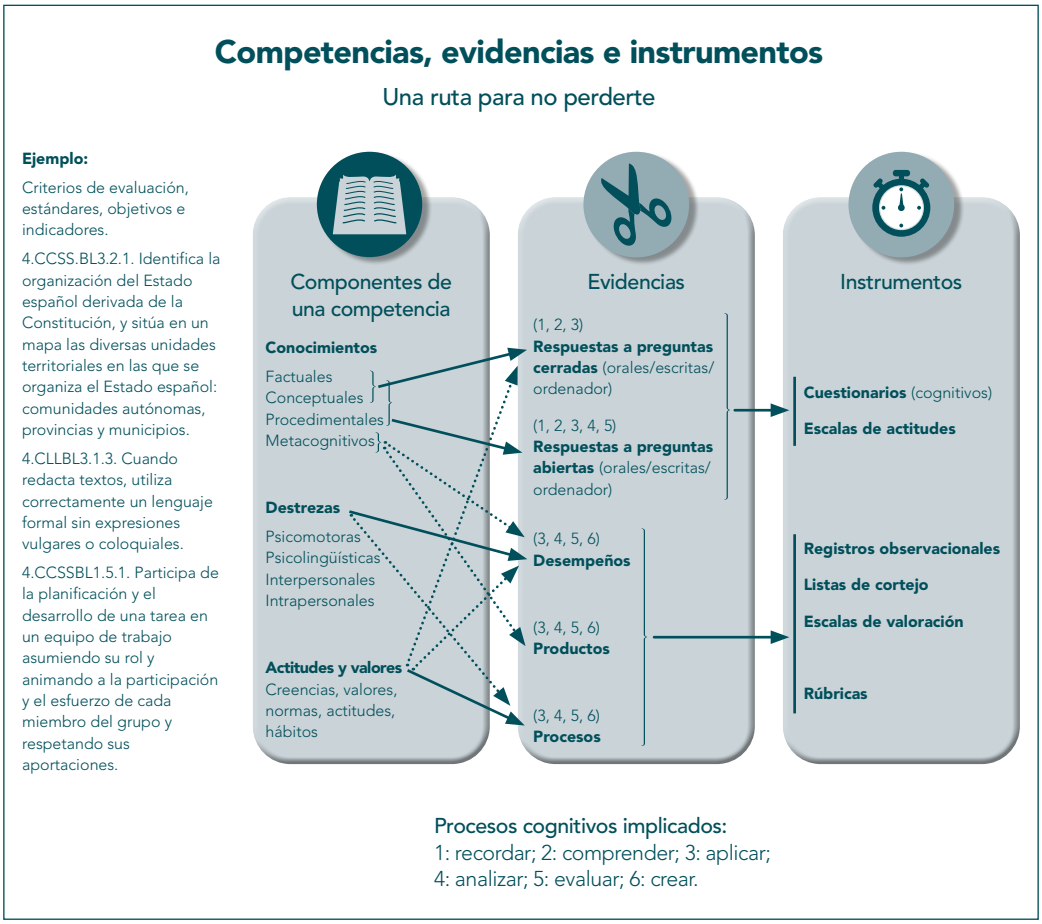


Figura 4.4. Alineación de competencias, evidencias e instrumentos de evaluación.

4.7.2. Tipos de evidencia

Los retos o situaciones en las que se demanda a un estudiante (evaluado) que realice una acción —o conjunto de ellas— con el objeto de evaluar sus conocimientos, destrezas o actitudes constituyen un foco importante de evidencias para el aprendizaje. Siguiendo una primera clasificación que hace Wiggins (1998), podemos ampliar su clasificación a cuatro tipos de evidencias:

1. Respuestas a preguntas cerradas, abiertas o construidas (por escrito, oralmente, digitalmente): elección múltiple, verdadero/falso, asociación, ordenación; rellenar huecos (frases o palabras), frases o párrafos, etiquetar un diagrama, tablas, ilustraciones, mapas conceptuales o diagramas de flujo.
2. Desempeños: presentación oral, baile, demostración en ciencias, habilidades atléticas, actuación teatral, debate, recital...
3. Productos: ensayo, trabajo de investigación o laboratorio, entrada o artículo de un blog, poema o canción, porfolio, exhibición artística, modelo, maqueta, proyecto de ciencias, vídeo, audio, hoja de cálculo, base de datos...
4. Procesos: toma de decisiones, proceso de descripción, análisis, creación, planificación, un diario de aprendizaje, entrevista, conferencia, diálogos o participación en grupo.

4.7.3. Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Un instrumento de evaluación se puede definir como una herramienta que permite establecer una valoración sobre el grado de consecución de los aprendizajes de forma cuantitativa o cualitativa.

Así, desde este punto de vista, podemos llamar a los siguientes:

- Cuestionarios (cognitivos).
- Listados de comprobación.
- Registros o escalas observacionales.
- Escalas de valoración o estimación.
- Rúbricas.
- Escalas de actitud.

El cuestionario (cognitivo), al que llamamos de forma equívoca examen o prueba, donde se suceden una serie de preguntas cerradas y abiertas, estas últimas muy utilizadas en el contexto de las aulas. En este tipo de instrumentos las evidencias de aprendizaje suelen llevar a demostrar conocimientos —hechos, conceptos, principios, procedimientos— por parte del alumnado mediante la respuesta a una serie de ítems —generalmente con formato de pregunta— ordenados y con una puntuación parcial asignada a cada uno ellos —con unas reglas determinadas— que luego es sumada para obtener una calificación global.

Las rúbricas son instrumentos de valoración que utilizan, de forma gradual, la descripción cualitativa de los criterios de realización de una tarea o actividad compleja a evaluar. Las rúbricas no son el único instrumento de evaluación posible y válido en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes basados en competencias. Pero sí son especialmente útiles en contextos de aprendizaje auténticos, de desarrollo de competencias, de evaluación de realizaciones. En concreto en la evaluación de:

- Conocimientos procedimentales.
- Habilidades de alto nivel (pensamiento crítico, analítico o creativo).
- Desarrollo de hábitos sociales.
- Habilidades de trabajo cooperativo.
- Conductos en procesos de toma de decisiones.

Así que, obviamente, necesitan de situaciones de aprendizaje (y evaluación) que:

1. Sean diseñadas para potenciar el pensamiento y la reflexión, la construcción de significados y su comprensión profunda.
2. Tengan un valor instruccional, es decir, que estén integradas como actividad propia de instrucción y no como actividad de evaluación descontextualizada y aislada, solo diseñada para evaluar.
3. Evalúan contenidos amplios del currículo, centrándose en conjuntos de habilidades, destrezas, competencias. Así, tomando como referencia los criterios de evaluación, serían multicriteriales.

En referencia a la evaluación de desempeños, por ejemplo, existen otras alternativas como la lista de comprobación o las escalas de valoración, quizás más apropiadas cuando la información a registrar se limita a la determinación de si se cumple o no con unos criterios específicos.

Referencias bibliográficas

- **Brookhart, S. M. (1999):** «The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy». *ASHE-ERIC Higher Education Report 27*(1).
- **Cortés de las Heras, J. (2017):** «De(con)struyendo un mito (I): calificar no es evaluar». En Blog: Revoluación, disponible en http://revoluacion.blogspot.com/2017/10/de-construyendo-un-mito-calificar-no-es.html
- **Cortés de las Heras, J. (2020):** «Cómo plantear la evaluación en un contexto virtual (II): análisis de documento de la conferencia sectorial de educación». En Blog Revoluación, disponible en http://revoluacion.blogspot.com/2020/04/como-plantear-la-evaluacion-en-un_18.html
- **Cortés de las Heras, J. (2021):** «Un currículo evaluado con nuevos criterios e instrumentos». En AA. VV., *Educar para el siglo xxi. Reformas y mejoras de la LOMLOE: de la norma al aula*. Madrid: Anaya Educación.

- **ERIC/AE (2014):** Scoring *Rubrics-Definitions and Construction.* Disponible en http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.html
- **Frey, B. B., Schmitt, V. L. y Justin, P. A. (2012):** «Defining Authentic Classroom Assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation», 17(2). Disponible en http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2
- **Jornet, J. M. y Suárez, J. M (1994):** «Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase». En V. García Hoz (Dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.* Madrid: Rialp.
- **Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009):** *Evaluación Educativa.* Madrid: Alianza Editorial.
- **Wiggins, G. (1998):** *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Capítulo 5. La construcción de la comprensividad: evolución del debate sobre la comprensividad desde la Ley General de Educación de 1970

Antonio Bolívar Botía. Profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Juan Manuel Moreno Olmedilla. Catedrático de Didáctica en la UNED, Madrid. Presidente del Proyecto Atlántida

5.1. Introducción: ¿Qué fue de la comprensividad?

En España, el debate académico —y luego político— sobre la escuela comprensiva comenzó en la década de 1980 y alcanzó su cénit durante la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, la ESO, una vez fue aprobada la LOGSE en 1990. Hasta esa fecha, en España, como en tantos otros países del mundo, la educación secundaria académica era minoritaria y tenía un carácter exclusivamente preparatorio para el acceso a los estudios universitarios. No obstante, la noción de una escuela secundaria obligatoria se había abierto paso con la LGE de 1970 y la extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años. La famosa y hasta añorada EGB se presentaba más como una extensión de la Educación Primaria que como una democratización de los primeros cursos de la secundaria, si bien con la distancia histórica actual hay que reconocer que la LGE fue la primera reforma comprensiva de la secundaria en nuestro país. En cierto modo, la LOGSE continuó y redondeó el proceso iniciado en 1970, extendiendo la obligatoriedad hasta los 16 años y democratizando con ello la educación secundaria de primer ciclo.

A lo largo de estos ya más de treinta años —y más de cincuenta si contamos a partir de la LGE— la noción de una secundaria obligatoria de la cual pueda graduarse el cien por cien de la población, con garantías de poder acceder así tanto al mercado laboral como a oportunidades ulteriores de educación, ha sido objeto de grandes polémicas, reflejo de la dificultad universal para progresar en la democratización de la educación secundaria. La cuestión de la comprensividad, de la llamada escuela secundaria comprensiva, es, por supuesto, central en ese debate. Pero antes de volver a fatigarnos con la exposición de los términos en que ha tenido lugar, y de tratar de entender el porqué de esa tensión perenne en materia de política educativa, echemos un vistazo a los datos sobre el nivel educativo de la población española nacida justamente en el arranque de este proceso de reformas al que colocamos bajo el paraguas de «comprensivas»:

La figura 5.1 muestra de modo rápido y muy intuitivo las consecuencias más visibles de la reciente historia de la educación en España y, con ello, da cuenta de la medida en que, lamentablemente, España sigue siendo una «anomalía histórica», como dijera Madariaga. En este caso, también lo es en materia de educación. En

2019, la proporción de la población de 25 a 34 años que tenía estudios superiores se colocaba en un 47 %, un número comparable y hasta algo mayor que el de la media de los países europeos, de los de la OCDE, o de los del grupo más exclusivo de Schengen. Así pues, la introducción en 1990 de una Educación Secundaria Obligatoria no solo no bajó el nivel educativo de la población ni mucho menos impidió la formación de las élites, sino que condujo a tasas de participación en la educación universitaria a la altura de los llamados países de nuestro entorno.

Sin embargo, mientras que en la media de los países europeos y de la OCDE el porcentaje de personas con solo secundaria obligatoria ha ido cayendo hasta el 15 % o incluso por debajo de esa cifra, en España se mantiene en el doble, el 30 %. Y, lo que es todavía más grave, cuando miramos el porcentaje de la población que ha completado la educación secundaria no obligatoria —el bachillerato o la FP inicial— el diferencial entre nuestro país y el resto del mundo llamado desarrollado es de más de 20 puntos. La cifra, 23 %, es incluso inferior a ese 30 % de la población con solo la secundaria obligatoria o de primer ciclo. En la UE y la OCDE, como se ve en el gráfico, la diferencia entre aquellos con secundaria obligatoria y quienes completan también la secundaria no obligatoria es hasta de 30 puntos porcentuales. El propio gráfico deja claro que la secundaria obligatoria en España, tres décadas después de su implantación, sigue funcionando como un auténtico cuello de botella que estrangula el desarrollo educativo del país y constriñe las oportunidades de aprender y progresar de, al menos, una tercera parte de la población. Mientras tanto, en el resto de la Unión o de los países de la OCDE, la secundaria obligatoria se ha ido convirtiendo en una cada vez más amplia avenida o pasarela hacia más oportunidades para todos.

	España	UE-8	UE-27	OCDE
Educación superior	47 %	44 %	39 %	45 %
Educación secundaria (2.ª etapa)	23 %	43 %	45 %	40 %
Inferior educación secundaria (2.ª etapa)	30 %	13 %	16 %	15 %

Figura 5.1. Población de 25 a 34 años por nivel de educación. (Fuente: elaboración a partir de Eurostat y OCDE).

¿Cómo se explica la anomalía española? Y, al mismo tiempo, ¿tienen la clase política y la sociedad civil conciencia del coste que esta anomalía supone para el bienestar, la economía o la cohesión social? Responder a estas preguntas con la profundidad que requieren nos llevaría mucho más allá del propósito de este capítulo. Baste decir, en relación con la primera, que las persistentemente altas tasas de repetición y abandono a lo largo de la educación básica, y sobre todo en la ESO, son los síntomas más visibles de esa anomalía española. Y que, aun-

que no dispongamos de la evidencia empírica necesaria para contrastar esta hipótesis, podrían existir factores culturales que son endémicos en el sistema educativo español y que conducen a la alta repetición, fracaso y abandono que están detrás de ese cuello de botella en que sigue consistiendo para tantos estudiantes la secundaria española.

A los factores culturales se unen probablemente los históricos que, para empezar, ya colocaban a España en una posición todavía peor en 1990 o 1970, y que además sirven para explicar la enorme desigualdad y desequilibrio entre unas comunidades autónomas y otras en cuanto a desarrollo educativo. Por lo que se refiere a la segunda pregunta, son justamente los términos del largo debate sobre la comprensividad durante estos 30 años la mejor prueba de que no existe conciencia política ni civil sobre los costes que tiene para nuestro país la anomalía histórica que con tanta eficacia se refleja en el gráfico comentado. En otro trabajo hicimos un cálculo tentativo de ese coste y de los motivos clave por los que no es previsible un cambio de enfoque al respecto desde la clase política española (Gortázar y Moreno, 2017).

5.2. La comprensividad como una tendencia histórica: una Educación Secundaria Obligatoria y otra «obligada»

La comprensividad no es un mero experimento social ni tampoco una reforma estructural de un tramo del sistema educativo. Es el resultado de una tendencia histórica global hacia una educación secundaria masiva, obligatoria y gratuita. Es, en definitiva, la materialización del proyecto ilustrado en materia de Educación, que podría resumirse con las palabras de Comenio: «Enseñar todo a todos». En un libro informe dedicado al tema (World Bank, 2005) señalábamos cómo se inscribe en una tendencia global hacia la democratización de la educación, especialmente en la educación secundaria, que está pasando a formar parte de las políticas de Educación para Todos. Si en los años 60 y 70 del siglo pasado esta era la tendencia en el mundo rico, vemos ahora cómo la Agenda 2030 —por fin— abraza la educación secundaria universal como objetivo.

La comprensividad planteaba unos desafíos similares en todo el mundo: la extensión de la igualdad de acceso, particularmente en secundaria, y la mejora de la calidad para garantizar su relevancia. No hay una fórmula única o mejor que las demás para extender la educación secundaria; hacen falta estrategias múltiples y simultáneas para atender a una población escolar cada vez más heterogénea. Así, junto a la expansión del acceso a la educación secundaria se plantea también su «diversificación», que es paradójicamente la clave de su inclusividad. Mientras que la abrumadora mayoría de los países del mundo ha establecido el primer ciclo de la secundaria como obligatoria —hasta los 16 años como la opción más frecuente—, el segundo ciclo (16-18), que es *de iure* postobligatorio, se ha convertido de facto en un periodo «obligado» de educación, en tanto en cuanto es el que proporciona a los estudiantes la posibilidad de acceder al mercado laboral como trabajadores cualificados.

La comprensividad, como tendencia histórica y conjunto de políticas educativas, no es sino la agenda de extender el periodo de la educación obligatoria por cuatro vías:

1. Retrasar la selección de los estudiantes suprimiendo exámenes de acceso y agrupamientos homogéneos.
2. Diferir la especialización manteniendo un amplio currículum común y aumentando las asignaturas optativas, creando así una variedad de itinerarios curriculares «bajo el mismo techo».
3. Integrar en la educación secundaria las opciones de formación profesional en un cada vez mayor pie de igualdad, es decir, con la puerta abierta al acceso a la educación superior para todas las opciones.
4. Crear servicios de orientación personal, escolar y profesional para proporcionar a cada estudiante una atención personalizada, capaz de identificar, prevenir y tratar dificultades de aprendizaje, informar y apoyar la toma de decisiones, y facilitar la coordinación y cooperación entre el centro educativo y sus familias.

Por tanto, retrasar la selección de los estudiantes para evitar la exclusión y la segregación tempranas, retrasar también la especialización con un currículum común compatible con mayor optatividad, establecer la formación profesional como una opción válida y valiosa en secundaria, y crear un nuevo equilibrio entre lo académico y lo profesional en el currículum de la secundaria son los grandes rasgos que definen las políticas comprensivas en educación. Pero, sobre todo, invertir en una mayor personalización de la enseñanza, no ya solo desde el aula, sino con servicios profesionalizados tanto dentro como fuera de los centros. Afrontar el problema de atender a la diversidad de los alumnos y alumnas es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma. Cuando la escuela, desde su tradición academicista y minoritaria, se hace masiva —y obligatoria— asumiendo la totalidad del alumnado del correspondiente grupo de edad, atender a la diversidad se convierte en la preocupación más grave e inmediata del profesorado. Se trata, ni más ni menos, que de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con éxito a un alumno o alumna que no solo presentan diferencias de partida —y desigualdades, claro— sino que además se van diferenciando progresivamente, y rápidamente, como resultado de la propia escolaridad, de sus intereses y expectativas, y de los contextos personales, familiares y sociales de los que proceden y en los que viven cada día.

En España, como en tantos otros países, la transición desde una secundaria para las élites a una secundaria para las masas no ha sido ni está siendo fácil. Así, el problema persistente en la configuración de una escuela comprensiva, en su núcleo principal (ESO: Educación Secundaria Obligatoria) tiene que ver con ese carácter híbrido y de transición que no termina de completarse. Por un lado, como educación obligatoria, en sus objetivos expresa una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria. Por otro, en el diseño de su currículum, en organización de los centros y en su profesorado, responde a un carácter cerca-

no al bachillerato, acrecentado al impartirse en antiguos institutos de bachillerato y por los mismos profesores.

Este desajuste ha sido una fuente continua de problemas en el proyecto de escuela comprensiva, tanto en el desarrollo del currículum como en la identidad profesional del profesorado (Bolívar, 2004). Los institutos de bachillerato, que pasaron a denominarse en IES (institutos de secundaria) conservaron, sin embargo, su estructura organizativa, curricular y profesional, incapaz de hacer frente a los retos de una población escolar que ya no son, exclusivamente, la burguesía o nuevas clases medias, sino las nuevas masas de adolescentes. Los objetivos comprensivos de la nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) se han jugado, entre otros factores, en no haber logrado una identidad profesional del profesorado, paralela a una «cultura organizativa y profesional» compartida, al no haberse puesto los elementos necesarios para que lo fuera.

5.3. La devaluación política de la comprensividad

Pasada la época dorada de los años 60 del pasado siglo, la expansión de la secundaria ha continuado imparable, pero ya en un clima adverso desde el punto de vista político. Las críticas vienen tanto de la derecha como de la izquierda, y el consiguiente grado de politización y polarización se ha levantado como uno de los grandes frenos a la democratización educativa. No es exagerado decir que el Proyecto Ilustrado en materia educativa se encuentra en estado de sitio.

Hace ahora 25 años, en un análisis de la reforma comprensiva de la educación secundaria en España que entonces comenzaba a implantarse, tuvimos la ocasión de llamar la atención —y hasta de hacer algunas predicciones— sobre temas hoy muy de actualidad (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997):

«Las posiciones críticas a que acabamos de hacer referencia —especialmente las de carácter más conservador— ya tuvieron su efecto en el desarrollo legislativo de la reforma durante los últimos dos o tres años de la administración socialista; actualmente, estamos viendo que la devaluación de la comprensividad no solo ha sido asumida, sino que también está siendo impulsada por el gobierno en el poder. Se está transmitiendo el mensaje de que, con la reforma, tuvo lugar una especie de 'secuestro' de la educación por una comunidad profesional de psicólogos y pedagogos que, con la falta de realismo que caracterizaría a los sabios chiflados, han impuesto un currículum demasiado avanzado —a la vez excesivamente complejo y blando— para lo que necesitamos, han confundido a los profesores con una jerga ininteligible, han enfadado a los padres con un nuevo mapa escolar que daña a las zonas rurales, y se ha predispuesto, con todo ello, a la opinión pública para aceptar como buena cualquier crítica que se haga a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Con ello, toda medida encaminada a retrasar —y a rebajar o recortar— la implantación de la ESO está provista de una buena cobertura. Los partidarios de la escuela secundaria elitista y selectiva se frotan las manos.

Las acusaciones acerca de una bajada generalizada del rendimiento académico y sobre el pretendido daño que la ESO va a infligir a las expectativas de desa-

rrollo económico de nuestro país son críticas que no tardarán en llegar con fuerza. A todo ello hay que unir el alza de las ideas neoliberales en economía, sociedad y educación, y, más específicamente, los argumentos en cuanto a una supuesta vuelta atrás o revisión de las reformas comprensivas en Suecia, Inglaterra o Francia, por no mencionar el tópico de que las universidades norteamericanas son las mejores del mundo, pero sus escuelas secundarias —las primeras en convertirse en comprensivas— son las peores, un argumento que ni siquiera hace falta comentar, pues se desmonta a sí mismo.

En definitiva, no son precisamente tiempos de optimismo y confianza para la escuela secundaria pública. El debate sobre las consecuencias e implicaciones —políticas, económicas, sociales y estrictamente educativas— de la generalización del acceso a la educación secundaria continúa y continuará abierto porque, actualmente, es el debate sobre la educación misma. En síntesis, se trata de saber si, además de tener una escuela secundaria masiva, queremos que también sea democrática» (p. 30 y ss.).

No produce ninguna satisfacción haber «acertado» en el análisis de hace 25 años. En primer lugar, porque la predicción era muy fácil de hacer y por tanto no tiene ningún mérito. Y después, lo más importante, por ver repetido en nuestro país el mismo ciclo que han atravesado en otras latitudes y longitudes las reformas comprensivas de la educación. Si hace 25 años los tiempos no eran precisamente de optimismo, muchos podríamos pensar que ahora son, decididamente, de un más que justificado pesimismo sobre el futuro de la escuela pública y, con ella, sobre la construcción y el fortalecimiento de una sociedad democrática en nuestro país. Pero más allá de las actuales guerras culturales a cuenta de la supuesta bajada del nivel educativo por culpa de la democratización de la educación secundaria, lo que de verdad preocupa es que una parte no desdeñable del propio sector educativo español parece seguir instalado en la posición de que la buena educación es por definición elitista y no se puede democratizar. Es irónico, al mismo tiempo, que algunos de los profetas mediáticos —y varios líderes políticos muy activos en esta trinchera— de la devaluación irreversible de la educación básica promuevan, defiendan y aprueben los proyectos de nuevas universidades «garaje», como se dice en Latinoamérica. La calidad de la enseñanza universitaria no parece preocuparles tanto.

La comprensividad en la educación secundaria se ha convertido en España en frente común de «confrontación entre ideologías y partidos políticos», junto a otras organizaciones sociales (Bonal, 2000). Dos concepciones de la calidad se enfrentan: a) una vinculada a una mayor igualdad o, al menos, a la compensación de las desigualdades; b) la otra identifica la calidad con el esfuerzo y la exigencia personal y la vincula exclusivamente a los resultados obtenidos, ignorando tanto los procesos como sobre todo los distintos puntos de partida. De este modo, el Partido Socialista (PSOE) ha defendido la comprensividad como medio para hacer un sistema educativo más equitativo, que disminuya o compense la «determinación social» de los aprendizajes. La calidad se vincula con mayores grados de igualdad o, al menos, con la compensación de las desigualdades. Por su parte, desde el lado conservador (Partido Popular) se ha defendi-

do que esto supone una bajada de calidad, por lo que es mejor, desde los 14 años, acentuar el *tracking* en la enseñanza secundaria con la creación de diversos «itinerarios» formativos. En este caso, la calidad se identifica prioritariamente con el esfuerzo y capacidades personales, buscando la excelencia mediante una evaluación de los resultados por pruebas (test) externas.

Convertir un problema pedagógico en un asunto ideológico ha imposibilitado —y lo seguirá haciendo— una solución educativa estable. En lugar de ello, cabe destacar que, más que la obsesión con la excelencia, los currículos para la educación obligatoria universal deben definirse en lo que todos los alumnos y alumnas deben conseguir, lo que no obsta para que los mejores puedan llegar mucho más lejos. Una escuela justa, como bien ha argumentado Dubet (2005), no es la que exige a todos lo mismo —cuando son desiguales—, sino la que establece aquello que es imprescindible para moverse en la vida sin riesgo de exclusión y se compromete por todos los medios para lograrlo. Ese es el sentido del «perfil de salida al término de la Enseñanza Obligatoria», acompañado de una autonomía y flexibilidad curricular en el proceso de desarrollo.

La aspiración en los 60 y 70 de una igualdad de oportunidades educativas mediante un proyecto comprensivo está hoy definitivamente agotada. Si no queremos dejarlo a la contingencia del neoliberalismo, una salida actual, recogiendo lo mejor de dicho proyecto, es asegurar una cultura común para todos. Los principios de equidad implican que toda persona —muy especialmente, los estudiantes más vulnerables— tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como le puedan permitir las diversas posibilidades de educación (Dubet, 2005). La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todo el alumnado posea los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar un salario cultural mínimo, como —en analogía— representa la «renta básica» para todo ciudadano o trabajador. Este es, defendemos, el nuevo sentido de la comprensividad. En este sentido, como argumenta Dubet, un sistema educativo justo —es decir, el menos injusto— no es necesariamente uno que reduce las desigualdades entre los más fuertes y los más débiles, sino uno que garantiza que los alumnos y alumnas menos favorecidos adquirirán lo que se considera como competencias y conocimientos básicos.

En este sentido, el proyecto comprensivo se redefine actualmente con las *key competences* (competencias clave o básicas). Determinarlas para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad e igualdad de oportunidades, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende solo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo (Bolívar, 2010, 2015).

Ante los niveles de fracaso escolar y abandono que antes hemos reseñado, cabe señalar que el drama del caso español es que «el sistema orquestado para garan-

tizar un derecho educativo fundamental como ese no ha sido coherente ni en lo organizativo (cultura y gestión de los institutos de secundaria y del profesorado) ni en lo pedagógico (estructura, organización y desarrollo del currículo, la enseñanza y la evaluación). La pretendida comprensividad no pasó de ser un conjunto de buenas intenciones; el currículo ha respondido más al antiguo modelo de bachillerato que a la educación obligatoria en cuestión; el profesorado no logró interiorizar efectivamente los retos en juego ni contó con las capacidades y los compromisos requeridos para garantizar a un alumnado crecientemente diverso y desafecto la formación a todos y a todas debida» (Escudero, 2014:18).

5.4. Rediseñar el currículum comprensivo: éxito educativo para todos

Hay un sentimiento compartido sobre que el currículum comprensivo, tal como ha estado establecido en la enseñanza secundaria, no responde a las competencias necesarias para la vida, al tiempo que provoca una falta de sentido del aprendizaje escolar. Los estudiantes tienen serias dificultades para encontrar un sentido a los saberes transmitidos en la escuela. Las respuestas curriculares se deben dirigir a configurarlo en torno a los conocimientos y competencias básicos necesarios en una sociedad de la información. Aquí se sitúa su redefinición en función de competencias clave (Bolívar, 2010).

Las competencias clave vienen a delimitar dichos aprendizajes imprescindibles, que pueden identificarse también con el currículum comprensivo, al que todo ciudadano tiene derecho. La Administración educativa ha de garantizar en la educación obligatoria, con el apoyo de la comunidad, las competencias que componen el currículum común —al menos a nivel de secundaria obligatoria—. Se requiere rediseñar el currículum escolar: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles de los que nadie debiera poderse ver excluido. Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado, se constituye en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.

Sabemos que incrementar la comprensividad de la secundaria, si bien a priori se puede pensar que contribuye a incrementar la equidad, en la práctica también puede dar lugar a que determinados alumnos y alumnas queden excluidos, al no encontrar su lugar propio en dicho currículum, con un tronco fuertemente común. Por eso, al tiempo que se reafirma un tronco común, ello no obsta para acoger una diversificación, de modo que se responda a una personalización de la enseñanza. Como concluye su análisis el Informe del Banco Mundial (2005):

«Un currículo diversificado es una de las claves para retener a los estudiantes en el sistema de educación secundaria, prevenir el abandono, y garantizar procesos de certificación y acreditación sustantivos y relevantes que lleven a la obtención de empleo y a mayores oportunidades de educación y formación» (p. 209).

El debate curricular es: ¿Qué capital cultural —saberes y competencias— debe asegurar la institución escolar a los jóvenes?, dado que todo no se puede enseñar, se impone una selección que pueda asegurar a todos. Particularmente, al

terminar la educación obligatoria, importa determinar cuál es el bagaje de conocimientos y competencias que los estudiantes han de dominar (Bolívar y Moya, 2007). Además, de modo paralelo, hay que plantearse: ¿Cuál es el currículum relevante que se debe aprender en la escolaridad obligatoria? Esta cuestión, largamente debatida, se ha complicado en la sociedad de la información y del conocimiento. A pesar de la diversidad de currículos en la enseñanza secundaria, hay un amplio y creciente consenso en que los enfoques curriculares basados en competencias se deben configurar en la línea directriz en el diseño de los currículos. Se trata de determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias que se consideran cruciales para la socialización individual y la competitividad nacional en el siglo XXI. Como constata Moreno (2006):

«En todo el mundo, los informes gubernamentales y los *Libros Blancos* se centran en la necesidad de aplicar en la enseñanza secundaria un currículum basado y orientado a competencias, donde se insista en la solución de problemas, el trabajo en equipo, la solución pacífica de conflictos y la capacidad de hacer frente a la complejidad y de vivir con la ambigüedad, de prosperar en un contexto de cambio e incertidumbre, de aprender a lo largo de toda la vida, etcétera» (p. 8).

De este modo, las políticas educativas de reforma *(competencies-based curricula)* están adoptando un enfoque por competencias —Bélgica francófona, Québec, Nueva Zelanda, Francia, España—. El alumnado debe tener garantizado el éxito educativo para todos en la escolaridad obligatoria, lo que requiere redefinir la cultura común a la que debe acceder toda la población. Este currículum no puede ser igual ni identificarse con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino con aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido. Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos y alumnas, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. Todos deben tenerlo garantizado para ejercer el oficio de ciudadano. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la renta básica de cualquier ciudadano, como —en analogía— representa el salario cultural mínimo.

A pesar de las críticas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido —en su versión de estándares o indicadores— en la evaluación de escuelas, cabe un uso alternativo para asegurar el derecho de todos los estudiantes, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Por tanto, cabe defender —más progresistamente— este uso alternativo o «auténtico» referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos y todas o, lo que es lo mismo, una «educación democrática», si no se fijan unas competencias a alcanzar —currículum básico o común— y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo, determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen

reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende solo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

Reimaginar caminos futuros es, pues, partir de la necesidad de una formación específica para el profesorado de enseñanza secundaria. Mientras tanto, es inaplazable una buena formación pedagógica del profesorado de secundaria. Si bien cualquier cambio, dada la situación actual, es una mejora, convendría que la formación universitaria diera de entrada, como en las otras carreras, una configuración de la identidad profesional, lo que evitaría posteriores choques o recomposiciones. Por eso, la formación pedagógica ha de estar integrada con la disciplinar. Al final, también habrá que tomar medidas sobre las condiciones de ingreso para cursar esta formación, pues escasa calidad se puede pedir si va dirigida, como hasta ahora, masivamente y con alumnos y alumnas que no tienen expectativas de dedicarse a la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- **Bolívar, A. (2004):** «La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad». Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 2(1). Disponible en https://revistas.uam.es/reice/article/view/5534
- **Bolívar, A. (2010):** *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Editorial Síntesis.
- **Bolívar, A. (2015):** «Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés». Avances en Supervision Educativa, nº 23.
- **Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007):** «Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía». Carpeta Construyendo ciudadanía. Proyecto Atlántida.
- **Bonal, X. (2000):** «Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy». Journal of Education Policy, 15(2).
- **Dubet, F. (2005):** *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- **Escudero, J. M. (2014):** «La LOMCE, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y la autonomía de los centros». Organización y Gestión Educativa, 22(2).
- **Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997):** *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria.* Barcelona: Editorial Horsori.
- **Gortázar, L. y Moreno, J. M. (2017):** «Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España». Revista Educación, Política y Sociedad, nº 2(2).
- **Moreno, J. M. (2006):** «Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente». Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10(1). Disponible en https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42026
- **World Bank (2005):** *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: una agenda para la Educación Secundaria.* Washington: The International Bank for Reconstruction and Development. Disponible en https://doi.org/10.1596/978-9-5897-8600-0

Capítulo 6. La construcción de la inclusividad

Jesús Domingo Segovia. Catedrático de Didáctica, Universidad de Granada. Experto en inclusión educativa

Lorena Domingo Martos. Pedagoga. Grupo de Investigación FORCE. Granada

Amparo Escamilla González. Doctora en Educación. Directora del Grupo de Innovación Proyectos Pedagógicos

6.1. La inclusión educativa hoy: más autocrítica y menos complacencia

El tema de la inclusión educativa y social es complejo, multidimensional y controvertido, con muchos silencios, simulaciones y dualizaciones. Excede de la simple dotación de servicios, programas, medidas y estructuras de apoyo. Existen otros factores cualitativos, internos y personales en interrelación con otros culturales, sociales, institucionales y profesionales —grado de compromiso, profesionalidad e implicación o no de los agentes— que hacen que la inclusión sea real o solo discursiva.

La inclusividad está en desarrollo y muestra innegables avances en nuestro contexto. Hoy en día ha dejado de ser un problema estructural o funcional, para emerger como un derecho de justicia social (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; European Commission, 2014; UNESCO, 2017a; ONU, 2006). Llegar hasta aquí no ha sido un camino fácil, sino un largo proceso de desarrollo y conquista que aún está lejos de ser alcanzado. La norma y los marcos administrativos e institucionales actuales están y cumplen básicamente con este compromiso y con la perspectiva de inclusión y educación para todos y entre todos. Pero también se evidencian lagunas y controversias (Calero y Pérez, 2015; Echeita, 2019; Sánchez, Rodríguez y Sandoval, 2019).

Reiterados informes internacionales advierten de que la inclusión educativa y la equidad debieran ser analizadores permanentes para generar constantemente interrogantes a los sistemas educativos, a los centros y al profesorado. En su lugar, pareciera que se ha logrado un nivel aceptable de respuesta educativa a la diversidad y la inclusión. Con un reflejo conformista en la práctica, pues se había avanzado bastante en el campo y se piensa que con que «estén todos» y existan «medidas de apoyo o atención» se está en la línea de alcanzar la inclusión. Pero ¿qué pasa con el «ser», el reconocimiento, la dignidad, la participación auténtica y el derecho de todos al buen aprendizaje? El aprendizaje profundo y la inclusión, desde una perspectiva equilibrada entre calidad y equidad, precisan de entornos inclusivos y situaciones reales y cotidianas de aprendizaje, interacción, convivencia, comunicación, etcétera, con todos, para todos y entre todos, diseñados desde una perspectiva ética y de diseño universal de aprendizaje.

Se necesita relanzar la transformación de la escuela y la educación, deconstruyendo viejas certezas y principios, observando consecuencias reales en términos de oportunidades de aprendizaje y, desde ahí, avanzar en línea con una pedagogía inclusiva para todos y todas (Florian, 2015), con el foco puesto en la profesionalidad docente como responsable de crear condiciones de emancipación y transformación para que se pueda aprender en comunidad, negando al mismo tiempo la idea de que algunos impedirán el progreso de otros. Y el primer paso está en reconocer dónde estamos y hasta qué punto estamos logrando dar respuesta educativa de calidad, como parte esencial del compromiso profesional y deontológico de la profesión docente.

No obstante, como denuncia recientemente la UNESCO, la pandemia ha puesto de manifiesto un conjunto de fracturas de equidad y de pérdidas de aprendizaje que ya existían en nuestro sistema, pero que ahora se han mostrado con mayor crudeza. Nada nuevo, pues ya estaba nuestro país advertido de que no se estaban cumpliendo los acuerdos internacionales que España había firmado, y que aconsejaban revisar normas y medidas para acomodarlas a los retos actuales de la educación y los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Conviene por tanto reparar en que nuestra escuela está inmersa en el conformismo por haber alcanzado determinados niveles de escolarización e integración, con un abanico amplio de medidas de atención, sin replantearnos en serio si verdaderamente son o no las respuestas educativas pertinentes. No son pocos los trabajos que denuncian el escaso nivel de inclusividad real en nuestra escuela (Domingo y otros, 2019; Echeita, 2017, 2019; Escudero, 2016). Persisten bolsas de exclusión y medidas pensadas para la inclusión, que producen efectos de exclusión; y, en gran medida, prevalece un discurso políticamente correcto sobre inclusión, pero que tiene más de integración, simulación y retórica que de práctica inclusiva real. Ello produce un efecto real de dualización del sistema y de enmascaramiento que silencian la realidad.

En una reciente revisión del estado de la cuestión a nivel internacional (Domingo y otros, 2022), se constatan desequilibrios y contradicciones que configuran una realidad de la inclusión conformada en gran medida desde visiones y relatos retóricos, conformistas, acomodados, alejados de la realidad o con algunas prácticas docentes e institucionales poco profesionales —el compromiso profesional depende del azar a la hora de asignar profesorado a las escuelas o la inclusión no termina de arrancar en educación secundaria—. Un conjunto de síntomas que alertan de que se puede estar ante un momento crítico en una preocupante situación de decrecimiento en inclusión (Echeita, 2017), pues, en este tema, «si no se crece, se decrece», pudiendo llegar a «morir de éxito».

Muchas de estas medidas no están consiguiendo los resultados deseados por sí mismas, tal y como están siendo implementadas, una vez alcanzados los niveles de escolarización para todos y todas. Incluso aquellas medidas que implican adaptaciones, currículums paralelos y medidas organizativas diferentes... suponen, de hecho, un doble currículum —el de clase y el de apoyo—, que genera desconcierto,

apoyo-dependencia y un paulatino incremento de la distancia —afectiva, relacional, cognitiva y de resultados de aprendizaje— entre ellos y el resto del grupo clase. La promoción de medidas sin entrar a fondo en contenido y sin reparar en consecuencias reales de aprendizaje, de participación y de equidad, han llevado a una descualificación profesional y a tranquilizar conciencias, a morir de éxito y a proporcionar acciones, programas y estructuras de apoyo para incluir con efectos reales de exclusión y de apoyo y dependencia que Correia (2004) catalogó como «medidas de inclusión para la exclusión».

Prevenir estos procesos de dualización y de pérdida de aprendizaje, con riesgo de incremento de la vulnerabilidad educativa y social, y garantizar el buen aprendizaje de todos y entre todos requiere de una educación pública de calidad. En ella se entrecruzan los principios y procesos de desarrollo de la escuela inclusiva y la consideración del derecho a un buen aprendizaje para todos (Ainscow, 2021; UNESCO, 2017). La educación justa e inclusiva es un imperativo para la mejora de la educación, la cohesión social y la confianza. Pero el cambio es bastante difícil, y siempre persiste la tendencia a volver al sistema anterior. Por tanto, se deben introducir algunas estrategias de sostenibilidad.

Se precisa también que juntos avancemos en una perspectiva crítica y alternativa para comprender, ubicar y abordar el tema de la inclusión y luchar activamente contra todo tipo de barreras a la misma en una escuela democrática. Lo que implica una seria llamada de atención en temas como implicación profesional, formación, liderazgo, innovación y políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de todos y todas y a su pleno desarrollo personal y social.

6.2. Breve repaso a la construcción del concepto de inclusión

Durante las últimas décadas, el ejercicio efectivo del derecho a la educación se ha ido extendiendo considerablemente, y con él la inclusión educativa y social. Por un lado, se ha ampliado la edad de las personas que pueden acogerse a él y, por otro lado, se ha ampliado el tipo de educación al que da derecho. En toda Europa se ha universalizado el derecho a la educación. Ahora bien, esta universalización supone acoger en el sistema educativo a muchos sujetos que hasta ese momento no estaban siendo atendidos o mantener en el sistema a quienes, por su edad o nivel de logro escolar, deberían abandonarlo. En cualquier caso, lo cierto es que esos cambios nos obligan a reconsiderar profundamente lo que significa para cada sujeto el derecho a la educación y a revisar las condiciones iniciales de escolarización. Ahora bien, la cuestión sustancial es: ¿A qué educación es a la que todas las personas tienen derecho?

Hasta el momento conocemos tres grandes modelos de escolarización. Dos de ellos ya se han utilizado en nuestro país, y el tercero está emergiendo lentamente en la realidad escolar. Los tres modelos de escolarización a los que nos referimos son:

1. Una escuela diferente para cada grupo (segregación). Centra el interés en el desarrollo individual de cada alumno o alumna, en sus necesidades y en la

respuesta técnica dada por técnicos. Se plasma en escuelas o aulas diferentes para necesidades diferentes.

2. Una escuela común para todos y todas (comprensividad). Se pretende lograr una educación básica común, conjunta y compartida por todos los jóvenes. Intenta lograr un difícil equilibrio entre el derecho a la universalidad y el respeto a las diferencias. Supone un importante reto curricular. Pero cuando el academicismo, la rigidez curricular o las medidas de atención son paralelas, en realidad estamos en una escuela que se dice comprensiva, pero que en realidad tiene efectos de dualización y deja puertas abiertas a procesos de exclusión y vulnerabilidad.
3. Una escuela común para cada uno (inclusividad). Es un paso más en la escuela inclusiva, se esfuerza por que la escuela sirva para propiciar el máximo desarrollo de cada uno y cada una. No pretende integrar a personas diferentes en la normalidad de la mayoría, sino incluir a todas las personas en una escuela con capacidad de dar la respuesta educativa que el estudiante necesita, garantizando que todos lleguen al máximo de sus capacidades y posibilidades, pero aprendiendo juntos. Lo que supone una importante revisión curricular que aporta un gran avance en convivencia y valores, para todos y todas, sin mermar los aprendizajes.

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar al alumnado con discapacidad o desventajas a adaptarse a la normalidad. Pero las escuelas inclusivas, preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todo su alumnado y no solo a determinadas categorías seleccionadas..., benefician el aprendizaje de todos y de todas, y la sociedad avanza hacia la convivencia y la justicia.

Esta evolución en los modelos de escolarización hay que verla en paralelo a la evolución de los grandes modelos de enseñanza por los que hemos ido transitando:

1. Enseñanza conductual, reproductiva. Psicológicamente se basa en el cerebro como caja negra. Al no saber cómo funciona, el profesorado explica y el alumnado comprende, repite y aprende. Clases expositivas y explicativas.
2. Enseñanza cognitiva. Ya se sabe algo de cómo funciona el cerebro, el papel de los procesos cognitivos, los distintos estilos de aprendizaje, los posibles procesos afectados cuando hay dificultades. Podemos, tras conocer las características individuales de funcionamiento de cada alumno o alumna, individualizar la oferta, particularizar dentro de la generalidad, obtener programas específicos, programas individuales...
3. Enseñanza social. Es un paso más. Sabemos que el aprendizaje ha de ser significativo, que cada alumno y alumna tiene su zona de desarrollo donde el aprendizaje es más eficaz; sabemos el papel determinante de las emociones en el aprendizaje, el valor del diálogo, del debate, preferentemente entre alumnado con características diferentes; aprendizajes dialógicos, interactivos, en grupo, cooperando...

La evolución en los modelos de escolarización y los modelos de enseñanza han ido en paralelo; los segundos han ido dando respuesta psicológica y pedagógica a las exigencias sociales de los primeros. Actualmente el reto de la demanda social de una escuela más inclusiva pasa por el avance docente en modelos sociales —pedagogía inclusiva, DUA, interacción, aprendizaje cooperativo, situaciones de aprendizaje...—, en liberar el aprendizaje de viejas ataduras a los contenidos y el academicismo para hacerlo más profundo y duradero —aprendizaje competencial, integración curricular interdisciplinar de la metodología de pensamiento— y en democratizar la educación (Rincón, en Bolívar y otros, 2022).

Hablar de centros inclusivos, de aulas inclusivas, es pensar en todos y cada uno de los alumnos y alumnas como únicos e iguales en derechos, en que todos son diferentes, y ello choca con el currículo normalizado y las medidas de atención que tenemos «naturalizadas». Las fuentes de diversidad en los centros son muy amplias, y actualmente más, lo que sin duda es reflejo de la sociedad y un gran potencial de aprendizaje, pero nos centramos en el alumnado con discapacidad, y eso es —además de un error y una injusticia— simplificar la realidad de nuestras aulas. Han de ser considerados, como veremos más adelante, los diferentes factores de diversidad.

Una cosa sí está clara. Metodologías y aulas más inclusivas —en las que todos y todas aprendan lo más juntos posible, lo máximo, cada una y cada uno en función de sus posibilidades— hacen pasillos y patios más inclusivos, hacen centros y vivencias inclusivas. Con consecuencias reales de democratización y de formación de personas que valoran la diversidad y posibilitan una sociedad más justa.

6.3. ¿Qué se entiende hoy por inclusión educativa? Que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación

El informe «Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos» (UNESCO, 2005) establece una sólida definición de educación inclusiva en un marco de garantía de una educación de calidad para todos, mucho más allá de la atención a la diversidad. La asienta en tres pilares: concebir como un proceso de respuesta educativa el amplio espectro de necesidades de aprendizaje; que es responsabilidad del sistema regular, y propio de su día a día; y que es un analizador para transformar las escuelas y los sistemas educativos.

Calero y Pérez (2015) conceptualizan la educación inclusiva como un proceso multidimensional donde una gran variedad de aspectos son relevantes, que requiere —independientemente de su nivel de desarrollo— una combinación muy exigente de cultura, políticas, prácticas y recursos profesionales y otros, desde parámetros de corresponsabilidad, garantía, profesionalidad e implicación. Aspectos sobre los que ya advertía el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2002).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (ONU, 2006) señala que la discapacidad no es un tema personal, sino propio de una sociedad plural y de la diversidad de las personas, que al in-

teractuar con diversas barreras y en determinadas circunstancias pueden impedir su dignidad y su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) concretaban la inclusión en torno a: 1) la reducción de los procesos, circunstancias y situaciones de exclusión, dualización o invisibilidad; 2) incrementar la participación auténtica de todos; 3) repensar, analizar y reestructurar las políticas, culturas y prácticas en las escuelas y la sociedad para que den respuesta (justa y digna) a la diversidad, y 4) garantizar la presencia, participación y éxito educativo de y para todos los estudiantes.

De ello se deriva que hay que preservar la participación, la dignidad y la posibilidad de todos y, lo que es fundamental, la eliminación de las barreras, incluidas, obviamente, las profesionales. No la adaptación del individuo, y dejando solo los recursos y medidas de apoyo o prótesis particulares para casos puntuales. Todo se ha de repensar desde la pedagogía inclusiva y el modelo de diseño universal, para que nadie tenga obstáculos en su uso o disponibilidad. La inclusión trata también de crear diseños, prácticas y entornos que prevengan la concurrencia de barreras al aprendizaje y situaciones de exclusión, al tiempo que optimicen el éxito, la participación de todos y todas y la conexión, que desarrollen su identidad y el sentido de pertenencia (Riley y Blanco, 2016).

Esto no supone que las personas tengan que aprobar unas pruebas determinadas, sino que tengan garantizado que se ponen todos los medios, prótesis, apoyos, recursos y situaciones cotidianas de aprendizaje y vida para que, ampliando y optimizando su zona de desarrollo próximo, desarrollen al máximo sus capacidades y potencialidades en todos los ámbitos de su desarrollo. La educación inclusiva es un requisito previo para la equidad y la justicia social, ya que, como defiende Verdugo (2011), implica «dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida».

En la actualidad, en tiempos convulsos, y conscientes de que se trata de procesos mediados culturalmente y contingentes históricamente, se necesita enriquecer y complejizar la mirada para abordarlos desde una perspectiva alternativa, que gane en comprensión, presencia auténtica y justicia. No es posible calidad sin equidad y sin éxito para todos en sus entornos y realidades socioeconómicas, culturales y escolares.

Como argumenta Ainscow (2021, 264), la agenda 2030 para el desarrollo de la educación (UNESCO, 2017b) —cuyo lema es «todo aprendizaje es importante, e importa por igual», ve actualmente «la educación inclusiva como un eje central para la transformación de la educación» y, además de hablar de inclusión en la educación, se habla sobre equidad. «Se trata de incluir a todos los niños y niñas, pero también se tiene que tratar a todos ellos de manera justa, con la misma importancia». Lo que implica necesariamente repensar el concepto de profesionalidad docente, apostando por la ampliación del capital social y la colaboración en un marco de comunidades de práctica profesional (Ainscow, 2016).

6.4. Reconocimiento, valoración y sentido de la multiplicidad de factores de diversidad

La inclusión educativa se pensó, inicialmente, para el colectivo de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales. La ampliación del espectro, al tomar en consideración la incidencia de diferentes barreras para el aprendizaje y desarrollo y la perspectiva de justicia social, ha llevado a que diversos estudios señalen otros factores que incrementan las posibilidades de vulnerabilidad y riesgo de exclusión. En este sentido, señalan el género, la pobreza, la raza e incluso determinados contextos socioeconómicos y culturales (religión, migrantes...), o más personales, como la identidad o la orientación sexual. Alumnado absentista, alumnado con diferentes intereses y motivos ante el aprendizaje, con diferentes niveles curriculares en el aula, con dificultades específicas ante el aprendizaje, con habilidades diferentes ante diferentes áreas, con empleo de diferentes modelos de pensamiento, con respuestas afectivas y emocionales diversas, con distintas fortalezas, capacidades y discapacidades... Es decir, un avance hacia el principio de unicidad del ser humano. Todo ello nos lleva a cuestionarnos el modelo curricular que se ha venido desarrollando. El modelo social no tiene marcha atrás, no debe tener retroceso en los derechos alcanzados, y solo cabe avanzar en el modelo curricular.

La escuela hoy en día solo es inclusiva si garantiza a todos y a todas una oportunidad real para impulsar el máximo desarrollo de cada ser humano, configurando una respuesta educativa que favorezca el acceso de calidad al mayor nivel de sus capacidades y posibilidades. Es necesario incidir en un planteamiento que nos lleve a nuevos horizontes, a perspectivas de evolución, logro y optimización, explorando en los diversos factores de personalidad y capacidad que el alumnado atesora y reconociendo que, en esa diversidad, descubrimos situaciones que suponen enriquecimiento.

Pero no debemos olvidar que una apuesta firme por un nuevo modelo de escuela inclusiva ha de creer, para ir más allá de la retórica, en las posibilidades de todos los seres humanos respecto a los recursos que nuestra mente posee. Y una escuela que valora y estimula, intrínseca y especialmente, la representación y la comunicación con palabras y números, traduce una concepción de la mente monolítica que no ha ayudado ni ayudará a construir una verdadera respuesta a la diversidad. En este sentido, queremos destacar el valor que encierra la Teoría de las Inteligencias Múltiples (en adelante, TIM) propuesta por Howard Gardner (2001). Esta teoría nos ha proporcionado información para valorar como positivos los factores de diversidad, para eliminar los matices y tintes de problema y pesimismo con que se habían teñido tan frecuentemente las diferencias.

Porque este enfoque psicológico constituye un cuerpo de conocimientos que, esencialmente, defiende una concepción de la mente pluridimensional y flexible, con potencial para transformarse, para evolucionar y crecer. Gardner investigó sobre la riqueza de los distintos formatos de captación, representación mental y comunicación que poseemos. Como cualquier propuesta teórica, y co-

mo defiende el propio autor, ha de estar sujeta a revisión científica y crítica. No es un método didáctico ni prescribe ninguno. Pero ya demostró, en desarrollos didácticos inspirados en ella (como *Spectrum*), que era posible y necesario ofrecer enfoques alternativos para la evaluación y el desarrollo curricular, atendiendo a diferentes habilidades o espectro de inteligencias. Se trata de una perspectiva enriquecedora, porque defiende que las inteligencias no son fijas, son potenciales y pueden mejorarse con oportunidades educativas, como un entorno rico en materiales y actividades estimulantes. El enfoque basado en la TIM enfatiza la identificación de las áreas de fortaleza y el empleo de esta información como base firme para programas educativos personalizados.

La TIM nos ha llevado a contemplar y conjugar distintas formas de captación y representación —entre otros, los símbolos gráfico-plásticos de toda índole, los sonidos y los movimientos— como propuestas promotoras de desarrollo que abren nuevos caminos para enseñar y aprender. También ha favorecido llevar a un primer plano de reconocimiento las inteligencias personales. De esta manera, ha cobrado sentido profundo un proceso de enseñanza aprendizaje de los demás y con los demás. Y, desde el estudio de la inteligencia intrapersonal, nos ha ofrecido argumentos sólidos para defender líneas didácticas que estimulen el autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación (Escamilla, 2020).

También el enfoque competencial, que pone en relieve el sentido de hacer real, de resolver eficazmente tareas de la vida, propias de diferentes contextos y situaciones, y de forjar experiencias que, integrando la dimensión cognitiva, instrumental y actitudinal, preparan para la vida, apuesta firmemente por una escuela que, en la confluencia y diversidad de prácticas, personas y ambientes, es la propia vida (Moya y Luengo, 2021).

En esa búsqueda de respuestas para construir una auténtica educación inclusiva, merece ser resaltada la pedagogía inclusiva (Florian, 2015) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA) como un modelo inclusivo, comprehensivo y flexible fundamentado en la investigación —aprendizaje, neurociencia y tecnologías de la información y comunicación— que ha desarrollado valiosas propuestas para su aplicación en la práctica (García y Pastor, en Moya y Luengo, 2021). Reconoce, como expondremos más adelante, la necesidad de proporcionar una gran variedad de formas de implicación, representación, acción y expresión para que todos y todas encuentren la posibilidad de enriquecer sus capacidades para explorar y ampliar otras, de acuerdo con las necesidades que se planteen.

6.5. Propuestas para hacer efectiva la inclusión y la equidad en las situaciones de aprendizaje. ¿Cómo hemos de avanzar curricularmente?

6.5.1. Que los árboles no impidan ver el bosque

La escuela inclusiva se entiende como un entorno donde todos y todas estamos en el mismo ámbito, pero no es solo estar. Se trata de que la escuela sirva a to-

das las personas, que saque de cada cual lo máximo posible, pero dentro del mismo currículo y en situaciones de aprendizaje compartidas:

- Con una propuesta de aprendizajes en la que cada persona encuentre lo que necesita.
- Con una metodología en la que todos y todas quepan.
- Con unos procesos de evaluación que guíen e impulsen el proceso de cada cual.

La inclusión es un conjunto de procesos sin fin para conseguir que las personas aprendan lo máximo en unidad. No es solo por principio social; hay evidencias de que el ser humano aprende más y mejor unido: la imitación, la participación, la cooperación, el ensayo error en situaciones normalizadas, el querer hacerlo bien y quedar bien con amigas y amigos, etcétera, son variables determinantes para el aprendizaje eficaz del «todos juntos».

Veamos y reflexionemos sobre algunas de las creencias que obstaculizan el avance hacia una escuela más inclusiva:

¿Atención a la diversidad o respuesta a la diversidad?

La atención a la diversidad como término ya está agotado. Se ha convertido, en la mayoría de los centros, en la planificación de respuestas más o menos organizadas para atender al alumnado más diverso. La normativa que se ha desarrollado bajo este concepto habla en sus principios de la diversidad como la realidad normal de los centros, pero a la hora de proponer medidas nos habla de programas específicos para colectivos de alumnado diverso —para alumnado con suspensos, repetidor o con dificultades de aprendizaje—. Ante esta realidad, en la normativa y en la mentalidad del profesorado, el término «atender a la diversidad» obstaculiza, cuando no impide, el avance real hacia una escuela más inclusiva.

Se ha de dar un paso importante, imprescindible, acuñar un nuevo término, «respuesta a la diversidad», y centrarlo en el proceso de elaboración del PEC y de las programaciones didácticas, más enfocado a la dinámica ordinaria de aula. Esta nueva terminología se asociaría a medidas curriculares —categorización de contenidos, metodologías inclusivas, más evaluación y menos calificación— y a medidas organizativas de centro y aula —doble profesorado en el aula, trabajos internivel, reorganización de espacios y tiempos— dentro de las propuestas del *Diseño Universal del Aprendizaje* y los principios de la pedagogía inclusiva para abrir camino hacia una escuela más inclusiva y más equitativa.

Entender la diversidad como un valor, hacérselo ver al profesorado y a las familias

El análisis de esta frase y sus implicaciones en cómo se organiza el centro y el currículo es determinante en la formación de los ciudadanos y ciudadanas del mundo: la escuela es un enjambre de aprendizaje y socialización; en ningún otro lugar se pasa tanto tiempo, tan juntos y con tanta gente que uno no ha elegido. De ahí

la importancia del qué se enseña, qué se aprende o cómo se aprende, para que ese estar juntos con tanta gente y tan diversa se dé en un clima de colaboración y éxito, individual y colectivo. Cómo organicemos el aprendizaje y en qué situaciones es significativo con respecto al desarrollo cognitivo, afectivo y social.

6.5.2. Revisión curricular. Por dónde ha de avanzar el currículo

¿Qué enseñar?

Como hemos apuntado, este interrogante debe ser replanteado desde la perspectiva del ¿qué necesitan aprender? Y ello implica considerar siempre el porqué y el para qué van a aprenderlo. Supone una incuestionable voluntad de mejorar una educación de calidad y equidad a través de un currículo abierto que permita la personalización de los procesos concediendo un necesario margen de autonomía a los centros. El currículo se reelaborará mediante procesos de interacción, persiguiendo siempre la relevancia.

Tras esta reflexión colectiva, habrá que reconsiderar el papel de los contenidos en relación con los procesos cognitivos que nos sirven para aprender a pensar y afrontar los retos presentes y futuros, aprendiendo a aprender. Se hará imprescindible analizar colectivamente con estos ojos el currículo propuesto en la legislación vigente, los criterios de evaluación. No reducir el currículo, pero sí categorizarlo, puesto que no todo es igual de importante: imprescindibles, de ampliación. Así, todas y todos tenemos posibilidades de avance y de éxito.

Revisión del cómo enseñar

Existe un importante volumen de referentes en este sentido, emergentes de la práctica profesional o de la investigación, como podrían ser el trabajo de *Educar para el siglo xxi, reformas y mejoras* (Moya y Luengo, 2021) o, principalmente, este mismo manual, en el que se avanza y ejemplifica cómo promover el buen aprendizaje y la inclusión cuidando y promoviendo interesantes situaciones de aprendizaje en un marco de diseño universal de aprendizaje.

Construir una respuesta a la diversidad exige plantearse el interrogante del proceso sobre cómo enseñar, en diálogo constante con el cómo aprender. Si creemos en una mente compleja, pluridimensional y flexible, con un enorme potencial para transformarse, para evolucionar y crecer, debemos apostar por una multiplicidad de recursos didácticos —en línea con un enfoque TIM abierto, con un enfoque competencial y con un modelo DUA— que minimicen las barreras de aprendizaje y exploren y amplíen el potencial de todos y todas para enriquecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje, proporcionando múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión.

Todo ello requiere diálogo y convergencia entre recursos didácticos, personales, ambientales, metodológicos y materiales. El impulso al desarrollo de una personalidad compleja y una concepción de la mente poliédrica y susceptible de ser potenciada requiere una propuesta que ha de conformarse en un sistema

caracterizado por principios como la apertura, la dinamicidad o la flexibilidad. En tal propuesta didáctica (Escamilla, 2020):

1. La metodología debe articular unas líneas de trabajo que dispongan el desarrollo y la integración de diferentes vías de innovación de interés acreditado, como técnicas para conocer y controlar emociones, para relacionarse y cooperar —las diferencias proporcionan oportunidades de aprender comportamientos altruistas, y construir habilidades sociales o comunicativas en entornos de aprendizaje auténtico—, técnicas para pensar —impulsando distintos modelos de pensamiento: analógico, lógico, crítico, sistémico, deliberativo, creativo— y para pensar sobre pensar. Todas ellas pueden integrarse en estructuras didácticas de diferente complejidad, y de carácter competencial, que articulen una gran variedad de situaciones de (y para) el aprendizaje —tareas, retos, situaciones o proyectos—.
2. Los espacios deben entenderse como entornos físicos múltiples, abiertos y multifuncionales, generando ambientes que estimulen la expresión y el desarrollo de fórmulas estratégicas de organización de la actividad, enriquecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de diversas vías de intercambio y relación: trabajo individual, parejas, equipos, grupos aula, ciclo, etapa, interetapas.
3. Los materiales han de ser diversificados, polivalentes y multifuncionales, y emplear diferentes lenguajes y soportes. Se pueden y deben reutilizar, redefinir y construir de manera continua y desde todas las perspectivas: materiales impresos, de representación, audiovisuales y electrónicos.
4. El profesorado, en este sistema, debe traducir y ser exponente de una actitud de cambio y mejora continua. Ha de estar abierto a fomentar los intercambios entre aulas y etapas, a impulsar la mentoría entre alumnos y alumnas, al cambio de roles, al empleo de diferentes lenguajes, al uso de medios diversificados en distintos escenarios, a la planificación y ejecución de las acciones en situaciones de codocencia, a la invitación permanente a aprender con otros y de otros —lo que se extiende también a familias, a otros miembros de la comunidad educativa y a agentes sociales—.

Todo ello permitirá flexibilizar, enriquecer y acompañar prácticas que construyan experiencias y oportunidades para descubrir el potencial personal y conquistar, gradualmente, niveles de autonomía y autorregulación, necesarios en la vida, que hagan posible fomentar la motivación, la curiosidad, la atención, la comprensión, la reflexión, el recuerdo, la persistencia, la implicación, la participación y la representación y expresión con diferentes lenguajes y cooperando, en definitiva, en el enriquecimiento de las distintas capacidades.

Revisión de qué y cómo evaluar

Estamos evaluando aprendizajes basados en procesos de enseñanza conductual, a la juventud que ha de afrontar un futuro cambiante e incierto.

Aprendizajes de contenidos basados en la memoria, en la época de internet y donde hay una exigencia de mentes con pensamiento divergente y creativo. Hemos de alejarnos de evaluar o calificar aprendizajes perecederos y centrarnos en aprendizajes permanentes y polivalentes. Más evaluar y menos calificar (Fernández-Gálvez, 2016, 2017).

El proceso de avance es complejo, a los docentes nos cuesta mucho cambiar, pero estamos en una situación crítica. El mundo ha cambiado y lo está haciendo a un ritmo mucho más acelerado, y, en definitiva, no podemos estar usando prácticas educativas del pasado para formar a la generación del futuro. No sabemos qué mundo les vamos a dejar, pero sí tenemos claro qué formación van a necesitar. Y esta pasa por una escuela que dé respuesta a todos y todas y los haga competentes.

La evaluación, en el marco de una educación inclusiva, ha de estar al servicio del que aprende y tiene que ser fuente de aprendizaje, proporcionando información significativa para la mejora. Ha de poseer un carácter sistemático, flexible, constructivo, formativo y orientador, permitiendo y facilitando el ajuste y la mejora continua. Ha de vertebrarse sobre distintos momentos, destacando el valor de los procesos. Por ello, debe integrar una gran diversidad de situaciones y agentes —autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación— y una multiplicidad de técnicas e instrumentos (Escamilla, 2014), obteniendo información relevante a partir de situaciones de evaluación auténtica que forman parte del entorno natural de aprendizaje (Gardner, 2012).

Repensar la profesión docente

La pandemia ha evidenciado la falta de adecuación de la escuela a los retos actuales y nos ha planteado múltiples cuestiones que deberíamos explorar y de las que deberíamos aprender (Luengo y Gómez, 2020; Bolívar y otros, 2022; Valls y otros, 2014). Como aspecto central reveló la urgencia y la posibilidad de que esta transformación viniera a convulsionar la cultura del individualismo, reclamando mayor agencia del profesorado, el incremento del capital social y profesional, la profesionalidad y el compromiso del profesorado y el sentimiento de comunidad. Por lo que caben dos derivadas. De una parte, mejorar el compromiso profesional y la formación del profesorado para un aprendizaje más profundo para todos (Darling-Hammond y Oakes, 2019); y, de otra, repensar colectivamente en cada escuela en qué medida se está dando ahora respuesta educativa de calidad a las personas, entre todas y todas juntas, como oportunidad para reimaginar otros modos posibles y reales de hacer escuela para garantizar la calidad y la equidad en escenarios comunes (Ainscow, 2016). En definitiva, tenemos como reto avanzar hacia el desarrollo de comunidades profesionales inclusivas (Ainscow, 2016, 2017). Comunidades de práctica profesional ampliadas, insertas en redes interinstitucionales, comunitarias y profesionales que apoyen la inclusión, para reimaginar juntos y juntas nuestros futuros (UNESCO, 2022).

Referencias bibliográficas

- **Ainscow, M. (2016):** «Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers». Journal of Professional Capital and Community, 1(2).
- **Ainscow, M. (2017):** «Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional». Revista de Educación inclusiva, 5(1).
- **Ainscow, M. (2021):** «Panorámica y retos para la inclusión social y educativa». Devenir, Revista de estudios Culturales y Regionales, 40.
- **Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006):** «Improving schools, developing inclusion». En *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- **Bolívar, A. y otros (2022):** «Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia». En *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada.
- **Booth, T. y Ainscow, M. (2002):** *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: UAM.
- **Calero, J. y Pérez, X. (2015):** «Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración». Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluD-ed.
- **Correia, J. A. (2004):** «A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo». Revista Educação Unisinos, 5(9).
- **Darling-Hammond, L. y Oakes, J. (2019):** *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- **Domingo, L., Pérez-García, P. y Domingo J. (2019):** «Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza». Education Policy Analysis Archives, 27(118). Disponible en https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185
- **Domingo, L.; Domingo, J. y Pérez, P. (2022):** «Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literatura». International Journal of Inclusive Education. Disponible en https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043
- **Echeita, G. (2017):** «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». Aula Abierta, 46.
- **Echeita, G. (2019):** *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro
- **Escamilla, A. (2014):** *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- **Escamilla, A. (2020):** *Inteligencias múltiples en la práctica. Nuevas estrategias y nuevas herramientas*. Barcelona: Graó.
- **Escudero, J. M. (coord.) (2016):** *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- **European Commission (2014):** «Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union». Commission Staff Working Document.
- **Fernández, J. D. (2016):** «Aprender o aprobar, ¿en qué quedamos?» Mirador de Atarfe. Disponible en http://miradordeatarfe.es/?p=14777

- **Fernández, J. D. (2017):** «Evaluar es muy diferente a Calificar». Mirador de Atarfe. Disponible en http://miradordeatarfe.es/?p=15194
- **Florian, L. (2015):** «Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action». International Perspectives on Inclusive Education, 7.
- **Gardner, H. (2001):** *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo xxi*. Barcelona: Paidós.
- **Gardner, H. (2012):** *El desarrollo y educación de la mente. Escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.
- **Luengo, F. y Gómez, J. A. (coords.) (2020):** *Escenarios de innovación COVID19. La vuelta a la nueva normalidad*. Proyecto Atlántida.
- **Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2021):** *Educar en el siglo xxi. Reformas y mejoras*. Madrid: Anaya.
- **ONU (2006):** «Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad (CDPD)». Disponible en https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- **Riley, T. y White, V. (2016):** «Developing a Sense of Belonging Through Engagement with Like-Minded Peers: A Matter of Equity». New Zealand Journal of Educational Studies, 51.
- **Sánchez, S., Rodríguez, H. y Sandoval, M. (2019):** «Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion». Psychology, Society, & Education, 11(1).
- **UNESCO (2005):** *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- **UNESCO (2017a):** *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.
- **UNESCO (2017b):** *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- **UNESCO (2022):** *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- **Valls, R. V., Prados, M. y Aguilera, A. (2014):** «El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación». Revista Investigación en la escuela, 82.
- **Verdugo, M. (2011):** «Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida». *R*evista Española sobre Discapacidad *Intelectual*, (4).

Capítulo 7. La construcción de la colegialidad: de las comunidades de prácticas a la capacidad profesional docente

Carmen Pellicer Iborra. Presidenta de la Fundación TRILEMA y directora de *Cuadernos de Pedagogía*

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

> Lo que se necesita es una profesión que de forma constante y colectiva construya su conocimiento base y maestría correspondiente, donde las prácticas y su impacto sea probado con transparencia, desarrollado, difundido y adaptado.
>
> Hargreaves y Fullan, 2014

Desde que Hargreaves (1999) dio a conocer su propuesta de diferenciar entre distintos tipos de culturas profesionales siempre hemos considerado que la mayor parte de los centros educativos en España se sitúan entre una cultura fragmentada y una cultura balcanizada. Para comprender mejor lo que esto significa hemos recurrido a la excelente síntesis que realizó el profesor Bolívar (cuadro 7.1), así como a la definición de cultura del trabajo o cultura profesional que propuso el propio Hargreaves (1999): el conjunto de actitudes, creencias, valores, hábitos, supuestos básicos y forma de hacer las cosas que se comparten en un grupo concreto de enseñantes.

Lo cierto es que esta situación debería resultarnos sorprendente si tenemos en cuenta que, al menos desde la LOE (2006), todas las leyes educativas han mantenido que el profesorado desempeñará las funciones que tiene atribuidas según el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Entonces, cabría preguntarse: ¿Cuál es el problema?, ¿dónde reside la dificultad? En nuestra opinión, el origen del problema se encuentra en la imposibilidad de mantener una cultura colaborativa en unas condiciones estructurales que actúan como barreras para ese tipo de cultura. O, dicho de otra forma, el problema reside en la imposibilidad de actuar colaborativamente en unas condiciones que favorecen el aislamiento profesional de los docentes.

Nuestra hipótesis de trabajo es que las culturas profesionales de los docentes son una respuesta a las condiciones estructurales generadas tanto por un determinado modelo de escolarización como por un determinado modelo de currículo. Pues bien, en ambos casos, las condiciones estructurales favorecen el aislamiento del profesorado tanto en su aula como en su materia.

De hecho, el profesorado tiende a interesarse más por las consecuencias que tendrá cualquier reforma en su forma de enseñar que en las consecuencias que tendrá para el centro educativo en el que desarrolla su enseñanza.

Son estas condiciones estructurales las que han favorecido que en todos los centros educativos, independientemente de sus características, se reconozca la coordinación entre el profesorado como uno de sus principales problemas. Son estas mismas condiciones y la cultura que han generado las que pueden suponer un verdadero obstáculo para avanzar en una nueva coordinación adecuada a los cambios introducidos en la estructura del currículo.

	Cultura del individualismo	**Cultura balcanizada**	**Colegialidad artificial**	**Cultura de colaboración**
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes a través de procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y de entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea, participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y cumplir con la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo al que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial o forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celular y por compartimientos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currículo diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

Cuadro 7.1. Culturas profesionales docentes. (Bolívar, 1993).

En este sentido, nos gustaría recordar lo que dice la LOMLOE a propósito del desarrollo del nuevo currículo prescrito, basado en el aprendizaje de un determinado perfil de salida:

«El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos» (LOMLOE, art.121.1).

De acuerdo con esta prescripción normativa, parece evidente que las primeras decisiones en cuanto al desarrollo del currículo deben adoptarse en el seno del proyecto educativo de centro y no en la programación general. De esta forma, queda claro que el desarrollo del currículo en un centro educativo es una responsabilidad colegiada.

De modo que esta será la situación a la que nos enfrentaremos en los próximos cursos: ¿Cómo lograr que el desarrollo del currículo se asuma como una responsabilidad colegiada en una cultura profesional docente que es mayoritariamente fragmentada o balcanizada? La respuesta que hemos dado a esta pregunta es la siguiente: creando un marco común de referencia que ayude al profesorado a mantener un sentido compartido de lo que supone alcanzar un nivel de dominio suficiente del perfil de salida en todo el alumnado del centro. En la cuestión que ahora nos ocupa, esto significa avanzar en una cultura de la colegialidad, así como en una cultura de la inclusividad, como hemos visto en los capítulos anteriores.

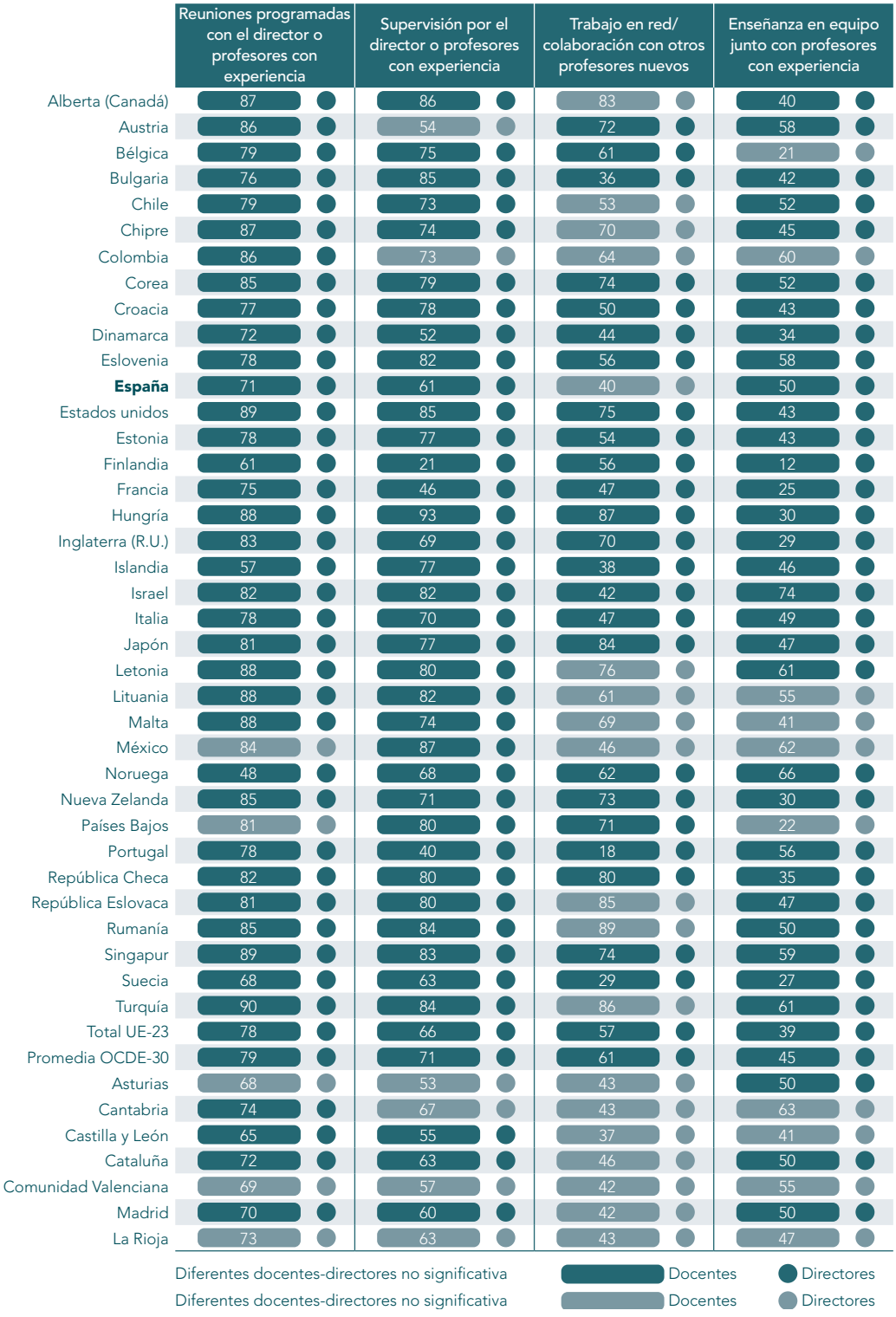
7.1. Un sistema educativo con una profesión docente débilmente articulada y una escasa cultura de colegialidad

El Informe español de Talis 2018 nos ha proporcionado una visión general del tipo de prácticas de enseñanza de las características del quehacer docente en nuestro país. Pese a las limitaciones del informe, que son muchas, no deja de ser una forma de ver lo que está ocurriendo y lo que podría ocurrir. Este informe nos ha permitido definir bien un horizonte de mejora para el currículo enseñado (ver «Introducción», cuadro 2).

A continuación, vamos a basarnos en ese mismo informe para dotarnos de una visión del tipo de cultura profesional que es característica de nuestros centros educativos. Los datos aportados por Talis 2018 que ahora vamos a exponer no dejan lugar a dudas: nuestra cultura presenta una débil colegialidad. Para fundamentar esta afirmación, vamos a utilizar dos indicadores. El primero será el uso de la tutorización entre iguales dentro de los centros educativos. El otro indicador serán las actividades que implican algún tipo de colaboración.

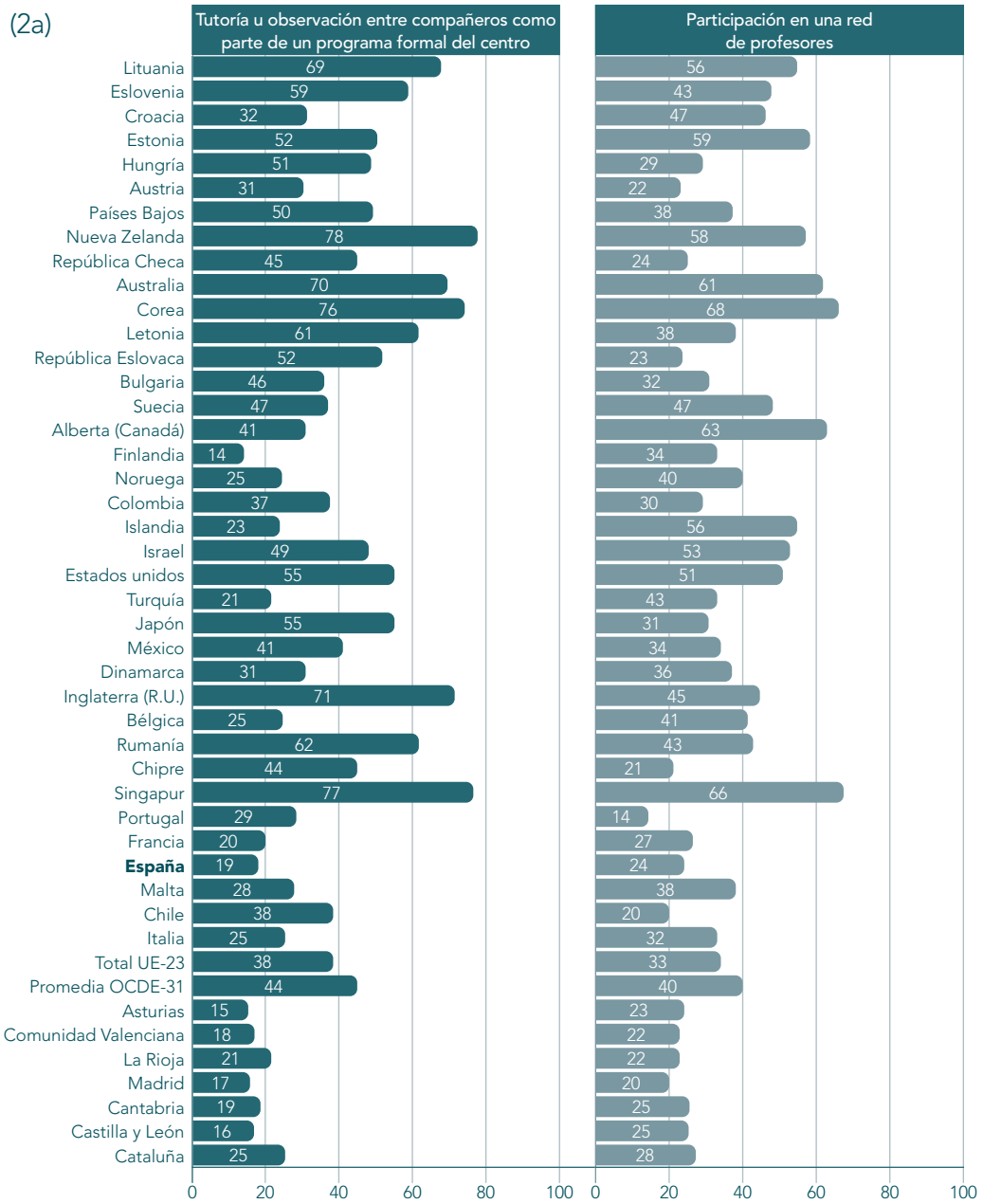
El cuadro 7.2 pone de manifiesto algunos datos muy significativos en relación con lo que podríamos llamar «el tránsito a la vida laboral de los profesores noveles». Sin duda, uno de los mejores indicadores del grado alcanzado en una cultura de colegialidad. De acuerdo con esos datos, solo 4 de cada 10 profesores de la etapa de secundaria trabajan en colaboración con otros profesores nuevos, mientras que solo 5 de cada 10 logran trabajar en equipos formados por esos mismos profesores.

Los datos presentan alguna mejoría en la etapa de primaria, en la que tanto la colaboración como el trabajo en equipo son más frecuentes (cuadro 7.2). Esos mismos datos se repiten en cada una de las comunidades autónomas tanto para primaria como para secundaria.

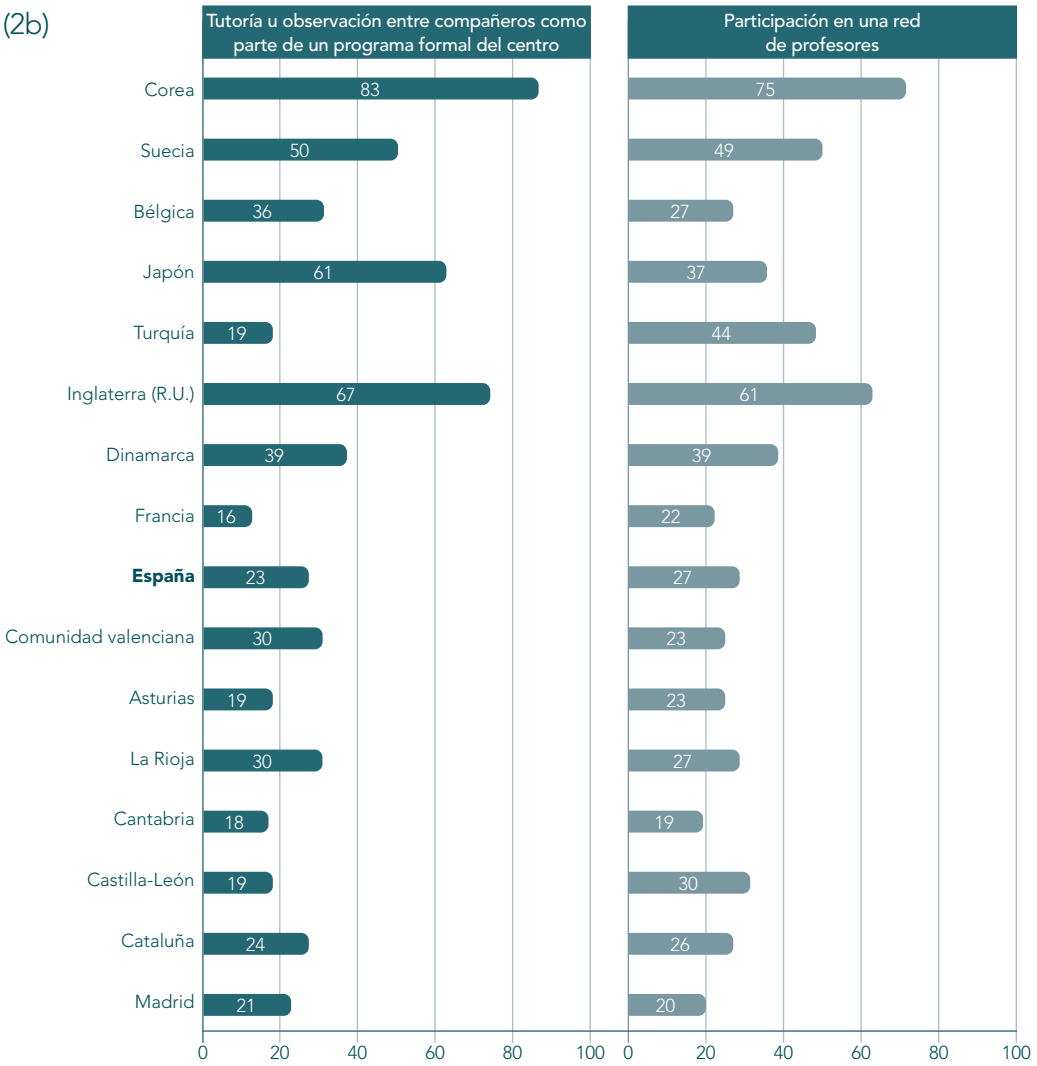


Cuadro 7.2. Porcentaje de docentes y directores que afirman que las actividades seleccionadas se realizan en su centro. (Fuente: Talis, 2018).

En cuanto al segundo indicador, «participación en algunas actividades colaborativas entre profesorado del mismo centro o de distintos centros», los resultados también son esclarecedores y coincidentes con los ya expuestos. El cuadro 7.3 pone de manifiesto que este tipo de actividades son muy poco frecuentes tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria. Una vez más, debemos reconocer que los datos no cambian mucho si los analizamos por comunidades autónomas.



Cuadro 7.3. Participación en actividades colaborativas del profesorado de la etapa de secundaria (2a) y de la etapa de primaria (2b). (Fuente: Talis, 2018).



Cuadro 7.3. Participación en actividades colaborativas del profesorado de la etapa de secundaria (2a) y de la etapa de primaria (2b). (Fuente: Talis, 2018).

En nuestra opinión, es muy posible que la poca frecuencia de prácticas de enseñanza propias del enriquecimiento curricular o de la activación conectiva guarden una estrecha relación con la baja frecuencia de actividades asociadas a la colegialidad, es decir, a las prácticas propias de un sistema de tutorización profesional, de observación mutua o de trabajo en equipo. Dicho de otra forma, el modelo de diseño y desarrollo que hace posible unas determinadas experiencias educativas para el alumnado (currículo enseñado) mantiene una relación de dependencia tanto con el modelo de escolarización como con el modelo de profesionalidad docente. Esta relación, altamente significativa, puede actuar como un acelerador o como un retardador en los grandes logros del sistema educativo. Esto es lo que hemos querido representar en la figura 7.1.

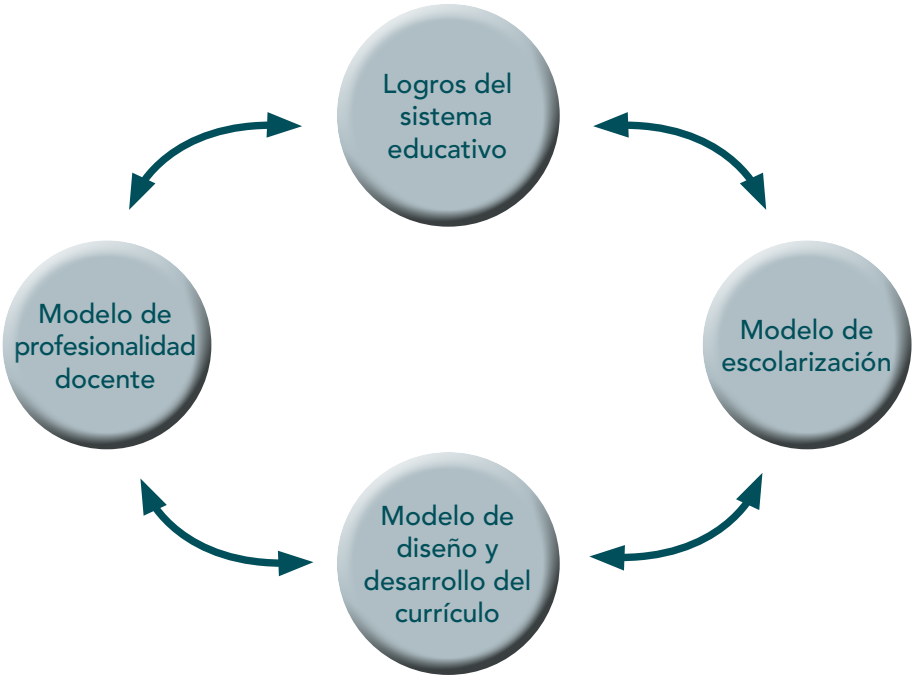


Figura 7.1. Interacciones entre modelos que condicionan los logros del sistema educativo.

7.2. Una breve aproximación al concepto de colegialidad

Lo primero que nos viene a la cabeza cuando oímos o leemos la palabra «colegio» es un grupo de niños con un maestro o una maestra. Sin embargo, el uso original del término tenía otro significado. Un significado que se conserva todavía en la definición que podemos encontrar en el diccionario de la Real Academia Española:

> **colegio**
>
> Del lat. *collegium* 'colegio de magistrados o de sacerdotes', 'corporación de personas de una misma profesión', y este de *collēga* 'colega' e *-ium* '-io'.
>
> 1. m. Establecimiento de enseñanza para niños y jóvenes.
>
> 2. m. Edificio del colegio.
>
> 3. m. Casa o convento de una congregación o instituto religioso destinado a estudios.
>
> 4. m. Sociedad o corporación de personas de una misma profesión, a la que generalmente se atribuyen funciones de ordenación y disciplina de la actividad profesional. Colegio de abogados, de médicos.
>
> 5. m. coloq. Clase o clases que se dan en un colegio. Mañana no hay colegio.
>
> 6. m. desus. Comunidad de personas que viven en una casa destinada a la enseñanza de ciencias, artes u oficios, bajo el gobierno de ciertos superiores y reglas.

A tenor de los usos que registra la RAE de este término, hay al menos dos que no suelen considerarse en su uso cotidiano: I) una sociedad o corporación de personas de la misma profesión, lo que solemos denominar colegios profesionales, y II) una comunidad de personas que conviven en un lugar dedicado a la enseñanza de una profesión, esto es, lo que originariamente significaban los colegios mayores. Un colegio es, entre otras cosas, un conjunto de personas que comparten una misma profesión. Es decidir un conjunto de personas que reconocen y se comprometen en la realización de un determinado quehacer siguiendo los criterios, las normas y los estándares definidos conjuntamente.

Pues bien, la identificación del profesorado con las personas a las que enseña o con la materia que enseña ha dificultado su identificación con sus iguales, provocando una conciencia débil de su profesionalidad y una visión difusa de la responsabilidad compartida. Este proceso de identificación ha favorecido el aislamiento del profesorado en su aula o en su disciplina. Lo cierto es que ahora somos conscientes de dos cosas:

1. El aislamiento del docente en su aula no ha demostrado la eficacia que se le presuponía.
2. El aislamiento del docente en su aula ha perjudicado notablemente su desarrollo profesional.

De aquí que, cada vez en mayor medida, se haya convertido en una necesidad impulsar la colegialidad docente dentro y fuera de las instituciones educativas. A este impulso están contribuyendo algunos conceptos importantes de los que vamos a ocuparnos en este capítulo: a) el concepto de comunidades de prácticas; b) el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje, y c) el concepto de capacidad profesional docente. Más adelante, examinaremos los dos primeros conceptos, y dedicaremos al tercero un apartado diferente. Pero antes debemos centrar bien la cuestión que nos ocupa: el desarrollo del currículo solo puede contribuir a la mejora de las oportunidades de aprendizaje del alumnado si aparece vinculado tanto al desarrollo profesional como del profesorado como al desarrollo organizativo de los centros. Pues bien, esta doble vinculación solo se hace visible en el concepto de capacidad profesional docente.

La formulación original de la idea de «comunidades de aprendizaje» se debe a Etienne Wenger (2001), y la formuló en el marco de una teoría social para el aprendizaje. Por eso la idea de comunidades de práctica y la de aprendizaje aparecen siempre estrechamente unidas. Comenzaba Wenger por recordarnos algo elemental, pero a lo que no habíamos prestado suficiente atención: todos pertenecemos a comunidades de práctica:

«En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes» (p. 23).

El núcleo de esta teoría social de aprendizaje está conformado por el siguiente conjunto de ideas: en las comunidades de práctica, la definición de competencia y la producción de experiencia mantienen una estrecha interacción. Por lo tanto, el compromiso mutuo en una práctica compartida puede ser un proceso intrincado de ajuste constante entre experiencia y competencia. Como este proceso es bidireccional, las comunidades de práctica no solo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento.

En consonancia con las ideas de Wenger podríamos concluir lo siguiente:

- Por un lado, una comunidad de práctica es un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y también provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento.
- Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmeme nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria y un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento (pp. 250-260).

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), entendida como comunidad de práctica, es un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables. Estas comunidades ponen el foco en el aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo y que ocurre dentro de unas relaciones sociales y comunitarias de preocupación común. Como subrayan Hargreaves y Fullan (2014), una comunidad profesional de aprendizaje consta de tres elementos:

1. Comunidades. Grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva con la mejora de su práctica.
2. Comunidades de aprendizaje. Comprometidas con incrementar el aprendizaje de los estudiantes mediante un aprendizaje profesional, investigando juntos.
3. Comunidades profesionales de aprendizaje. Toma de decisiones colegiada, informada, no solo por la evidencia científica y estadística, sino guiada por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas.

Para poder afirmar que una escuela es o contiene una comunidad profesional de aprendizaje deben darse ciertas condiciones. Krichesky y Murillo (2011), tras una exhaustiva revisión bibliográfica, han encontrado las siguientes condiciones:

1. Valores y visión compartida: toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todo el alumnado. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de comunidad.
2. Liderazgo distribuido: en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente la profesionalidad del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
3. Aprendizaje individual y colectivo: en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo, tal y como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
4. Compartir la práctica profesional: en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que a través de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, estos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.
5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza, de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficientes como para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. Apertura, redes y alianzas: para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.
7. La responsabilidad colectiva: uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes (Lieberman, 2000; Hord, 2004). Esta

sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

8. Condiciones para la colaboración: en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural, de modo que se aseguren las condiciones espaciotemporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, con el fin de que la comunidad educativa pueda encontrarse para desarrollar el aprendizaje colectivo.

7.3. Capacidad profesional docente

De acuerdo con la atinada formulación de Hargreaves y Fullan (2014), nuestras necesidades actuales se podrían resumir de este modo:

«Consideramos que necesitamos a los mejores docentes, con una buena preparación, con un repertorio amplio y profundo del conocimiento y aptitudes en las escuelas que no se permiten el lujo de descartar a los niños con discapacidades de aprendizaje moderadas o severas, que no pueden filtrar aquellos con problemas de comportamiento problemático o que tienen que proveer educación a niños cuyas familias no saben sumarse al proceso de selección o elegir un colegio para sus hijos…» (Hargreaves y Fullan, 2014).

En definitiva, necesitamos que nuestro profesorado y nuestras instituciones educativas alcancen el máximo nivel posible en el ejercicio de sus respectivas competencias y que puedan alinear adecuadamente estas competencias con las exigencias propias de una cultura profesional a la vez inclusiva y colegiada. Para satisfacer esta necesidad, debemos esforzarnos en mejorar la capacidad profesional docente.

Proponemos denominar «Capacidad Profesional Docente» (CPD) a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo y a la de los profesionales que en ellas trabajan para transformar el conocimiento socialmente relevante en capacidades o competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales. La idea anterior se podría reformular brevemente de este otro modo: la capacidad para lograr una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. En consonancia con esa definición, la CPD también puede ser estudiada como el potencial para el aprendizaje de cada institución educativa. La CPD no es una suma o un agregado de capacidades individuales o profesionales, ni tampoco una forma más de capital, sino, ante todo, una capacidad sistémica. De hecho, se trata de un subsistema del sistema educativo que incluye tanto a las instituciones propias del sistema educativo como a aquellas que, sin formar parte del sistema, contribuyen a su funcionamiento (figura 7.2).

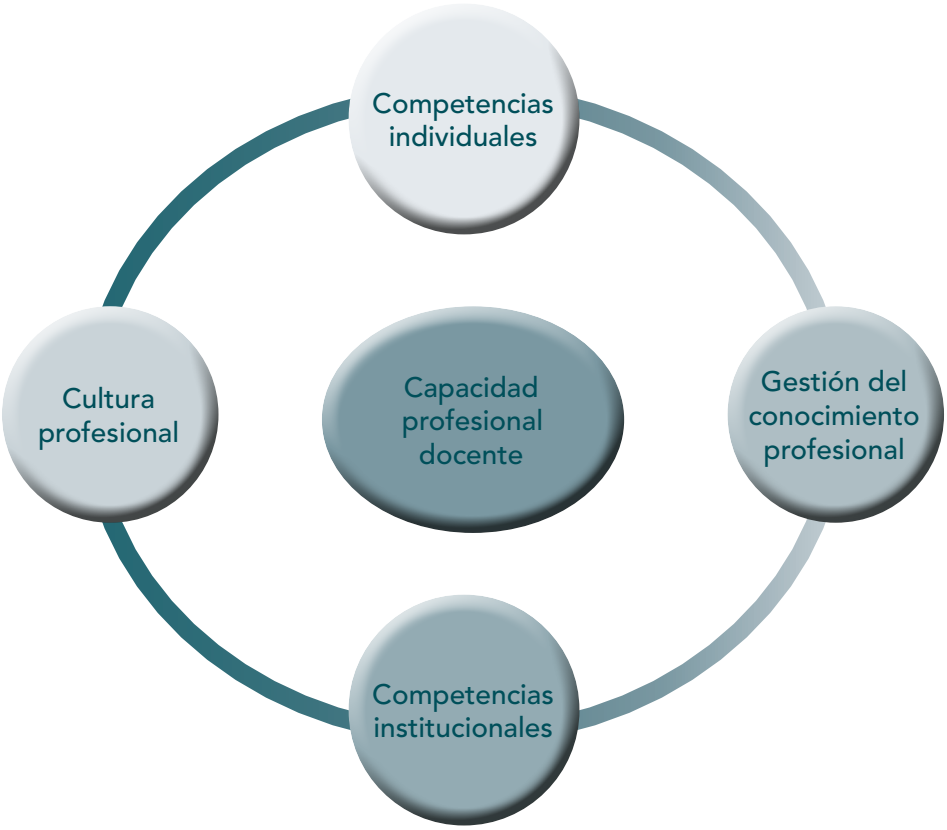


Figura 7.2. Capacidad profesional docente.

Así pues, el desarrollo de la capacidad profesional docente depende de la mejora de todas y cada una de las condiciones asociadas al desempeño profesional en un determinado tipo de instituciones, a saber: condiciones individuales, condiciones culturales, condiciones institucionales y condiciones sistémicas. La colegialidad forma parte de la cultura profesional, al igual que la inclusividad. El desarrollo en estas dos culturas contribuirá activamente a mejorar el desarrollo del currículo en cada uno de los centros educativos.

En consonancia con la definición que hemos propuesto del concepto de capacidad profesional docente y con las condiciones asociadas a su desarrollo, nuestra visión y nuestra propuesta de acción se sustentan sobre tres principios que orientarán cada una de las distintas líneas de investigación, desarrollo e innovación que le darán su identidad:

1. Ningún sistema educativo podrá superar los retos que plantea la universalización del derecho a la educación, especialmente los derivados del aumento de complejidad del sistema para dotar de mayor inclusividad y colegialidad a las instituciones educativas, sin mejorar su reflexividad.
2. La reflexividad del sistema educativo, entendida como la capacidad del sistema para comprender y valorar las condiciones que hacen educables a las

personas dadas sus características y orientar eficazmente los procesos de mejora, depende, en gran medida, del nivel alcanzado en la capacidad profesional de los docentes que actúan en él.

La conjunción de estos dos principios nos llevaría a una conclusión lógica, que también formularemos como un principio:

- Los desequilibrios estructurales que padecen los sistemas educativos actuales en los países desarrollados, y que les impiden atender a los retos derivados del reconocimiento del derecho a la educación, solo podrán superarse elevando la capacidad profesional docente y, a través de ella, su reflexividad.

Los tres principios ya formulados constituyen la heurística positiva que orientará la apertura de una nueva vía superadora de los procesos de reforma y de mejora de los sistemas educativos.

Referencias bibiliográficas

- **Barber, M. y Mourshed, M. (2008):** «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos». Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- **Bolívar, A. (1993a):** «Culturas profesionales en la enseñanza». Cuadernos de Pedagogía, 219 (noviembre).
- **Fernández, M. (1993):** *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Fernández M. (2009):** «La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias». En Benítez, M. *Profesión y vocación docente*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- **Gardner H. Csikszentmihalyi M. y Damon W. (2005):** *El buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- **Hargreaves (1999):** *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014):** *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Krichesky G. J., y Murillo, F. J. (2011):** «Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una Estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela». REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1).
- **Lundgren, U. P. (1992):** *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- **MECD (1989):** *Libro Blanco de la reforma del sistema educativo*. Madrid: MECD.
- **OCDE (2009):** *Los docentes son importantes. Política de educación y formación. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE.

Capítulo 8. La interacción del perfil de salida del alumnado y el perfil profesional del profesorado en las situaciones para al aprendizaje

Dolores Limón Domínguez. Profesora titular de la Universidad de Sevilla. Especialista en Ecociudadanía, democracia participativa y ética

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

> La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas.
>
> PERRENOUD, 2004

Estamos llegando al final de la primera parte de este libro, en la que hemos expuesto los fundamentos teóricos que configuran el marco común de referencia para el desarrollo del currículo. Todo lo planteado hasta el momento podría quedar resumido en cuatro ideas y representado en dos imágenes:

1. Solo un desarrollo adaptativo del currículo, como el que aquí proponemos, basado en la creación de estructuras propias de cada uno de los niveles de decisión, mejorará las oportunidades de aprendizaje del alumnado y contribuirá al logro de los niveles de dominio del perfil de salida en cada una de las etapas.
2. Pero para que esto ocurra, tanto el profesorado, individualmente o en equipos, como los centros educativos tienen que comprometerse en un proceso de aprendizaje personal y organizativo que les permita ampliar y mejorar su capacidad profesional docente y actualizar el dominio de sus competencias.
3. Para alcanzar un adecuado nivel de dominio en las competencias clave que configuran el perfil de salida será necesario generar situaciones de aprendizaje que proporcionen al alumnado las experiencias adecuadas.
4. Las situaciones de aprendizaje serán el resultado de la interacción entre el nivel de dominio del perfil de salida alcanzado por el alumnado y el nivel de dominio del perfil profesional alcanzado por el profesorado. Para ambos, las situaciones definen la zona de desarrollo próximo, es decir, aquello que pueden hacer con los desempeños actuales y aquello que podrían hacer con nuevos desempeños.

Pues bien, el marco común de referencia que hemos creado permitirá a los centros educativos definir situaciones de aprendizaje partiendo de su capacidad profesional docente, y al mismo tiempo reconocer su propia zona de mejora.

En cuanto a las representaciones gráficas, queremos recordar que la primera es la correspondiente al marco común de referencia que aparece en la *Introducción*. Esta imagen es la que actúa como organizador previo de todas las ideas expuestas en el libro. De modo que en este apartado solo queremos recordar que, de acuerdo con ese organizador previo, en la primera parte solo hemos desarrollado los elementos asociados a las teorías explícitas.

La segunda representación gráfica es la que aparece en la figura 8.1, que pone de manifiesto la relación entre el proceso de desarrollo del currículo, el proceso de aprendizaje organizacional y el marco común de referencia. Hemos considerado que las competencias institucionales son las que la normativa en vigor atribuye a los centros educativos y que les permite elaborar su proyecto educativo de centro o etapa; asimismo, el perfil de salida del alumnado será el definido por los descriptores operativos del perfil de salida.

Sin embargo, para definir el perfil competencial del profesorado hemos optado por la selección realizada por Philippe Perrenoud (2004), entre otras razones porque su canon incorpora una visión ampliada de la profesión docente como la que aquí hemos propuesto, pero, sobre todo, porque es muy consciente de un hecho trascendental: que los perfiles del alumnado y el profesorado evolucionan juntos en el contexto de los modelos de diseño y desarrollo del currículo. Así, cuando Perrenoud (2004) plantea la necesidad de incorporar nuevas competencias al perfil profesional de los docentes, es consciente de que también se han modificado las competencias del alumnado. Dicho en los términos utilizados por el propio autor:

«El oficio de enseñar y el oficio de aprender se definen conjuntamente, a partir del modo en que interaccionan. En esta interacción se construye el sentido de la educación en cada momento y en cada lugar» (Perrenoud, 2006).

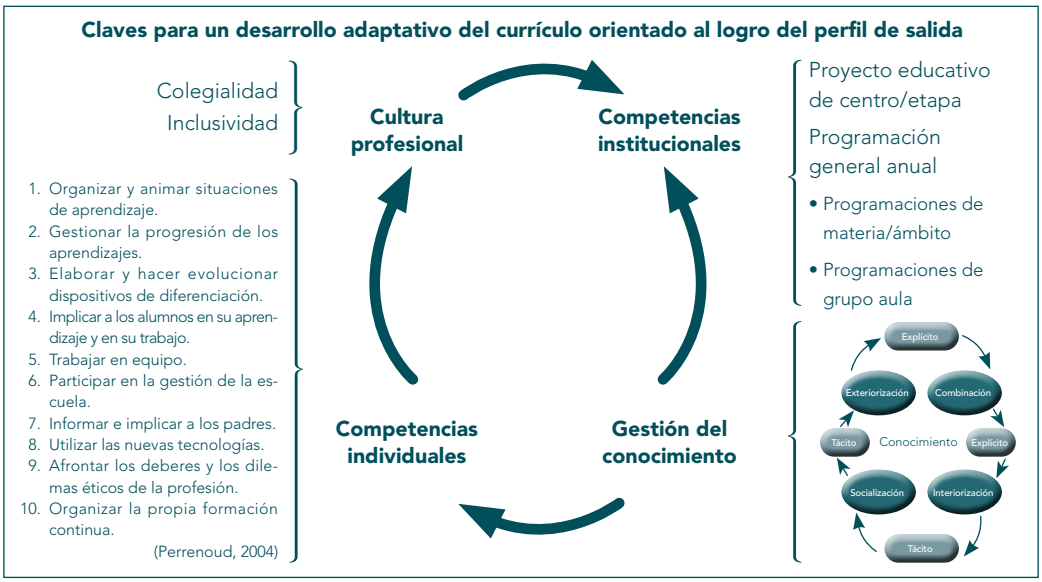


Figura 8.1. Un desarrollo adaptativo del currículo basado en un proceso de aprendizaje organizacional fundamentado en un marco común de referencia.

A nuestro juicio, las competencias definidas por Perrenoud incorporan los elementos propios de una nueva cultura profesional, es decir, la colegialidad y la inclusividad —dos elementos esenciales en la configuración de la capacidad profesional docente—, además de una visión más actualizada de la gestión del conocimiento en los centros educativos.

Un buen ejemplo de lo que acabamos de plasmar es el tratamiento que Perrenoud nos ofrece de una de las nuevas competencias: la gestión de las situaciones para el aprendizaje. La visión que nuestro autor tiene de las situaciones de aprendizaje y del lugar que ocupan en las competencias personales de los docentes tiene, a nuestro juicio, un valor inestimable en las actuales condiciones, por eso conviene que la recordemos:

«En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hacen de manera espontánea todos los profesores… Es, sobre todo, sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas» (Perrenoud, 2004:18).

Esta visión de las situaciones para el aprendizaje coincide plenamente con la que tuvimos ocasión de exponer en nuestro libro anterior (Moya y Luengo, 2021). Una situación para el aprendizaje es la expresión final de las transformaciones que van configurando el currículo escolar, y mucho más que una lección o un conjunto de actividades. Una situación de aprendizaje representa el mayor nivel de concreción de un proceso de integración del currículo, que comienza con el alineamiento de todos los elementos que configuran la estructura del currículo prescrito.

En consonancia con lo expuesto, una situación de aprendizaje es la expresión de una estructura de tareas y de relación dentro del grupo clase que facilita tanto la transmisión del conocimiento como la reconstrucción de las experiencias vividas por el alumnado para que pueda adquirir un conjunto definido de competencias específicas y para que esta adquisición pueda ser reconocida y evaluada.

En esta primera aproximación al concepto insistíamos en que las competencias se adquieren a partir de las experiencias vividas por el alumnado en determinadas situaciones de aprendizaje. En este sentido, exponíamos que una situación para el aprendizaje puede ser definida, por tanto, como una situación estructurada, de modo que las personas puedan vivir auténticas experiencias educativas; es decir, experiencias que contribuyan a su desarrollo personal, social y laboral. En una situación para el aprendizaje, el texto —entendido como el conocimiento que se considera necesario transmitir— adquiere todo su valor educativo en el contexto de una situación orientada al aprendizaje de un conjunto de competencias.

Ahora, en una segunda aproximación al concepto, además de insistir en la idea de estructuración —hasta el punto de que hemos definido cada nivel de deci-

sión como aquel en el que se producen diferentes estructuraciones del currículo—, vamos a incorporar una dimensión nueva del concepto: las situaciones para el aprendizaje son el resultado de la interacción entre dos perfiles: el perfil de salida del alumnado y el perfil competencial del profesorado.

De modo que, desde una perspectiva sistémica de la acción educativa, las situaciones de aprendizaje son el resultado de dos procesos complejos: I) la integración de las competencias clave del perfil de salida con los contenidos que configuran los saberes básicos, y II) la interacción entre el perfil de salida del alumnado y el perfil competencial del profesorado. Esta interacción tiene lugar dentro de un determinado sistema educativo que se ha configurado a través de la conjunción de tres modelos —como hemos expuesto en el capítulo 7—, lo que hace que esta interacción siempre sea una interacción condicionada.

Vamos a dedicar lo que resta de capítulo a definir las características de ambos perfiles, así como a presentar algunas de las formas en que interaccionan; formas que, a menudo, se definen como «modos de enseñar».

8.1. El perfil de salida como piedra angular en el nuevo currículo

La definición de un perfil de salida del alumnado al concluir cada una de las etapas de la educación obligatoria constituye, sin lugar a dudas, una de las grandes novedades en la estructura del currículo prescrito —junto con la aparición de las competencias específicas de área o materia—.

Según las normas que regulan las enseñanzas mínimas en cada una de esas etapas, «el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Fundamenta el resto de decisiones curriculares, así como las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva» (RD 217/2022, de 29 de marzo).

Pero, además, por si lo escrito anteriormente no fuera suficiente, la misma norma hace dos puntualizaciones muy relevantes: una para las Administraciones Públicas y otra para los centros educativos.

A las Administraciones Públicas les recuerda lo siguiente:

«Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto tienen por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el perfil de salida. Los currículos establecidos por las Administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos tendrán, asimismo, como referente dicho perfil de salida» (RD 217/2022, de 29 de marzo).

A los centros educativos les recuerda lo siguiente:

«El perfil de salida es único y el mismo para todo el territorio nacional. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva. Debe ser, además, el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria» (RD 217/2022, de 29 de marzo).

Un buen ejemplo de lo que acabamos de anunciar es la formulación del perfil de salida de una de las competencias clave: la competencia plurilingüe (CP). El problema es que un perfil de salida basado en treinta y cuatro descriptores puede resultar inmanejable, muy poco operativo, sobre todo si, además, carece de una referencia que fije niveles de desempeño. La pregunta es crítica: ¿Cómo puede ayudar esta definición del perfil de salida a los centros educativos a definir su propio currículo y lograr que ese currículo escolar mejore las oportunidades de aprendizaje para el alumnado?

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna…	**Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna…**
CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e interés como a situaciones y contextos diarios de los ámbitos personal, social y educativo.	CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e interés como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.
CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.	CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendido en su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Cuadro 8.1. Perfil de salida de la competencia plurilingüe (CP).

A la vista de lo que acabamos de exponer, es evidente que estamos ante un elemento que condiciona en gran medida tanto la estructura del currículo prescrito como su transformación en currículo escolar. No obstante, la decisión del perfil de salida en términos de descriptores operativos presenta dos debilidades importantes: carece de criterios de progresividad y, en consonancia, no describe el nivel de dominio en cada una de las competencias clave.

Junto con estas debilidades, es necesario subrayar una gran dificultad a la que tendrán que enfrentarse los centros al desarrollar el currículo prescrito: la fragmentación del currículo en áreas o materias puede suponer un verdadero obstáculo para reconocer y valorar el desarrollo del perfil de salida. En cierto modo, la nueva estructura ha tratado de superar este obstáculo vinculando las competencias específicas tanto a los descriptores operativos como a los criterios de evaluación.

Para resolver las dificultades ya anunciadas y superar el obstáculo señalado, hemos creado este marco de referencia, donde hemos incluido numerosas herramientas, incluidos los diferentes tipos de escalas de dominio. Nuestro propósito es ayudar a los centros educativos para que puedan hacer un uso eficaz de la nueva estructura curricular y, singularmente, del perfil de salida.

8.2. La práctica educativa y el perfil del profesorado

La profesionalización del docente se considera un proceso destinado a mejorar su autonomía, su autocontrol y la corresponsabilidad en sus actuaciones. Este esfuerzo por profesionalizar la función docente se corresponde con un cambio en el sentido y el significado de la enseñanza. Un cambio que tiende a reducir los aspectos relacionados con la transmisión y a ampliar los aspectos relacionados con la comunicación, la reconstrucción de las experiencias vividas, la participación en prácticas sociales, el intercambio de valores, el respeto a la multiculturalidad, etcétera.

A nuestro juicio, la profesionalización docente es, en buena medida, una necesidad derivada de la concepción de la educación como una forma de contribuir al desarrollo humano. En este contexto, las múltiples decisiones, acciones e interacciones que configuran la práctica educativa son una respuesta elaborada por los docentes a partir de unos elementos socialmente definidos —fines, cultura e instituciones— en unas condiciones dadas, y de su peculiar forma de percibir y valorar todos estos elementos en una situación concreta. De modo que bien se podría decir que la práctica educativa no es nunca un reflejo ni una reacción, sino que actúa como una respuesta elaborada a una situación determinada. La práctica educativa se encuentra en algún punto entre el «reflejo» y la «reflexión».

La actividad profesional que desarrolla el docente es, ante todo, una actividad práctica, y lo es en un sentido muy elemental: la realización adecuada de las tareas que tiene que asignar le obliga continuamente a hacer algo, y para hacer este algo necesita alcanzar un nivel de dominio en sus competencias profesionales.

Pero también es una actividad práctica en un sentido más concreto y restringido; es práctica porque en su quehacer cotidiano no puede limitarse a la aplicación de ningún tipo de solución preformada, que, siempre que se den las mismas condiciones, resultaría ser la educativa. El quehacer educativo no es, en este sentido, un hacer técnico, similar al de un ingeniero o un médico. No lo es porque las acciones que emprende el educador no se derivan de ningún modo de su idea de la realidad, es decir, de la información que posee, sino que también interviene de un modo relevante su idea de cómo deber ser, esto es, de sus aspiraciones, deseos, esperanzas y valores.

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	• Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traduccíon en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos y alumnas. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar al alumnado en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	• Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos y alumnas. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar a los alumnos y alumnas en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	• Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo o clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con el alumnado con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	• Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevalución en el estudiante. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos y alumnas (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno y la alumna.
5. Trabajar en equipo.	• Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela.	• Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los estudiantes.
7. Informar e implicar a los padres.	• Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	• Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	• Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua.	• Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Cuadro 8.2. Nuevas competencias docentes para un nuevo perfil de salida del alumnado. (Fuente: elaboración propia, adaptado de Perrenoud, 2004).

Las múltiples decisiones y acciones que configuran cada día el proceso educativo no están nunca determinadas ni por la edad ni por el contenido ni por los medios ni por ningún otro factor. Sin embargo, lo que es aún más importante, ni siquiera aquello que se repite día tras día se hace siempre igual. Siempre es posible hacer otras cosas, hacer algo distinto.

La respuesta educativa es una respuesta elaborada basada en una forma de comprensión de la situación. Los formadores elaboran sus respuestas a partir de los conocimientos disponibles, de una forma determinada de percibir la situación donde se encuentran, de una valoración de las posibilidades que ofrece esa situación, y también de sus limitaciones. Dicho brevemente: la respuesta profesional del docente es siempre una respuesta pensada. Un pensamiento que, según nos describió Stenhouse, obedece a un sencillo cálculo de criterios: lo que es conveniente hacer dadas ciertas premisas y lo que es posible hacer dadas ciertas condiciones.

La base del pensamiento docente consiste en determinar lo posible y lo conveniente en una determinada situación educativa. Ahora bien, ese pensamiento no se construye solo sobre hechos o sobre datos; se construye, ante todo, sobre significados. Pensar la situación educativa requiere un complejo proceso de negociación de significados, intereses y valores entre sus protagonistas.

Pues bien, si atendemos a esas singularidades de la práctica docente, debemos añadir que en estas condiciones las competencias propias del profesorado tienen que ser definidas de acuerdo con nuevos criterios. Para nosotros, particularmente, siguen resultando de gran vigencia e interés las propuestas por Perrenoud (2004) que aparecen recogidas en el cuadro 8.2.

8.3. Dos perfiles que interaccionan según los modos de enseñar para crear nuevas oportunidades para el aprendizaje

Los apartados anteriores nos han permitido presentar tanto el perfil competencial del alumnado al finalizar cada una de las etapas educativas como el perfil competencial del profesorado. En este último apartado vamos a avanzar hacia una visión del modo en que pueden interaccionar estos perfiles dependiendo de lo que podríamos llamar los modos o modelos de enseñanza. Nuestro punto de partida será la idea expresada en la figura 8.2.

Las expresiones que solemos utilizar mayoritariamente para referirnos a las personas que están siendo sujetos de educación son «alumnos» o «estudiantes». En menor medida, utilizamos la expresión «aprendices», que solemos reservar para las personas que están formándose para algún tipo de oficio. En cuanto a la expresión «discípulo», se ha dejado de utilizar en toda la enseñanza no universitaria, y solo se emplea en algunos estudios universitarios. Lo cierto es que esta forma de categorizar responde a una herencia de la vieja distinción entre «colegios» y «talleres artesanales». Dicho de otra forma, como muy bien nos recuerda el profesor Gimeno Sacristán (2003), todas estas categorías son «invenciones» de los adultos, y surgen para marcar un tipo de relación con las perso-

nas que desean aprender, así como para definir el tipo de prácticas en las que podrán participar tanto ellos como las personas que han sido designadas para enseñarlas.

Figura 8.2. Las situaciones para el aprendizaje como espacios de interacción didáctica.

La expresión «alumno, alumna» hace referencia a cualquier persona que aprenda de otra, independientemente del modo en que aprenda y también de lo que aprenda. La expresión se deriva del latín *alumnus*, que, a su vez, procede del término *alere* (alimentar).

Los estudiantes deben su denominación al hecho concreto de que la principal actividad que realizaban era el estudio de uno o más libros donde se podía encontrar todo el saber necesario. Así, el estudio de las obras aristotélicas —el corpus aristotélico— constituyó durante siglos el mejor ejemplo de una persona bien formada. Estudiar un libro significaba, y sigue significando, leer, recordar y comentar el texto de modo que pueda ser interpretado para dotarlo de sentido y de significado en la actualidad. Originalmente el término «estudiante» solo se empleaba para denominar a las personas que eran alumnos de las facultades medievales, y se oponía con claridad al término «aprendiz». El recurso principal de los estudiantes eran los libros, y su actividad más importante, la lectura.

El término «aprendiz» tiene un origen histórico similar al término «estudiante». Surge en la Edad Media, pero en una institución diferente: los talleres artesanales. Desde su origen, el término ha quedado reservado para nombrar a las per-

sonas que aprendían un arte o un oficio. También se utiliza este mismo término para señalar a una persona que, aunque haya sido incorporado a una profesión, ocupa el lugar más bajo en el escalafón laboral. El recurso principal de los aprendices eran las herramientas del oficio, y su principal actividad, la realización de los productos propios de su oficio o arte.

Una vez identificadas con claridad las dos figuras que pueden servirnos de referencia para entender el sentido actual del aprendizaje, podemos preguntarnos: las actividades que realizan los alumnos y alumnas en los centros educativos, ¿constituyen un trabajo?; ¿podemos hablar con rigor de un trabajo escolar? Y, por tanto, ¿podríamos hablar de un oficio de alumno? Según el profesor Philippe Perrenoud (2006), no hay ningún inconveniente en hablar de un «trabajo escolar» para referirse al conjunto de actividades que los estudiantes realizan en los centros educativos, aunque se trate de un oficio muy especial por las condiciones en las que se desarrolla. Pues bien, siguiendo esta misma línea argumental, Perrenoud nos ofrece una sencilla tipología de tareas que nos permite reconocer tanto aquellas que se serían más propias de una enseñanza transmisiva como las que serían más propias de una enseñanza reconstructiva o simplemente constructiva.

En el marco de una enseñanza transmisiva, las tareas adoptan una determinada estructura porque el valor dominante en su configuración es el control directo del profesorado sobre las realizaciones, así como el contenido que debe ser adquirido (cuadro 8.3). Sociológicamente, se pueden analizar toda una serie de características de las tareas escolares bajo este ángulo: parecen concebidas para favorecer un control a la vez omnipresente y relativamente económico para un maestro que tiene ante sí de veinte a treinta alumnos, a veces más (Perrenoud, 2006:134).

Cuando el control deja de ser el valor predominante en la configuración de la estructura de tareas y su lugar es ocupar por otros valores la «funcionalidad» del conocimiento adquirido, o sencillamente la relevancia de los aprendizajes adquiridos, entonces es posible configurar una nueva estructura de tareas donde se alternan las realizaciones de los alumnos y alumnas con su reflexión sobre estas realizaciones como soporte para la adquisición del conocimiento. El profesorado actual, más allá de su identificación personal con una u otra corriente de pensamiento didáctico, tiene a su disposición ambas formas de estructuración del trabajo escolar, y no duda en combinar, de algún modo, una u otra tipología, porque como nos recuerda Perrenoud:

«Ninguna concepción del oficio de alumno asegura a priori que los aprendizajes deseados funcionarán. Todo depende de la manera en que cada niño y cada adolescente asuma este oficio, y le dé sentido… Ninguna pedagogía define un oficio de alumno conveniente para todo alumno. Construyendo un currículo, se pretenden crear las condiciones para que situaciones de trabajo sean también situaciones de aprendizaje. Pero uno se puede equivocar, al menos para algunos alumnos» (Perrenoud, 2006:228).

Tareas tradicionales: transmisión del conocimiento	Tareas nuevas: reconstrucción de la experiencia
Alternancia de lecciones y ejercicios	Alternancia de realizaciones y reflexión
Realización sincronizada de tareas idénticas	Realización de tareas diferentes conectadas
Realización de tareas cerradas	Realización de tareas abiertas
Fragmentación de las tareas	Tareas globales relevantes
Estandarización de las tareas	Diferenciación de tareas y actividades
Tareas basadas en la escritura	Tareas basadas en distintos soportes (orales, gráficos, audiovisuales, etc.)
Tareas individuales (no individualizadas)	Tareas colectivas e individuales
Tareas con resultados cuantificables	Tareas con resultados cuantificables y no cuantificables socialmente reconocibles
Alternancia rápida de tareas cortas	Tareas de larga duración conectadas a problemas y necesidades reales
Facilidad en las tareas	Tareas útiles y relevantes
Tareas poco interactivas	Tareas interactivas

Cuadro 8.3. Dos formas de seleccionar y estructurar las tareas escolares. (Fuente: elaboración propia, adaptado de Perrenoud, 20069).

No es razonable esperar obtener unos resultados diferentes si una y otra vez hacemos lo mismo, y, en consonancia, tendemos a creer que solo si hacemos algo diferente nos será dado lograr algo diferente. Pues bien, este mismo razonamiento sobre nuestras expectativas razonables se aplica perfectamente a la situación que los educadores estamos viviendo en este momento: se han modificado los resultados esperados de nuestro trabajo —se ha incorporado un nuevo tipo de aprendizaje—; por tanto, no es razonable esperar que haciendo lo mismo podamos lograr resultados diferentes. Si queremos actuar como agentes racionales, será necesario modificar algo en nuestra forma de actuar, aunque este cambio puede ser diferente para cada profesor y para cada centro.

Ante todo, se espera de nosotros —sobre todo lo esperan los estudiantes y sus familias— que seamos técnicamente competentes y también éticamente virtuosos. Esto significa que el centro de nuestra preocupación debe desplazarse permanentemente desde las acciones que desarrollamos hasta las relaciones que mantenemos, para encontrar el equilibrio entre las competencias del alumnado y las competencias del profesorado, para que quienes desempeñan ambas funciones puedan seguir mejorando en cada situación para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- **Perrenoud, Ph. (2004):** *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.
- **Perrenoud, Ph. (2006):** *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid: Editorial Popular.

Capítulo 9. Una misión educativa: la creación de currículos orientados al logro del perfil de salida en todos los centros educativos

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

> Decidimos ir a la Luna en esta década y hacer todas las demás cosas no porque sean fáciles, sino porque son difíciles; porque ese objetivo servirá para organizar y medir lo mejor de nuestras energías y habilidades, porque ese reto es uno que estamos dispuestos a aceptar, uno que no estamos dispuestos a posponer, y uno que pretendemos ganar; y los otros, también.
>
> J. F. Kennedy, discurso en la Universidad de Rice, 1962

Algunas personas pueden sorprenderse al encontrar la idea de misión vinculada a la de futuro de la acción educativa. Para otras, incluso es posible que tenga una connotación negativa.

Sin embargo, la idea de misión se ha colocado en el centro de las políticas públicas europeas gracias a la propuesta realizada por la profesora Mariana Mazzucato (figura 9.1). La idea original consiste en definir políticas públicas y orientarlas al logro de una misión.

Trataremos, acompañados de otros grupos cercanos —como veremos en el capítulo siguiente—, de abordar esta nueva propuesta como base para superar las estrategias fallidas hasta la fecha en la búsqueda de un acuerdo educativo en nuestro país.

«Las misiones brindan una gran oportunidad para aumentar el impacto de la investigación y la innovación europeas, captar la imaginación del público y lograr avances reales en desafíos complejos. Espero que este informe ayude a los responsables políticos a diseñar e implementar las misiones europeas del futuro, así como a fomentar una nueva creencia entre los ciudadanos de la UE sobre lo que puede lograr una colaboración real en toda Europa» (Mazzucato, 2018:2).

Siguiendo este ejemplo, definir una misión educativa consistiría, esencialmente, en definir un propósito común que oriente las funciones y tareas que desarrollen los diferentes agentes dentro del sistema educativo.

Utilizamos aquí el concepto de «misión» en el mismo sentido en que lo propuso originalmente la profesora Mariana Mazzucato (2018, 2019, 2021) y en el que, posteriormente, lo han utilizado el Consejo de Europa y el Gobierno español.

Las misiones, que cada país debe definir, son el puente que conecta los grandes desafíos sociales, económicos o educativos con proyectos concretos que definen y desarrollan las diferentes instituciones:

«[Las misiones] establecen objetivos claros y ambiciosos que solo pueden lograrse mediante una cartera de proyectos de investigación e innovación y medidas de apoyo. Las misiones deben ser lo suficientemente amplias para involucrar suficientemente enfocadas para involucrar a la industria y lograr un éxito medible. Al establecer la dirección para una solución, las misiones no especifican cómo lograr el éxito. Más bien, estimulan el desarrollo de una gama de soluciones diferentes para lograr el objetivo» (Mazzucato, 2018:11).

Concebida de este modo, una misión es, ante todo, una identidad de propósito que orienta la búsqueda de soluciones compartidas. No se trata, en ningún caso, de aplicar ninguna solución predefinida a un problema conocido. De hecho, cuando se inicia una misión suele ocurrir que ni el problema es claro ni las soluciones están disponibles.

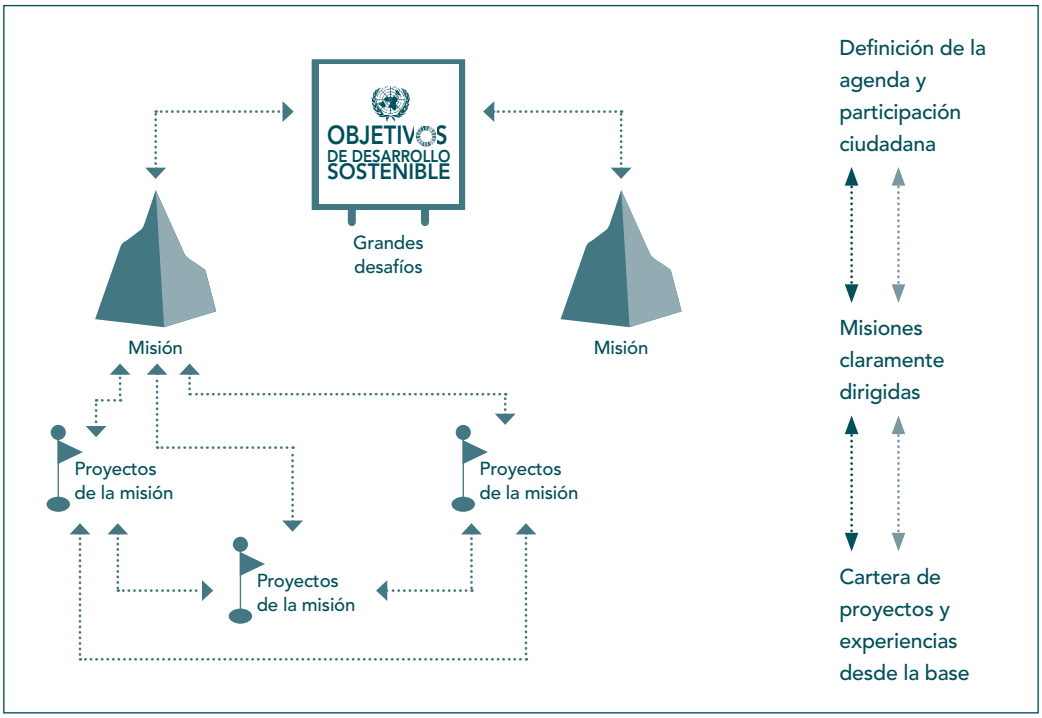


Figura 9.1. Representación gráfica de un enfoque orientado por misiones (Fuente: elaboración propia, adaptado de Mazzucato, 2018).

En definitiva, orientar las políticas educativas hacia el logro de misiones es la forma más adecuada de contribuir a que los diferentes agentes educativos colaboren en un fin común. Eso fue precisamente lo que puso de manifiesto la producción en tiempo récord de vacunas contra la COVID-19:

«Las misiones terrestres demandan prestar atención a cambios políticos, regulatorios y conductuales. La creación y prueba en tiempo récord de vacunas seguras y eficaces fue posible gracias a acuerdos de colaboración entre el sector público y el privado, en los que la inversión pública resultó absolutamente crucial» (Mazzucato, 2021).

9.1. Misiones educativas en España

La idea de misión no es ajena al ámbito educativo de nuestro país. De hecho, una de las experiencias educativas y culturales más originales que España ha ofrecido al mundo fueron las Misiones Pedagógicas (Tiana, 2016).

Las Misiones Pedagógicas se pusieron en marcha en el mismo momento de la proclamación de la Segunda Republica y duraron hasta el golpe de Estado de 1936. Las Misiones Pedagógicas contribuyeron al logro de tres grandes objetivos: llevar el arte y la cultura a las aldeas, desarrollar una educación ciudadana y vitalizar la escuela rural. Según Alejandro Tiana, aunque las misiones fueron muy variadas, el modelo tipo era el de un grupo de entre seis y ocho misioneros que visitaban unas cinco o seis localidades cercanas —a partir de una cabecera de la misión— durante una semana. En ese tiempo desarrollaban todas sus actividades con sesiones a veces públicas y a veces más reducidas, dedicaban tiempo a trabajar con los escolares, daban conferencias, realizaban audiciones, proyecciones, exposiciones o representaciones y convivían con los campesinos.

Pues bien, este libro, como hemos dejado escrito, es una invitación a recuperar ese espíritu que animó a las Misiones Pedagógicas, pero situándolo en nuestro tiempo, lo cual significa asociarlo a un nuevo contenido: la política orientada al logro de propósitos bien definidos y vinculada a la colaboración público-privada.

Conviene que tengamos esto presente ahora, ya que en este curso escolar 2022-2023 nuestro sistema educativo tendrá que prepararse para superar un gran reto histórico: orientar a los centros para que pongan todo su empeño en el logro de un perfil de salida al concluir cada una de las etapas educativas. El cumplimiento de esta misión no será fácil, pues requiere de un cambio de mentalidad para concebir el proceso de desarrollo del currículo más como un proceso de transformación que como un proceso de concreción, como hemos expuesto en los capítulos anteriores.

Este libro ofrece la visión de una política educativa orientada al logro de una gran misión educativa y, al mismo tiempo, una contribución al logro de esa misión a través de un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las competencias clave, así como numerosos ejemplos de propuestas en los diferentes niveles de decisión que, de acuerdo con el modelo definido en el ordenamiento del sistema educativo, permite la transformación del currículo prescrito en currículo escolar.

Los ejemplos seleccionados ponen de manifiesto el modo en que los diferentes agentes que conforman el sistema educativo contribuyen a la generación de

valor. Según la RAE, la palabra «valor» define «el grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer necesidades y proporcionar bienestar o deleite». Este es el significado que le damos al término, y es también el significado con el que vamos a utilizarlo en este libro.

Generar valor educativo es diferente a generar valor económico; sin embargo, en ambos casos tiene el mismo fundamento: generan valor todas aquellas actuaciones que generan riqueza y contribuyen a mejorar las condiciones de vida de todas las personas. En este sentido, acabar con el analfabetismo o mejorar el nivel de dominio de las competencias clave causa valor educativo y, a la vez, valor económico.

En consonancia con este uso del término «valor», ni las Administraciones Públicas ni las entidades privadas tienen la exclusiva en la generación de valor educativo, ya que, como tendremos ocasión de demostrar, se produce a través de un proceso recursivo donde todas y cada una de las instancias que intervienen en los niveles de decisión aporta su propio valor. El efecto conjunto de todas estas aportaciones es una mejora en el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Pues bien, la misión que hemos contemplado se ajusta, a nuestro juicio, al concepto original, y se nos presenta como una gran oportunidad para lograr el trabajo conjunto de todos los agentes educativos, tal y como han quedado definidos en el nuevo ordenamiento del sistema educativo: «A los efectos de esta Ley, se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se desarrollen al efecto» (LOMLOE, 2020).

En el contexto general de una misión como la que hemos formulado, cada uno de estos agentes debe diseñar y desarrollar sus propios proyectos, reconociendo, eso sí, el compromiso compartido: crear situaciones para el aprendizaje en las que todas las personas puedan disponer de las mismas oportunidades.

Las Administraciones Públicas definirán sus marcos normativos y presupuestarios; los servicios educativos, sus propios planes de actuación; las empresas editoriales avanzarán en la creación de nuevos recursos y servicios; los propios centros educativos tendrán que hacer un uso eficaz de las competencias que tienen atribuidas; las familias darán forma a los compromisos en cada uno de los centros, y, finalmente, el profesorado ampliará y reforzará sus propias competencias profesionales.

Nadie está excluido de esta misión, en la medida en que todos y todas somos conscientes del interés común: lograr un marco para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. La creación de este marco permitirá generar valor educativo en la medida en que contribuirá a equilibrar la relación entre educabilidad y educatividad.

La figura 9.2 recoge un ejemplo muy amplio de misión, así como algunos proyectos que podrían contribuir a su logro. Como queda recogido, cualquier misión presenta diferentes niveles de actuación, y también diferentes oportunidades de colaboración.

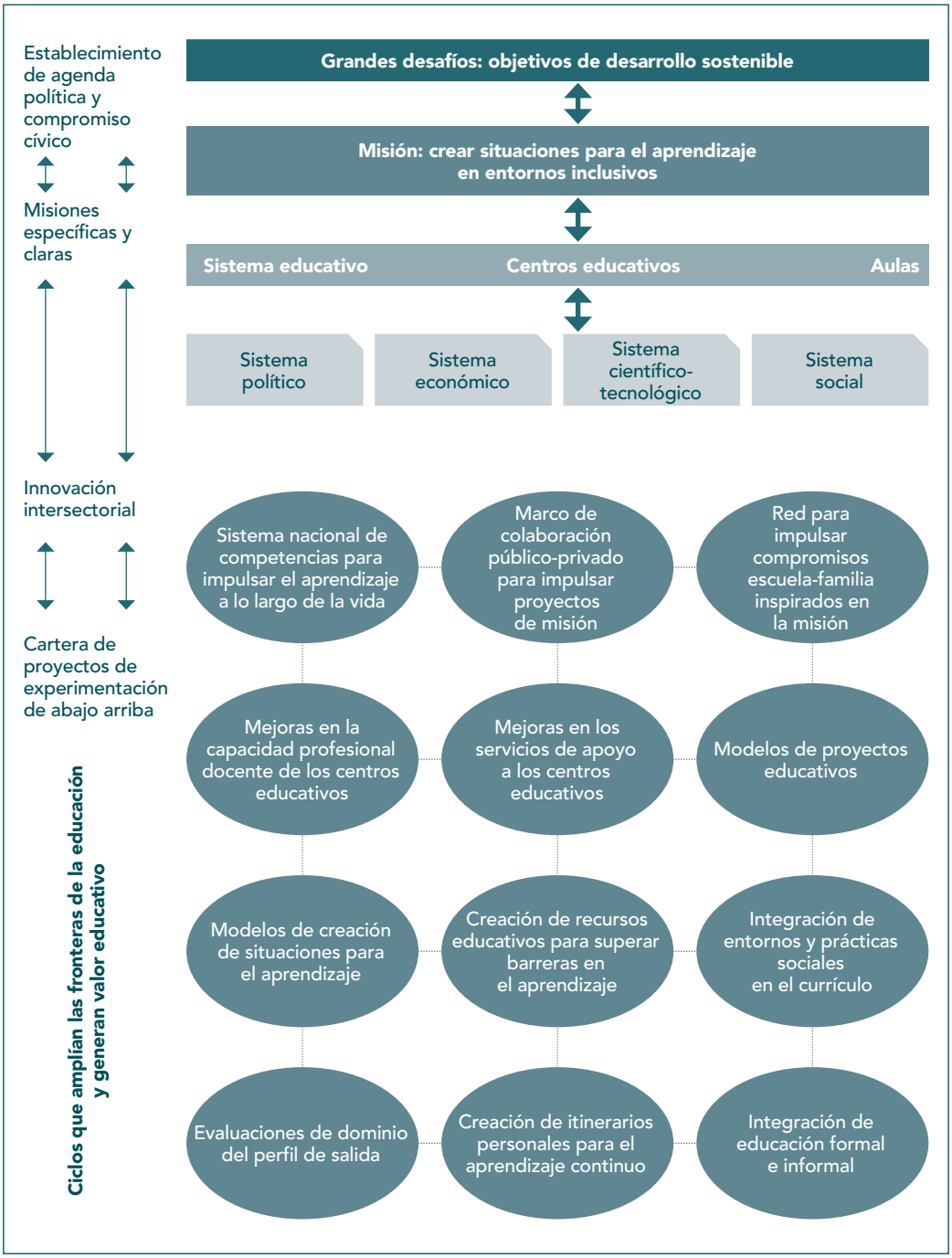


Figura 9.2. Proyecto de misión educativa basado en las ideas de Mazzucato (2018).

Referencias bilbiográficas

- Mazzucato, M. (2018): «Mission-Oriented Research & Innovation in the European Union A problem-solving approach to fuel innovation-led growth». Disponible en https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/mazzucato_report_2018.pdf
- Mazzucato, M. (2018 b): «La era de las misiones. ¿Cómo abordar los desafíos sociales mediante políticas de innovación orientadas por misiones en América Latina y el Caribe?» Disponible en https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-era-de-las-misiones-Como-abordar-los-desafios-sociales-mediante-politicas-de-innovacion-orientadas-por-misiones-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf
- Mazzucato, M. (2021): *Misión economía*. Barcelona: Editorial Taurus.
- Tiana, A. (2016): *Las misiones pedagógicas: Educación popular en la Segunda República.* Madrid: Ediciones La Catarata.

Capítulo 10. Las misiones educativas como apuesta transversal por un encuentro de políticas educativas en nuestro país

Alfonso González Hermoso de Mendoza. Licenciado en Derecho y técnico superior de universidad. Presidente de Espacios de Educación Superior

Carlos Magro Mazo. Director del Instituto Académico Europeo IED. Licenciado en Ciencias Físicas y Geografía e Historia. Presidente de la Asociación Educación Abierta

El siguiente capítulo tratará de analizar las claves de un pacto educativo no logrado en nuestro país, así como la situación educativa actual y la propuesta de misiones educativas como clave transversal para avanzar en el reto no conseguido.

10.1. Las claves de un pacto educativo

Cuanto más demos por enterrado el pacto educativo, más tendremos que resucitarlo. El pacto educativo es un mínimo para la convivencia democrática. Y lo es todavía más en una sociedad en la que el desarrollo personal, la condición de ciudadano y el acceso a un trabajo digno están determinados por las oportunidades para aprender. Ahora bien, el pacto educativo de hoy poco tiene que ver con el que hemos tenido en nuestro imaginario durante las últimas décadas. Una realidad social distante de la que fraguó el consenso constitucional de 1978, sujeta a un acelerado proceso de transformación, demanda nuevos procedimientos, nuevos principios y nuevos actores. Se trata de abrir un proceso que no puede conformarse con adaptar la educación a un mundo incierto, sino que debe aspirar a que, desde la educación, la sociedad recupere el control sobre su destino común.

Un pacto para la libertad

«Nuestras dificultades no son más que el reverso de nuestras ambiciones», pero también, afortunadamente, como dice Philippe Meirieu (2020), «un medio precioso para inventar soluciones que permitan alcanzarlas». La ambición define la naturaleza y la viabilidad del proyecto. Los problemas a los que nos enfrentamos hoy no pueden tratarse como asuntos de carácter técnico, cuya solución vaya unida a una mejora en la gestión. El pacto educativo debe contribuir a construir el futuro común que deseamos compartir.

Un pacto para las personas

Los desafíos a los que nos enfrenta la educación no pueden separarse del futuro como humanidad. La dialéctica tradicional entre público y privado, incluso la propia de la desinstitucionalización, está desbordada por una realidad que se nos presenta como ingobernable. El pacto adquiere sentido en tanto se cons-

truye desde la defensa de la dignidad de las personas para enfrentarse a la inevitabilidad que se nos presenta como una respuesta adaptativa libremente aceptada.

Un pacto social

Legislatura tras legislatura, los partidos políticos se han manifestado premeditadamente incompetentes, incapaces de sacar la educación de sus estrategias de marketing electoral, así como de comprender la envergadura del desafío que supone el derecho a la educación en la sociedad del aprendizaje. Nada apunta a que ahora vayan a cambiar. Un pacto social no excluye a los actores tradicionales, pero incluye a todas aquellas personas afectadas y concernidas por la educación.

Un pacto político

En ninguna otra área de gobierno hay tanto contenido político como en la educación. Detrás de la política educativa siempre existe una ilusión performativa sobre el conjunto de la sociedad. La educación es siempre un quehacer político. El educador, sostiene Paulo Freire, es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ocultar la dimensión política del debate educativo es regalar el proyecto de sociedad a los que quieran liderar este debate.

Un pacto desde el conflicto

Tratar a los ciudadanos como incapaces, ajenos al mérito que exige poder participar en la toma de decisiones relevantes, favorece el desapego al bien común y da entrada a soluciones autoritarias. Siempre habrá diferencias sobre educación, incluso entre los más afines, pero siempre puede haber acuerdos sobre lo posible.

Un pacto calmado

Más allá de la urgencia y la velocidad de las disrupciones tecnológicas, necesitamos humanizar la educación, darle su tiempo. Conversar necesita tiempo, mucho tiempo. Fijar los límites de lo posible, todavía más. La prisa impone y oculta.

Un pacto de actitud

El núcleo del pacto educativo es el compromiso de querer llegar a acuerdos. Hablamos de un pacto para la acción, que prototipa sobre la realidad diaria dentro y fuera del aula. Un pacto dinámico que crece con la confianza que es capaz de generar. El objetivo del pacto educativo es crear un proceso compartido más que un resultado concreto y preestablecido.

Un pacto ambicioso

Un pacto legitimado en los marcos establecidos por la UNESCO, la OCDE y, de manera creciente, por la Unión Europea. Un acuerdo que en sus prácticas se soporte sobre valores democráticos y evidencias robustas que permitan pro-

puestas estables y con ambición de ser compartidas. Se trata de asumir la educación como un espacio de colaboración entre distintos que comparten los valores del Estado de derecho, y no como enfrentamiento y rédito electoral.

10.2. Análisis de la situación educativa actual y la propuesta de misiones educativas como clave transversal para avanzar

Es importante destacar que la Constitución española de 1978 fija con claridad los límites del derecho a la educación y la función del sistema educativo. De ella se deduce que para que haya una educación de calidad, en equidad y libertad, esta debe construirse de manera recursiva con la consolidación de un Estado social y democrático de derecho. Sin coordinación con unos sistemas de salud pública, asistencia social y laborales adecuadamente dotados y regulados, e inevitablemente acompañados por unas políticas económicas e impositivas que los posibiliten, las políticas educativas actuarán más como elementos de distracción que de transformación hacia una sociedad más justa y sostenible.

En las últimas décadas, a falta de un verdadero debate político sobre la educación, hemos vivido en un acuerdo de facto entre los grandes partidos políticos en los aspectos esenciales del sistema. Los términos de este acuerdo implícito están recogidos en la LODE, la LOGSE y en sus sucesivas versiones de uno y otro partido. Ante esta situación, el espacio público sobre educación se ha visto caracterizado por una sobreactuación de las diferencias y, sobre todo, por su sometimiento a los intereses del marketing electoral.

Un análisis de las sucesivas leyes y de las políticas de las comunidades autónomas nos permite apreciar cómo la comprensividad, la inclusividad, la complementariedad de la doble red del servicio público, la diferenciada o el carácter propedéutico del bachillerato y su extensión aparecían más como coartadas de un enfrentamiento partidista que como ámbitos desde los que realmente se cuestionase el sistema. Para comprender el escenario real de la política educativa en las últimas décadas, es muy esclarecedora la lectura del no nato Pacto Social y Político por la Educación o Pacto Gabilondo, en el que se contemplaban 12 objetivos y 148 medidas que deberían guiar la política educativa, gobernara quien gobernara. El ámbito temporal de este acuerdo era la recientemente finalizada década 2010-2020.

Es cierto que por razones extraeducativas, estrictamente de táctica electoral, no se llegó a la firma formal del acuerdo, pero también lo es que su texto fue celebrado y sancionado por los responsables de Educación de los dos principales partidos políticos de entonces, y que su texto recogía, con independencia de su adecuación a las necesidades educativas del país, los términos de un proyecto educativo compartido, un acuerdo de facto todavía vigente, pero cada vez más amenazado. Una muestra de este acuerdo de fondo sobre el sistema educativo nos la da el hecho de que el Pacto Social y Político por la Educación 2010-2020 tenga como uno de sus pilares lo siguiente:

«Conseguir que todos los centros sostenidos con fondos públicos, los públicos y los privados concertados, garanticen un servicio público de calidad sin discriminación alguna, con autonomía de funcionamiento, con los medios para atender a todo el alumnado y con equipos de dirección de la máxima profesionalización» (Objetivos de la educación para la década 2010-2020).

«Además, la programación general de la enseñanza por parte de las Administraciones educativas debe permitir que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos garanticen una alta calidad educativa a todos sus alumnos, debe favorecer la libertad de elección de las familias y el acceso a los centros en condiciones de igualdad del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo, al alumnado inmigrante o al procedente de minorías étnicas o culturales» (Objetivo 7. La Educación como bien de interés público y derecho de toda la sociedad).

Ley tras ley, currículo tras currículo, llevamos 30 años con un enfrentamiento ramplón, agotado en sus términos y, lo que es más importante, cada vez más alejado de las prácticas de los centros y de la vida de los estudiantes. Una situación que imposibilita una conversación sincera, productiva y profunda sobre qué queremos como sociedad de la educación, así como sobre las condiciones y los recursos de que debemos dotarla. Si no queremos entregar la responsabilidad de nuestros procesos y prácticas educativas a abstractos sistemas de medición y aspiramos a mantener un control democrático sobre ellas y sobre las maneras en las que evaluamos su calidad, es sumamente importante que se lleve a cabo un debate sobre aquello que nuestros esfuerzos educativos deberían tratar de conseguir.

Esta situación ha estado acompañada, y en buena parte posibilitada, por el hecho de que de manera recurrente los puestos públicos de decisión en el ámbito educativo han sido ocupados por funcionarios de partido sin conocimiento ni apego por la educación o, en el mejor de los casos, con un alma burocrática. Personas que gestionan la compleja realidad educativa con frases de repertorio y consignas electorales sin otra ambición que no dejar atrapada su carrera política en el pantanoso mundo de la educación.

Es verdad que en este escenario general de pacto implícito algunas Administraciones educativas han tomado decisiones que cuestionan elementos estructurales del acuerdo. Pero también lo es que estas medidas han sido territorialmente localizadas y han jugado a bordear los límites de la legalidad, sin llegar a impugnar de frente el sistema vigente, midiendo la incapacidad de reacción de los restantes actores del sistema, y con un importante componente de negocio. Se trata más de ingeniería social que de propuestas alternativas al sistema, sin que por ello deban ser menospreciadas, dado el enorme impacto que han tenido en las comunidades afectadas.

Dentro de estas acciones alternativas podemos destacar la aprobación del distrito único, unido a unas normas de admisión que abocan a la segregación residencial en un sistema donde son las familias las que deben averiguar cuál es el

centro asignado para sus hijos de acuerdo con su situación personal y capital relacional, y en el que, en caso de error de cálculo, la sanción que de facto asume la familia puede cuestionar la normal escolarización de su hijo. Por no hablar de los privilegios injustificados, cercanos al sectarismo, de los llamados centros de excelencia. O de la segregación escolar —alarmante en algunas comunidades autónomas—, justificada en razones lingüísticas o de bilingüismo, y que pone en cuestión la capacidad de la educación pública como elemento de equidad, cohesión social y socialización democrática. La creciente desigualdad educativa no solo nos sitúa ante un sistema educativo injusto e ineficiente, sino, sobre todo, ante el riesgo de una sociedad fracturada y desigual.

Pero sin duda la mayor ruptura con el pacto educativo implícito la produjo la denominada nueva concertada. Una propuesta que aprovecha la grieta nunca atendida de la obligación de sufragar por las Administraciones educativas los costes reales del servicio, con la consiguiente asunción de la imposibilidad de exigir el cumplimiento pleno de la ley a los beneficiarios del concierto. El impacto de la nueva concertada, tanto por su volumen como por sus principios educativos, ha afectado de manera significativa a los valores de equidad en el acceso, gratuidad o inclusividad vigentes en el conjunto del sistema.

Esta grieta ha llevado a confundir la naturaleza de los conciertos. Un sistema de gestión indirecta de un centro público se considera como un sistema de ayudas públicas para titulares de centros privados concertados, asemejándose el concierto a un sistema de cheque escolar que se entregaba a los centros en los barrios donde se considera viable este modelo. Este intervencionismo político compromete tanto la libertad de empresa como la libertad de educación y de fundación, a la vez que abre un margen peligroso para la arbitrariedad administrativa.

10.3. El nuevo debate

En los últimos años, el debate educativo ha adquirido una gran relevancia política electoral en EE. UU., especialmente en el ámbito local. A diferencia de lo sucedido hace unas décadas, que venía impulsado no por los movimientos de derechos civiles, de renovación educativa o gerencialistas, sino por el auge de la derecha alternativa. Se trata de movimientos que llegan a Europa y a España alentados por los populismos de extrema derecha. La educación para los políticos *neocon* es considerada como el escenario preferente de una guerra cultural contra el pensamiento ilustrado; en definitiva, frente a los valores democráticos occidentales. Para la derecha alternativa la escuela pública y el pensamiento científico son los súcubos de una sociedad que consideran decadente y artificiosa. Imponer en la educación los valores premodernos es un elemento esencial en la toma del poder y en su conservación.

En este sentido, los padres deben tener el derecho de elegir cuáles son los aprendizajes de sus hijos. Son los padres los que juzgan los límites de la integridad física y mental de sus hijos. Los centros educativos deben proporcionar el

mismo trato a las verdades reveladas o a las creencias personales que a los derechos fundamentales o al conocimiento científicamente acreditado. La escuela aparece en este relato como un espacio supuestamente neutro dirigido únicamente a la transmisión de conocimiento.

Pasados veinte años de la aprobación de la ley Que ningún niño se quede atrás (*No Child Left Behind*, NCLB) por parte del Congreso de Estados Unidos durante la presidencia de George W. Bush —criticada en su momento duramente por el profesorado por su visión gerencialista y utilitarista de la educación—, hoy, en el debate actual, esa ley sería calificada como una buenista por los líderes de la derecha alternativa.

El candidato republicano Glenn Youngkin ganó hace un año, contra todo pronóstico, el puesto de gobernador en el Estado de Virginia al centrar el debate electoral en la educación. La lucha contra el adoctrinamiento y las ideologías opresivas en las aulas le dio la mayoría después de que el candidato demócrata, Terry McAuliffe, cometiera «el error» de declarar: «No creo que los padres deban dictar a las escuelas lo que deben enseñar». El gobernador de Florida, Ron DeSantis, se perfila como candidato a la presidencia de EE. UU. después de aprobar hace unos meses la denominada ley *Individual Freedom* (Libertad individual), que prohíbe explicar en los centros educativos las nociones y conceptos empleados para comprender y abordar la desigualdad y el racismo en EE. UU., así como la ley conocida como *Don't Say Gay* (No digas gay), que prohíbe al profesorado abordar la identidad de género y la orientación sexual en las aulas, con el objetivo de poner fin al «adoctrinamiento corporativo y educativo en Florida».

A pesar de que en 2005 el Tribunal Supremo pareció cerrar el paso al creacionismo o al diseño inteligente en las aulas de EE. UU., a día de hoy Kentucky, Louisiana, Mississippi y Tennessee tienen normas contra el aprendizaje de la teoría de la evolución. Alrededor del 60 % de los maestros declaran haber minimizado la explicación de la evolución, cubrirla de forma incompleta o ignorarla por completo, según *Los Angeles Times*. En 2009, la Junta de Educación de Texas aprobó incluir en los libros de texto el diseño inteligente. Por citar un ejemplo fuera de EE. UU., Jair Bolsonaro, expresidente de Brasil, nombró como máximo responsable de la agencia que dirige los estudios de posgrado en el país a Benedito Guimarães Aguiar Neto, un conocido defensor del creacionismo.

La estrategia de fomentar el denominado «análisis crítico de la evolución y de otros temas dominantes», como son el negacionismo climático, el terraplanismo o las teorías conspiranoicas sobre la COVID, forman parte de un intento por suspender los derechos civiles sobre los que hemos construido la convivencia democrática. Llevar el análisis crítico a las escuelas es oponerse a la ciencia y a los deberes cívicos esenciales de respeto a la vida de los conciudadanos. Es destruir la escuela pública republicana, soporte de las democracias occidentales. Son los mismos actores que, para evitar asesinatos en masa en los centros educativos, proponen su militarización. Como señala Paul Krugman: «Las personas que más

levantan la voz hablando de 'libertad' están haciendo todo lo posible para convertir a EE. UU. en una pesadilla distópica al estilo de *Los juegos del hambre*, con puestos de control por todas partes, vigilados por hombres armados».

Así las cosas, a España llegan ecos de esta guerra cultural que amenaza con romper el delicado equilibrio educativo de la transición, que obligará a reposicionarse a todos los actores del sistema. Temas como la generalización de los cheques escolares a las familias como soporte del derecho a la educación desde el convencimiento de que el mejor control parental de los aprendizajes de los niños y jóvenes es elegir el centro que previamente ofrezca la ideología deseada por sectaria que pudiera ser, o el anuncio de controlar los contenidos de los libros de texto por las Administraciones autonómicas, y la ignorancia de la normativa básica en el desarrollo curricular autonómico, en ambos casos con argumentos semejantes de adoctrinamiento a los usados por la derecha alternativa en EE. UU., marcan esta tendencia. Propuestas que persiguen dirigir el debate público hacia una guerra cultural en torno a la educación semejante a la existente en EE. UU.

La educación también se está enfrentando en nuestro país a desafíos que desbordan los espacios tradicionalmente de desencuentro. En esta situación, es urgente una política educativa clara en la defensa de los valores democráticos que aporte una visión precisa de la función del sistema educativo y de los recursos que necesita. Además, estas tensiones que cuestionan la visión constitucional de la educación suceden en un contexto educativo caracterizado por una fuerte desmovilización de los colectivos docentes, de reemplazo generacional en el profesorado y de acelerada transición pedagógica sobre propuestas complejas no suficientemente discutidas ni compartidas, lo que puede generar la incomprensión de una parte del profesorado, cuando no su rechazo y su potencial alineamiento con posiciones reaccionarias.

También se caracteriza por la falta de recursos y el frecuente uso de la autonomía de los centros y la libertad docente como coartada para la falta de políticas públicas y el progresivo abandono de los centros a su suerte.

Sin olvidar que vivimos en una realidad donde la complejidad de los mensajes dirigidos a las familias —en especial en todo lo que tiene que ver con cambio y con la presión añadida de las redes sociales— tiende a aturdirlas sobre su posición en el sistema educativo y sobre su responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos.

Podríamos concluir que la deserción del profesorado, la precariedad de los centros y la confusión de las familias son la leña en el bosque que puede facilitar el incendio populista.

Misiones educativas

Es en este convulso escenario en el que aparece la propuesta de misiones educativas. Un proyecto que cumple la mayor parte de los requisitos arriba señalados para iniciar un proceso por un pacto educativo. Un pacto de abajo hacia

arriba, desde lo concreto a lo general, desde la acción al objetivo, desde las aulas a los espacios de decisión política.

Todos tenemos que hacer todo lo posible para promover el diálogo educativo. Porque hablamos poco de educación, muy poco. Seguramente porque hablamos poco de política, cada vez menos, ni siquiera con los amigos. Confundimos con frecuencia la discrepancia en las ideas con la negación del otro o el enfrentamiento entre las personas. Por ello cada vez resulta más frecuente eludir la conversación amical para refugiarnos en redes anónimas de autoafirmación.

Como comunidad, tenemos que reivindicar y practicar el diálogo educativo. Sin duda no hay nada más político que la educación, como seguramente no haya nada más urgente que debatir sobre qué educación queremos, sobre qué sociedad queremos. Pocas ambiciones hay más legítimas que la de poder disponer de un proyecto educativo compartido capaz de romper con los abusos y mitigar la ignorancia desde el desarrollo integral de la persona. En la actualidad, los mayores desafíos al derecho a la educación proceden de los populismos que reivindican el derecho, en palabras de Joan Coscubiela, «a segregar educativamente a los perdedores, a educar a sus hijos en valores desigualitarios y a adoctrinarlos contra los diferentes, a actuar contra la comunidad, eso sí, usando recursos de la comunidad».

La libertad educativa está siendo puesta en cuestión como no sucedía hace muchas décadas. Sin libertad no puede haber equidad; y sin equidad, la calidad es un formalismo. La falta de equidad compromete la calidad. Siglos de lucha por el derecho a la educación no pueden permitirnos legitimar los privilegios de unos pocos sobre la libertad de la mayoría.

Referencias bibliográficas

- **Biesta, G. (2014):** «¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación». Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 51, pp. 46-57
- **Meirieu, P. (2020):** «La escuela después… ¿con la pedagogía de antes?». Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/
- **Krugman, P. (2022):** La guerra republicana contra las virtudes cívicas. Diario *El País,* 28 de mayo de 2022.

Segunda parte: Fundamentos prácticos

Introducción

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

> […] el sistema educativo proporciona competencias, no creencias.
>
> Innerarity, 2020:84

La reforma del currículo prescrito, que las Administraciones Públicas han impulsado como consecuencia de la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), incorpora suficientes novedades como para que se haya generalizado la idea de que sin una buena formación del profesorado y sin recursos didácticos adecuados, esas novedades no llegarán a las aulas. Sin embargo, una vez más, esa petición debería reforzar un hecho fundamental: que las reformas del currículo solo se transforman en mejoras para el alumnado cuando los centros educativos hacen un uso efectivo de las competencias que tienen atribuidas.

No conviene olvidar que los centros educativos son mediadores necesarios en el diseño y el desarrollo del currículo, de modo que las decisiones que se adoptan en este nivel condicionan, para bien o para mal, las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Y, puestos a recordar, conviene tener muy en cuenta que nuestro país, de forma muy especial, arrastra una situación muy singular: la fragmentación en asignaturas de la estructura normativa del currículo ha contribuido a una cultura profesional individualista o balcanizada (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1999).

Una visión actualizada del sistema educativo nos ayudará a entender mejor este hecho, ya que, como el resto de los sistemas sociales, se configura a partir de la combinación de dos elementos: estructuras y programas (Luhmann, 1998). Así, la estructura del sistema educativo, entendida como una sucesión de etapas educativas o de distintos tipos de centros educativos, o de distintas categorías del profesorado, se complementa con los programas de enseñanza propios de cada una de esas etapas, programas de enseñanzas de régimen general o programas de enseñanzas de régimen especial. Esto hace que los sistemas educativos sean, a la vez, sistemas estructurados y sistemas de acción. Estos dos elementos se conjugan dentro de cada una de las organizaciones que conforman el sistema para lograr que este pueda atender a las necesidades sociales adaptándose a las circunstancias cambiantes de su entorno (Luhmann, 1998). Así, en un mismo centro educativo se combinan las categorías del profesorado con los programas de en-

señanza. La forma en que la estructura y los programas se combinan depende en gran medida del tipo de cultura profesional predominante en el centro.

Lo cierto es que las organizaciones son el centro neurálgico de los sistemas, y esto es precisamente lo que queremos señalar cuando denominamos a las escuelas o institutos «centros educativos». Vistas las cosas de este modo, ignorar el papel relevante que tienen los centros educativos en la configuración del currículo real, al que va a acceder el alumnado, supone cometer un serio error. Yesta idea es la que orienta este bloque del libro, de modo que los capítulos que lo conforman representan otras tantas aproximaciones a este hecho fundamental. El cuadro 1 facilita la visión conjunta de todos los elementos que configuran el marco común de referencia que estamos proponiendo. Las diferentes teorías han sido expuestas en la primera parte del libro, y ahora corresponde exponer los elementos prácticos. Bien entendido que, aunque las teorías proporcionan el fundamento para las prácticas docentes, no son la consecuencia lógica de esas teorías.

Las prácticas docentes, como cualquier otra práctica profesional, tienen su propia lógica, y esta lógica siempre está asociada a las teorías en uso de los profesionales que desarrollan dichas prácticas, de modo que el fundamento teórico no se incorpora en forma de teorías en uso. Las prácticas pueden ser verbalizadas de un modo determinado, pero las teorías explícitas no constituyen el fundamento real de las prácticas.

Una vez presentada la perspectiva que orienta nuestro trabajo, debemos recordar que buena parte de las novedades incorporadas al currículo prescrito son fruto de la traslación a nuestro país de orientaciones y modelos internacionales —Consejo de Europa, ONU, OCDE, IBE-UNESCO, etc.—.

Es verdad que con estos avales no se garantiza el éxito de ninguna reforma, pero no es menos cierto que las referencias internacionales nos proporcionan una base sólida sobre la que poder trabajar. En este ámbito, como en otros, actuar siguiendo la máxima de Unamuno «¡Que inventen ellos!» supone asumir grandes riesgos, algo que no nos podemos permitir. El valor que, a nuestro juicio, tienen estas referencias internacionales es que representan amplios consensos entre diferentes agentes educativos, incluidos expertos en diferentes ámbitos de las Ciencias de la Educación, y que, como tales, pueden ayudarnos a generar consensos dentro de nuestro país.

Las novedades son sustancialmente tres: I) la actualización del perfil competencial del alumnado, en consonancia con las orientaciones de las instituciones europeas, y II) la renovación de los contenidos escolares para incorporar en ellos los elementos que conforman una nueva cultura de la sostenibilidad, en consonancia con las recomendaciones de la Agenda de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030). Estas dos novedades generan, conjuntamente, la necesidad de armonización tanto en el seno del currículo prescrito como en el seno del currículo escolar. A estas novedades hay que añadir otra tercera, de gran importancia: III) la incorporación de las competencias clave al bachillerato.

Marco común de referencia: teorías y prácticas

Teoría sistemática de la acción educativa

- Entendida como un conjunto de teorías y prácticas institucionalizadas dentro de un sistema educativo que ellas mismas contribuyen a crear y mantener.
- Los sistemas educativos son considerados sistemas de acción.

Teoría holística del currículo

- Entendida como una visión pluridimensional de los factores que pueden contribuir al éxito en el aprendizaje.
- Basada en una necesidad de una cultura colaborativa dentro de la escuela.

Teoría situacional del aprendizaje

- El aprendizaje se considera un proceso esencial en el desarrollo humano y se produce tanto en contextos formales como informales.
- El sujeto del aprendizaje se vincula activamente y participa de la resolución de tareas asociadas a prácticas sociales.

Teoría de la escuela como organizaciones que aprenden

- La escuela no es solo el lugar donde el profesorado enseña a aprender, sino que es también el lugar donde el profesorado aprende a enseñar.
- La capacidad profesional docente de las escuelas es el verdadero techo de cristal de cualquier sistema educativo, dado que de ella depende la consecución de fines y objetivos.

Teoría ampliada de la profesión docente

- El profesorado, como cualquier otro profesional, no se limita a reaccionar miméticamente ante determinados cambios, ni a seguir solo instrucciones. El profesorado de forma colegiada construye sus prácticas profesionales. Por eso necesita comprender sus fundamentos y valorar sus posibilidades y limitaciones.

Reforzar la comunicación y los órganos de coordinación

- Las decisiones que se adopten para el conjunto de la etapa por los órganos de coordinación del centro son muy relevantes para lograr que el alumnado alcance un nivel de dominio adecuado en el perfil de salida.
- Solo si los órganos de coordinación participan activamente de las decisiones que le corresponden y trabajan en los instrumentos de planificación el alumnado aprovechará las oportunidades que le ofrece un modelo de planificación estratégico y situacional.

Proyecto curricular de etapa, aula y materia

- Un modelo de planificación estratégica y situacional basado en un escalonamiento de las decisiones que permite un desarrollo adaptativo del currículo.
- La decisión estratégica más importante es la que vincula el perfil de salida a cada una de las fases de conocimiento, así como a los diferentes proyectos integrados.

Niveles de dominio del perfil de salida

- Otra de las decisiones estratégicas de gran relevancia es la determinación de los niveles de dominio propios del perfil de salida, así como de cada una de las competencias clave que lo conforman.
- Estos niveles de referencia serían la base de la evaluación de los aprendizajes tanto desde el punto de vista del perfil de salida como desde el punto de vista de las áreas de conocimiento.

Gestión inclusiva del aula (pautas DUA)

- Una planificación estratégica orientada al logro de un determinado perfil de salida y basada en situaciones para él cada vez más inclusivas requiere nuevas pautas para la gestión del aula para que ni el espacio ni el tiempo sean únicos y sea el mismo para todo el alumnado.

Compromisos escuela-familia y comunidad

- La integración del currículo formal con el currículo no formal (a través de las actividades extraescolares) y del currículo formal (a través de las actividades familiares) puede suponer una ampliación considerable del tiempo de aprendizaje sin caer en horas dedicadas a los deberes en casa.

Cuadro 1. Elementos teóricos y prácticos del marco común de referencia.

Todas estas novedades aparecen vinculadas estrechamente a un aumento significativo en la autonomía de los centros educativos. Una autonomía que alcanza un nuevo hito con la incorporación al ordenamiento educativo de un nuevo principio general y un nuevo principio pedagógico, el Real Decreto 217/2022.

En cuanto al principio general, debemos recordar que la normativa contempla la posibilidad de una organización flexible de las enseñanzas adecuadas a las características de su alumnado (art. 5.3). A tal efecto, los centros podrán adoptar medidas relativas a las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y las medidas de apoyo personalizadas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (art. 5.4).

A este amplio abanico de decisiones habría que incorporar la posibilidad de que los centros educativos ofrezcan a su alumnado ámbitos en los que se integren diferentes áreas o materias. En cuanto al principio pedagógico, debemos recordar que se establece por primera vez una reserva horaria para el trabajo de proyectos en todos los centros educativos:

«Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad» (art. 6.4).

A la vista de la relevancia de estas novedades, como ya hemos plasmado, no faltan llamamientos desde todas las entidades que conforman el sistema educativo —e incluso de las que están fuera del sistema—, que reclaman que se forme mejor al profesorado para que pueda asumir las nuevas ideas y actuar en consonancia con ellas. Estamos por tanto ante el reto clave de la reforma educativa, cómo acercar el modelo de cambio curricular al modelo de profesional que debe ejercerlo y liderarlo, y este aspecto –el de una apuesta por un renovado perfil profesional docente– necesita una urgente puesta a punto. Y es que posiblemente hemos dedicado mucho tiempo a definir el currículum escolar, sin haber dedicado un esfuerzo permanente a la apuesta del perfil profesional que debe desarrollarlo.

Ante la actual situación, y dado que de nuevo estamos ante una nueva fase de actualización del modelo, mucho nos tememos que, si la necesaria y secuenciada formación docente se limita a divulgar las novedades de la apuesta normativa y a tratar de hacerlas comprensibles al profesorado sin ahondar en el doble cambio necesario, el resultado puede ser igual de ineficaz, e incluso contraproducente. El profesorado puede llegar a tener la sensación de que con cada nueva reforma del currículo debe comenzar de cero y aprender una nueva profesión. Sin embargo, no hay nada más lejos de la realidad.

Es cierto que las reformas educativas modifican las condiciones en las que el profesorado ejerce su profesión, pero no es menos cierto que el desarrollo de la profesión condiciona una determinada estructura del currículo. Así, a un currícu-

lo prescrito más abierto debe corresponderle un mayor desarrollo profesional, dado que, al aumentar los grados de libertad para tomar decisiones, la responsabilidad de los centros educativos y del profesorado también aumenta. Dicho de otra forma, si en el modelo elegido de diseño y desarrollo del currículo la autonomía conferida a los centros educativos desempeña una función esencial, como es el caso en nuestro país, la formación del profesorado debe contribuir a mejorar la capacidad profesional de los centros educativos, y no del profesorado considerado aisladamente.

Es así como hemos llegado a un hecho, por lo demás generalmente aceptado, pero que a menudo olvidamos: el currículo escolar y la organización son las dos caras de la misma realidad. De modo que los cambios en la estructura curricular solo se harán efectivos, es decir, solo alcanzarán su plenitud en las oportunidades de aprendizaje para el alumnado allí donde la organización del centro lo haga posible. Otra forma de evidenciar la estrecha relación entre currículo y organización es recordar que, en gran medida, el actual estado de balcanización de los centros educativos es una consecuencia de la fragmentación de la estructura normativa del currículo en áreas, materias o asignaturas, situación que tratan de revertir la propuesta de mayor autonomía a los centros educativos para gestionar adaptaciones curriculares.

Por tanto, en cuanto al necesario apoyo a la formación de docentes, no es que solo se trate de facilitarla, sino que se orienta en un sentido diferente al habitual en nuestro país. Teniendo en cuenta que la nueva estructura normativa del currículo requiere un mayor grado de colegialidad para lograr una integración de los diferentes elementos del currículo para contribuir al logro del perfil de salida, lo que proponemos es trabajar en medidas que logren ampliar la capacidad profesional de los centros educativos.

Estamos apostando, por tanto, por darle un nuevo sentido a la formación en centros educativos, de modo que contribuya tanto al desarrollo del currículo como al desarrollo organizativo y de la profesión docente. Colegialidad, inclusividad, modelos competenciales, gestión de situaciones de aprendizaje y tareas sociales, participación de la comunidad… formarán parte de las prioridades del plan de centro, como iremos viendo.

Seguimos pensando que la mejor forma de aprovechar las oportunidades abiertas por la nueva estructura curricular es impulsar un desarrollo del currículo basado en el desarrollo de la propia escuela. No en vano, la nueva estructura del currículo prescrito se articula alrededor del perfil de salida del alumnado y, por tanto, en un resultado que solo puede lograrse con la integración del resto de los elementos y con la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa. Esperamos influir con nuestras reflexiones en el modelo de desarrollo curricular y formación docente, enfocando los planes al fortalecimiento del perfil profesional integrado en un centro, y al modelo de formación también relacionado con el propio centro.

Referencias bibliográficas

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999)
- Luhmann, N. (1998)

Capítulo 11. La creación de situaciones para el aprendizaje ampliando la capacidad profesional docente

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

> No hay maestría, sino siempre aspiración. Y la aspiración se refiere tanto a las ideas —contenido— como a la actuación-ejecución de las ideas.
>
> Stenhouse, 1991

El currículo, entendido como el conjunto de experiencias que viven y comparten un determinado grupo de alumnos y alumnas, es el núcleo de la profesión docente (Stenhouse, 1984, 1991), y lo es tanto si el docente trabaja condicionado por un currículo prescrito como si trabaja condicionado por un proyecto educativo de un centro, de una editorial o de una red de centros.

Stenhouse expresó esta misma idea de una forma diferente: si alguien quiere transmitirnos una visión de la educación y convencernos de sus ventajas, lo mejor es que nos presente una propuesta de diseño y desarrollo del currículo. «No hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor». Esta es la frase que el equipo de investigación de Stenhouse hizo suya y que inspiró todo su trabajo a la hora de elaborar el *Humanities Curriculum Project,* y también la idea que orientó durante dos décadas el movimiento curricular e inspiró la reforma del curricular tras la LOGSE (1990).

La razón esencial por la que debemos considerar esta idea como un principio básico del saber educativo es la siguiente: solo cuando el profesorado logra crear situaciones, dentro y fuera de las aulas, adecuadas a las características y condiciones de su alumnado, podemos considerar alcanzado el derecho a una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje.

En la primera parte de este libro hemos propuesto una visión más amplia del problema, aunque coincidente en lo esencial. A nuestro juicio, la tensión entre educatividad y educabilidad es el motor de todo progreso en educación, y esa tensión se resuelve siempre mediante cambios en el currículo escolar.

Así ocurrió en la aparición de la *Ratio Studiorum* (1599), que sustituyó durante siglos al primer modelo de currículo, el *Trivium* y el *Cuadrivium*. En ambos casos, el cambio en el currículo responde a la necesidad de cambiar la cultura que se transmite en las instituciones educativas como consecuencia de un cambio en el ideal educativo.

El *Trivium* y el *Cuadrivium* —también conocido como el currículo de las Siete Artes Liberales— surge a partir del siglo VI, cuando ya solo quedan algunos restos de las antiguas escuelas clásicas, para garantizar la formación de un nuevo grupo social: los clérigos.

Este nuevo grupo social debía dominar la elocuencia, gracias al aprendizaje de la gramática, la retórica y la dialéctica y la ciencia, gracias al dominio de aritmética, geometría, astronomía y música.

Esta selección de saberes perduró hasta que a finales del siglo XVI la Compañía de Jesús decidió reformar las enseñanzas que se impartían en sus centros, pero también el modo en que estos centros se organizaban y el modo en que los profesores enseñaban. Estas nuevas enseñanzas trataban de integrar la cultura grecolatina con la nueva cultura religiosa, hasta el punto de que la teología era, en realidad, la cumbre del saber.

Desde entonces, siempre que ha sido necesario resolver la tensión entre educabilidad y educatividad se ha modificado el currículo. Así ocurrió también en la época de la revolución industrial, o está ocurriendo en las sociedades postindustriales. Confiamos en que esta breve digresión histórica haya servido para encuadrar mejor las ideas que estamos exponiendo en este libro y, especialmente, las que vamos a exponer a continuación.

Pues bien, lo que ahora queremos poner de manifiesto es que el cambio en el currículo también conlleva cambios relevantes en el perfil profesional docente y, sobre todo, en sus prácticas. De hecho, ya hemos señalado que hay un factor que actúa como catalizador de todo cambio en el currículo: la capacidad profesional docente, puesto que es esta capacidad la que permite transformar el currículo prescrito en oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Esto es así por una razón: el profesorado no actúa al dictado, no se limita a seguir instrucciones, sino que interpreta las situaciones educativas y actúa de acuerdo con su interpretación.

Las especiales condiciones de la práctica docente, y de toda acción práctica, obligan a quienes participan en ella a tomar decisiones, a elaborar sus respuestas y no simplemente a reaccionar a unas condiciones dadas. El docente no solo hace lo que puede, sino lo que cree posible hacer, dadas unas condiciones, o lo que es deseable, dadas ciertas premisas que él comparte. Esto implica que la acción educativa guarda una relación directa con el modo en que se percibe la realidad y con el repertorio de acciones disponible.

Dicho de una forma más breve: las prácticas que el profesorado desarrolla, como la de cualquier otro profesional, dependen, en lo esencial, del modo en que construye su juicio sobre lo que es posible y deseable en una determinada situación. En este sentido, debemos entender la necesidad de que el profesorado de un mismo centro educativo, dado que comparten la responsabilidad en el resultado final del aprendizaje, tome conciencia de que comparte también una misma visión de lo que es posible y deseable hacer.

Desgraciadamente, en nuestro país, la fragmentación del currículo en asignaturas, o incluso en niveles, ha dificultado la construcción de un sentido de colegialidad que resulta imprescindible a medida que los aprendizajes se hacen más ricos y complejos. De ahí que mejorar la cultura de la colegialidad sea uno de los componentes esenciales de la capacidad profesional de los centros educativos.

La mayor parte del profesorado es consciente de la necesidad de coordinar sus acciones y sus decisiones, pero esa consciencia no es suficiente si no se modifican las pautas de comunicación y no se revisan los ámbitos de decisión. Sin pautas de comunicación adecuadas es imposible que un centro educativo pueda aprender de sus propias experiencias o de las experiencias ajenas. Sin un espacio y tiempo de coordinación que permita comunicarse y vivir experiencias colegiadas no será factible aumentar la cultura de colegialidad necesaria en un centro.

Nuestra experiencia en relación con este decisivo cambio de cultura quedó en evidencia al desarrollar en Extremadura, junto con cien centros voluntarios, la investigación CPDEx, en la que tratábamos de indagar en los indicadores clave de un perfil profesional ligado a culturas como las de colegialidad y de inclusividad.

El cuestionario de cien ítems, elaborado para la ocasión, mostró en su primer resultado que el indicador referido a la cuestión «¿se aprende en tu centro de la experiencia de otros docentes, facilitando momentos de aula compartida para comunicarse estrategias de éxito?», quedó valorado en última posición dentro del conjunto del diagnóstico, con lo que se refrendaban investigaciones internacionales que sitúan a nuestro país a la cola de esta estrategia.

Cabe señalar, como consecuencia de este estudio y otros, que la propia Consejería de Educación reforzó y facilitó planes de intercambio de experiencias entre docentes tanto del mismo centro como de otros diferentes.

A continuación, vamos a tratar de desarrollar esta idea, aunque con las limitaciones propias del espacio disponible.

11.1. Las situaciones para el aprendizaje como como base de una nueva estructura curricular

Los elementos que configuran el nuevo currículo prescrito están orientados a generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado, en cualquiera de las etapas, pueda tener la oportunidad de alcanzar un nivel de dominio de las competencias clave.

Es así como un elemento no prescriptivo, las situaciones de aprendizaje, se convierten en el referente que ayuda a integrar los tres procesos esenciales de todo currículo: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Elementos de la nueva estructura del currículo prescrito		
Objetivos: logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas.	**Criterios de evaluación:** referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.	**Perfil de salida al concluir la etapa**
Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.	**Saberes básicos:** conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.	
Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito.	**Situaciones de aprendizaje:** situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.	
La piedra angular de la nueva estructura curricular es el perfil de salida del alumnado		

Cuadro 11.1. Elementos que configuran la nueva estructura del currículo prescrito.

Los elementos que conforman la nueva estructura del currículo prescrito son: los objetivos, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y las situaciones de aprendizaje (cuadro 11.1). A la vista de estos elementos se podría decir que la tarea que tendrá que emprender el profesorado se podría formular de este modo: crear situaciones para el aprendizaje que permitan al alumnado alcanzar un nivel de dominio satisfactorio en las competencias clave del perfil de salida.

Dado que de los elementos prescritos nos hemos ocupado en otro lugar de esta misma publicación y en otras publicaciones (Moya y Luengo, 2021), conviene recordar ahora cómo se presenta este elemento curricular en los reales decretos de enseñanzas mínimas:

«Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad» (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Anexo III).

Concebidas de este modo, consideran los responsables de la nueva estructura curricular que estas situaciones:

«[…] concretan y evalúan las experiencias de aprendizaje del alumnado y deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad, en función de su nivel psicoevolutivo, cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes. Con ellas se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio» (ídem, Anexo III).

Esta visión general de las características propias de las situaciones de aprendizaje se complementa en la definición de cada una de las áreas o materias, así como en la definición de cada una de las competencias específicas. Valgan como ejemplo las consideraciones que acompañan a la presentación de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual:

«El diseño de las situaciones de aprendizaje debe buscar el desarrollo del pensamiento divergente, apoyándose en la diversidad de las manifestaciones culturales y artísticas. Los aportes teóricos y los conocimientos culturales han de ser introducidos por el profesorado en relación con las preguntas que plantee cada situación, permitiendo así que el alumnado adquiera métodos y puntos de referencia en el espacio y el tiempo para captar y explicitar la naturaleza, el sentido, el contexto y el alcance de las obras y de los procesos artísticos estudiados» (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria).

La generación de situaciones para el aprendizaje se sitúa, por tanto, como el núcleo central del desarrollo del currículo, pero lo hace de un modo que conviene no olvidar: integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Sin duda esta concepción de las situaciones de aprendizaje es la que mejor se corresponde con una estructura curricular que ha hecho del perfil de salida del alumnado su columna vertebral.

11.2. La gran transformación: del currículo prescrito al currículo escolar

El proceso de desarrollo del currículo está muy lejos de lo que suele considerarse como un proceso de concreción o de aplicación de las normas al aula y, desde luego, requiere mucho más que un trabajo de difusión del nuevo currículo prescrito. Exige desarrollar todas aquellas acciones que contribuyan a mejorar la capacidad profesional docente. De hecho, la analogía más próxima a lo que de verdad ocurre en los centros educativos es que se trata, sobre todo, de un proceso de transformación, incluso de una metamorfosis del currículo prescrito.

Transformar es, según la RAE, «transmutar algo en otra cosa». Y esto es sustancialmente lo que ocurre durante el proceso de desarrollo del currículo prescrito: se transforman el perfil de salida y los saberes básicos, definidos en el currículo prescrito, en actividades y tareas dentro de situaciones para el aprendizaje.

Esto significa que la estructura del currículo prescrito es, en realidad, una estructura generadora de situaciones de aprendizaje. Una especie de ADN del currículo que cada centro tiene que descifrar, como si fuera un ARN, para definir las situaciones de aprendizaje más favorables a su alumnado. Es aquí, en este proceso generador de situaciones de aprendizaje, donde actúa como factor determinante la capacidad profesional de los centros educativos. Por eso, precisamente por eso, el proceso de desarrollo del currículo no puede ser considerado como un proceso preformado que se va concretando a medida que nos acercamos al aula.

Esta analogía entre la generación de un fenotipo humano y la generación de situaciones de aprendizaje nos ayuda a poner de manifiesto una cuestión de enorme relevancia: la transformación del currículo no resulta de la aplicación de un conocimiento ya disponible, sino que requiere de un conocimiento nuevo. Así pues, la transformación del currículo debe afrontarse como un proceso de construcción de conocimiento propio en cada uno de los centros educativos.

Durante este proceso, las normas se transforman en experiencias educativas (currículo enseñado) y en aprendizajes adquiridos (currículo aprendido). Este proceso de transformación forma parte de un ciclo más amplio de creación del currículo escolar en el que desempeñan una función crucial tanto las evaluaciones de diagnóstico como las orientaciones internacionales (figura 11.2).

Pues bien, es en este proceso de transformación en el que desempeña un papel relevante la capacidad profesional docente de cada uno de los centros educativos, dado que esta capacidad es la que le permite hacer un uso adecuado de las competencias que tiene atribuidas. Esta capacidad adquiere mayor relevancia cuanto mayor es la responsabilidad que el sistema atribuye a los centros educativos.

Figura 11.2. El ciclo de creación del currículo escolar a través del diseño de situaciones para el aprendizaje.

La transformación curricular se realiza en los centros educativos, y lo hace de un modo que todavía no hemos llegado a comprender muy bien. Lo que sabemos con seguridad es que el currículo enseñado en cada uno de los centros educativos puede ser diferente, y que esta diferencia tiene consecuencias sobre las oportunidades de aprendizaje para el alumnado. También sabemos que desempeña un papel muy relevante el pensamiento docente a través del cual el profesorado interpreta el currículo (Marrero, 2015).

Sabemos, además, que esta transformación no depende tanto de las cualidades de cada profesor o profesora como de la capacidad profesional docente de cada centro educativo. De ahí que el techo de cristal del sistema educativo no sea el profesorado, considerado aisladamente, sino la capacidad profesional de los centros educativos.

Desgraciadamente, hasta el momento, una imagen excesivamente simplista del proceso, unido a la dificultad y complejidad reales, han provocado que en muchos centros educativos las mejoras en las normas no se traduzcan en mejoras en las oportunidades para el aprendizaje ni en el reconocimiento de lo aprendido.

11.3. Capacidad profesional docente o cómo generar situaciones para un aprendizaje sin barreras

Desde que una de las personas que participó en la presentación del Informe McKinsey (2008) tuvo la desafortunada idea de vincular la calidad de un sistema educativo con la calidad de sus docentes, convirtiéndolos, aisladamente, en el techo de cristal del sistema, esta idea, expresada de una u otra manera, se ha convertido en un lugar común dentro del universo educativo. Todo el mundo —familias, profesorado, organizaciones y Administraciones Públicas— la ha asumido como un hecho evidente. Y sin embargo, no lo es.

Tal y como hemos tratado de demostrar desde hace algunos años por medio de proyectos de investigación-acción realizados en Extremadura —hecho que ya hemos comentado anteriormente— y otras ciudades tales como Granada, Zaragoza y Madrid, el verdadero techo de cristal del sistema educativo es la capacidad profesional de sus centros educativos, no de los docentes considerados aisladamente.

Conviene recordar esa diferencia entre una y otra forma de techo de cristal ahora que la reforma del sistema educativo plantea como reto más importante del nuevo ordenamiento el equilibrio entre inclusividad y comprensividad. Así, tras presentar los enfoques que actúan como fundamento del nuevo ordenamiento del sistema educativo, el Preámbulo de la LOMLOE establece lo siguiente:

«La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en

2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad» (Preámbulo, LOMLOE).

Pues bien, para superar este reto, consideramos necesario que tanto las Administraciones Públicas como las organizaciones privadas —universidades, editoriales, entidades con redes educativas propias, cooperativas de enseñanza, servicios de inspección y organizaciones vinculadas a los servicios de inspección y a los centros educativos— incorporen a sus acciones una nueva perspectiva que vincule el desarrollo del currículo a la mejora de la capacidad profesional de los centros educativos.

Hemos propuesto denominar Capacidad Profesional Docente (CPD) a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo y a la de los profesionales que en ellas trabajan para transformar el conocimiento socialmente relevante en capacidades o competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales (Moya y Luengo, 2019).

Definida de este modo la CPD, no es una suma o un agregado de capacidades individuales o profesionales, ni tampoco una forma más de capital, sino que se trata, ante todo, de una capacidad sistémica; de hecho, se trata de un subsistema del sistema educativo que incluye tanto a las instituciones propias del sistema educativo como a aquellas que, sin formar parte del sistema, contribuyen a su funcionamiento.

Así pues, el desarrollo de la Capacidad Profesional Docente depende de la mejora de todas y cada una de las condiciones asociadas al desempeño profesional en un determinado tipo de instituciones, a saber: condiciones individuales, condiciones culturales, condiciones institucionales y condiciones sistémicas. Estas condiciones pueden ser mejoradas en todos y cada uno de los centros de nuestro país, pero antes de hacerlo, es necesario valorar el nivel de desarrollo de la capacidad profesional en cada centro, para posteriormente definir un plan de mejora específico y ampliar esa capacidad.

El proceso de valoración se desarrolla de forma específica en cada centro y a través de la participación directa del profesorado, de modo que el propio proceso se convierte en la primera acción de mejora del centro, dado que, a través de él, el profesorado comparte, por primera vez, una visión de la capacidad del centro para asumir los nuevos retos que plantea el currículo escolar.

El modelo que ha inspirado este proceso de participación y valoración es un modelo que se ha inspirado en la secuencia de creación de conocimiento para mejorar la inteligencia organizativa (figura 11.3), que está fundamentada en cuatro procesos —combinación, interiorización, externalización y socialización—, a través de los cuales se hace público el conocimiento tácito y se produce la transfromación del conocimiento individual en conocimiento institucional y viceversa.

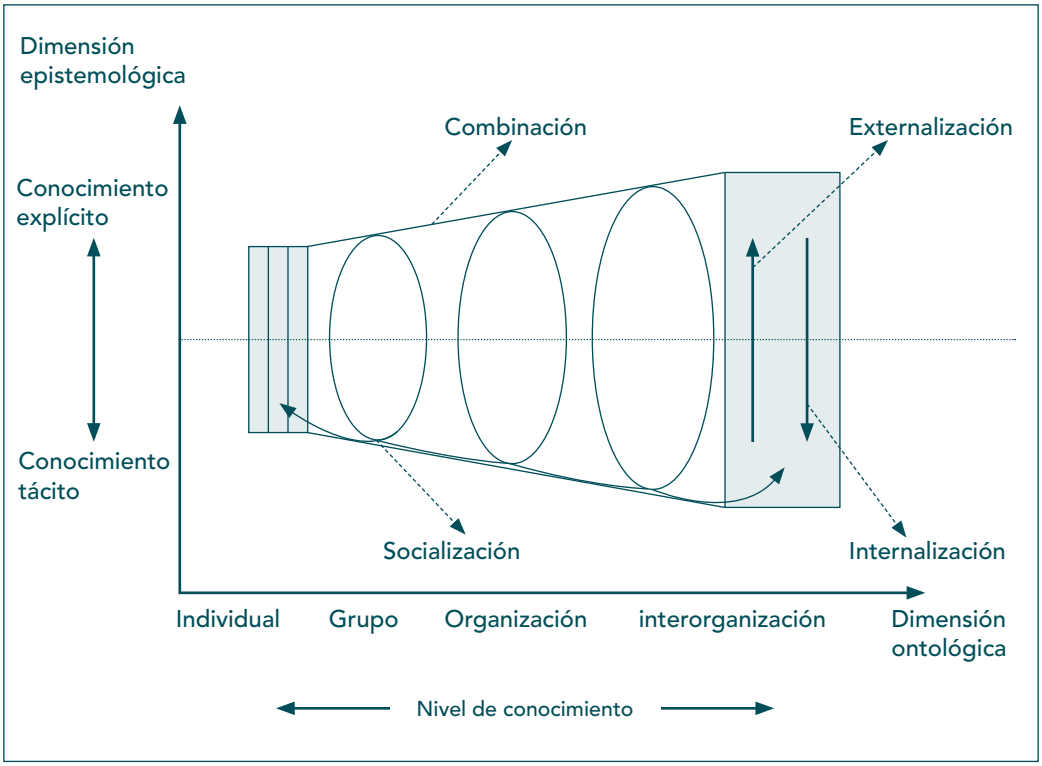


Figura 11.3. Proceso de creación de conocimiento en organizaciones inteligentes., adaptado de Nonaka y Takeuchi, Argyris y Senge, Kemmis y McTaggart.

Como se puede apreciar, el intercambio de conocimiento, tanto explícito como implícito o tácito, se produce a diferentes niveles: a nivel individual, grupal, institucional e interinstitucional. Esta doble línea de acción es la que permitirá elevar la capacidad profesional y mejorar la eficacia en el ejercicio de las competencias tanto del centro como de cada uno de los profesores y profesoras. Es evidente que esta forma de plantear la formación del profesorado no es reducible a ninguna forma de difusión de la información, ni tampoco a una forma de entrenamiento en los nuevos instrumentos, ya sean programaciones, o aplicaciones informáticas.

Las dos líneas de acción deben ser incorporadas a cualquier propuesta de formación del profesorado y, además, debe tenerse muy en cuenta la formación específica, tanto para el profesorado como para los equipos directivos. Ambas formaciones deben partir de una valoración inicial de la capacidad profesional docente de cada uno de los centros educativos, y saber adaptarse a esa capacidad para mejorar. La valoración inicial que proponemos, y para la que ya contamos con un instrumento específico, constaría de cinco bloques:

1. Bloque A: nivel de desarrollo de las competencias institucionales. En este bloque se abordan indicadores relacionados con el uso eficaz que los centros hacen de las competencias que tienen atribuidas, lo que supone reconocer

el grado en el que todo el proyecto educativo del centro, y otros documentos, está orientado en la misma dirección.

2. Bloque B: nivel de desarrollo de la inclusividad. El cambio hacia una cultura escolar inclusiva marca el horizonte de mejora en muchos centros educativos. Así, no solo se trata de conocer el grado de integración o presencia de diferentes tipos de alumnos y alumnas en el centro educativo —aspectos que, por otro lado, deberían estar asegurados de entrada según nuestros marcos legales—, sino la inclusión real de este alumnado: que estén aprendiendo todos sus miembros y que lo estén haciendo en situación de bienestar. En otras palabras, consiste en conseguir el grado en el que las políticas y las prácticas del centro se alinean con una educación inclusiva real e integral.
3. Bloque C: nivel de desarrollo de la colegialidad. El centro es un microsistema que reúne a una numerosa y compleja organización de personas. La colegialidad se puede entender en este sentido como una cualidad del centro que se relaciona con la participación de toda la comunidad educativa. La búsqueda de las nuevas condiciones de aprendizaje obliga a superar los proyectos y las propuestas realizadas por grupos reducidos de docentes y equipos directivos y, sobre todo, obliga a mirar con otros ojos la colaboración con las familias, con la administración educativa o con la inspección.
4. Bloque D: nivel de desarrollo en la gestión del conocimiento profesional. La gestión del conocimiento profesional ha supuesto un cambio de grandes dimensiones si se tiene en cuenta que la búsqueda de las nuevas condiciones para el aprendizaje ha estado orientada predominantemente por un principio de complementariedad entre distintos conocimientos, reconociendo y valorando en cada uno de ellos su aportación a las nuevas condiciones. Por ejemplo, aprender no requiere necesariamente una renovación metodológica profunda, pero sí una mejor comprensión y valoración de las aportaciones que podrían hacer distintas metodologías.
5. Bloque E: nivel de desarrollo del desempeño personal. Con esta estructura, el cuestionario permite obtener una visión muy amplia de las características de un centro educativo basado en la valoración personal que cada docente realiza de cien indicadores dados. Las valoraciones son individuales, pero están referidas al conjunto del centro, salvo las correspondientes a este bloque E, que son valoraciones referidas al propio desempeño personal. El resultado de estas valoraciones es una imagen de un centro educativo desconocida hasta el momento.

A continuación, presentamos un ejemplo de cuestionario digitalizado a través del cual el profesorado de un centro puede valorar el nivel de dominio alcanzado en el ejercicio de las competencias institucionales (figura 11.4).

Llegados a este punto, y una vez expuestas nuestras razones, conviene que volvamos a resumir nuestra visión de la relación entre la creación de situaciones para el aprendizaje y la capacidad profesional docente.

A) Nivel de desarrollo en competencias institucionales						
	0	1	2	3	4	5
A.1. El centro dispone de un proyecyo educativo adaptado a sus condiciones y con el que se identifica toda la comunidad.						
A.2. El proyecto educativo del centro se revisa y actualiza periódicamente.						
A.3. El centro dispone de un proyecto curricular propio que sirve de fundamento para la programación de la enseñanza.						
A.4. El proyecto curricular se revisa y actualiza periódicamente.						
A.5. El centro dispone de un proyecto de acción tutorial propio.						
A.6. El proyecto de acción tutorial se revisa y actualiza periódicamente.						
A.7. El centro dispone de un plan de convivencia adaptado a las características de su alumnado y a sus condiciones específicas.						
A.8. El plan de convivencia se revisa y actualiza periódicamente.						
A.9. El centro dispone de planes o proyectos de colaboraicón con las familias.						
A.10. El centro está integrado en alguna red de colaboración con otros centros educativos.						
A.11. El centro participa en planes o proyectos definidos por las Administraciones Públicas.						
A.12. El centro ha participado en alguna actividad de evaluación institucional.						
A.13. El centro dispone de una memoria que incluya una autoevaluación periódica.						
A.14. El centro dispone de algún plan de mejora que responda a una evaluación institucional o a una autoevaluación.						
A.15. El centro dispone y ha hecho públicos los criterios de calificación y promoción del alumnado en todos los niveles y ciclos.						
A.16. El centro dispone de recursos educativos propios elaborados por el profesorado y adaptados al alumnado.						
A.17. El centro cuenta con la colaboración de las familias para facilitar los apoyos necesarios a todo el alumnado de acuerdo con sus propias características.						
A.18. El centro colabora con las instituciones y organismos del entorno de modo que estén informados y preparados para la participación de todo el alumnado en alguna de las prácticas sociales que se desarrollan en ellos.						
A.19. El centro ha previsto en su proyecto educativo el momento y el modo precisos del acompañamiento personalizado —de sus compañeros, profesores u otros miembros de la comunidad— que necesitan todos los alumnos y alumnas para desarrollar satisfactoriamente su proceso de aprendizaje.						
A.20. El centro ha previsto en su proyecto curricular que las actividades de aprendizaje sean diversas y faciliten diferentes tipos de interacciones entre el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa.						
Total alcanzado en el desarrollo de competencias institucionales						

Figura 11.4. Un ejemplo de cuestionario para la valoración de la capacidad profesional docente. (Fuente: Consejería de Educación y Empleo del Gobierno de Extremadura en el marco del proyecto CPDEx, 2017, y puede ser consultado como Cuestionario CPD en su versión actualizada dentro de la web de Atlántida: www.proyectoatlantida.eu).

El éxito en la creación de situaciones para el aprendizaje y, con él, el éxito en la mejora de las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, depende de que tanto las instituciones públicas como las entidades privadas pongan en marcha un proceso de formación orientado a la mejora de la capacidad profesional docente de todos y cada uno de los centros educativos, y que esto ocurra a partir de diagnósticos basados en documentos contrastados.

Referencias bibliográficas

- **Marrero, J. (2015):** «El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?», En Gimeno y otros (2015): *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica.* Madrid: Morata.
- **Moya, J. y Luengo, F. (2019):** *Capacidad profesional docente. Buscando la Escuela de nuestro tiempo.* Madrid: Grupo Anaya.
- **Moya, J. y Luengo, F. (2021):** *Educar para el siglo XXI. Reformas y mejoras.* Madrid: Grupo Anaya.
- **Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999):** *La organización creadora de conocimiento.* Oxford: University Press.
- **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.**
- **Stenhouse, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.
- **Stenhouse, L. (1991):** «La investigación del currículo y el arte del profesor». Revista Investigación en la escuela, nº 15, pp. 9-15.

Capítulo 12. La creación de situaciones para el aprendizaje sostenible a través del compromiso escuela-familia-comunidad

María Natividad García Costela. Maestra de Educación Primaria
María Dolores Conejo García. Técnica Municipal de Medio Ambiente
Juan de Dios Fernández Gálvez. Orientador escolar. Asociado UGR

Introducción

A estas alturas creemos que está más que asumido el valor de las Situaciones de Aprendizaje (SA) como elemento curricular básico, pieza clave para la motivación del alumnado y como eje facilitador de procesos de interdisciplinariedad.

Las situaciones de aprendizaje ponen a este a nivel de calle, es la concreción más eficaz del tan mencionado «aprendizaje contextualizado» que llevamos años defendiendo en nuestras propuestas y no llegaba a tener una forma clara y concreta de ejecución. Aprendizaje contextualizado que, en muchas ocasiones, consistía en poner a los problemas tradicionales un referente geográfico próximo, o en salir a la calle a hacer algunas preguntas u observaciones complementarias a lo estudiado en clase.

En México lo llaman «aprendizaje situado», pues eso es lo que hacen las SA, situar el aprendizaje en el espacio y en el tiempo de la vida del alumnado, aprender sobre algo que les interesa, que está en su entorno. Para hacer posible este aprendizaje necesitan recurrir a conocimientos, procedimientos y actitudes que les aportan las diferentes disciplinas escolares, el gran cambio que aportan las situaciones de aprendizaje, la motivación y utilidad de los aprendizajes, lo que llevamos tiempo llamando —sin tener muy claro cómo conseguirlo— «darle significatividad».

Una alumna de uno de los centros de la localidad que había trabajado por proyectos muchos años, cuando pasó al instituto, después de Navidad, regresó a ver a su tutora de primaria. Cuando esta le preguntó si le había sido muy difícil la adaptación, respondió: «Al principio sí, tanto tiempo sentada con el libro, sin ir a biblioteca… pero me acostumbré. A lo que no me acostumbro es a eso de 'estudiar por estudiar', eso de coger el libro y estudiar 'sin saber para qué'».

Qué mejor que tomar como fuente de estas situaciones de aprendizaje uno de los mayores problemas que tiene la humanidad, por no decir abiertamente el mayor: afrontar la emergencia climática. Esto implica trabajar temáticas que están en el día a día de sus vidas, en casa, en los medios de comunicación y en la mayoría de sus actos cotidianos. Además, trabajar sobre estos temas es ser responsables con un mandato de la normativa LOMLOE, cumplir el compromiso que adquirió el Estado español en 2015 al adherirse a la propuesta de la ONU de la Agenda

2030, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente, el ODS 4 (Educación de Calidad) en su meta7, dice:

«2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios».

En la legislación educativa actual, texto consolidado de la LOE tras la aprobación de la LOMLOE, queda clara la inclusión de la Agenda 2030 y ODS dentro del currículo[1].

La misma ONU propone una organización de los 17 ODS para facilitar los procesos de trabajo curricular (ONU, 2015) agrupándolos en cinco núcleos temáticos de los que extraer las SA y sobre los que integrar las propuestas curriculares de las diferentes áreas, tal y como muestra la figura 12.1:

Figura 12.1. Modelo de agrupamiento en bloques de los ODS definido por la ONU.
(Fuente: *Objetivo de desarrollo sostenible: un pacto para cambiar el mundo*, p. 20. Disponible en plataformavoluntariado.org).

[1] En En art. 2, Fines de la Educación, e) Formación para […] el desarrollo sostenible. En art. 19, en primaria y en art. 22 en secundaria, Principios Pedagógicos, 2: […] educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible. Además, la LOMLOE en la disposición adicional sexta recoge que la Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, ODS4, se tendrá en cuenta en la formación del profesorado y acceso a la función pública. Y, en el anexo III de los RRDD de currículo, concreta: Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI.

Pues bien. Esa es la esencia del trabajo que aquí presentamos, tomar temáticas derivadas de los ODS y Agenda 2030 como fuente de situaciones de aprendizaje, con implicación comunitaria (ODS 17, Alianzas). Hacemos nuestro el dicho africano: «Para educar a un niño, hace falta toda la tribu», y nos hemos organizado para establecer sinergias entre el aprendizaje del alumnado y el aprendizaje ciudadano, entre los cambios de actitudes y comportamientos en ambos sectores, es decir, para reforzar cambios hacia comportamientos más sostenibles mediante refuerzos mutuos y trabajos compartidos, «toda la tribu a una» (la parte de la tribu con ciudadanía activa).

Este capítulo está elaborado de forma colaborativa entre representantes de los tres sectores implicados: escuela, comunidad y ayuntamiento.

Situemos la experiencia

El cambio climático, más exactamente la emergencia climática, es una realidad de la cual ya sufrimos efectos devastadores. Las causas del cambio climático están en unos hábitos de vida basados en el consumo y la contaminación. Somos parte activa del problema, por lo que tenemos que ser parte activa en la solución. Está en nuestras manos, y en la formación de las generaciones futuras, la supervivencia de la humanidad. El planeta no está en peligro, está cambiando, lo estamos cambiando. Quienes estamos en peligro somos los seres humanos, ya que los cambios que estamos provocando en el planeta desembocan en hacerlo incompatible con la vida humana.

En Atarfe, localidad de unos 20 000 habitantes, en el área metropolitana de Granada, desde hace algunos años los centros educativos vienen trabajando por crear conciencia medioambiental en el alumnado, es decir, trabajan la educación ambiental, que va más allá de la simple recogida y clasificación de residuos para el reciclaje. El objetivo es crear conciencia de ciudadanas y ciudadanos activos, que se sientan parte del problema ambiental y de su solución, que tengan como uno de los ejes de vida y de acci*ón* el respeto a la naturaleza y el desarrollo sostenible.

Los centros educativos de Atarfe en el curso 2020-2021comenzaron a trabajar, de forma sistemática, los ODS. Todos los centros de la localidad están implicados en ello (cinco CEIP: Atalaya, Clara Campoamor, Fernando de los Ríos, Dr. Jiménez Rueda y Medina Elvira; dos IES: Vega e Ilíberis; un concertado: SAFA) y, en primaria, la Agenda Familia-Escuela, que desde hace trece años organiza la educación en valores y la acción tutorial, se ha reelaborado para trabajar los diecisiete ODS a lo largo del curso.

La planificación de este trabajo ha combinado la propuesta de la ONU para educación, que organiza los 17 objetivos en cinco núcleos temáticos: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas, con las diferentes efemérides que de forma prescriptiva se han de celebrar y trabajar lo largo del curso. La agenda se completa con un calendario subvencionado por el Ayuntamiento que se reparte a todas las familias de los centros y traslada planificación y mensajes ODS a los hogares.

Web E.E. Paz Atarfe

La propuesta de trabajo intercentros se basa en el concepto de «RETO», que se desarrolla más adelante, y es coordinada por el profesorado responsable del programa Red Andaluza de Escuela Espacio de Paz (RAEEP) de cada uno de los centros de la localidad.

Volviendo al ámbito comunitario, al proverbio africano «para educar a un niño hace falta la tribu entera», esta es mucho más necesaria cuando estamos hablando tanto de formación en valores como de crear hábitos de vida y tomar conciencia acorde con esos hábitos. En esta línea se ha puesto en marcha un movimiento ciudadano, Asociación Atarfe SOStenible, por ahora compuesto por cerca de un centenar de personas, representantes de la mayoría de asociaciones del pueblo, además de personas de la localidad con sensibilidad ambiental y compromiso de mejora ciudadana, con el apoyo de casi todos los grupos políticos del ayuntamiento.

El proceso seguido para la creación de la asociación ha sido:

1. Recogiendo una iniciativa del Proyecto Atlántida sobre municipios sostenibles, en el seno del equipo de coordinación de la red local de EEP ya se había planteado la necesidad de implicar más a las familias en esta nueva andadura.
2. Se iniciaron contactos con el ayuntamiento, para compartir la idea y canalizar la convocatoria de colectivos ciudadanos. La respuesta fue positiva y rápida, se hizo la convocatoria desde la Concejalía de Participación (octubre de 2019). La asistencia no fue muy numerosa, pero sí entusiasta y plenamente convencida. De ahí salió un núcleo de personas que comenzamos a avanzar.
3. Aunque el confinamiento retrasó la puesta en marcha, cuando las normas sanitarias lo permitieron, en septiembre 2020, este grupo dinamizador extendió la idea a través de sus diferentes asociaciones, y se fueron uniendo más personas y más entidades.
4. Se entró en contacto con todos los grupos políticos con representación municipal, para pedir su apoyo. Se elaboró un vídeo de presentación del colectivo que se difundió en redes locales, incluido el Facebook de la asociación. Rápidamente se unió más gente, llegando casi al centenar.

Enlace vídeo

5. Se establecieron grupos de trabajo —coordinación, difusión, responsables de barrios, elaboración de materiales, seguimiento y evaluación—, con adscripción voluntaria de entre las personas adheridas.
6. Se comenzó el trabajo abierto a la localidad y lanzamos el primer RETO en octubre de 2020.

12.1. Qué hacemos. Cómo lo hacemos

Como se mencionó antes, la base de trabajo y coordinación es la agenda, antes familia-escuela, ahora Agenda Escuela-Familia-Comunidad. En ella se han planificado los ODS siguiendo la sugerencia de los cinco núcleos temáticos de la ONU y se ha temporalizado haciendo coincidir algunos de ellos con las efeméri-

des marcadas en el calendario escolar. La figura 12.2 muestra la distribución de ODS, bloques y temáticas:

Figura 12.2. Efemérides de ODS, bloques y temáticas propuesta por la ONU.

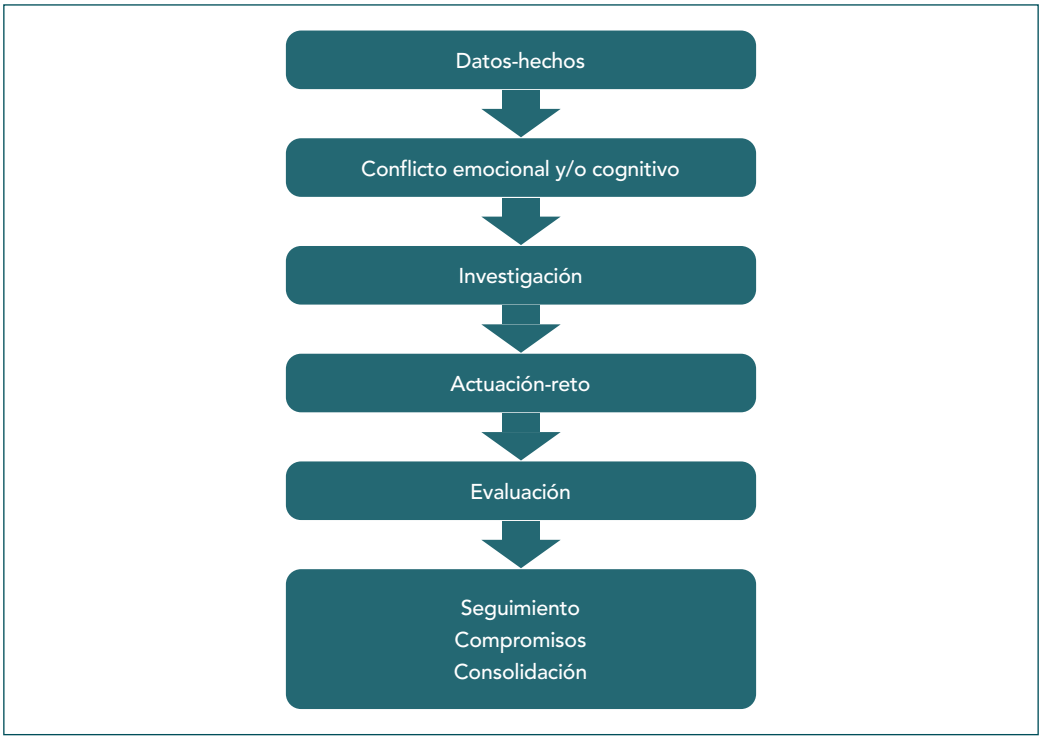
A nivel de localidad, de comunidad, el ritmo en la temática ha de ser mucho más lento. Se eligen los temas de cada mes en los centros, se estudian, se valoran los datos y hechos que puedan ser más impactantes y próximos a los intereses o necesidades locales y se organizan acciones o proponen retos a todas las vecinas y vecinos del pueblo, con el objetivo de propiciar cambio en los estilos de vida, que además de mejorar la relación con nuestro planeta tierra, sirvan de modelo a las generaciones futuras. Estamos hablando de uno o dos retos por curso y de varias actuaciones de menor envergadura.

Esta coordinación en temáticas comunes ha mejorado en estos dos cursos de andadura. Para el curso 2022-2023, la temática «El agua» ha sido elegida de forma coordinada entre las dos estructuras escolares —Red local Escuela Espacio de Paz, y Ciencia Atarfe—, el área de Medio Ambiente del ayuntamiento y la asociación. Además, durante el primer trimestre se cierra el reto de Energía. Así, cuando en septiembre empiecen a planificar los centros educativos, ya habrá una temática desarrollada este curso, sin menoscabo de afrontar el resto de temáticas recogidas en la planificación ODS. Los centros saben que si se habla de agua, esta temática es del agrado de la Feria de la Ciencia, la propuesta ciudadana de Atarfe SOStenible y también que cuenta con el apoyo municipal. Si se habla de Energía, van a trabajar la elaboración de códigos de conducta en el aula, y también en el centro, y el Ayuntamiento lo trabaja con sus empleados y empleadas. Por su parte, Atarfe SOStenible hace lo propio con la ciudadanía. ¡Buscando sinergias dentro de la tribu!

12.2. Cómo se trabajan los ODS en los centros educativos

Atlántida comenzó a trabajar, en el curso 2018-2019, cómo sería un currículo basado en los ODS. Se trabajó sobre qué conocimientos faltaban en el currículo, qué otros ya estaban, pero habría que resituar y resaltar y, sobre todo, cómo enseñar para que el conocimiento adquirido se convierta en comportamiento, cree hábitos de vida sostenibles y forme conciencia medioambiental. Quedó claro que la forma más adecuada y contrastada por la práctica y la teoría es una metodología basada en retos o ciclos (Moya y Zubileta, coords., 2020, cap. 4).

Por tanto, dada nuestra raíz formativa en Atlántida, la propuesta de trabajo para cada uno de los centros de la localidad se basa en el concepto de RETO (cuadro 12.1). El objetivo de cada uno es provocar un cambio de conducta y crear conciencia ciudadana sostenible. Se ha de seguir una metodología que sea emocional y cognitiva, que empiece generando impacto emocional y conflicto cognitivo, para provocar en el alumnado la necesidad de indagación que le lleve a conocer consecuencias y soluciones; para que se propongan un reto y se animen a cumplirlo con el fin de conseguir que se consoliden nuevos hábitos y nuevos estilos de vida sostenibles y respetuosos con el medio ambiente… ¡para atajar y solucionar el problema detectado! Se ha de tener siempre una visión sistémica, ya que todo lo que hacemos nos repercute a nosotros y en el planeta. Además, como se dijo anteriormente, somos parte del problema, y también hemos de ser parte imprescindible en la solución.



Cuadro 12.1. Propuesta de trabajo basada en el concepto RETO.

El proceso de un reto sería:

1. Datos, hechos, conceptos y valores —están en la agenda escolar—. Esos datos y hechos han de llamar la atención, impresionar, ser de impacto. Generar conflicto cognitivo e impacto emocional.
2. El alumnado, de forma individual o grupal, indagará, investigará para completarlos, buscará las causas y las consecuencias. Reflexionará sobre las posibles responsabilidades en su problema o sobre las posibilidades de ser parte de la solución.
3. Propuesta de acción, concreción del reto, con participación directa del alumnado y selección conjunta con profesorado de propuesta-compromiso para dar respuesta, con implicaciones concretas.
4. Acción, puesta en práctica de los compromisos, difusión de estos, convencer… Actuar individual y colectivamente, influir en familias y entorno.
5. Valorar si se ha conseguido de forma satisfactoria el reto. Hábitos, comportamientos, y si se han incorporado en cada una y cada uno y en nuestro entorno.
6. Seguimiento de los compromisos adquiridos, consolidación de hábitos.

Como veremos más adelante, la respuesta del profesorado es muy plural, y en función de su metodología de aula, de una forma u otra, todo el centro se impregna de la temática afrontada, de las reflexiones y propuestas de cambio, que son tomadas como punto de partida para dar sentido y utilidad a los aprendizajes, para dar significatividad, para situarlos en la vida cotidiana.

12.3. ¿Qué hace la Asociación Atarfe SOStenible?

Ya hemos visto el proceso de selección de temática en una reunión de la junta directiva, con los miembros de grupos de trabajo, y su posterior coordinación con el resto de implicados. En esa reunión de la asociación, una vez elegida la temática a proponer, se realiza una lluvia de ideas, se categorizan y priorizan, teniendo en cuenta lo recogido en la agenda como base del trabajo. Para cada temática se crea un grupo base para dinamizarla, en función de intereses, disponibilidad, formación… Este grupo, a partir de las propuestas anteriores, elabora y concreta un borrador de plan de trabajo temporalizado, que se somete a las aportaciones de la directiva ampliada —trabajo realizado de manera virtual—. Después, se mantiene reunión con el concejal de Medio Ambiente y con la técnica para presentarlo, coordinarlo con sus actuaciones y realizar las incorporaciones y modificaciones oportunas. Así se eleva a definitivo y se ponen a trabajar los diferentes equipos.

Normalmente se realizan varias fases:

1. Presentación de la problemática, sensibilización y aporte de datos.
2. Soluciones y propuestas de cambio.
3. Difusión y seguimiento. Se elaboran carteles, diseño de mensajes, vídeos cortos, se presenta en redes sociales y se crean carteles para distribuirlos en

aquellos comercios directamente implicados que se utilizan como puntos de información (figura 12.3). Todo este material se distribuye a centros educativos a través de la Red de Escuela Espacio de Paz. Siempre se piden aportaciones concretas —dibujos, esquemas, propuestas…, para incorporarlas a nuestros documentos de difusión—. El ayuntamiento colabora difundiendo en sus redes y cediendo la radio local —Radio Ilíberis— para cuñas publicitarias y con un programa mensual de una hora, que también se desplaza a centros educativos para emitir en directo las actividades sobre ODS.

Con esta dinámica, en dos cursos —2020-2021 y 2021-2022— se han desarrollado tres retos y cuatro actuaciones.

Materiales de apoyo

Dado que la Agenda va a todas las casas, y que el alumnado y el profesorado la utilizan diariamente, sirve como vehículo de difusión y coordinación de mensajes y propuestas.

GENERAL
AtarfeSOStenible

La propia distribución de los ODS a lo largo del curso ya es un proceso de aproximación de todos —profesorado, familias y comunidad—. Además, cada mes se presentan los ODS a trabajar, se plantean las ideas fuerza de cada reto —dos por mes, solo como referencia, cada clase o ciclo se organiza con plena libertad—, se dan datos y hechos para utilizar como motivación y eje de conflicto que inciten a la indagación, toma de conciencia y voluntad y compromiso de cambio de hábitos. Todo ello con espacios para concretar el reto, anotar resultados de la investigación y los compromisos.

12.4. Algunas situaciones de aprendizaje

Aquí se recopilan actuaciones realizadas en los diferentes centros de primaria a partir de las iniciativas de Atarfe Sostenible, siempre sobre temáticas recogidas en la planificación de ODS de la agenda:

Reto 1. Reducción de bolsas de plástico de un solo uso

El primer reto planteado, en línea con el trabajo ya iniciado en colegios e institutos en torno a las 3 R (reducir, reutilizar, reciclar), ha sido la reducción de plásticos de un solo uso, centrada en panaderías y fruterías.

RETO 1
Plásticos

A nivel comunitario se han realizado diferentes acciones para para sensibilizar y para dar ideas y apoyar el cambio de comportamientos y de costumbres. Acciones como toma de contacto con panaderías y fruterías, reparto de carteles y documentos informativos —preferentemente vía online—, tutoriales para confección de bolsas de tela para el pan, información sobre bolsas reutilizables para fruta y verduras, cuñas en la radio munici-

pal, recabar imágenes de personas que utilizan bolsas adecuadas… Todo ello con difusión en redes y, sobre todo, a través del boca a boca y contando con el apoyo mutuo entre atarfeñas y atarfeños. También con el patrocinio y apoyo del ayuntamiento se han repartido 2000 bolsas de tela entre colectivos y comercios. Como actividad de cierre se organizó una charla-coloquio sobre «Plásticos y salud humana» con el catedrático de la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada Nicolás Olea.

A nivel de centros educativos, se estaba trabajando la reducción y eliminación de envases de un solo uso —envoltorios y botellas—. Veamos en el cuadro 12.2 algunas de las actuaciones realizadas en los diferentes centros:

Envases/envoltorios en colegio	En todos los colegios se ha llevado a cabo una campaña de uso de fiambreras en vez de envoltorios o bolsas. Respecto al uso de botellas de plástico, se ha optado por sustituirlas por envases reutilizables. Además, el colegio dispone de pequeños depósitos para separar la basura para su posterior reciclaje. En la primera reunión con las familias, el equipo docente insiste en la necesidad del uso de fiambreras y botellas reutilizables para el transporte de alimentos y bebidas. Para el próximo curso pretendemos reducir el uso de envases de zumos, batidos y leche, haciendo también uso de botellas rellenables. En esta tarea está inmerso todo el alumnado, así como las familias y el profesorado del centro. A través del Plan Creciendo en Salud se han reciclado las botellas de leche, por ejemplo, para fabricar bolos para educación física, y los envases donde viene la fruta han sido reconvertidos en bandejas de almacenaje por parte de Infantil.
Panaderías/fruterías	La actividad comienza con el análisis del dato difundido por Atarfe SOStenible: «Cada semana se consumen en el pueblo más de 60000 bolsas de plástico de un solo uso». La información impacta y genera tantas dudas que se ponen en marcha. Conciertan una videollamada a una frutería del barrio. El alumnado prepara la entrevista con el responsable, orientada a la obtención de datos concretos sobre el gasto de bolsas de plástico en la misma. Estos datos impactantes que nos ofrece el frutero nos hacen reflexionar sobre la necesidad de poner en marcha una campaña de reducción del consumo de bolsas. Se realizan gráficos de barras en todas las clases del colegio, en los que se registra el uso de bolsas de plástico de las familias cuando van a comprar el pan y la fruta. A partir del análisis de estos resultados, se realiza un compromiso en el que el alumnado se compromete a reducir este consumo de bolsas en la casa, con la colaboración de las familias. Los registros y cálculos se realizan semanalmente y, al final de curso, se calcula la reducción de las bolsas en cada clase. Además, las bolsas de tela de Atarfe SOStenible y ayuntamiento se hacen llegar a colegios. En cada clase hay una bolsa de tela para transportar material escolar, fotocopias, libros de la biblioteca y cualquier objeto.

Cuadro 12.2. Actuaciones en torno al reto «reducir, reutilizar, reciclar». Agenda Familia-Escuela. Atarfe SOStenible. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Figura 12.3. Cartel de apoyo al reto «plástico cero» de la asociación Atarfe SOStenible según parámetro de la Agenda ODS 2030. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Reto 2. Nuestra Vega. Productos de cercanía. Productos de temporada (huertos)

En abril, coincidiendo con el mes de Salvemos la Vega se puso en marcha un acto de sensibilización ciudadana sobre nuestro entorno próximo, abogando por los productos de cercanía y de temporada, apoyando con carteles informativos por temporada (figura 12.4), con dibujos del alumnado, realizando reuniones con agricultores y con comerciantes para fomentar el comercio de cercanía, la intención de crear mercadillo ecológico con apoyo municipal… También, aprovechando la existencia de huertos escolares en algunos centros, se propuso en el resto, y se está gestionando poner en marcha huertos urbanos, en colaboración con el ayuntamiento, que sean de uso vecinal y escolar (cuadro 12.3).

Figura 12.4. Cartel de apoyo al reto «Productos de temporada. Nuestra Vega, nuestra despensa» de la asociación Atarfe SOStenible según parámetros de la Agenda ODS 2030. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Se está trabajando en dos posibilidades: una, en terreno municipal, y otra, dentro de centro educativo —en SAFA—, con uso combinado. También, por iniciativa municipal y en coordinación con la Diputación Provincial de Granada, se trabaja la instalación de composteras en los centros educativos y en casas de la localidad, a solicitud de usuarios. Se dan charlas a alumnado y familias sobre uso y beneficio. Durante este tiempo, el pleno municipal ha votado, con todos los grupos a favor menos uno, la incorporación a la Red de Municipios por el Desarrollo Sostenible propiciada por la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Nuestra Vega. Huertos Escolares	Durante este curso se ha empezado de nuevo a cuidar el huerto escolar para alumnado mayor, y un *macetohuerto* para los más pequeños. Se expuso ese trabajo en la Feria de la Ciencia y en un programa de radio en la escuela a través de Atarfe Sostenible. Durante las distintas sesiones que se han hecho, los niños y niñas han aprendido la importancia de no usar pesticidas artificiales y el aprovechamiento de los recursos naturales. En otro centro, el huerto escolar se está trabajando desde hace más de cinco años. Está implicado todo el alumnado de infantil y primaria. Las áreas que utilizan el huerto como fuente de situaciones de aprendizaje son: – Ciencias naturales: las plantas, partes, tipos, crecimiento… Temporadas de plantación según la estación de año, creación de semilleros, observación directa de los cambios producidos en el huerto, mantenimiento, control de plagas, recolecta de los frutos conseguidos. – Lengua castellana: descripción de las plantas de los jardines del cole —expresión escrita y oral—. Escribir en el blog de clase qué hemos aprendido en las sesiones de huerto cada semana. – Matemáticas: cálculo del perímetro y área de las diferentes zonas donde se encuentra nuestro huerto, trabajo con las unidades de medida para calcular qué cantidad de agua necesita el huerto cada día/semana/mes, registro de los kilos de tomates, lechugas, ajos, coliflor, brócoli… y estadística, medidas de las maderas para el diseño de los bancales. – TIC: grabación de las exposiciones orales sobre las plantas de mi cole, creación de códigos QR con el contenido de las grabaciones realizadas en lengua.
Productos de Temporada	– Se pone en marcha una investigación sobre los efectos contaminantes de comprar productos fuera de temporada. A raíz de esta investigación, se realiza una reflexión sobre la importancia de consumir productos de cercanía y se elaboran recetas que incluyen estos alimentos. – Elaboración de cartelería que refleja las diferentes estaciones del año y las frutas y verduras propias de cada una de ellas... Se realiza un concurso, a nivel de todos los centros de la localidad, para seleccionar la cartelería que aparecerá en los comercios de nuestro pueblo y su difusión en redes.
Comercio de cercanía	– En un centro, se estudian los comercios de la localidad que ofertan productos de cercanía y tienen venta a granel. Se los visita y entrevista. Se difunde esta oferta comercial y se acaba organizando un mercado con productos de cercanía en el patio de colegio. Asisten muchas familias y es un éxito. – Nuestra Agenda Escolar Escuela-Familia-Comunidad se imprime en una imprenta de la localidad responsable y comprometida con el medioambiente.

Cuadro 12.3. Actuaciones del reto «Productos de temporada. Nuestra Vega, nuestra despensa». (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Reto 3. Energía

RETO 3
Energías

La agenda recoge esta temática para el mes de febrero. A nivel comunitario se empezó ese mes y se acaba en noviembre —curso siguiente—. El plan energético se ha estructurado en tres fases: a) ahorro de energía, sensibilización y propuestas de acción; b) energías renovables, ver la necesidad y alternativas, c) *códigos de conducta y planes de transición a renovables* en centros educativos, a nivel municipal y ciudadanía. Se han lanzado folletos de sensibilización y de información o vídeos (figura 12.5). También se ha propuesto un plan de trabajo para el alumnado de centros para ahorrar energía en consumo de agua, de papel y de materiales. Se ha enviado la propuesta de trabajo a los centros, para el estudio del consumo de energía —luces, agua, papel— y para la elaboración de códigos de conducta de grupo e individuales. También para establecer un plan de transición hacia renovales en el centro.

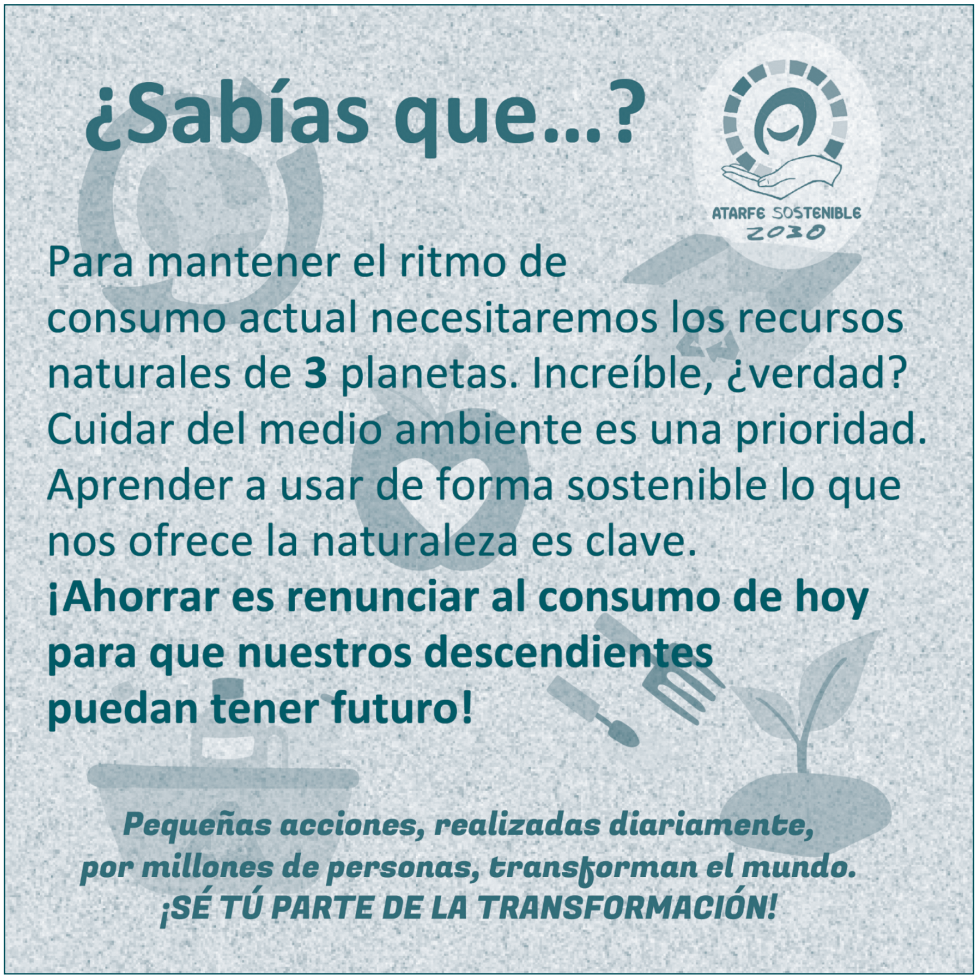


Figura 12.5. Cartel de apoyo al reto «energía» de la asociación Atarfe SOStenible según parámetros de la Agenda ODS 2030. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

A nivel municipal se ha realizado una propuesta de trabajo similar a toda la corporación, elaborado códigos de conducta para trabajadores y trabajadoras y un plan municipal de transición hacia energías renovables. Atarfe SOStenible se puso en contacto con todos los grupos políticos y se ha aprobado por casi todos los grupos una moción institucional para que sea el documento base de coordinación y futuro de la energía en Atarfe. A la par, se trabaja con la comunidad para que, en familia, se elaboren códigos de conducta sostenible y planes hacia renovables —todo el material en el enlace QR—.

Reducir consumo de energía	– Se ha intentado, en la medida de lo posible, el ahorro de luz intentando no encender las luces si no era estrictamente necesario. – Se elabora una versión de la canción «Las cosas pequeñitas», de Nolasco, en la que el estribillo, elaborado por el alumnado de 1.º de primaria, anima a la comunidad educativa a venir andando al colegio. Además, cada estrofa trata temáticas de los diferentes ODS y es elaborada por el alumnado de los diferentes niveles educativos. La difusión se realiza a través de la página web del centro. – Estudio sobre el caudal de agua que cae de nuestros grifos. El alumnado de 6.º de primaria ha realizado un estudio de todos los grifos del colegio. Desde el área de Matemáticas han realizado un registro de cuántos centilitros de agua cae en cada pulsación de autocierre de cada grifo. Con jarras medidoras de 1 litro, han podido averiguar este dato. Tras este registro, se han dado cuenta de que el caudal de cada grifo es diferente. Finalmente, se han puesto pegatinas al lado de cada grifo para que los usuarios sean conscientes de la cantidad de agua que se está derrochando en cada pulsación. Concluye la actividad deduciendo qué grifo debería tener prioridad a la hora de ser usado. Así que, en los baños donde hay dos grifos, se ha priorizado con un 1 al grifo que consume menos y con un 2 al grifo que consume más, con la finalidad de que el usuario use el primero de ellos para reducir el consumo de agua en nuestro colegio. El alumnado implicado en esta tarea no se limita a 6.º, sino que es toda la comunidad educativa la que toma partido en el buen uso y consumo del agua en nuestro centro, siguiendo sus indicaciones propuestas en cada grifo. Esta propuesta se lleva a casa, con lo que los esfuerzos por conseguir esos cambios de conducta tan necesarios llegan directamente a las familias de nuestro alumnado.
Energías alternativas	– Una experiencia que realizamos en el centro con respecto al ahorro de energía fue la fabricación de una *smart city.* Este proyecto se presentó en la Feria de la Ciencia. Se visualizaba cómo con árboles en las calles, fotovoltaica en edificios, aislantes adecuados… las ciudades eran más sostenibles. En otro centro se fabricó una pequeña casa sostenible, aprovechando el ahorro de agua, a través de depósitos para acumular el agua de lluvia como uso para el riego del huerto, calentador solar de agua. También la energía solar a través de placas fotovoltaicas que activaban pequeños motores, la energía eólica y un experimento de energía undimotriz —nergía a través del movimiento de las olas—.

Cuadro 12.4. Actuaciones del reto «Productos de temporada. Nuestra Vega, nuestra despensa». (Fuente: www.atarfesostenible.es).

El ayuntamiento también tiene, siguiendo un plan de la Diputación ya agotado, una propuesta de colaboración con centros educativos en torno a la reducción

de consumo —en este caso Energía y Agua, el Plan 50/50—, y aporta al centro el 50% de lo que suponga el ahorro derivado de actuaciones concretas para reducir el consumo y el gasto. Actualmente lo gestiona un centro.

Dentro de la Semana del Medio Ambiente que pone en marcha el ayuntamiento, se ha organizado una Feria de las Renovables, con talleres de alumnado —organizados por la Feria de la Ciencia—, con empresas de instalación y una mesa redonda que informa sobre alternativas renovables a nivel familiar. En los centros educativos, ha habido las siguientes actividades, tal y como muestra el cuadro 12.4.

Actuación: Navidades sostenibles

Cada Navidad, en coordinación con el trabajo de los centros y una campaña municipal, desde Atarfe SOStenible se han lanzado mensajes y documentos animando a reducir las compras, a reutilizar juguetes y a comprar en comercios locales (figura 12.6). Se elaboran carteles y emiten mensajes en las redes sociales. También se trabaja dentro de los centros (cuadro 12.5). El ayuntamiento, en paralelo, realiza una campaña animando a realizar las compras navideñas en los comercios locales.

Figura 12.6. Cartel de apoyo a la campaña «Navidades sostenibles» de la asociación. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Consumo	– Elaboración de un texto instructivo, grabación de las instrucciones del mismo y difusión en la página web del cole, en el que se ofrecen las instrucciones para fabricar estrellas navideñas y decorar con ellas el árbol de navidad del centro, reutilizando cartoncitos de zumos pequeños.
Juguetes	– Construir juegos, material y recursos didácticos con material reciclable —cuadros, experimentos,juguetes, murales...—. – Campaña de recogida de juguetes usados para la Fundación Escuela de Solidaridad de Sierra Elvira.

Cuadro 12.5. Actuaciones de la campaña «Navidades sostenibles». (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Actuación: Semana de la Movilidad

Se ha participado, conjuntamente con la Asociación Stop Accidentes y la Policía Local, en la Semana de la movilidad, organizada por el ayuntamiento. Se han impartido dos talleres para todos los centros de primaria, sensibilizando sobre las ventajas de ir al colegio andando. En los talleres ha participado todo el alumnado de primaria de la localidad. Se ha puesto en marcha el Plan municipal de Caminos Seguros al cole, que se sigue desarrollando. También se ha propuesto una moción institucional, que ha sido aprobada por unanimidad, para instalar aparcamientos de bicicletas y patines en espacios públicos y centros educativos, así como en la parada del metro de una localidad cercana.

En los centros:

Al cole… andando	– Se ofrece al alumnado un cuestionario para ver cómo vienen cada día al cole, donde colorear y recortar el coche, la moto, el autobús, el patinete, la bicicleta o las zapatillas si viene andando. También se realizó otro cuestionario a las familias para ver cuántos kilómetros hacen diariamente de casa al colegio. Con los datos obtenidos se calculó la emisión de CO_2 y se elaboró una gráfica de barras por cursos, donde se veía claramente la diferencia entre cada clase y quién emitía más o menos CO_2. También se elaboraron carteles sobre otras alternativas para venir al cole que no fuese en coche. – *Parking* de bicicletas y patinetes en el patio del colegio: con la ayuda del Ayuntamiento de Atarfe, se instala un *parking* para que el alumnado que desee venir al cole en bici pueda dejarla de forma segura.

Cuadro 12.6. Actuaciones en la Semana de la Movilidad de Atarfe. (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Actuación: reducir-reutilizar material escolar

Todos los comienzos de curso, tanto en colegios como Atarfe SOStenible realizamos una campaña donde se recuerda la necesidad de reducir y reutilizar el material escolar. Desde el curso pasado se realiza en julio, con la difusión de un listado de material para el próximo curso, donde se hace una advertencia en esta línea en el documento:

Consumo	– Campañas de sensibilización en el consumo responsable durante el mes de septiembre antes de iniciar el curso. En las listas de material escolar se insiste en reutilizar las libretas y demás material escolar que esté en condiciones. Bajo el lema *Reutilizar antes de comprar, el Planeta te lo agradecerá*, que se pone en listados de material a comienzo de curso, todos los centros educativos de Atarfe pretendemos hacer un consumo justo y responsable.

Cuadro 12.7. Actuaciones de la campaña «Reducir-reutilizar material escolar». (Fuente: www.atarfesostenible.es).

Para el curso 2022-2023

Como se ha comentado anteriormente, ya se ha consensuado con resto de colectivos el plan de trabajo, buscando sinergias:

- Reduce-reutiliza. Campaña de comienzo de curso sobre materiales escolares. Comienza en junio, con mensaje a las familias para que no tiren los materiales escolares, que en septiembre pueden ser útiles.
- Primer trimeste. Continuar ENERGÍA. Elaboración de códigos de conducta y planes hacia renovables, familias, centros educativos y ayuntamiento. Difusión en redes.
- Campaña de Navidad. Reducir/ reutilizar, Comercio de cercanía. Juguetes no sexistas.
- Segundo y tercer trimestres. Nuevo RETO: el agua. Su importancia, su escasez, su uso racional. El agua potable de calidad reduce el despilfarro energético y de plásticos de uso masivo de agua embotellada. Gasto de aguas ocultas (agua virtual).

Nuevas posibilidades de potenciales situaciones de aprendizaje de carácter comunitario, además de todas las derivadas de lo planificado en la agenda sobre los ODS. Además, a lo largo de este curso: puesta en marcha los huertos urbanos como apoyo a los huertos escolares; iniciar la coordinación del Programa de Educación ambiental, ALDEA, de la Junta de Andalucía, con un objetivo de coordinación, apoyo mutuo y avance colectivo. También se pretende crear una sección, dentro de la asociación, de Voluntariado Juvenil por la Sostenibilidad, en centros de secundaria. Se ha creado un grupo de trabajo con representantes de las juventudes de casi todos los partidos políticos, para aumentar el impacto en esta franja de edad.

12.5. Conclusiones

En estos dos cursos de trabajo directo en torno a los ODS y la Agenda 2030 se ha comprobado:

- La potencia social y curricular del trabajo ambiental y la sostenibilidad.

- Su capacidad de ilusionar y de unir fuerzas, tanto dentro de centros educativos, entre centros y de estos con la comunidad, así como la implicación del ayuntamiento y los grupos políticos municipales.
- La disponibilidad de una buena parte de la sociedad, que aparentemente parece no tener inquietud medioambiental, para participar, y la buena respuesta ante las propuestas realizadas.
- Además de las personas que directamente se ponen en marcha ante las propuestas, a nivel de localidad se genera polémica, se llama la atención… se inicia la conciencia ambiental.

Referencias bibliográficas

- **ONU (2015):** «Resolución de la Asamblea General Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible».
- **Moya, J. y Zubilaga, A. (coords.) (2020):** *Un currículo para un mundo sostenible. ODS2030.* Colección Tiralíneas. Grupo Anaya-Atlántida.
- **LOE, texto consolidado tras la aprobación de la LOMLOE (BOE del 30-12-2020).**
- **Página web de Atlántida Granada:** https://atlantidagranada.wixsite.com/granada/curriculo-desarrollo-sostenible

Capítulo 13. El currículo prescrito y la programación de la enseñanza: la génesis de una práctica profesional

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general de Atlántida

> Está claro, pues, que a partir de 1970, en plena efervescencia innovadora, se introdujo en nuestra pedagogía una nueva técnica de PROGRAMACIÓN que, con todas sus posibilidades y también defectos, se intentó precipitadamente aplicar en nuestros centros, produciéndose los naturales desajustes y desencantos.
>
> ROTGER, 1975

El modo en que un país define su modelo para el diseño y el desarrollo del currículo tiene consecuencias importantes no solo sobre lo que es relevante que el alumnado aprenda, sino también sobre la forma en que el profesorado concibe su profesión y, por tanto, sobre su forma de enseñar.

Este es un hecho, generalmente, admitido, cuyas consecuencias se hacen evidentes cuando se producen reformas educativas que introducen modificaciones importantes tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo, algo que ha ocurrido con la reciente aprobación de los reales decretos de las enseñanzas mínimas (2022) correspondientes a las enseñanzas no universitarias y, singularmente, a las enseñanzas que conforman la educación obligatoria.

Nuestra intención es situar las programaciones docentes como un elemento esencial dentro de la práctica educativa y comprender el modo en que se han ido configurando a medida que se modifica el modelo de diseño y desarrollo del currículo.

En este sentido, podríamos decir que la programación de la enseñanza como núcleo de la práctica profesional docente ha tenido tres momentos clave: 1) la creación del primer modelo de currículo prescrito, denominado Nuevos Programas Renovados (1980); 2) la creación de un segundo modelo de currículo prescrito, denominado Diseño Curricular Base (DCB, 1989), y 3) la creación de tercer modelo de currículo prescrito como consecuencia de la aprobación de la LOMLOE (2020), y que en buena medida es una continuación del modelo surgido de la LOE (2006).

Cada uno de estos modelos de currículo prescrito representa una estructura propia que ha condicionado su posterior desarrollo y, singularmente, la programación de la enseñanza como práctica profesional.

Vamos a aprovechar este primer capítulo del bloque para recordar algunas claves de la relación entre la estructura del currículo prescrito y la práctica de la programación de la enseñanza.

13.1. Programar la enseñanza por objetivos

La elaboración de programaciones de aula o materia se institucionalizó en nuestro país en la década de 1980 como consecuencia de la implantación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE,1970), también conocida como ley Villar Palasí. Desde entonces, aunque se han sucedido varias reformas educativas, no ha dejado de formar parte de la práctica docente.

De hecho, cada vez que se realiza una nueva reforma educativa, el profesorado se interesa por saber qué consecuencias tendrán los cambios sobre sus programaciones o, para ser más exactos, sobre su forma de programar la enseñanza hasta ese momento.

Desde el punto de vista educativo, que es el que más nos interesa, la reforma del currículo que provocó la aprobación de la Ley General de Educación (LGE,1970) se presentó diez años más tarde a través de los denominados Programas Renovados de la EGB (1981). Estos programas, que afectaban solo a la Educación General Básica y excluían el Bachillerato, venían a sustituir a otros titulados Nuevas Orientaciones Pedagógicas, que habían sido presentados poco después de aprobada la LGE (Resolución de la Dirección General de Educación Básica, de 21 de octubre de 1977).

Las razones de este cambio son muy ilustrativas del contexto en el que se desarrollaba la educación en nuestro país. En primer lugar, se consideraba necesario el cambio por tres razones: 1) el documento no era prescriptivo; 2) los objetivos y contenidos estaban formulados de forma muy general e impedía distinguir entre lo «imprescindible» y lo meramente «deseable», y 3) la ausencia de instrumentos de apoyo al profesorado.

En definitiva, los Programas Renovados venían a corregir algunas deficiencias importantes provocadas por la regulación anterior:

«Desorientación en el trabajo escolar, inseguridad en los niveles de exigencia al alumnado, excesos en la utilización de determinadas técnicas de trabajo, como la enseñanza mediante 'fichas', y un inmoderado desarrollo de los manuales escolares, ya que los programas daban un amplio margen para la interpretación personal de los autores» (p. 4).

«Todos estos factores, junto con los rígidos criterios de promoción del alumnado, ayudarían a explicar, según los impulsores de la reforma curricular, las altas tasas de fracaso escolar y justificaban un replanteamiento amplio de la programación educativa en este nivel, desde el punto de vista técnico-pedagógico» (p. 4).

La estructura de los Programas Renovados giraba alrededor de las materias que, a su vez, se dividían en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia, y actividades. Los niveles de referencia eran considerados co-

mo los objetivos que se han de alcanzar obligatoriamente dentro de cada uno de los temas de trabajo, y trataban de responder a una pregunta:

«¿Qué es lo que el alumno debe y puede saber sobre este contenido al terminar la EGB, un ciclo o un curso?; ¿qué tipo de conductas esperamos de él?» (p. 8).

En estos dos interrogantes aparecen las claves de este primer currículo prescrito, cuya visión gráfica mostramos a continuación. Las claves son el contenido y las conductas. Los contenidos, presentados en forma de bloques temáticos, articulan el currículo prescrito en todas las etapas, mientras que los objetivos los concretan en cada una de ellas (figura 13.1).

Así pues, contenidos y conductas, son como decimos, la base de la estructura del currículo prescrito. Además, desde el punto de vista del desarrollo, la única decisión reservada al profesorado es la definición de actividades. Una decisión que se encuentra estrechamente asociada a las conductas ya definidas.

Documento base			
Anexo II: Distribucción «cíclica» de objetivos			
Ciclos	**Inicial**	**Medio**	**Superior**
Edad(1)	6 y 7 años [8]	8, 9 y 10 años [11]	11, 12 y 13 años [14]
Objetivos	1.1. Iniciación y dominio progresivo de las técnicas instrumentales (lectura, escritura, expresión y comprensión oral, automatismo y cálculo).	2.1. Dominio de las técnicas instrumentales (lectura, escritura y expresión y comprensión oral) y afianzar a los alumnos en el uso correcto de la lengua. 2.2. Conseguir, mediante la experiencia, el dominio de algunos conceptos matemáticos básicos y automatismos operativos, aplicándoles a la solución de problemas reales.	3.1. Dominio y uso correcto de la lengua castellana en sus facetas de comprensión y expresión oral escrita. 3.2. Conocimiento de una lengua extranjera, sin prejuicio, en su caso, del estudio de otras lenguas nacionales distintas del castellano en sus correspondientes comunidades autónomas. 3.3. Dominar los automatismos operativos más importantes y afianzar a los alumnos en el razonamiento, expresión y abstracción matemática necesarias para hallar o proponer soluciones a cuestiones y problemas.

Figura 13.1. Estructura del primer currículo prescrito. (Fuente: Programas Renovados, 1981).

Junto con los bloques de contenido y los objetivos, la estructura curricular incorporaba una ejemplificación de actividades que el profesorado podía tomar como referencia para alcanzar los objetivos (figura 13.2).

Ciclo medio	Ciclo superior	Objetivos	Actividades sugeridas
X	X X	1.4.22. Emplear con propiedad la construcción perifrástica. 1.4.23. Utilizar con propiedad la persona, el número, el tiempo y el modo de los verbos.	– Pasar de pasivas a activas una serie de oraciones. – Dadas varias oraciones activas, subrayar los elementos que cambian al convertirlos en pasiva. – Construir frases con verbos en forma perifrástica. – En una lista de formas verbales, señalar la persona y el número. – Expresar por medio de oraciones: • Unos hechos reales. • Unos hechos posibles, pasados, deseados. • Unos hechos mandados. – Analizar los verbos que se encuentran en un texto, indicando: • Conjugación. • Modo. • Tiempo. • Número y persona. – Sustituir formas no personales por un tiempo personal adecuado al contexto.

Figura 13.2. Los objetivos como referencia para la selección de las actividades en el aula. (Fuente: Programas Renovados, 1981).

Esta es la estructura curricular que marca la incorporación a la práctica educativa de la programación de la enseñanza y es, en buena medida, la que actúa como modelo de referencia a partir del cual cualquier cambio debe ser justificado. Dicho de otra forma, esta práctica curricular, una vez interiorizada, se convierte en teorías en uso que definen aquello que el profesorado va a considerar de sentido común pedagógico.

Programar la enseñanza se concibe como la forma de concretar, en el aula, los objetivos de aprendizaje de cada uno de los bloques temáticos mediante la selección de actividades. El profesorado adopta y reproduce los elementos ya prescritos y los concreta en su aula mediante las actividades correspondientes. La estructura normativa incluye, además, gran cantidad de ejemplos de actividades que en su mayoría son solo ejercicios que permiten reconocer lo aprendido mediante las lecciones impartidas por el docente. Esta estructura no deja lugar a la intervención de otros agentes educativos. Ni las Administraciones autonómicas ni los centros educativos son agentes activos en el desarrollo del cu-

rrículo. Entre otras razones porque todavía no se había hecho efectiva la atribución de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas. Queda claro que en estas condiciones la estructura está diseñada para que el profesorado en su aula defina un único elemento: las actividades.

Dicho de otra forma, son los elementos de esta estructura y, sobre todo, la relación entre el diseño y el desarrollo, los que actúan como teoría en acción dentro de la práctica de la enseñanza. De aquí la importancia de tenerla en cuenta en este momento, sobre todo, cuando las nuevas prácticas obedecen en realidad a supuestos muy distintos.

Por ejemplo, los desempeños asociados a cada una de las competencias no representan comportamientos, sino acciones. Esta idea es la que define el enfoque *can do* que fundamenta y justifica la elección de las competencias como forma de aprendizaje en la mayor parte de los organismos internacionales.

Como ha expresado acertadamente el profesor Gimeno, el problema que esta estructura creaba al profesorado era la diferenciación entre objetivos y actividades, dado que los propios objetivos ya estaban expresados en términos de las conductas que el alumnado debía manifestar (Gimeno, 2002). En definitiva, siguiendo a Rotger, puede decirse que:

«[…] desde el año 1970, con la implantación de la Ley General de Educación, de Villar Palasí, se inicia en España un movimiento pedagógico renovador —posiblemente más efectista que efectivo— que se manifiesta fundamentalmente a través de múltiples actos informativos e instructivos (conferencias, seminarios, cursillos, etc.) y con la incorporación de técnicas didácticas y organizativas venidas de fuera. Así como antes la exigua investigación pedagógica había puesto su mirada en el campo de la metodología, ahora iba a ponerse el acento en el campo de la organización.

En este contexto surge la programación de las actividades escolares como una técnica pedagógica capaz de poner orden en el complejo —y casi caótico— mundo de la enseñanza» (Rotger, 1980:9-10).

Especialmente significativo es el último párrafo de esta cita: programar las actividades es una «técnica pedagógica que podrán orden en el complejo —y casi caótico— mundo de la enseñanza».

13.2. Programar la enseñanza para el aprendizaje de capacidades y competencias

A partir de la década de 1990 se incorporan al sistema educativo dos nuevos modelos de diseño y desarrollo del currículo que van a condicionar la programación de la enseñanza como práctica profesional.

La nueva estructura curricular se concibe como abierta y flexible y, por tanto, el profesorado ya no puede limitarse a adoptar el currículo prescrito, sino que tiene que adaptarlo.

En este apartado vamos a centrar nuestra atención en el modelo denominado Diseño Curricular Base (DCB), dado que el tercer modelo será el centro de atención en un capítulo específico y en el conjunto de este bloque. Aunque este modelo de diseño y desarrollo fue la referencia para la elaboración de los reales decretos de enseñanzas mínimas de todas las etapas educativas, aquí hemos preferido basar nuestro análisis en el documento teórico más que en la norma.

Este nuevo modelo de diseño y desarrollo se concibe como una secuencia de niveles de concreción en la que los niveles superiores condicionan, pero no determinan, los inferiores. Este modelo llegó a ser conocido como un modelo de decisiones en cascada (figura 13.3.):

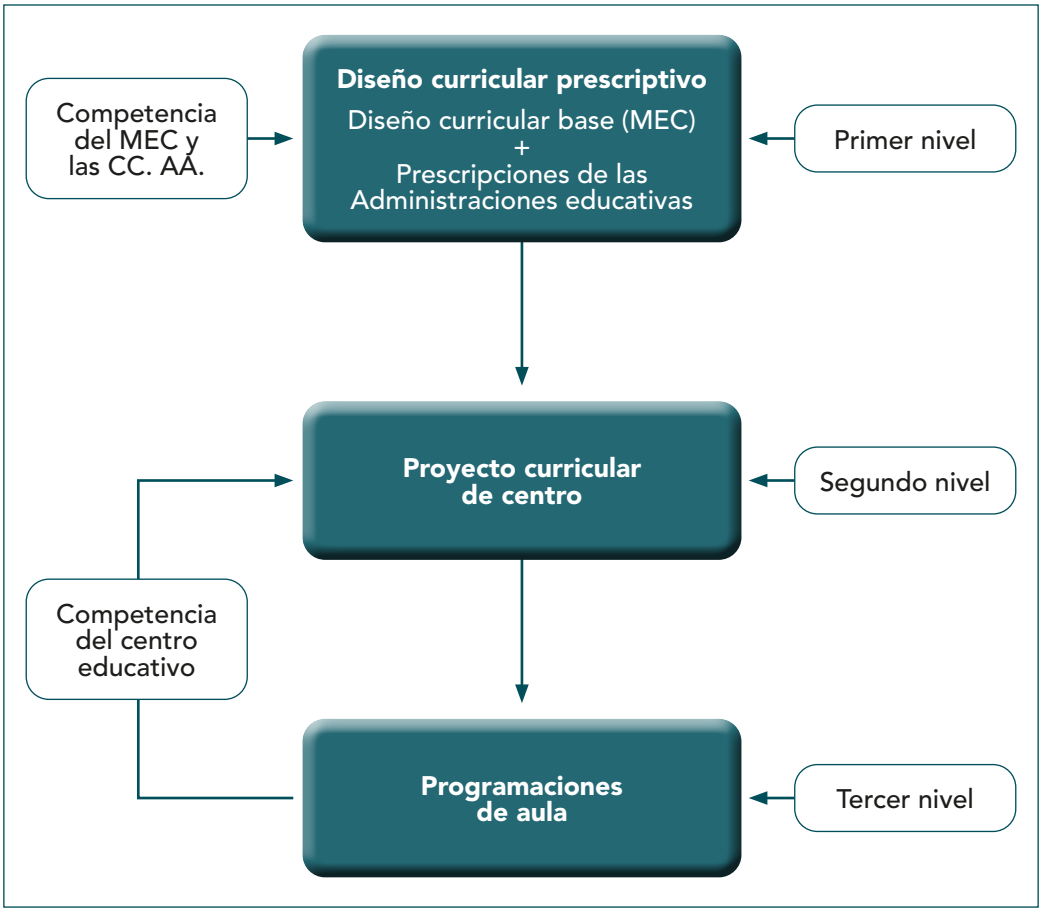


Figura 13.3. Un modelo de diseño y desarrollo del currículo basado en diferentes niveles de concreción. (Fuente: DCB, 1989).

La estructura normativa del currículo estaba basada en los siguientes cuatro pilares: objetivos, contenidos, actividades y metodología. La presencia de estos elementos será la que fundamentará la definición del currículo en las sucesivas leyes orgánicas. La relación entre estos elementos se presentaba gráficamente de este modo (figura 13.4).

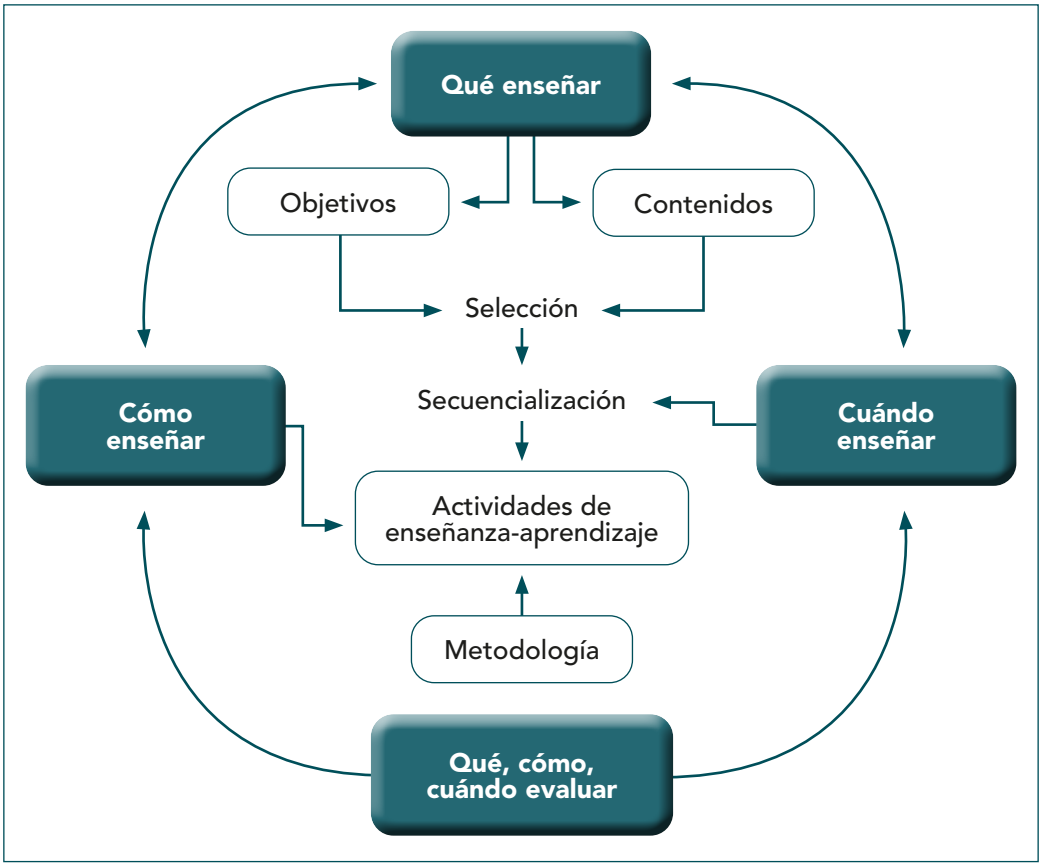


Figura 13.4. Una nueva estructura para el currículo prescrito. (Fuente: DCB, 1989).

Al observar la nueva estructura curricular pueden apreciarse algunas similitudes y diferencias en relación con la estructura de los Programas Renovados. Siguen apareciendo los objetivos, los contenidos y las actividades. Pero se incorpora un elemento nuevo: la metodología. Este nuevo elemento es una decisión exclusiva del profesorado, que considera que el problema de seleccionar y secuenciar las actividades no puede ser resuelto con la concreción de los objetivos: «La incorporación de este elemento se debe en gran medida al reconocimiento de un hecho, el currículo prescrito puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo» (DCB, 1989:26).

Otras dos diferencias no son perceptibles en la presentación de la estructura curricular, pero son de gran relevancia. Una de las más importantes de la nueva estructura se encuentra en el modo en que se definen los objetivos:

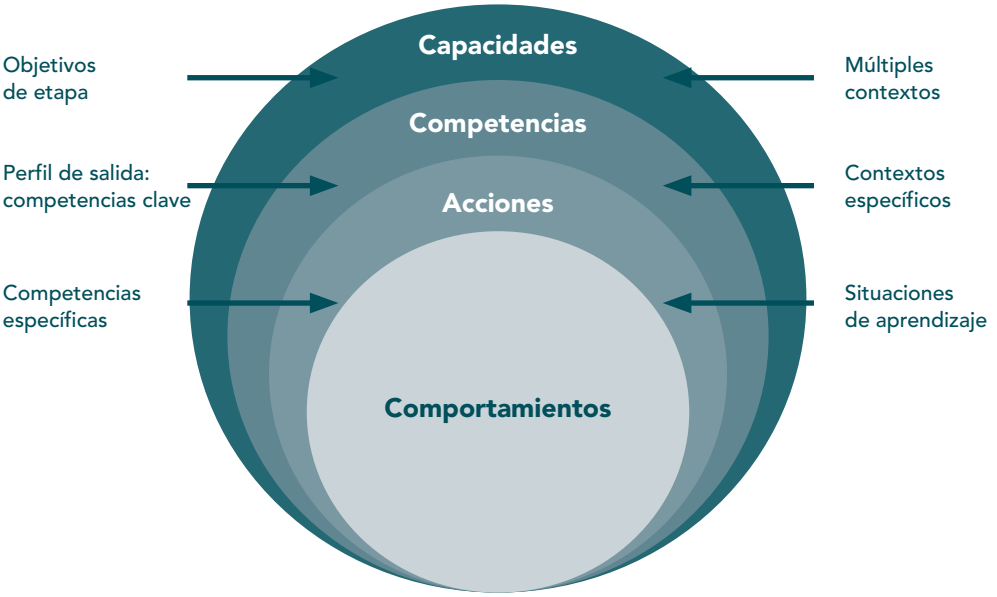
«En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base» (DCB, 1989:38).

Quisiéramos detenernos un momento en esta cita y llamar la atención sobre una cuestión que nos parece muy relevante.

En este texto se caracterizan los aprendizajes de dos formas, capacidades o competencias y conductas, reservando para cada una de ellas un nivel de concreción. Así pues, la nueva estructura normativa no excluye los comportamientos, pero no considera deseable que este tipo de aprendizaje sea definido por las Administraciones Públicas.

Con el tiempo, la identificación inicial entre capacidades y competencias dejará paso a una división en tres tipos de aprendizajes en niveles sucesivamente inclusivos: conductas, competencias y capacidades. Por el momento vamos a mantenernos en nuestra exposición en la diferenciación entre dos tipos de aprendizaje. Esta diferenciación en las formas de definición del aprendizaje muestra solo una cara de la realidad; la otra está en que esta diferenciación vino acompañada de un proceso de integración que se manifestaba en cada uno de los elementos de la estructura del currículo prescrito (cuadro 13.5).

Diferentes formas de definir los aprendizajes en la estructura del currículo



De acuerdo con este modelo, podemos afirmar lo siguiente:

1. Las acciones que pone de manifiesto una persona en cada uno de sus desempeños define sus competencias.
2. Las competencias que pone una persona en cada uno de los contextos pone de manifiesto su capacidad.
3. La capacidad de una persona no es una cualidad natural, sino el resultado de las experiencias en los diferente entornos (natural, urbano y digital).

Cuadro 13.5. El proceso de diferenciación e integración de los elementos que conforman la estructura del currículo.

En consonancia con este cambio en la estructura, la programación de la enseñanza incorpora nuevas decisiones: a) la concreción de las capacidades, expresadas en los objetivos generales, en conductas que serán expresados en términos de objetivos didácticos, y b) la selección de actividades no solo requerirá una relación con los objetivos y contenidos, sino una visión metodológica —los métodos de enseñanza se convierten en un elemento esencial en la práctica educativa—. Pero, siendo como son estas novedades muy importantes, no se detienen aquí. En la nueva estructura curricular los contenidos aparecen agrupados en áreas curriculares, cada una de las cuales incorpora sus propios objetivos, bloques de contenidos y criterios de evaluación. Este último elemento no está previsto en el DCB, pero se incorporó en los reales decretos de enseñanzas mínimas por expreso deseo del profesorado y para responder a una necesidad que el propio DCB reconoce:

«Al estar expresados en términos de capacidades, como los de etapa, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar. Esta fase no se establece en el Diseño Base, sino que debe quedar parcialmente en manos del profesorado, que es quien cuenta con la información necesaria para llevarla a cabo» (DCB, 1989:40).

Los bloques de contenidos no se consideran agrupaciones temáticas, sino diferentes tipos de elementos con algún tipo de denominador común. Los contenidos aparecen diferenciados en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A la vista de la nueva estructura normativa, no solo se modifica sustancialmente el concepto de programación, sino que se incorporan nuevas decisiones que el profesorado tiene que adoptar en su ámbito de decisión —el tercer nivel de concreción—:«[…] las programaciones, como conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes» (DCB, 1989:52).

Programar la enseñanza se concibe como la forma de concretar y de relacionar los diferentes elementos que aparecen en el currículo prescrito creando unidades didácticas. El profesorado adapta los elementos prescritos a las características y condiciones de su entorno utilizando las cuatro estrategias que le permite la estructura normativa: a) distribuir los contenidos; b) seleccionar las actividades; c) seleccionar los criterios de evaluación y, sobre todo, d) crear una unidad de aprendizaje específica relacionando cada una de las decisiones adoptadas.

No cabe la menor duda de que a una estructura más abierta y flexible le corresponde una mayor responsabilidad en las decisiones que adopta el profesorado. En consonancia, se requiere un mayor desarrollo profesional. En este sentido, debemos reconocer que esta nueva estructura normativa supuso un gran paso adelante en la profesionalización de la educación.

Cuando programar se convierte en mucho más que seleccionar y ordenar las actividades y pasa a ser una tarea de creación de un microdiseño curricular en cada una de las aulas, quienes tienen que tomar estas decisiones necesitan no solo estar informados de la estructura normativa, sino comprender muy bien los supuestos que fundamentaron las decisiones adoptadas.

Compartir la responsabilidad de las decisiones requiere, al mismo tiempo, compartir el sentido de esas decisiones. De modo que, como hemos podido comprobar, la estructura normativa del currículo, y el concepto de programación están estrechamente relacionados.

No obstante, siendo esta relación entre la estructura normativa y programación clara, no debemos olvidar que el cambio más importante de este modelo curricular fue la incorporación de los proyectos curriculares de centro. Al incorporar esta novedad en el desarrollo del currículo los centros educativos, como organizaciones autónomas, adquirían un protagonismo que nunca había tenido:

«La función básica de los Proyectos Curriculares de Centro es garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad… La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, al requerir la toma de posición en relación con toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros. Por eso la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro para las distintas áreas y etapas educativas debe considerarse una tarea crucial» (DCB, 1989:52).

Un proyecto curricular de centro incorporaba decisiones de mucha importancia que condicionaban directamente las programaciones de aula:

- Definir los objetivos generales de ciclo en cada una de las áreas curriculares.
- Seleccionar y secuenciar el conjunto de contenidos.
- Establecer criterios de evaluación al final de cada ciclo.
- Definir los supuestos metodológicos generales.
- Definir los criterios de organización espaciotemporal.
- Establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar.
- Definir los criterios de opcionalidad entre las áreas curriculares.

Así pues, la estructura normativa del currículo se concibió con la ayuda de dos elementos para su desarrollo: los proyectos curriculares y las programaciones de aula. Los proyectos curriculares permitían mantener la perspectiva unitaria de la etapa; sin embargo, esta perspectiva unitaria presentaba una debilidad, la relación entre los objetivos de etapa y las áreas o materias. La ausencia de esta perspectiva unitaria afectó a las programaciones de aula y fragmentó la estructura desplazando el centro de gravedad hacia las materias.

Una de las consecuencias de una estructura normativa del currículo fragmentada en materias fue la balcanización de la cultura profesional del profesorado

(Fullan, M. y Hargreaves, A., 1999). Una consecuencia de la que ya nos hemos ocupado en la primera parte de este libro, y que volveremos a comentar en las alternativas que se proponen.

Referencias bibliográficas

- **Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999):** *La escuela que queremos.* Argentina: Amorrortu.
- **Gimeno Sacristán, J. (2002):** *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia.* Madrid: Ediciones Morata.
- **Ministerio de Educación y Ciencia (1981):** *Programas Renovados de la Educación General Básica. Educación Preescolar, Ciclo inicial y Ciclo Medio.* Madrid: Editorial Escuela Española.
- **Ministerio de Educación y Ciencia (1989):** «Diseño Curricular Base. Volumen I correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria». Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=912_19
- **Rotger, B. (1975):** *El proceso programador en la escuela.* Madrid: Escuela Española.
- **Rotger, B. (1980):** *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar.* Madrid: Escuela Española.

Capítulo 14. La programación de situaciones para el aprendizaje: claves para la reconceptualización de una práctica profesional

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

José Antonio Gómez Alfonso. Profesor de Lengua y Literatura. Coordinador de Atlántida Extremadura

> Las nuevas teorías insisten en que el aprendizaje depende sobre todo de la actividad del alumno, lo que tiende a redefinir el papel del maestro: de dispensador del saber, se convertiría en creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar. De la imagen de un saber transmitido a través del discurso magistral, pasamos a la imagen de un saber construido mediante una actividad disciplinada, un trabajo.
>
> Perrenoud, 1990

Tal y como hemos tenido ocasión de mostrar en el capítulo anterior, los cambios en la estructura normativa del currículo tienen consecuencias sobre la configuración de una de las prácticas profesionales más importantes: la programación de la enseñanza.

Lo que hemos comprobado es que a medida que la estructura se hace más abierta y flexible, la programación de la enseñanza obliga al profesorado a tomar nuevas decisiones. Entre decidir sobre la selección y la secuencia de las actividades (LGE y Programas Renovados) y decidir sobre el conjunto de elementos de la nueva estructura hasta configurar una unidad didáctica con sus propios fundamentos (LOGSE-DCB) existen notables diferencias en la práctica, pero también en la teoría.

Lo que ha ocurrido hasta el momento es que el currículo escolar se ha ido convirtiendo en una construcción colectiva donde participan todos los agentes del sistema educativo, las fronteras entre quienes deciden (las Administraciones Públicas) y quienes actúan (los centros educativos y el profesorado) se han hecho más porosas, menos rígidas, aunque sin llegar a crear lo que UNESCO-IBE (2015) llama un «contínuum de decisiones». En nuestro país, al menos, los niveles de decisión son claramente reconocibles.

En la reconfiguración de las fronteras y ámbitos de decisión ha desempeñado un papel muy relevante la incorporación de las competencias clave a la estructura normativa. Un hecho que se produjo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), y que respondía a una recomendación del Consejo y el Parlamento europeos. La incorporación de las competencias clave en la estructura curricular

suponía un cambio de enfoque muy relevante en la programación de la enseñanza: era necesario identificar bien las condiciones y retos de la vida real, así como el modo en que las personas se desenvuelven en ellas con éxito antes de configurar las nuevas unidades didácticas.

La definición de los aprendizajes en términos de competencias obligaba a los agentes educativos a prestar atención a las necesidades reales de las personas de acuerdo con sus modos de vida. Este cambio dotaba de un nuevo sentido a la práctica profesional: ya no podía limitarse a transmitir el conocimiento heredado; era necesario crear situaciones en las que cada persona pudiera hacer uso de los aprendizajes adquiridos, y también de adquirir nuevos aprendizajes.

El factor decisivo para definir las situaciones ya no era el conocimiento adquirido, sino las competencias adquiridas. Este era el punto de referencia para identificar la zona de desarrollo potencial en cada individuo.

Las consecuencias de la incorporación de un nuevo tipo de aprendizaje —las competencias clave— así como una nueva estructura normativa más abierta sobre la teoría y sobre la práctica docente, no se hicieron esperar. Las consecuencias comenzaron a hacerse evidentes desde el mismo momento en que algunos centros educativos y muchísimos profesores y profesoras se tomaron en serio el problema y comenzaron a tomar decisiones e incorporaron a su quehacer cotidiano algunas innovaciones. En ese momento, el foco de atención lo ocuparon fundamentalmente dos ideas: la integración del currículo y la selección de tareas relevantes:

1. Para facilitar la transformación del currículo prescrito en currículo real, los centros educativos tenían que realizar un esfuerzo de integración de los elementos que conformaban la estructura de ese currículo.

2. Simultáneamente, era necesario modificar las dinámicas de aulas para introducir en ellas un nuevo elemento: la resolución de tareas.

Estas dos ideas estaban estrechamente relacionadas. Las competencias se aprenden a través de la resolución de tareas; por tanto, la integración del currículo debería concluir en una selección de labores vinculadas a prácticas sociales. Llegados a este punto, el siguiente paso no estaba muy lejos, pero había que darlo.

14.1. Una nueva estructura del currículo orientada al logro de un perfil de salida

La nueva estructura normativa del currículo mantiene algunos elementos de la estructura normativa anterior —como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 13—, pero también incorpora nuevos elementos.

La presencia de estos nuevos elementos confiere otro sentido y otro significado a la programación como práctica docente. De modo que, aunque el profe-

sorado siga utilizando algunos de los elementos anteriores —competencias, contenidos, actividades—, la práctica en la que estos elementos de acción están insertos ya no es la misma.

La nueva práctica incluye la selección de actividades —pero estas no son la concreción de las conductas asociadas a un determinado contenido— y, además, una recreación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una nueva unidad —aunque esta unidad ya no es solo una parte del área de conocimiento o la asignatura—.

La transformación de la programación como práctica docente se debe, en gran medida, a la incorporación de un nuevo elemento: el perfil de salida (figura 14.1). Según los reales decretos de enseñanzas mínimas:

«Las competencias clave aparecen recogidas en el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente».

El perfil de salida se ha definido como un conjunto de treinta y cuatro descriptores operativos que están relacionados con las competencias específicas. Conviene recordar lo que sobre esta cuestión queda recogido en el currículo prescrito:

«En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes.

Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia».

Lo cierto es que, si bien se ha considerado necesario tener en cuenta la progresividad entre etapas, no se ha tomado en consideración la progresividad dentro de las etapas, la posibilidad de definir algunos niveles de desempeño. Por desgracia, del mismo modo, no se ha contemplado la expresión que se utiliza en el currículo prescrito es lo suficientemente ambigua como para indicarnos la presencia de un problema muy serio:

«Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa».

Esta es la cuestión que, sin lugar a dudas, puede generar la mayor parte de los dilemas e incertidumbres del profesorado, por eso se convierte en el eslabón más débil de la nueva estructura curricular, junto con la relación entre competencias clave y saberes básicos y, por tanto, una de las que generará el mayor número de dificultades en el proceso de transformación del currículo prescrito.

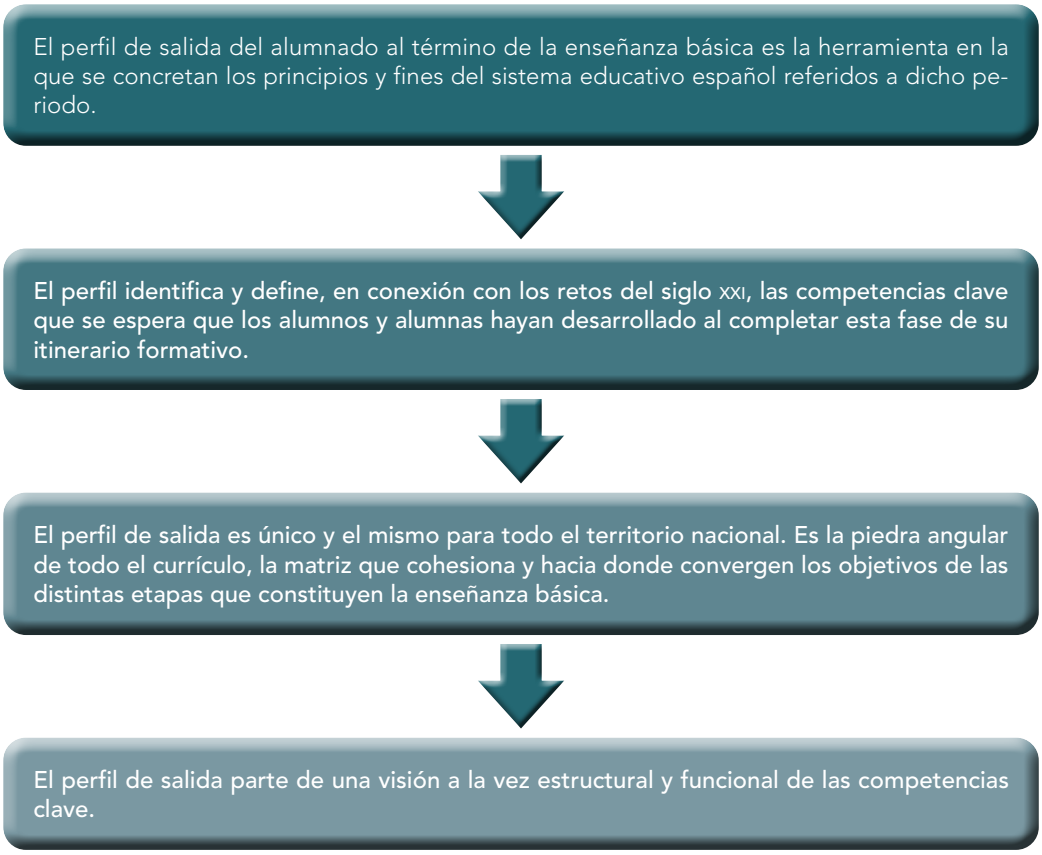


Figura 14.1. Características y elementos del perfil de salida en la nueva estructura normativa del currículo.

El problema es que un perfil de salida basado en treinta y cuatro descriptores puede resultar inmanejable, muy poco operativo, sobre todo si además carece de una referencia que fije niveles de desempeño o criterios de progresividad. Pero, además, por si lo plasmado anteriormente no fuera suficiente, la misma norma hace dos puntualizaciones muy relevantes: una para las Administraciones Públicas y otra para los centros educativos.

1. A las Administraciones Públicas les recuerda lo siguiente:

   «Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto tienen por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el perfil de salida. Los currículos establecidos por las Administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos tendrán, asimismo, como referente dicho perfil de salida» (ídem).

2. A los centros educativos les recuerda lo siguiente:

   «El perfil de salida es único y el mismo para todo el territorio nacional. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza

básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva. Debe ser, además, el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria» (ídem).

Teniendo en cuenta esto, es evidente que estamos ante un elemento que condiciona en gran medida tanto la estructura del currículo prescrito como su transformación en currículo escolar. El perfil de salida es una responsabilidad del conjunto del profesorado del mismo centro y, como responsabilidad compartida, no se podrá trasladar a la programación de la enseñanza hasta que no se produzca una nueva reconceptualización de la práctica profesional. Esto significa que será necesario revisar algunos de los supuestos insertados en las prácticas heredadas de las estructuras normativas anteriores.

Pero lo que sin duda resulta más importante que la incorporación del perfil de salida como factor integrador de la estructura normativa es que supone una gran oportunidad para avanzar tanto en la cultura de la colegialidad como en la inclusividad. Para comprender bien hasta qué punto estamos ante una oportunidad histórica, vamos a centrar nuestra atención en el enfoque subyacente a la nueva propuesta.

14.2. Un nuevo enfoque para la programación de la enseñanza: el enfoque *can do*

A nuestro juicio, la reconceptualización de la programación de la enseñanza, entendida como práctica docente vinculada al logro de un nivel de dominio de las competencias clave del perfil de salida, requiere que incorporemos a nuestra visión de la práctica un nuevo enfoque.

Un enfoque que, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2021), podríamos denominar «enfoque *can do*». Es decir, un enfoque de la enseñanza centrado en lo que cada persona puede hacer en determinadas situaciones como expresión del nivel de dominio alcanzado en una o más de sus competencias:

«La definición 'puede hacer' *(can do),* referente a los aspectos del dominio, proporciona un mapa de ruta claro y común para el aprendizaje, y es un instrumento mucho más matizado para juzgar el progreso del/la aprendiente que el énfasis exclusivo en las notas de pruebas y de exámenes» (MCER, 2021:35).

Vista desde este enfoque *can do*, la programación de la enseñanza es, ante todo, una práctica orientada a la acción, lo que significa que son los desempeños, y no las conductas, lo que centra la atención del profesorado. Al mismo tiempo, el alumnado es considerado un agente activo que aprovecha las oportunidades que le ofrecen las diferentes situaciones para el aprendizaje para interactuar con otros agentes en la realización de tareas. Unas tareas cuya realiza-

ción requiere que las personas movilicen adecuadamente todos los recursos disponibles —conocimiento, actitudes y habilidades—.

El enfoque *can do* tiene su fundamento en una visión del aprendizaje como un proceso sociocognitivo. Esta visión fue formulada originalmente por Lev Vygotsky en su teoría del desarrollo próximo (1978), y ha sido reelaborada por Michael Cole (1996). Dicho de una forma breve y, en cierto modo familiar para una buena parte del profesorado, las situaciones para el aprendizaje definen la zona de desarrollo próximo o zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978) del perfil de salida y ofrecen a cada alumno y alumna la posibilidad de hacer visibles los desempeños propios de cada una de las competencias.

Como se recordará, Vygotsky (1978, 2001, 2003) definió la zona de desarrollo como «la distancia entre el nivel de desarrollo real –determinado por la resolución independiente de problemas– y potencial –determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos–» (Vygotsky, 1978:86).

Si trasladamos esta conceptualización de la zona de desarrollo al contexto del aprendizaje de las competencias clave, podríamos decir que la programación de la enseñanza consistiría en definir una situación de aprendizaje en la que el alumnado tenga la oportunidad de manifestar los desempeños propios de una o más competencias adquiridas y, al mismo tiempo, adquirir nuevos desempeños que contribuyan a mejorar su nivel de dominio.

Esta es la visión de la enseñanza que subyace al MCER 2021 y que pone el énfasis en una enseñanza dirigida a que cada docente encuentre la zona de desarrollo adecuada para que el alumnado, aprovechando el nivel de dominio ya adquirido, adquiera nuevos niveles de dominio que le permitan superar con éxito su participación en situaciones para el aprendizaje cada vez más complejas:

«Esto favorece una perspectiva de 'dominio' guiada por descriptores de lo que el/la aprendiente 'puede hacer', en vez de una perspectiva de 'carencia' en la que se acentúa aquello que no ha adquirido aún» (MCER 2021:36).

En este sentido, el conjunto de situaciones para el aprendizaje que el profesorado de un determinado centro ha programado definen tanto el nivel de dominio adquirido en el perfil de salida como el potencial de desarrollo de ese mismo perfil. La programación de la enseñanza se orienta ahora a identificar situaciones de la vida real (prácticas sociales), a reconocer las necesidades competenciales que esas situaciones generan de acuerdo con las tareas en las que las personas tienen que participar y, con la ayuda de los desempeños necesarios, a seleccionar las competencias clave y los contenidos necesarios para alcanzar los nuevos niveles de dominio.

A la luz de lo ya expuesto, y siguiendo la visión del MCER, este sería el mensaje que el profesorado debería tener en cuenta en la programación de la enseñanza: el aprendizaje debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza:

«El enfoque orientado a la acción implica, sobre todo, tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planear una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a). Los descriptores se pueden utilizar para concebir estas tareas y también para observar y, si se quiere, (auto)evaluar el uso de la lengua por parte de los aprendientes durante la tarea» (MCER, 2021:38).

14.3. El enfoque *can do* en la programación de situaciones para el aprendizaje

El enfoque propuesto por el MCER para el aprendizaje de la competencia lingüística nos ha proporcionado el fundamento para una reconceptualización de la programación de la enseñanza como práctica docente. Nos corresponde ahora proponer una definición operativa de la programación que vaya en consonancia con los elementos que definen la estructura normativa del currículo. El núcleo de la definición operativa, siguiendo el formato propuesto en el capítulo 13, sería el siguiente:

Programar la enseñanza se concibe como la creación de situaciones de aprendizaje, entendidas como zonas de desarrollo potencial para el aprendizaje de las competencias clave del perfil de salida

Las situaciones de aprendizaje se definirán en cada una de las áreas, asignaturas o materias, pero su referencia común serán los descriptores del perfil de salida. Todas ellas estarán estructuradas a partir de tareas relevantes cuya resolución requerirá de una efectiva movilización de los contenidos propios de cada una de las competencias clave implicadas en las tareas (conocimientos, actitudes y habilidades). Gráficamente, los elementos que estructuran las situaciones de aprendizaje aparecen recogidos en la figura 14.2.

Las situaciones de aprendizaje representan la dimensión espaciotemporal en la que cada alumno o alumna se apoya en los niveles de dominio ya adquiridos para interaccionar con las tareas y adquirir nuevos y mejores niveles de dominio.

Figura 14.2. Claves en la configuración de las situaciones de aprendizaje.

Así pues, programar la enseñanza es definir una zona para el desarrollo potencial de las competencias clave en las que tanto el alumnado como el profesorado del mismo grupo clase interactuarán para mejorar sus respectivos niveles de dominio, apoyándose en los desempeños ya adquiridos y en la ayuda proporcionada por el profesorado y sus propios compañeros y compañeras.

Como nos recuerda el marco de referencia, «el equilibrio preciso entre un aprendizaje centrado en el profesor o la profesora y una interacción colaborativa entre los aprendientes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión» (MCER, 2021:38).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la estructura normativa del currículo contempla un desarrollo basado en tres niveles de decisión, es muy importante situar la programación de la enseñanza en esta secuencia de decisión. En este sentido, conviene no olvidar que el desarrollo del currículo basado en niveles de decisión convierte la construcción del currículo en una responsabilidad compartida, dado que todas las decisiones están condicionadas por el nivel inmediatamente superior. En la figura 14.3 presentada a continuación pueden verse los tres niveles de decisión, así como los elementos del currículo sobre los que es necesario decidir en cada momento.

Currículo prescrito (nivel de decisión 1)				
Objetivos de etapa	**Perfil de salida (descriptores operativos de las competencias clave)**	**Materias o ámbitos**		
		Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos

Proyecto de etapa o centro (niveles de decisión 1 y 2)							
Objetivos de etapa	**Perfil de salida**	**Ciclo o nivel**	**Materias o ámbitos**	**Situaciones para el aprendizaje**	**Temas transversales**	**Proyectos integrados de aprendizaje**	**Entornos (natural, urbano, digital)**

Programación de materia-aula (nivel de decisión 3)							
Descriptores operativos	**Competencias específicas**	**Criterios de evaluación**	**Saberes básicos (conocimientos, habilidades, actitudes)**	**Situaciones para el aprendizaje (SPA)**	**Entornos (natural, urbano, digital)**	**Temporalización**	**Recursos**

Figura 14.3. Niveles de decisión e instrumentos para un nuevo modelo de planificación educativa.

El proceso de construcción del currículo escolar a partir de una secuencia de niveles de decisión no es solo un proceso de concreción, sino también recursivo, donde las decisiones adoptadas en los niveles superiores se asumen como propias y se toman como premisas para nuevas decisiones. La figura 14.4 muestra este hecho, la secuencia de decisión como un proceso recursivo.

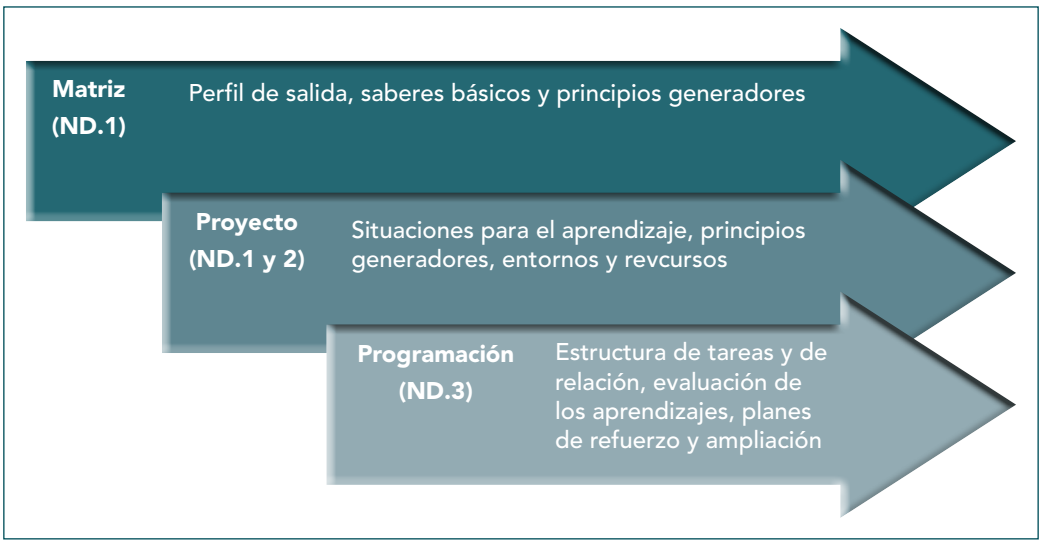


Figura 14.4. El proceso recursivo de construcción del currículo escolar.

En esta secuencia, las programaciones se sitúan en el tercer nivel de decisión y, además, van a configurar el currículo real del centro educativo como un entramado de situaciones de aprendizaje donde tanto el profesorado como el alumnado tienen que aprender a moverse. Este proceso de recursivo necesita nuevos instrumentos de planificación educativa que hagan visible la contribución de todo el profesorado al logro común del perfil de salida. Algunos de esos nuevos instrumentos vendrán recogidos en la figura 14.5.

No ignoramos que este cambio en la visión del desarrollo del currículo desde un proceso de concreción a un proceso recursivo supone un cambio sustancial. De hecho, es un cambio que modifica sustancialmente el sentido de lo que hacen cada uno de los agentes educativos que participan en cada uno de los niveles de decisión, que transforman las decisiones anteriores en condiciones a partir de las cuales se adoptan nuevas decisiones. Lo que ocurre en la realidad es que cada nivel de decisión plantea opciones a los niveles inferiores que cada uno de ellos activa de una u otra forma teniendo en cuenta su percepción de la situación.

Esta visión del desarrollo del currículo nos sitúa ante un nuevo modelo de planificación educativa que hemos dado en llamar modelo de planificación estratégico y situacional. Como decíamos anteriormente, la figura 14.5 recoge los instrumentos de planificación que pueden utilizar los centros dentro de este nuevo modelo.

Figura 14.5. Instrumentos del proceso de planificación del currículo escolar basado en un perfil de salida compartido por todo el centro educativo.

Los siguientes capítulos de este bloque ofrecen ejemplificaciones de cada uno de estos instrumentos y, en conjunto, hacen visible la reconceptualización de la programación de la enseñanza como práctica profesional. Además, nos encargaremos de exponer las razones por las que consideramos necesario este nuevo modelo y definiremos algunos de sus principios esenciales.

Referencias bibliográficas

- **Cole, M. (1996):** *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Versión en español.
- **Cole, M. (1998):** *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- **Consejo de Europa (2020):** *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- **MEFP (2021):** *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22556
- **Perrenoud, Ph. (1990):** *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- **Vygotsky, L. (1978):** *Mind in Society. The development of higher mental functions*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber y E. Souberman (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. Versión en español.
- **Vygotsky, L. (1979):** *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- **Vygotsky, L. (2003):** *Psicología Pedagógica. Buenos Aires: AIQUE*.
- **Vygotsky, L. (2003):** *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- **Vygotsky, L. (2001):** *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.
- **Vygotsky, L. (2003):** *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.

Capítulo 15. Un nuevo modelo de desarrollo del currículo: principios básicos de una planificación estratégica y situacional

Esperanza García Morales. Asesora técnica docente del Servicio de Inclusión de la Dirección General de Inclusión Educativa. Generalitat Valenciana

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

> La parte posible de creación se añade a la parte obligada de interpretación; estas son las dos fuentes de distancias entre el currículum prescrito y lo que en realidad se enseña y estudia en clase. De ahí se sigue que los maestros, encargados de aplicar el mismo currículum formal, no impartan, de hecho, la misma enseñanza, ni propongan el mismo currículum real.
>
> Perrenoud, 1990

Nuestra mayor preocupación a lo largo de esta segunda parte del libro es ayudar al profesorado a comprender los fundamentos de una nueva visión de la práctica profesional, proporcionarle algunas orientaciones para su desarrollo y sobre todo aportarle nuevos recursos. Así, será primordial la propuesta de un nuevo modelo de planificación docente como práctica profesional. Un modelo tiene su fundamento en la visión sistémica de la acción educativa que ya presentamos en la primera parte del libro y, por tanto, se encuentra en la base de los modelos curricular, organizativo y de profesión docente.

Somos conscientes de que dentro del sistema educativo las diferentes visiones de la práctica coexistirán durante tiempo, y esta coexistencia se manifestará en cada centro educativo. Nuestra esperanza es que la nueva visión integre las anteriores. De hecho, el modelo de planificación estratégico y situacional que proponemos se entiende como una forma de facilitar la integración de todos los elementos que configuran el currículo prescrito, de manera que planificar siguiendo este modelo es contribuir a la construcción de un currículo integrado.

Siendo un poco más precisos, diremos que nuestra esperanza de mejora es que el profesorado comprenda que del mismo modo que una estructura curricular basada en áreas, materias o asignaturas ha contribuido a crear una cultura profesional balcanizada en los centros educativos (Fullan, M. y Hargreaves, A., 1999) y ha dificultado la creación de una cultura de la inclusividad (Booth y Ainscow, 2011), la nueva estructura curricular orientada al logro del perfil de salida supone una oportunidad para avanzar tanto en la cultura de la colegialidad como en la cultura de la inclusividad, lo que supondría una ampliación significativa de la capacidad

profesional de los centros educativos y una ampliación significativa de las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

Somos conscientes de la enorme dificultad que supone, para cualquier mejora de una práctica profesional, el hecho de que quienes participan de ella la hayan «naturalizado» y, por tanto, asumido como algo que siempre se ha hecho así. Nada más lejos de la realidad. Aquello que hacemos habitualmente es fruto de un proceso de interiorización que comenzó con una determinada forma de hacer las cosas, acompañada de una visión de la realidad, y que luego se generalizó. Este proceso ha sido estudiado con mucha atención por uno de los grandes sociólogos franceses, Pierre Bourdieu (1997), quien puso nombre a este proceso: la creación de *habitus.*

En un sentido muy similar han desarrollado su trabajo Argyris y Schön (1978). Las ideas forman parte de las prácticas instituidas como supuestos subyacentes o como teorías en uso o teorías en acción (Argyris, 2001), que con frecuencia se oponen a las teorías de la acción, que explicitan unos nuevos fundamentos para las prácticas sociales ya existentes o para nuevas prácticas profesionales.

Como hemos visto en el capítulo 13, la programación como práctica profesional nació vinculada a una visión de la teoría de la enseñanza y del aprendizaje que sirvió de fundamento al primer currículo prescrito de nuestro país. Y este mismo esquema se ha mantenido en las sucesivas reformas del currículo.

Una forma sencilla de ilustrar lo que acabamos de enunciar sería la siguiente. Si preguntáramos al profesorado que ha participado en las sucesivas reformas del currículo —quienes escriben esto son algunas de esas personas— qué información les resultaría absolutamente necesaria para programar la enseñanza, nos daría tres respuestas muy diferentes.

1. El profesorado de la década de 1980 nos diría que la edad evolutiva del alumnado. No en vano, la estructura normativa del currículo era deudora de la teoría de los estadios del desarrollo de la inteligencia formulada por Jean Piaget.
2. El profesorado de la década de 1990 nos diría que lo más importante es saber lo que el alumno ya sabe, es decir, sus concepciones previas sobre la cuestión que va a estudiar. En esta ocasión, la respuesta es heredera de la teoría del aprendizaje de David Ausubel.
3. El profesorado del nuevo siglo, con la incorporación de las competencias clave a la estructura del currículo, nos daría otra respuesta. Lo importante es saber lo que el alumnado ya sabe hacer por sí mismo, y lo que es capaz de hacer con la ayuda de otras personas. Esta nueva respuesta es heredera de la teoría del desarrollo propuesta por Lev Vygostky.

En todos los casos el proceso seguido en la configuración de la programación de la enseñanza presenta una secuencia similar: las ideas no se proyectan en la práctica directamente, sino a través de la modificación de la estructura normativa del currículo. De este modo, la norma se convierte en una mediación necesaria entre las teorías y las prácticas profesionales.

Vista la secuencia desde la perspectiva del profesorado, todo parece indicar que cuando ya disponían de una respuesta para los requerimientos propios de una estructura normativa, las Administraciones Públicas cambian la pregunta. De ahí la sensación de un permanente volver a empezar que termina por agotar la paciencia de cualquiera. Lo cierto es que la situación no es muy diferente a la de cualquier otra práctica profesional, que se modifican a medida que alguno de los componentes de la profesión cambia. Puede que la profesión cambie porque la misión que le asigna la sociedad a esa profesión cambie.

En nuestro caso, la definición de los aprendizajes socialmente deseables en términos de competencias es una de las razones de ese cambio. Tal vez las prácticas cambien porque el dominio del conocimiento se haya modificado debido a la aparición de nuevos hechos, nuevas teorías o nuevas tecnológicas. Este también es el caso en la práctica profesional que nos ocupa. O que las prácticas cambien porque el campo de actuación se ha modificado de un modo significativo. En este caso, el cambio más importante se produjo con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y la incorporación a los institutos de cientos de miles de personas que de otra forma estarían fuera del sistema educativo. Este cambio en el campo adquiere ahora otro sentido, puesto que aparece asociado a la idea de inclusividad y, en consecuencia, al logro de una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

En cuanto a la cuarta razón por la que una práctica profesional se modifica, debemos decir que no se ajusta al caso. La profesión docente sigue teniendo un amplio reconocimiento social.

Lo cierto es que este modelo explicativo del cambio no es exclusivo de la educación. Así ha ocurrido en la medicina, donde progresivamente las respuestas invasivas al tratamiento de las enfermedades han dejado paso a nuevas formas de tratamiento, como las terapias genéticas. Cuando esto ocurre, el cambio está asociado a las limitaciones que las Administraciones Públicas ponen al uso de determinadas terapias, unido a nuevas y más amplias aspiraciones en la salud pública.

Las profesiones son, en todos los casos, instituciones públicas dinámicas en búsqueda permanente del equilibrio entre los elementos que las configuran: a) la misión social; b) el campo de actuación; c) el dominio del conocimiento, y d) el reconocimiento social (Gardner H., Csikszentmihalyi M. y Damon W., 2005).

Pues bien, de acuerdo con esta visión dinámica de las profesiones, ha llegado el momento de incorporar una nueva práctica en la profesión docente, una práctica que alterará los hábitos adquiridos en el ejercicio de las programaciones de materia.

15.1. Un modelo de planificación estratégico y situacional para el desarrollo del currículo

A lo largo de todo del libro hemos insistido en una idea: el currículo, entendido como el conjunto de experiencias educativas que cada centro ofrece a su alum-

nado, es decir, como currículo enseñado, no es una concreción de los objetivos, las competencias o las capacidades; ni siquiera es el resultado de la aplicación de ningún método. El currículo es el resultado de las transformaciones que se producen en cada uno de los niveles de decisión. Esta es una idea que definió muy bien Philipe Perrenoud hace más de dos décadas, pero que no ha tenido el impacto deseado en nuestras teorías ni en nuestras prácticas:

«Nuestra insistencia en las prácticas, en el trabajo escolar, trata de subrayar que el currículum real, tal como lo entendemos aquí, no solo es una interpretación más o menos ortodoxa del currículum formal. Constituye una transposición pragmática. Dicho de otra manera, el currículum formal y el currículum real no son de la misma naturaleza. El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes» (Perrenoud, 1990:208).

Así es como Perrenoud puso de manifiesto lo esencial en cualquier modelo de diseño y desarrollo del currículo: que el currículo prescrito y el currículo enseñado son de naturaleza diferente. De modo que la imagen de que uno resulta de la concreción de otro, en lugar de ayudarnos a comprender lo que hacemos y de ayudarnos a tomar buenas decisiones, se convierte en un obstáculo.

La visión sistémica de la acción educativa que hemos definido en la primera parte de este libro nos ayuda a sustituir una imagen más o menos afortunada por un modelo teórico: el desarrollo del currículo es visto como un proceso de transformación en el que cada uno de los niveles de decisión crea una estructura que ordena las interacciones entre los elementos propios de ese nivel.

Dicho de otra forma, al transformar el currículo escolar en un proceso programado donde participan diferentes agentes en diferentes niveles de decisión, el sistema educativo nos permite absorber la complejidad derivada de la necesidad de actualizar permanentemente los aprendizajes y la cultura en cada uno de los sujetos educables y, al mismo tiempo, mantener abierta la comunicación entre los diferentes subsistemas del sistema social y sus integrantes.

La clave del éxito en este proceso de transformaciones sucesivas es la preservación del sentido; es decir, que cada uno de los niveles de decisión comparta las razones que justifican una determinada forma de proceder. La pérdida del sentido en alguno de los niveles de decisión pone en riesgo la eficacia del proceso y, en consecuencia, el cumplimiento de su finalidad. Concebido de esa forma el desarrollo del currículo se convierte en un proceso estratégico, es decir, un proceso a largo plazo —seis años para la etapa de primaria, cuatro años para la Educación Secundaria Obligatoria— en el que participan múltiples agentes, pero cuya finalidad última es compartida por todos ellos: el logro de un determinado perfil educativo.

A lo largo del proceso de desarrollo, cada nivel de decisión define opcionalidades que son activadas o desactivadas en el nivel inferior. En cada uno de los niveles se decide tanto sobre los fines como sobres los medios. Esto es lo que

significa «desarrollo» en la actualidad, tanto para los sistemas naturales como para los sistemas sociales o los sistemas psicológicos.

Así, por ejemplo, la selección de los desempeños relevantes de una determinada situación para el aprendizaje no se corresponde con una selección de medios para un fin, sino que los propios desempeños son fines vinculados a un fin más general, la competencia o las competencias de las que forman parte.

La figura 15.1 representa gráficamente esta visión del desarrollo del currículo como un proceso de transformaciones sucesivas orientado hacia una mayor integración de sus elementos, que requiere un modelo de planificación estratégico y situacional.

Figura 15.1. Representación gráfica del modelo de planificación estratégico y situacional[1], siguiendo a Matus, 1987.

[1] La idea de un modelo de planificación estratégico y situacional fue originalmente propuesta por el profesor Carlos Matus en 1987 en un trabajo titulado *Política, Planificación y Gobierno*, publicado en Venezuela por la Fundación ALTADIR y el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. Nuestra visión del modelo es diferente, aunque conserva algunos rasgos del modelo original.

La transformación del currículo escolar en nuestro país es un proceso programado basado en tres niveles de decisión que obliga a cada nivel a interesarse por las decisiones previamente, convirtiéndolas en precisas a partir de las cuales —y teniendo en cuenta las circunstancias propias de cada nivel— se tomarán las nuevas decisiones. Esta doble dependencia es lo que otorga al modelo su singularidad estratégica y situacional.

Este modelo de toma decisiones ofrece dos ventajas importantes respecto a cualquier otro modelo que asigne a una sola instancia todas las decisiones. Por un lado, introduce una mayor reflexividad dentro del sistema, dado que cada nivel de decisión tiene que comprender las decisiones previas. Por otro lado, al escalonar las decisiones y vincularlas a las singularidades propias de cada nivel, permite absorber mayor complejidad y, por tanto, dota de mayor eficacia a los sistemas educativos, lo que le permite responder a las nuevas necesidades a medida que los sistemas sociales se tornan más complejos.

Podríamos decir que, al convertir el proceso de decisión del currículo en un proceso formalizado, cuyas instancias de decisión, sus reglas y sus principios de actuación son conocidos por todos los agentes, el sistema se va formalizando, incorporando los procesos de mejora en su propia configuración. Así es como Luhmann justifica la formalización de los procesos de decisión en los sistemas complejos:

«Un sistema que se dote de procesos decisorios reflexivos puede existir en el seno de un ambiente de creciente complejidad merced a un incremento de su propia complejidad. La ventaja así alcanzada no puede entenderse ya como racionalidad de la acción o racionalidad teleológica, sino solo como racionalidasd sistémica» (Luhmann, 1998:305).

En este enfoque, la programación de la práctica docente, entendida como programaciones de materia, solo es uno de los niveles de decisión dentro de un proceso sistémico que aspira a crear entornos educativos capaces de absorber la complejidad derivada de la diversificación de los sujetos educables, la amplitud de la cultura socialmente relevante, las incertidumbres propias del contexto del aula y la preservación de un conjunto de fines comunes.

El nuevo modelo de planificación educativa que proponemos como base para el desarrollo del currículo escolar tiene ciertas características que nos gustaría resaltar. En este sentido, una planificación educativa democrática se diferencia de otras formas de planificación, e incluso de la programación tradicional, en varios e importantes sentidos:

1. No es una planificación interesada exclusivamente en el producto, sino también en la situación de partida y en el proceso.
2. Es una planificación fundamentada en una visión de las situaciones educativas basada en la complementariedad de distintas teorías, como hemos tratado de exponer en la primera parte de este libro.
3. Es una planificación basada en el entendimiento del sentido y significado que a la acción de educar le otorgan sus protagonistas.

4. Con respecto al producto, no interesan exclusivamente los resultados esperados, sino también los resultados inesperados; es decir, que la planificación no es ajena a la valoración de sus consecuencias tanto para el alumnado como el profesorado o la comunidad educativa.

5. La planificación nunca nace del vacío, siempre es el resultado de la evaluación de actuaciones anteriores. En este sentido, es una planificación histórica, es una planificación que se nutre de las experiencias vividas en el centro educativo y, por tanto, es una de las mejores formas de expresar la capacidad profesional docente.

El modelo de planificación estratégica se beneficia del marco conceptual creado por el profesor Edgar Morin (2006) para definir una «ecología de la acción». La acción, en este marco conceptual, supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y las transformaciones. Situar a la acción educativa en este marco de una ecología de la acción supone reconocer, incluso antes de ser formulados, los límites de nuestros proyectos, asumir que el éxito de cualquier proyecto depende tanto de la comunicación como de la cooperación entre sus participantes y, sobre todo, aceptar que siempre habrá una distancia entre nuestros ideales y nuestros logros.

En la figura 15.2 hemos tratado de representar los elementos y características esenciales de este nuevo modelo de planificación docente. Un modelo que, como hemos dejado escrito, se desarrolla dentro de una visión sistémica de la acción educativa.

A la luz de esta representación gráfica, es fácil reconocer que cuando una parte del profesorado, especialmente del profesorado de secundaria, se queja de que las reformas en el sistema educativo solo están complicando un oficio que en realidad es muy sencillo, consistente en transmitir a otras personas lo que uno ya sabe, no le falta razón.

El problema es que la creciente complejidad del sistema educativo solo es una forma racional de responder a la creciente complejidad de los sistemas sociales, así como a la creciente complejidad de los sistemas psicológicos. No cabe la menor duda en cuanto a que nuestras sociedades son cada vez menos homogéneas, más interconectadas, con una amplia variedad de subsistemas que poseen su propia lógica y que difícilmente se dejan reducir a una lógica común. A lo largo de una vida cada persona participa en diferentes subsistemas y convive con diferentes culturas.

Al mismo tiempo, en este tipo de sistemas se crean cada vez más identidades diferenciadas, de modo que el proceso de construcción del yo se encuentra sometido a múltiples influencias no siempre reconocibles. En estas condiciones, como reconoce Luhmann: «La solución radica en un orden diferenciado de procesos decisorios que esté en condiciones de tratar cualquier fin, según el contexto decisorio o bien como constante o bien como variable» (Luhmann, 308).

En resumen, el modelo estratégico le otorga al desarrollo del currículo un sentido institucional que va mucho más allá de cualquier dimensión operativa. Este

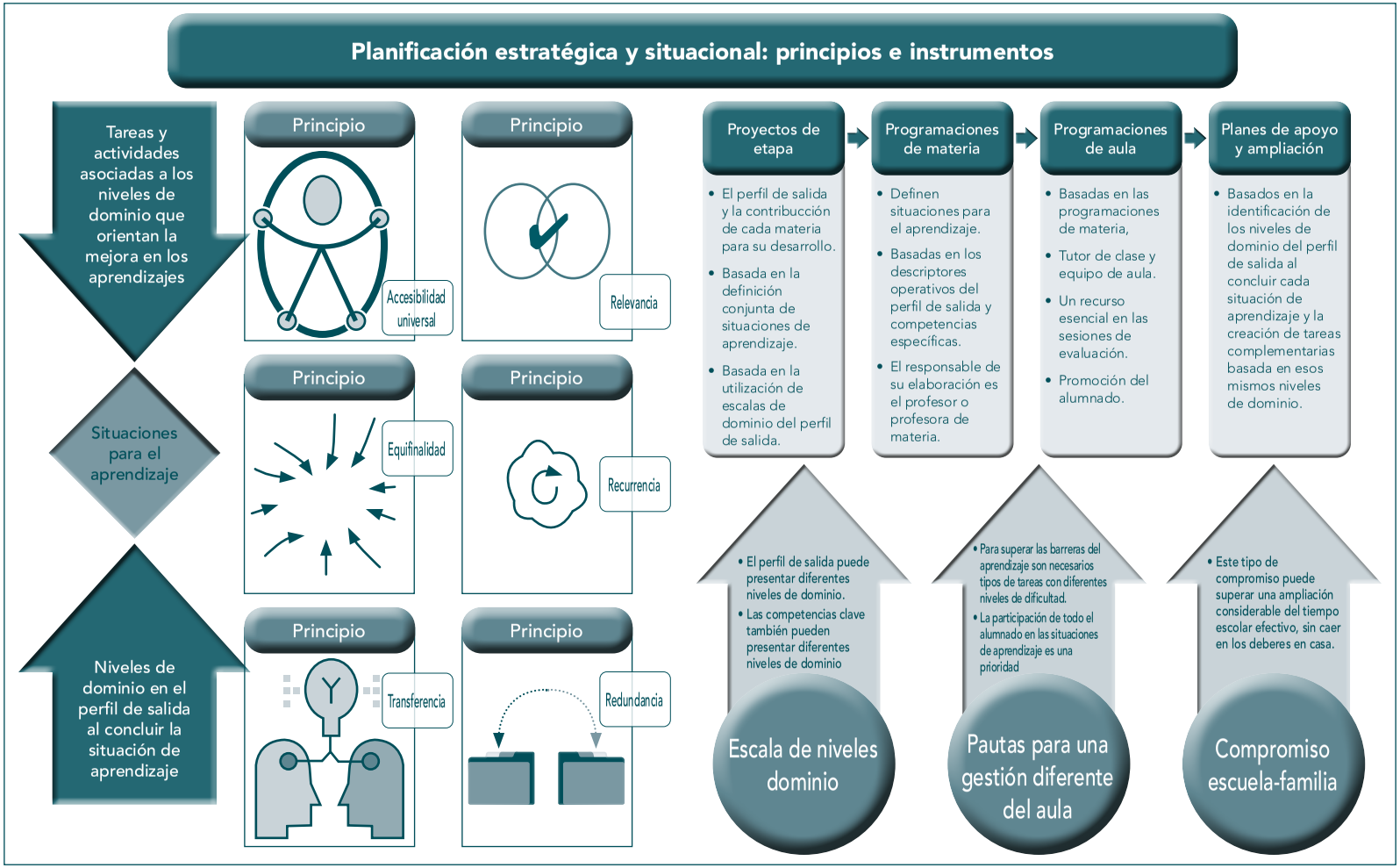


Figura 15.2. Principios e instrumentos del nuevo modelo de planificación docente.

sentido institucional es el único que garantiza la necesaria continuidad de los procesos educativos, necesaria para la buena educación de los estudiantes, aunque puedan cambiar el profesorado, los estudiantes y las familias. Además, la dimensión situacional del modelo estratégico hace que el desarrollo del currículo siempre aparezca vinculado a la resolución de los grandes problemas que pueda tener el centro y, por tanto, sea considerado como instrumento eficaz para orientar el proceso de mejora continua que todo centro educativo necesita.

15.2. Principios de actuación en el nuevo modelo de planificación

Hasta el momento hemos tratado de exponer las razones por las que consideramos que el desarrollo del currículo podría mejorar considerablemente si en lugar de verlo como un proceso de concreción de los elementos definidos en la estructura del currículo prescrito lo consideramos como proceso programado de transformaciones sucesivas donde los elementos de la estructura del currículo prescrito generan nuevos procesos de decisión que, a su vez, estructuran nuevos elementos.

Así, mientras en la distribución originaria se estructuran la relación entre los aprendizajes deseables y la cultura socialmente relevantes, en los niveles de decisión posteriores se estructuran las relaciones entre las áreas de conocimiento y el perfil de salida (nivel de centro), las relaciones del alumnado entre sí y con el profesorado o su relación con las tareas dentro y fuera del aula (nivel de aula).

Esta concepción del desarrollo, fruto de una visión sistémica de la acción educativa, puede dar excelentes resultados si lo acompañamos de un uso generalizado de un modelo de planificación estratégico y situacional como el que ya hemos expuesto. Ese modelo incorpora diferentes instrumentos de planificación como el proyecto educativo o las programaciones de aula, que veremos en capítulos posteriores, pero también incorpora un conjunto de principios de actuación que son esenciales para el funcionamiento de todo el modelo, que veremos a continuación.

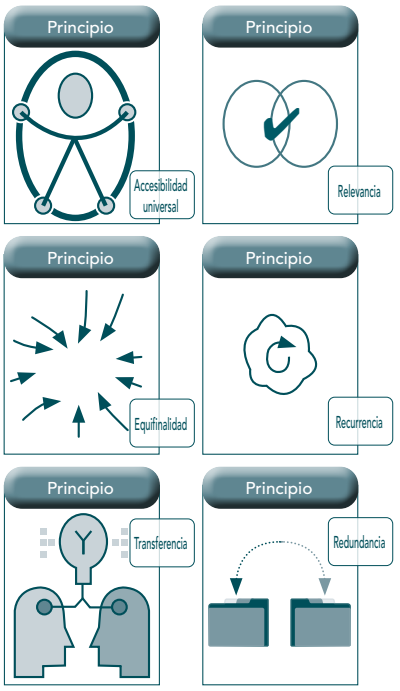
Los principios de actuación de este modelo, como todo principio, son la expresión más sencilla de las consecuencias de una determinada teoría o conjunto de teorías para la práctica. De modo que los principios que ahora vamos a exponer son la consecuencia para la práctica educativa de la visión sistémica de la acción educativa, expuesta en la primera parte de este libro.

Los principios son una parte esencial del sentido compartido que todo proceso de planificación debe conservar para tener éxito. En la figura 15.3 hemos representado cada uno de los principios y los hemos resumido de una forma breve y clara. A nuestro juicio, estos expresan de una forma sencilla no solo los fundamentos teóricos más actualizados que aportan en este momento las Ciencias de la Educación, sino que representan también el fundamento de las mejoras prácticas creadas por el profesorado a lo largo de la historia reciente.

Estos principios ayudan a comprender y valorar mejor las prácticas propuestas por Freinet, o las propuestas por Freire, o las propuestas por el Movimiento de

Cooperación italiano, o por el Index. No obstante, no son evidentes por sí mismos, sino que requieren de una determinada disposición del profesorado para apreciar su valor educativo y profesional. Exige, por ejemplo, que la enseñanza no sea vista solo como un proceso de transmisión, sino como un proceso de intercambio de experiencias y de reconstrucción de esas experiencias a la luz del conocimiento disponible.

En todo caso, quisiéramos insistir en que asumir estos principios y dejar que orienten las prácticas educativas no es, en ningún caso, un cambio de paradigma. Ya hemos dicho que este modelo de explicación del cambio no se ajusta a las singularidades propias del cambio educativo.



- (P.A.U.) La planificación educativa debe crear situaciones de aprendizaje abiertas a la participación de todo el alumnado.
- (F.EF) La planificación educativa debe contemplar la posibilidad de que el alumnado adquiera el mismo perfil de salida desde situaciones de aprendizaje diferentes.
- (P.TR) La planificación educativa debe contemplar la posibilidad de que el alumnado aproveche el nivel de dominio adquirido en las competencias para mejorar sus desempeños en diferentes situaciones de aprendizaje.
- (P.RE) La planificación educativa debe facilitar el aprendizaje mediante la creación de situaciones socialmente relevantes.
- (P.RECU) La planificación educativa debe recurrir a formar parte a las decisiones ya adoptadas en los niveles superiores de decisión para facilitar la coordinación de todas las acciones.
- (P.RED) La planificación educativa debe favorecer el aprendizaje de las mismas competencias clave en diferentes situaciones.

Figura 15.3. Principios de actuación para una planificación estratégica y situacional.

Antes de describir brevemente cada uno de estos principios queremos insistir en que todos y cada uno de los principios se refuerzan mutuamente, es decir, que los principios deben ser utilizados conjuntamente para garantizar la dirección del desarrollo del currículo hacia una mayor integración de sus elementos y un mejor resultado en el logro del perfil de salida.

Este conjunto de principios representa una alternativa bien fundamentada al principio de repetición que ha configurado durante mucho tiempo las prácticas docentes. Este principio, también conocido como «principio del machaca», es el heredero de una forma de concebir la enseñanza basada en la transmisión directa del conocimiento y en la posterior realización de ejercicios en clase para demostrar que el conocimiento se ha adquirido.

Principio de universalidad o accesibilidad general: la planificación educativa debe crear situaciones abiertas a la participación de todo el alumnado

La legislación española, concretamente el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, reconoce la accesibilidad universal como una condición que deben cumplir:

«[…] los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de 'diseño universal o diseño para todas las personas', y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse» (RDL 1/2013, art. 2).

Esta ley incorpora, además, un amplio conjunto de definiciones que pueden ser de gran interés para todos los agentes educativos (cuadro 15.1). Entre las definiciones aparecen conceptos que son familiares para todo el profesorado, pero que no siempre se utilizan con el mismo significado: inclusión, igualdad de oportunidades o diseño universal, que son cada vez más utilizados en los ámbitos educativos.

a) Discapacidad: es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

b) Igualdad de oportunidades: es la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, laboral, cultural, civil o de otro tipo.

c) Medidas de acción positiva: son aquellas de carácter específico consistentes en evitar o compensar las desventajas derivadas de la discapacidad y destinadas a acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad y su participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad.

d) Inclusión social: es el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás.

k) Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.

l) Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

Cuadro 15.1. Definiciones útiles para crear entornos educativos inclusivos. (Fuente: Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social).

La idea de accesibilidad es deudora del reconocimiento de la existencia de barreras que pueden obstaculizar la actividad cotidiana para muchas personas: por ejemplo, las escaleras, los bordes de las aceras, o el acceso a la información a través de medios incompatibles con algunas dificultades de movilidad. Son las barreras y no solo las condiciones del entorno las que hacen que una persona pueda presentar una discapacidad. Dicho en términos positivos: la capacidad de una persona depende la interacción que mantiene con su entorno. Es en este contexto donde debemos entender el modo en que se modifica de una forma sustancial el concepto de «normalidad» o «normalización»: no hay normalidad sin accesibilidad.

Principio de equifinalidad: la planificación debe contemplar la posibilidad de que el alumnado adquiera el mismo perfil de salida desde situaciones de aprendizaje diferentes

De acuerdo con la Teoría General de Sistemas (Von Bertallanffy, 1989), la equifinalidad es una de las características de los sistemas abiertos por la cual es posible que el propio sistema pueda alcanzar los mismos resultados a partir de situaciones iniciales diferentes. Esta característica está muy vinculada a la flexibilidad, es decir, a la posibilidad de que los elementos que configuran el sistema puedan mantener relaciones diferentes entre sí. Conviene recordar que tanto la flexibilidad como la apertura fueron incorporadas al modelo de diseño y desarrollo del currículo con la aprobación de la LOGSE (1990). De acuerdo con este principio, el perfil de salida de un alumno o alumna al concluir la etapa de primaria o secundaria podría definirse de forma diferente a partir de los mismos descriptores operativos, y también podrían alcanzar ese perfil de salida siguiendo itinerarios educativos diferentes.

Este principio es el que orientará la vinculación de un conjunto determinado de desempeños a cada una de las competencias clave del perfil de salida. Los desempeños dependerán siempre de las condiciones del centro y las características del alumnado.

Principio de transferencia: la planificación educativa debe contemplar la posibilidad de que el alumnado aproveche el nivel de dominio adquirido en las competencias para mejorar sus desempeños en diferentes situaciones de aprendizaje

La idea de transferencia tiene un uso muy amplio en casi todas las ciencias naturales y sociales. Así, la idea de transferencia se vincula a la interpretación de situaciones actuales a la luz de situaciones pasadas. En el cambio económico, al traslado de una cantidad de dinero de una cuenta a otra, o bien al uso de una determinada tecnología en un uso diferente al que surgió. En el ámbito psicológico, se refiere a la reactualización de un conflicto a partir de las experiencias o de los conflictos pasados; en el cognitivo y educativo, la idea de transferencia siempre se ha vinculado a la posibilidad de hacer uso del aprendizaje adquirido más allá del contexto original en el que se adquirió.

En este sentido, el principio de transferencia sitúa la planificación educativa ante la necesidad de poner su atención en las situaciones reales donde las personas tendrán que hacer uso de sus competencias, más allá de la escuela. De este modo, las necesidades derivadas de las situaciones propias de la vida cotidiana y las diferentes prácticas sociales deben situarse en el comienzo de la planificación educativa. Las necesidades educativas complejas, propias del desarrollo humano en sociedad, deben ser la base de un modelo de planificación estratégico y situacional.

Principio de relevancia: la planificación educativa debe facilitar el aprendizaje mediante la creación de situaciones socialmente relevantes

Todos los instrumentos de planificación comparten el mismo resultado final, el perfil de salida del alumnado, por eso forma parte de un modelo de planificación estratégica, pero cada instrumento incorpora decisiones adaptadas a sus respectivos entornos, por eso es un modelo de planificación situacional. Pues bien, por lo que se refiere a la estructuración de la interacción en el aula, la clave se encuentra en el tipo de tareas que se propone al alumnado. Estas tareas que formarían parte de diferentes situaciones de aprendizaje estarían vinculadas a diferentes prácticas sociales, de modo que el nivel de dominio alcanzado por el alumno o alumna le permitiría ser cada vez un sujeto más autónomo y un ciudadano o ciudadana cada vez más activo.

Principio de recurrencia o de recursividad: la planificación educativa debe recurrir de forma permanente a las decisiones ya adoptadas en los niveles superiores de decisión para facilitar la coordinación de todas las acciones y preservar el sentido compartido y el logro final

El uso gramatical del término «recurrencia» nos puede ayudar a comprender mejor su uso científico, de ahí que convenga empezar por este primer uso. «Recurrente» tiene dos significados: algo que ocurre en más de una ocasión, y algo que suele suceder de una forma más o menos repetida. De hecho, la recursividad es una cualidad del lenguaje humano que da lugar a que una combinación de elementos pueda dar lugar a una enorme variedad de enunciados. Siguiendo este uso original, el principio de recurrencia o recursividad define la relación entre dos o más elementos que se remiten unos a otros para reforzar su significado (recurrencia gramatical) o reforzar sus resultados (recurrencia técnica).

Al considerar el desarrollo del currículo como un proceso de transformaciones sucesivas basado en diferentes niveles de decisión, todos los agentes educativos deben tener muy en cuenta las decisiones precedentes, comprenderlas y valorar sus consecuencias para cada uno de los niveles de decisión. En este sentido, volvemos a subrayar que las decisiones se definen como opciones que se activan o desactivan en los niveles inferiores de decisión. Así, por ejemplo, si en el nivel de decisión de las Administraciones Públicas se abre la posibilidad de

elaborar proyectos integrados en los centros educativos, esta posibilidad puede ser o no activada en los propios centros o en algún grupo del profesorado del centro. En cualquier de los casos, las consecuencias sobre el siguiente nivel, las programaciones de aula, será diferente.

Una forma clara de ver en funcionamiento el principio de recursividad aparece recogida en una figura que ya hemos presentado antes (figura 15.4). Según esta representación del proceso de construcción del currículo, el profesorado situado en el nivel de decisión 3 (ND.3) nunca parte de cero en la elaboración de sus decisiones, sino que tiene que recurrir a las decisiones que se han adoptado previamente en los niveles 1 y 2.

Esta estructura recursiva es la que permite que el conjunto de las de decisiones esté orientado a la consecución del mismo logro final. El problema surge cuando las decisiones anteriores no se han adoptado o se han adoptado de una forma inadecuada. Cuando esto ocurre no hay nada que pueda garantizar que el resultado final sea el deseado. Puede ocurrir, por ejemplo, que una profesora en el segundo curso de la ESO esté trabajando con una visión de las competencias clave del perfil de salida y haya orientado sus tareas a la consecución de determinados desempeños, pero el profesorado que trabaja con ella en el mismo grupo aula o el profesorado de los siguientes niveles no hayan tenido en cuenta en su programación esas mismas consecuencias.

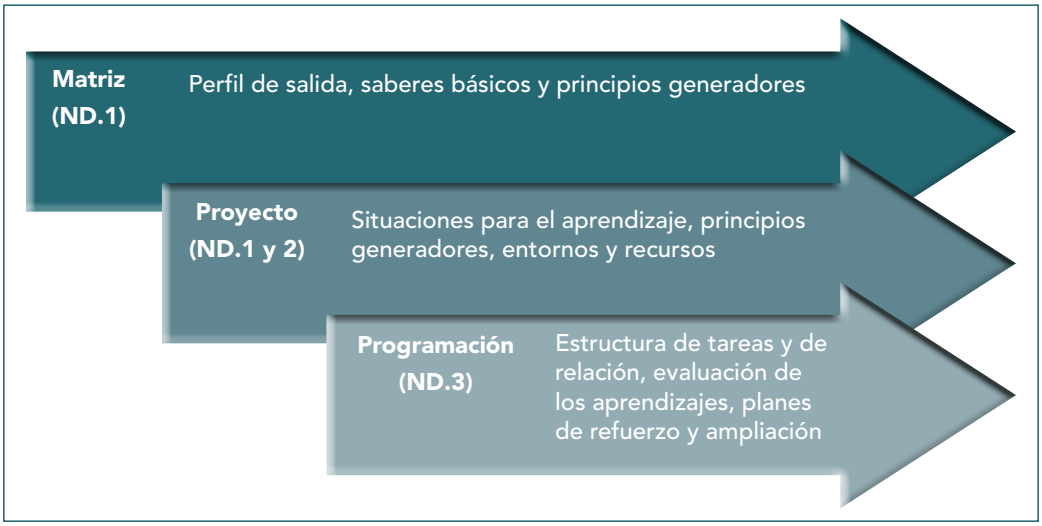


Figura 15.4. El proceso recursivo de construcción del currículo escolar.

Principio de redundancia: la planificación educativa debe favorecer el aprendizaje de las mismas competencias clave en diferentes situaciones

La redundancia es un principio clave tanto en el diseño de los seres vivos como en la comunicación. Los seres humanos disponemos de dos ojos, dos orejas,

dos manos, etcétera. Esta forma de duplicar los órganos cumple una función evolutiva indudable. Por ejemplo, nuestros dos ojos son complementarios en la construcción de una misma imagen. Del mismo modo, hay momentos decisivos en la comunicación humana donde no es deseable cometer errores y, para evitarlo, se recurre al principio de redundancia. Así, por ejemplo, cuando se comunican dos pilotos de avión o un piloto y la torre de control, no es extraño que deletreen las palabras clave combinándolas con otras palabras. A muchas personas les suena la expresión 7 alfa o 9 delta. Esta es la forma de designar el asiento de los pasajeros. En el ámbito del aprendizaje ya se ha consolidado un ejemplo muy sencillo del principio de redundancia: enviar el mismo mensaje a través de diferentes canales de comunicación, o bien utilizando diferentes códigos. De ahí que una misma idea pueda ser presentada de forma gráfica o escrita, o de las dos formas. En este segundo caso, el aprendizaje se vería beneficiado por la redundancia.

Pues bien, siguiendo esos usos, el principio de redundancia nos puede ayudar a mejorar el desarrollo del currículo, haciendo posible que una misma competencia clave pueda ser adquirida en más de una situación de aprendizaje o en más de un área de conocimiento. De hecho, la redundancia amplía las oportunidades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- **Argyris, C. y Schön, D. A. (1978):** *Organizationallearning: A theory of actionperspective.* Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- **Argyris, C. (2001): Sobre el aprendizaje organizacional.** México: Oxford University Press.
- **Booth, T. y Ainscow, M. (2015):** *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Disponible en https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf
- **Booth, T. y Ainscow M. (2011):** *Guía para la educación inclusiva.* Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf
- **Bourdieu, P. (1997):** *Razones prácticas.* Barcelona: Anagrama.
- **Fullan, M. y Hargreaves, A., (1999):** *La escuela que queremos.* Buenos Aires: Amorrortu.
- **Gardner H., Csikszentmihalyi M. y Damon W. (2005):** *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen.* Barcelona: Paidós Ibérica.
- **Luhmann, N. (1998):** *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Barcelona: Anthropos.
- **Morin, E. (2006):** *El método, la vida de la vida.* Madrid: Cátedra.
- **Perrenoud, Ph. (1990):** *La construcción del éxito y el fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Capítulo 16. El proyecto educativo de etapa o centro: el eslabón perdido

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Francisco Cuadrado Muñoz. Inspección de Córdoba

> El currículo puede entenderse como la totalidad de lo que los niños aprenden en la escuela, incluido lo que aprenden a través de actividades en el aula; en tareas interdisciplinarias; en la escuela, por ejemplo, en el patio de recreo; y a la hora de comer —por ejemplo, responsabilidades cívicas—. Este conjunto curricular incluye también las oportunidades de conseguir mayores logros mediante el deporte, la música, el debate, etcétera.
>
> Stabback, 2016

La posibilidad de adoptar decisiones importantes para configurar el orden dentro de la escuela y fuera de ella, así como las experiencias educativas que podrán vivir los estudiantes (currículo), constituye uno de los retos más importantes a los que se puede someter una profesionalidad docente que, como hemos dejado escrito, está institucionalizada y que, en consecuencia, depende de las características de esas instituciones. Por eso hemos insistido en que el desarrollo del currículo, el desarrollo organizativo y el desarrollo profesional del profesorado evolucionan juntos.

El currículo y la organización escolar siempre han formado las dos caras de la misma moneda, lo que significa que no es posible avanzar en la mejora del currículo escolar sin avanzar en la mejora de los centros educativos como organizaciones, o viceversa. El borde en el que ambas caras se unen es el proyecto educativo del centro, de ahí que debamos dedicar un capítulo a esta confluencia entre currículo y organización, una confluencia que, desgraciadamente, siempre ha sido el eslabón perdido en el proceso de construcción del currículo escolar.

De modo que, pese a que los centros han visto reconocida su autonomía en todas las leyes educativas constitucionales, esta autonomía se ha visto limitada, entre otras razones por una visión excesivamente reglamentaria del desarrollo del currículo.

La ausencia de este eslabón perdido ha podido pasar desapercibida para el profesorado mientras la estructuración del currículo prescrito otorgaba un papel esencial a las áreas de conocimiento y acotaba las responsabilidades del profesorado a los contenidos propios de cada área.

Pero esta situación se ha modificado sustancialmente con la incorporación a la estructura del currículo de un nuevo elemento: el perfil de salida. Esto se convierte en la piedra angular del currículo y vertebra todas las decisiones que el profesorado adopte en relación con las áreas de conocimiento o con la configuración de las situaciones para el aprendizaje.

Dada la amplitud y la profundidad de este cambio, vamos a centrar nuestra atención en él y en sus consecuencias para el diseño y el desarrollo del proyecto educativo del centro.

Pero antes de desarrollar nuestra exposición nos gustaría subrayar una idea que, a nuestro juicio, nunca deberíamos olvidar: el proyecto educativo de un centro es la única garantía que puede ofrecer a su alumnado de que su proceso de aprendizaje se desarrolla de una forma progresiva y acorde con el perfil de salida propio de cada una de las etapas.

Dicho de una forma clara y sencilla: el proyecto educativo pone orden en el desarrollo del currículo de cualquier centro educativo, y dota de una estructura visible a las relaciones entre los diferentes elementos del currículo prescrito y entre las interacciones entre todos los agentes educativos.

A continuación, vamos a explorar las consecuencias directas e indirectas de esta visión del proyecto educativo.

16.1. Los centros educativos como organizaciones gestionadas por proyectos

Conviene empezar este apartado hablando del reconocimiento de un hecho que no siempre recibe la debida atención: los centros educativos no son todos iguales, ni funcionan del mismo modo ni alcanzan los mismos resultados. Esta diferenciación es consecuencia de las decisiones que se adoptan en ellos. Estas decisiones son necesarias debido a que en muchas ocasiones las leyes que regulan el sistema educativo no solo establecen obligaciones, sino que también definen posibilidades. De hecho, en nuestro país, lo que suele denominarse «concreción» del currículo no es otra cosa que la activación o desactivación de las posibilidades que ofrece la estructura originaria definida en las normas correspondientes —reales decretos, decretos y órdenes—.

Las diferencias entre los centros educativos no se deben a su estructura, que es sustancialmente la misma, sino a su cultura, es decir, al conjunto de valores, normas, creencias y prácticas que configuran el sentido compartido de lo que significa educar.

En definitiva, las organizaciones muestran comportamientos inteligentes en función de la cultura que sostiene a la organización, de ahí la necesidad de lograr una cultura profesional asentada sobre la colegiación voluntaria de los educadores y sobre nuevos modos de pensamiento.

Una vez hemos dejado constancia de estas ideas —que para nosotros tienen una especial relevancia en la configuración del libro que tienes entre tus manos o frente a tus ojos—, podemos seguir con nuestra exposición.

Los centros educativos son la unidad básica donde se estructuran los sistemas educativos; de hecho, esta unidad se suele complementar con otras dos unidades: los servicios y los programas.

El hecho de formar parte de un sistema educativo supone para los centros tanto un conjunto de limitaciones como de posibilidades. En cualquiera de los casos, las acciones que se podrán desarrollar en los centros educativos serán acciones condicionadas, dado que un sistema, por definición, es un conjunto de elementos relacionados entre sí y sujetos a un conjunto de limitaciones. Es decir, lo que caracteriza a un sistema es tanto la interacción entre sus elementos como la relación con el medio exterior.

Los centros educativos pertenecen a un sistema educativo de forma obligatoria en tanto que imparten enseñanzas reguladas por ese mismo sistema educativo y estas enseñanzas sean conducentes a la obtención de títulos oficiales, pero también pueden pertenecer a movimientos o redes por elección, esto es, por la decisión libre y voluntaria de las personas que conviven y trabajan en ellos.

La participación en estas redes es una de las mejores formas para llegar a configurar un proyecto educativo propio, dado que estas redes aportan a los centros orientaciones, formación y apoyo para abordar sus problemas cotidianos con una perspectiva propia. Además, la pertenencia a redes puede ser uno de los elementos básicos para que los centros puedan definir y desarrollar proyectos educativos propios.

Más aún, del mismo modo que una persona forma parte de una sociedad y a la vez puede formar parte de varias comunidades, un centro educativo forma parte del sistema educativo, pero también, a través de redes, puede formar parte de distintas comunidades educativas con las que comparte la visión de una buena educación.

En sentido estricto, una comunidad educativa es, por tanto, un conjunto de personas que comparten una misma visión de la «buena educación» que se hace explícita en los principios que fundamentan su proyecto educativo. La existencia de comunidades educativas permite que los centros educativos adquieran entidad como instituciones, no solo como apéndices o delegaciones de la Administración Pública o «aparatos» dentro del «sistema educativo».

Los centros educativos de nuestro país, independientemente del tipo de enseñanzas que impartan, se han transformado en organizaciones gestionadas por proyectos. Unas organizaciones en las que la participación de la comunidad educativa a través del consejo escolar los convierte en entidades públicas, más allá de que su titularidad corresponda a las Administraciones Públicas.

La gestión por proyectos implica la vinculación de toda la actividad del centro al desarrollo de los diferentes procesos que se desarrollan en él, y reclama una organización del centro en la que todos los órganos personales y unipersonales asuman sus respectivas funciones dentro de cada proyecto.

En tal sentido, la mejora de la escuela puede suponer tanto una forma diferenciada de realizar los proyectos ya definidos —proyecto educativo, proyecto cu-

rricular, plan de acción tutorial…—, como la elaboración de algunos proyectos específicos —proyectos integrados—.

Configurados de esta forma, los centros educativos son los auténticos protagonistas en el desarrollo del currículo. No en vano, en el modelo de desarrollo que ya hemos presentado, los centros educativos ocupan un nivel intermedio que los hace dependientes de las decisiones que adoptan las Administraciones Públicas, y responsables tanto de sus propias decisiones como de las que tome el profesorado en sus aulas.

El protagonismo de los centros educativos se hace evidente en todos los reales decretos de enseñanzas mínimas ya desde la definición misma del currículo, como queda de manifiesto en la formulación del artículo 4 del RD 157/2022, correspondiente a la etapa primaria:«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».

En este sentido, conviene tener claro que los centros educativos son, o pueden ser, mucho más que cadenas de transmisión o antenas de repetición. Los centros son, en muchos casos, auténticas organizaciones generadoras de su propio currículo y, además, organizaciones con una gran capacidad para el autoaprendizaje.

Dicho de otra forma, los centros educativos articulan todas sus acciones a través de distintos proyectos, y son estos proyectos los que garantizan la necesaria unidad, coherencia y progresividad de su propuesta educativa. Son, además, la base sobre la que construir un verdadero compromiso entre la escuela y las familias, y donde se asumirán las auténticas responsabilidades de cada uno de los agentes educativos.

Una vez más, las normas reguladoras del currículo prescrito no dejan lugar a ninguna duda: «En el ejercicio de su autonomía, los centros podrán adoptar experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o ámbitos en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo, ni conlleve la imposición de aportaciones a las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales o de exigencias para las administraciones educativas» (RD 217/2022, art. 26.6).

De acuerdo con la configuración del sistema educativo definida en la LOMLOE (2020), los proyectos más importantes de cualquier centro educativo son el proyecto educativo, el plan de gestión y la programación general anual:

«El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al claustro, e impulsará

y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres […]. El proyecto educativo incorporará un plan de mejora, que se revisará periódicamente, en el que, a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno […]. 5. Los centros promoverán compromisos educativos con las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento del alumnado […]» (art. 121).

«Los centros públicos que impartan enseñanzas reguladas por la presente ley dispondrán de autonomía en su gestión económica de acuerdo con la normativa establecida en la presente ley, así como en la que determine cada Administración educativa» (art. 123).

«Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas y todos los planes de actuación acordados y aprobados» (art. 125).

La existencia estos proyectos se deriva de una necesidad propia de cualquier sistema abierto: responder a los cambios en su propio medio. Y en este sentido, debe quedar claro que los centros educativos funcionan como un sistema —de hecho, son un subsistema dentro del sistema educativo— y, como cualquier sistema, debe responder a los cambios en su entorno con cambios en el interior de su organización.

Esta característica sistémica de los centros educativos significa, además, que cuando los cambios en el interior no son los adecuados, se genera entropía, es decir, desorden dentro del centro educativo. Este desorden no tiene por qué hacerse evidente en forma de conflictos con el alumnado o entre el profesorado. De hecho, a veces ocurre todo lo contario, el centro educativo más tranquilo también puede ser el más desordenado.

El orden o el desorden al que nos referimos son sistémicos y, por tanto, se refieren siempre a la relación de las actividades que se realizan en el centro con la misión que tiene asignada. En este sentido, un centro educativo que ignora la necesidad de orientar todas sus actividades hacia el logro de un determinado perfil de salida es un centro que padece una profunda entropía.

De modo que los proyectos que los centros educativos tienen a su disposición cumplen una funciona esencial: generan un orden propio a partir de su estructura organizativa. En consonancia con esa visión, los centros educativos, en su ordenación interna, no solo responden a los retos que han inspirado la nueva con-

figuración del sistema educativo, sino a la forma en que esos retos se presentan en su propio entorno, así como a aquellos que puedan ser inherentes a ese mismo entorno.

Por eso en las normas reguladoras del currículo se considera que el proyecto educativo «estará enmarcado en unas líneas estratégicas y tendrá en cuenta las características del entorno social, cultural, del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales y culturales del entorno» (LOMLOE, 2020, art. 121.2).

Las líneas estratégicas a las se refiere este texto son precisamente las que conectan el currículo del centro educativo con el currículo prescrito, de ahí la necesidad de concebir el desarrollo del currículo como un proceso estratégico y situacional.

16.2. El perfil de salida en el proyecto educativo del centro

De acuerdo con lo previsto en el artículo 121.1 de la LOMLOE, que ya hemos referenciado anteriormente, los proyectos educativos incorporarán «la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro». Esta misma idea se repite también en el artículo 26.4 del RD 217/ 2022, de 29 de marzo, correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, así como en los reales decretos de enseñanzas mínimas, aunque con una formulación ligeramente diferente:

«Los centros fijarán la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa y la incorporarán a su proyecto educativo, que impulsará y desarrollará los principios, los objetivos y la metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa» (RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, art. 21.4).

Hemos insistido mucho en esta idea, y la hemos asociado a diversas fuentes porque, desgraciadamente, tanto las Administraciones Públicas como los centros educativos parecen haberla ignorado en sus primeras actuaciones. De hecho, esas primeras acciones se están adoptando como si el perfil de salida no existiera, como si no fuera la piedra angular del nuevo currículo prescrito, como si fuera la responsabilidad más importante que comparten todos los agentes educativos.

Ignorar la función que deben cumplir los centros educativos en el desarrollo del currículo y saltarse su contribución al logro de perfil de salida puede ser uno de los grandes errores de esta reforma del currículo. Un error que puede suponer que perdamos una oportunidad histórica de mejorar el currículo de los centros educativos, el desarrollo organizativo de los centros y el del profesorado.

A la vista de las diferentes formas en que se han definido los resultados finales dentro de una etapa educativa (cuadro 16.1), resulta evidente que hay dos diferencias de gran importancia entre lo que venía sucediendo hasta ahora y lo que sucederá a partir de ahora.

Tres formas de definir los perfiles al concluir una etapa educativa Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria		
Fines	Objetivos de la etapa primaria (Capacidades que le permitan…)	Competencias (desempeños)
La finalidad de la Educación Primaria es facilitar la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria [...].	a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismos, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor. c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones [...].	Actúa de forma autónoma y responsable al establecer relaciones con otras personas, intercambiar información, compartir conocimientos y colaborar en diferentes prácticas sociales. Logra comunicarse con otras personas, entender sus ideas, valores y sentimientos, evitando prejuicios, y, de forma guiada, comparte con ellas estrategias cooperativas para colaborar en la resolución de problemas y en la creación de modos de vida saludables y sostenibles [...].

Cuadro 16.1 Comparación entre tres formas de definir los resultados al concluir una etapa educativa.

La formulación de los resultados finales en términos de fines de etapa —como aparece en la primera columna de la izquierda o en términos de objetivos de

etapa no ha tenido nunca consecuencias directas sobre el currículo enseñado, aunque puede que las haya tenido indirectas, a través de los cambios en la visión del profesorado o de las entidades que elaboran recursos educativos.

Sin embargo, la formulación en términos de un conjunto de competencias clave que configuran el perfil de salida tiene consecuencias directas, no en vano el currículo prescrito —como se pone de manifiesto en el cuadro 16.2— establece una relación entre los descriptores operativos del perfil de salida y las competencias específicas de las áreas, las materias o los ámbitos.

Competencia emprendedora Descriptores operativos	
Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna…	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna…
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoreas, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia xomo una oportunidad para aprender.	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma de decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Contribución de las áreas de conocimiento al perfil de salida	
• Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: CE1, CE2. • Educación Artística: CE1, CE2, CE3. • Educación Física: CE1, CE3.	• Lengua Castellana y Literatura: CE1, CE3. • Lengua Extranjera: CE1, CE3. • Matemáticas: CE1, CE3. • Educación en Valores Cívicos y Éticos: CE1, CE3.
El perfil de salida del alumnado no es el sumatorio de todos los desempeños propios de cada una de las áreas de conocimiento, sino el producto de los desempeños manifestados y adquiridos en cada una de las situaciones para el aprendizaje	

Cuadro 16.2. Relación entre los descriptores operativos de la competencia emprendedora del perfil de salida y las áreas de conocimiento.

A la vista de la relación que se establece entre el perfil de salida y las áreas de conocimiento, nos parece muy razonable concluir con la idea que aparece expuesta en el cuadro: el perfil de salida no será, en ningún caso, el sumatorio de las competencias específicas de cada área de conocimiento, sino el producto de los desempeños manifestados en todas y cada una de las situaciones para el aprendizaje.

Esta conclusión pone de manifiesto las dificultades que genera la elaboración de las programaciones de materia a partir del currículo prescrito sin la mediación del proyecto educativo de centro.

16.3. Criterios y principios para la configuración de la concreción curricular en el proyecto educativo de centro

No cabe la menor duda de que el proyecto educativo de un centro se ha convertido en un documento de gran complejidad, no solo por la variedad de los documentos que incluye, sino porque esa misma variedad termina haciendo imperceptible la auténtica singularidad del centro: los principios que orientan sus acciones en cada uno de los ámbitos de actuación.

Las situaciones que conocemos hasta el momento nos dejan algunos centros públicos donde el profesorado ha hecho un gran trabajo para definir documentos formalmente correctos, pero carentes de un proceso de participación. En situaciones de este tipo conviene recordar aquello que dijo Eisenhower: «Los planes no son nada; la planificación lo es todo».

No menos frecuentes son las situaciones en que una amplia colección de documentos, no siempre originales, se presenta como el proyecto educativo del centro, pero sin que pueda encontrarse ninguna línea que relacione e integre esos documentos, ni tampoco se pueda reconocer en ellos un proceso de participación. En estas situaciones, los documentos que etiquetan como proyecto educativo de centro no son la expresión de ningún compromiso, sino la de un cumplimiento, esto es, la manifestación de una obligación cuyo sentido educativo se ha perdido y ha pasado a ser sustituido por un sentido burocrático —las «cosas» deben hacerse para que todo parezca que funciona bien—.

En este sentido, y para evitar que sigan produciéndose este tipo de situaciones, hemos elaborado un conjunto de principios que presentamos en el capítulo anterior, así como un conjunto de criterios que vamos a presentar ahora.

Para ilustrar la naturaleza de un proyecto educativo y su complejidad, hemos elegido un ejemplo que reúne todos los requisitos de una buena práctica. La figura 16.1 recoge algunos de los documentos que configuran el proyecto educativo de centro en el País Vasco. La figura aparece recogida en una *Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro* (2014), elaborada por el Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

La visión que la guía ofrece del PEC es perfectamente coherente con lo que venimos expresando en este capítulo, y resalta la vinculación entre el PEC y el perfil educativo del alumnado.

Relación entre el PEC y otros documentos (textos extraídos de diferentes centros)

Proyecto educativo de centro		
Apostamos por una educación personalizada y priorizamos el carácter formativo de la evaluación. Fomentaremos el trabajo en equipo que posibilite el aprendizaje entre iguales y las relaciones sociales. El profesorado trabajará en clave de ayuda, orientación y apoyo al alumnado, siendo su intervención favorecedora de la participación y autonomía del alumnado.	La formación continua del profesorado es condición para la calidad de la enseñanza en este centro.	[…] Es fundamental la colaboración de las familias con los profesionales del centro […]. […] Queremos que nuestro centro esté abierto a la comunidad [...].
Proyecto curricular de centro		
[…] Proporcionar continuamente información al alumnado sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra […]. Las programaciones de todas las materias contemplarán actividades de aprendizaje que supongan tareas donde la colaboración entre los alumnos y las alumnas sea la condición para realizarlas […].	Todos los departamentos didácticos establecerán su plan de formación para el curso escolar atendiendo al Plan de Mejora y compartirán conocimientos y experiencias.	Las secuencias didácticas presentarán situaciones de aprendizaje que tengan referencias en las actividades que se desarrollan en el entorno próximo.
Programaciones	**Plan anual**	**Programaciones**
Planteamos actividades de autoevaluación a través de listas de control a lo largo de la secuencia didáctica. En los ejercicios de lectura para compresión escrita, trabajaremos la técnica del folio giratorio. En la resolución de los problemas propuestos haremos grupos de cuatro para una semana de trabajo. A cada alumno/a se le propondrá una responsabilidad que irá rotando a lo largo de la semana de tal manera que todos/as asuman todas las responsabilidades propuestas. El profesorado ayudará en los momentos que el grupo lo necesite para poder conseguir el objetivo final: resolver de forma satisfactoria todos los problemas propuestos.	Cuando el profesorado asista a jornadas, cursos, seminarios, etcétera, remitirá una breve memoria a la jefatura de estudios. Asimismo, hará un resumen en la reunión del departamento señalando el reflejo de la formación y en el diseño de las actividades de aula.	Para el proyecto sobre transportes de la tercera unidad invitaremos al padre de María, que trabaja en Euskotren.

Figura 16.1. Relación entre el PEC y otros documentos del centro. (Fuente: *Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro*, 2014. Gobierno Vasco).

«El PEC tiene una clara intencionalidad educativa, ya que expresa la opción de la comunidad respecto a la persona que quiere educar y los medios de los que se dota para conseguirlo. Muestra el compromiso con la respuesta educativa equitativa y de calidad que debe ofrecerse a cada alumno y alumna, para que adquieran las competencias necesarias para la vida en sociedad y, con ellas, alcancen el éxito escolar» (p. 7).

Esta guía se complementa con un modelo de reglamento de organización y funcionamiento que cada centro debe elaborar y que establece el modo en que se deben adoptar las decisiones referidas a cada uno de los documentos.

Los ejemplos que figuran en cada uno de los documentos corresponden a diferentes centros educativos y, en conjunto, ponen de manifiesto el tipo de decisiones que adoptan los centros educativos.

Pues bien, esta visión del proyecto educativo, aun siendo una de las más elaboradas que podemos encontrar en nuestro país, se torna insuficiente para incorporar las novedades que aparecen en los reales decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a cada una de las enseñanzas.

Los nuevos proyectos educativos deben incorporar múltiples decisiones que, partiendo del currículo prescrito, condicionarán las decisiones que tomará el profesorado del centro en sus programaciones de materia, pero también decisiones que orientarán la relación entre el centro educativo y las familias.

La figura 16.2 recoge algunas de esas decisiones, y reconoce la necesidad de que todos los centros hagan un uso efectivo de la autonomía que le reconocen las Administraciones Públicas para tomar esas decisiones.

Todas las decisiones que aparecen recogidas en la figura anterior son nuevas y representan una gran oportunidad para renovar y mejorar el currículo de los centros educativos, es decir, para renovar tanto el currículo enseñado como el currículo evaluado.

En cuanto al currículo enseñado, la primera decisión que tienen que tomar los centros educativos es definir la relación entre las competencias clave que configuran el perfil de salida y las áreas de conocimiento. Dicho de otra forma, la primera decisión obedece a la necesidad de proceder a un reparto de responsabilidades dentro del centro educativo para el logro del perfil de salida.

Para adoptar esta decisión, los centros educativos tendrán que analizar con atención la relación entre los descriptores operativos del perfil de salida y las competencias específicas de cada una de las áreas, materias o asignaturas.

El cuadro 16.3 presenta una forma de adoptar esa decisión a partir de una tabla de doble entrada. Debe quedar claro que sin esa decisión previa los centros no pueden ofrecer ninguna garantía de que las enseñanzas recibidas en cada una de las materias conduzcan a un perfil de salida.

A partir de esta decisión será necesario fijar los niveles de dominio propios de cada una de las competencias clave, pues solo de esta forma se podrán desarrollar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Figura 16.2. Decisiones y criterios que deben ayudar a configurar el proyecto educativo de centro para alcanzar un determinado perfil de salida.

En este sentido, queremos recordar que, según los reales decretos de enseñanzas mínimas, el perfil de salida del alumnado se convierte en la referencia que habrá que tener en cuenta desde todas y cada una de las materias o ámbitos. Esta decisión también es previa a las programaciones de materia, pues condiciona aquello que el profesorado aprenda en un determinado ciclo o nivel.

Para adoptar esta decisión, el profesorado deberá valorar no solo las competencias específicas de cada área de conocimiento —como ha hecho al configurar el perfil de salida—, sino que deberá contemplar los criterios de evaluación asociados a cada una de las competencias específicas.

Será a partir de los niveles de dominio como los centros podrán incorporar a su proyecto educativo los criterios de promoción para cada uno de los niveles o ciclos, así como los criterios para la elaboración de programaciones de materia con un mayor grado de inclusividad.

No ignoramos la dificultad de algunas de estas decisiones, ni tampoco que, en buena medida, son ajenas a lo que se considera habitual en los centros educati-

vos, esto es, que cada profesor o profesora elabora sus programaciones y lo hace de acuerdo con su propia visión del currículo prescrito.

Proyecto de etapa o centro

El proyecto de etapa se define como el desarrollo del currículo prescrito en cada territorio, de acuerdo con los principios y recursos propios de cada centro. En este tipo de proyecto se adoptan las siguientes decisiones:

- Se define la contribución de cada una de las materias al logro de las competencias clave que conforman el perfil de salida.
- Esta contribución aparece claramente definida a través de la contribución de las competencias específicas de materia a las competencia clave.
- Se seleccionan y definen los principios generales y pedagógicos que son propios de la etapa.
- Se definen los niveles de dominio a lo largo de la etapa.

Competencias clave (perfil de salida)	Materia A									Materia B									Materia C								
	Competencias específicas									Competencias específicas									Competencias específicas								
	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9																		
CCL																											
CPL																											
CSTEM																											
CD																											
CPSA																											
CC																											
CEM																											
CCEC																											

Cuadro 16.3. Una propuesta para la elaboración del proyecto educativo.

Pero esta forma de actuar, lejos de ser la expresión del sentido común, solo es la expresión de un modo de estructurar el currículo prescrito y, por tanto, debe considerarse como una respuesta razonable mientras ese currículo prescrito se mantenga, pero poco razonable si se mantiene después de que el currículo prescrito haya cambiado.

Otras dos decisiones importantes en la elaboración del currículo afectan al tratamiento que el centro dará a las áreas, materias o asignaturas. En este caso, el

centro tendrá que decidir sobre el tratamiento que dará a los temas transversales y a la posible configuración de ámbitos.

En ambos casos se trata de recomponer los bloques de contenido que se han propuesto en el currículo prescrito con el fin de facilitar adaptación a las necesidades propias de cada alumno y alumna. El supuesto subyacente a esta flexibilidad en el tratamiento de los saberes básicos es que su verdadera función es dotar de contenido a cada una de las competencias y, en consecuencia, el orden disciplinar tiene una función secundaria.

Otra de las decisiones que los centros tienen que incorporar en su proyecto educativo es la configuración de los proyectos integrados para los que, siguiendo el ejemplo de la lectura, tendrá que reservar un tiempo específico en el horario escolar. En esta decisión los centros tendrán plena autonomía y podrán definir tantos proyectos como consideren necesarios, dándoles la estructura que consideren más adecuada.

Lo cierto es que la configuración de proyectos integrados es, en gran medida, la culminación de todas las decisiones anteriores, ya que para configurar adecuadamente los proyectos integrados el profesorado debe disponer de los resultados de todas las decisiones anteriores.

Referencias bibliográficas

- **Stabback, Ph. (2016):** «Qué hace a un currículo de calidad». Reflexiones en progreso nº 2, sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. IBE/2016/WP/CD/02. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa

Capítulo 17. Del proyecto educativo a la programación o cómo ordenar la vida en las aulas

Sofía García Honrubia. Bióloga con experiencias en el IES Xixona. Xixona (Alicante)

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

> El problema del currículo, más sencilla y directamente formulado, es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido o en el papel con el currículum en clase.
>
> Stenhouse, 1987

La posibilidad de que la Escuela se encamine, como institución, hacia la finalidad que le es propia —que no es otra que la de facilitar el desarrollo humano mediante la creación de situaciones para el aprendizaje— depende, en gran medida, del éxito que tenga en la planificación y organización de los diferentes procesos que en ella se desarrollan, es decir, del proyecto educativo y de su programación general. Hemos subrayado antes que el proyecto educativo es un instrumento especial para el planteamiento y la resolución de las grandes cuestiones educativas, y es especial porque define las bases para que las personas que conviven en un centro se puedan «constituir» en una comunidad educativa.

Un proyecto educativo es un compromiso de todas las personas que, de uno u otro modo, intervienen en la acción de educar. Por esta razón, su elaboración es un proceso de colaboración, de elaboración conjunta. Y es en ese proceso donde surge el sentido de comunidad, donde se comparten ideas, deseos, esperanzas, problemas e intereses. La elaboración del proyecto educativo es el camino que termina por unir a todos los que por él transitan. Lo que se comparte en él es, ante todo, una visión y una percepción de la realidad desde la que posteriormente se proyecta el futuro. En este sentido, y por esta razón, una comunidad educativa se define, como tal, por compartir una visión del perfil educativo de su alumnado.

A tenor de estas consideraciones, parece evidente que el salto desde los diseños curriculares hasta las programaciones de aula sería un grave error estratégico que reduce considerablemente la capacidad del sistema educativo para alcanzar los logros que tiene asignados. Saltar desde los diseños curriculares hasta las programaciones supone ignorar la existencia de centros educativos y, sobre todo, de comunidades.

Una vez reconocido el error, y habiendo anunciado el modelo de planificación que podría ayudarnos a evitarlo o corregirlo, vamos a centrar nuestra atención en las programaciones tanto de materia como de aula. Pero antes debemos comenzar por recordar, una vez más, que las aulas también son un sistema

—o, mejor dicho, un subsistema dentro del sistema centro— y, en consecuencia, tiene su propia lógica y nunca es un simple reflejo de lo que ocurre en el centro educativo.

17.1. Creamos situaciones para el aprendizaje: viejas y nuevas tareas

La primera aproximación que hicimos a las características y consecuencias de la LOMLOE (2020) nos permitió avanzar en una idea que desde entonces no hemos dejado de explorar: la creación de situaciones para el aprendizaje.

Escribimos entonces (Moya y Luengo, 2020) una «situación para el aprendizaje» que puede ser definida, por tanto, como una situación estructurada, de modo que las personas puedan vivir auténticas experiencias educativas; es decir, experiencias que contribuyan a su desarrollo personal, social y laboral. En una situación para el aprendizaje, el texto —entendido como el conocimiento que se considera necesario transmitir— adquiere todo su valor educativo en el contexto de una situación orientada al aprendizaje de un conjunto de competencias.

Al crear situaciones para el aprendizaje, el profesorado ordena el espacio y el tiempo para que en la interacción con el alumnado y con el resto del profesorado adquiera un valor educativo. Así pues, a través de las mismas, el profesorado da forma a las condiciones objetivas que deben favorecer experiencias relevantes con valor educativo.

He aquí, expresado de un modo claro y directo, el sentido profundo del quehacer docente: determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y con las necesidades existentes del alumnado para crear una experiencia valiosa. Dicho de una forma más actualizada: crear situaciones para el aprendizaje donde el profesorado y el alumnado, en interactuación con el conocimiento, puedan logran una igualdad efectiva de oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado, maximizando el tiempo real de dedicación de cada estudiante a la realización de sus tareas.

Concebida de esta forma, la creación de situaciones para el aprendizaje siempre ha formado parte de deber profesional del profesorado. Sin embargo, las situaciones creadas estuvieron, durante demasiado tiempo, más orientadas hacia la enseñanza que hacia el aprendizaje, lo que restó importancia a las características y a las aspiraciones de los propios sujetos del aprendizaje.

A partir de estas ideas, queremos avanzar e introducir una novedad: una propuesta sobre la estructura de tareas que facilitará la creación de situaciones para el aprendizaje, a superar el desequilibrio que identificamos en la primera parte de este libro entre tareas de transmisión y tareas de construcción. Sabemos que no es razonable esperar obtener unos resultados diferentes si una y otra vez hacemos las mismas cosas y, en consonancia, tendemos a creer que solo si hacemos algo diferente a lo que veníamos haciendo nos será dado lograr algo diferente.

Pues bien, este mismo razonamiento sobre nuestras expectativas razonables puede aplicarse perfectamente a la situación que vivimos los educadores en este momento: se han modificado los resultados esperados de nuestro trabajo —se ha incorporado un nuevo tipo de aprendizaje—; por tanto, no es razonable esperar que al hacer exactamente lo mismo podamos lograr resultados diferentes. Dicho de otro modo, si queremos actuar como agentes racionales, será necesario modificar alguna en nuestra forma de actuar, aunque este cambio puede ser diferente para cada profesor y para cada centro. A lo largo de este libro hemos venido insistiendo en la naturaleza de esos cambios; sin embargo, conviene recordar algunas cosas sencillas que se espera de nosotros como profesionales y que los cambios indicados deben ayudarnos a lograr.

Ante todo, se espera de nosotros —sobre todo lo esperan los estudiantes y sus familias— que seamos técnicamente competentes y éticamente virtuosos. Esto significa que el centro de nuestra preocupación debe desplazarse permanentemente desde las acciones que desarrollamos hasta las relaciones que mantenemos, para encontrar el equilibrio necesario en cada situación.

Se espera de nosotros que, habiendo comprendido la naturaleza de las competencias como un tipo diferenciado de aprendizaje, pongamos en marcha una nueva estructura que ordene las interacciones entre el profesorado, el alumnado y el conocimiento. Una estructura que, en lugar de estar centrada en la transmisión directa del conocimiento, esté centrada en la reconstrucción de la experiencia vivida por parte del alumnado en la resolución de tareas.

Pues bien, siguiendo esta misma línea argumental, Perrenoud nos ofrece una sencilla tipología de tareas que nos permite reconocer aquellas que se serían más propias de una enseñanza transmisiva, así como las que serían más propias de una enseñanza reconstructiva o simplemente constructiva. En el marco de una enseñanza transmisiva, las tareas adoptan una determinada forma, ya que el valor dominante en su configuración es el control directo del profesorado sobre las realizaciones, así como el contenido que debe ser adquirido:

«Sociológicamente, se puede analizar toda una serie de características de las tareas escolares bajo este ángulo: parecen concebidas para favorecer un control a la vez omnipresente y relativamente económico para un maestro que tiene ante sí de veinte a treinta alumnos, a veces más» (Perrenoud, 2006:134).

Cuando el control deja de ser el valor predominante en la configuración de la formulación de tareas y su lugar es ocupar por otros valores la «funcionalidad» del conocimiento adquirido, o sencillamente la relevancia de los aprendizajes adquiridos, entonces es posible configurar una nueva estructura de tareas donde se alternan las realizaciones de los alumnos con su reflexión sobre estas realizaciones como soporte para la adquisición del conocimiento.

El profesorado actual, más allá de su identificación personal con una u otra corriente de pensamiento didáctico, tiene a su disposición ambas formas de estructuración del trabajo escolar y no duda en combinar, de algún modo, una u otra tipología, como nos recuerda Perrenoud en el cuadro 17.1.

Tareas tradicionales: transmisión del conocimiento	Tareas nuevas: reconstrucción de la experiencia
Alternancia de lecciones y ejercicios	Alternancia de realizaciones y reflexión
Realización sincronizada de tareas idénticas	Realización de tareas diferentes conectadas
Realización de tareas cerradas	Realización de tareas abiertas
Fragmentación de tareas	Tareas globales relevantes
Estandarización de tareas	Diferenciación de tareas y actividades
Tareas basadas en la escritura	Tareas basadas en distintos soportes (orales, gráficos, audiovisuales, etc.)
Tareas individuales (no individualizadas)	Tareas colectivas e individuales
Tareas con resultados cuantificables	Tareas con resultados cuantificables y no cuantificables socialmente reconocibles
Alternancia rápida de tareas cortas	Tareas de larga duración conectadas a problemas y necesidades reales
Facilidad en las tareas	Tareas útiles y relevantes
Tareas poco interactivas	Tareas interactivas

Cuadro 17.1. Dos formas de seleccionar y estructurar las tareas escolares, según Perrenoud, 2006.

Debe quedar claro que en cualquier situación para el aprendizaje se pueden combinar tareas tanto de un tipo como de otro. Sin embargo, la predominancia de uno u otro tipo de tareas debe ir modificándose a medida que avanza el ciclo de aprendizaje del alumnado.

Esta visión cíclica del aprendizaje permite comprender mejor el modo en que los diferentes niveles de dominio de las competencias se ajustan a los contextos en los que se adquieren y en los que luego se tendrán que desarrollar. El aprendizaje de las competencias, en consonancia, sigue un modelo cíclico, donde cada dominio competencial se va ajustando a la singularidad de las situaciones. El ciclo de aprendizaje de las competencias vincula estrechamente las competencias a la comprensión de un determinado tipo de situación y hace que el conocimiento se movilice para generar una respuesta adecuada a la situación tal y como es percibida por el sujeto que aprende (figura 17.1).

Esta visión cíclica del aprendizaje es perfectamente coherente con el enfoque *can do* que presentamos en la primera parte del libro, y ambos se ajustan a la definición de competencias que venimos defendiendo desde hace más de una década: las competencias son saberes en acción que se manifiestan y se adquieren, en diferentes niveles de dominio, a través de la resolución de tareas encuadradas en situaciones para el aprendizaje vinculadas a prácticas sociales. De modo que una persona con un perfil educativo bien desarrollado es una persona que puede participar activamente en las prácticas sociales y demostrar una amplia autonomía: física, comunicativa y cognitiva. Y, al mismo tiempo, una amplia capacidad para la acción, la interacción, la participación y el compromiso ciudadano.

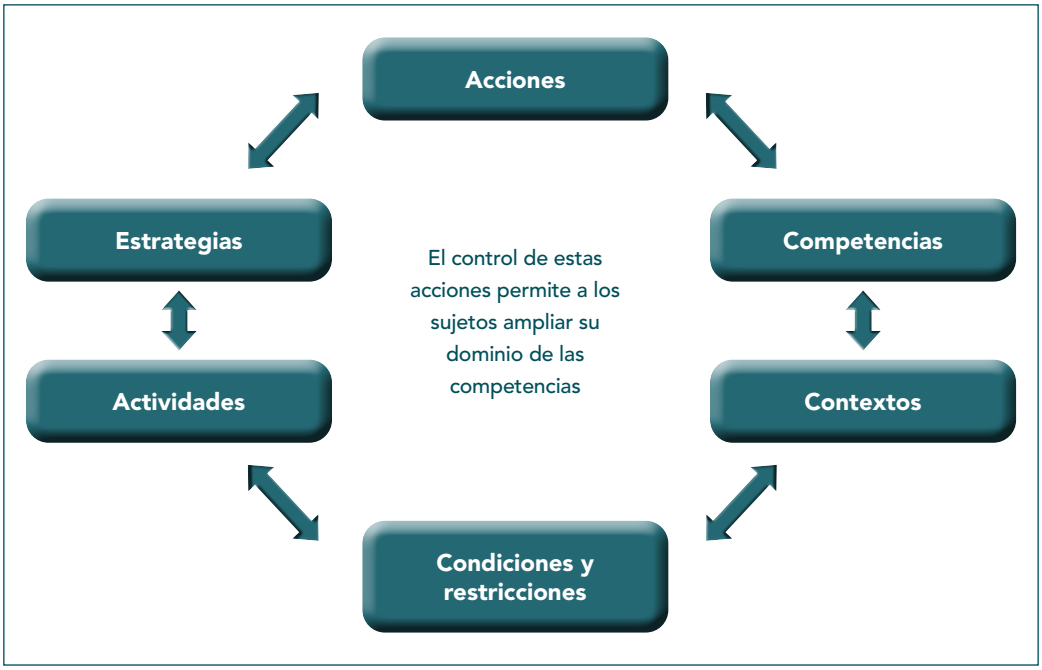


Figura 17.1. Una representación del ciclo de aprendizaje competencial basado en el enfoque *can do*.

17.2. Una visión sistémica y ecológica del aula

Pese a que un aula es algo que resulta familiar tanto al profesorado como al alumnado, su conceptualización no resulta nada fácil: un aula no es solo un espacio, ni es un grupo de alumnos ni un conjunto de recursos. Un aula es todo eso y algo más. Es una realidad sistémica, lo que significa que no es una realidad sustantiva, como lo son el profesor o los libros, sino que es una realidad relacional, que emerge cuando un conjunto de cosas entra en una relación definida. Por eso hay aspectos de la realidad que solo pueden ser percibidos desde un enfoque sistémico. Recordemos qué quiere decir «tener una visión sistémica de la realidad»:

«[...] para comprender y analizar una situación educativa —en el aula, en la escuela, en la aldea, en un grupo de jóvenes—, no basta ver en ella la resultante de la actividad de un conjunto de personas con sus objetivos y sus características propias: hay que tratarla como un sistema, es decir, como un conjunto que posee un grado de complejidad mayor que las partes que lo constituyen, en razón de las relaciones que unen dichas partes. Un sistema se define por sus componentes, es decir, a la vez por los elementos constitutivos y sus interrelaciones» (UNESCO, 1979:9).

Una visión sistémica es una visión nacida de la convergencia de distintas miradas, de distintos enfoques. Es similar a una visión calidoscópica, donde la realidad que se obtiene mirando a través de un cristal que nos permite ver cómo los distintos componentes de la realidad se mueven para constituir distintas formas geométricas. Un enfoque sistémico es un modo de aproximación a la realidad educativa que amplía las posibilidades de visión y de comprensión de la realidad que nos

aportan otros enfoques, como el analítico, de acuerdo con el enfoque sistémico de la realidad educativa. Apoyándonos sobre estos elementos hemos podido determinar que un aula es una realidad singular, no reducible a ninguna otra, que emerge de la convergencia de distintos elementos (figura 17.2).

Todos estos elementos llegan a constituir un sistema, puesto que aparecen ordenados de un modo determinado y con un propósito definido. Esta condición es la que hace que todos ellos puedan ser considerados como un sistema, y también la que provoca que la vida en las aulas adquiera rasgos distintivos propios. Las múltiples interacciones que se suceden en el aula entre los sujetos, el espacio y los medios definen una estructura de relación singular que da como resultado un clima y un ambiente exclusivos de esa aula y esa clase. El aula es algo más que un lugar de encuentro. Es un espacio institucionalizado donde confluyen múltiples elementos. La existencia de estos elementos —y su papel activo— condiciona la vida en las aulas y la define como un espacio ecológico:

«Siguiendo esos planteamientos ecológicos, el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etcétera. Este medio se mantiene como algo constante en el tiempo, y es bastante semejante de unas situaciones a otras; así, está en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores» (Gimeno, 1988:244).

Cada profesor o profesora aspira, al programar su materia, a crear un cierto orden dentro de esta realidad sistémica. Sin embargo, la configuración de un aula como sistema es fruto de las interacciones que producen entre sí las diferentes programaciones de materia. Con frecuencia esta visión del aula como sistema en el que interactúan diferentes solo se hace visible para el tutor o tutora y, especialmente, cuando se producen conflictos significativos o en las sesiones de evaluación.

Dado que es muy importante actualizar la visión del aula que subyace a las prácticas de programación del profesorado, nos ha parecido muy útil sintetizar las claves de esta visión de la siguiente manera (figura 17.2).

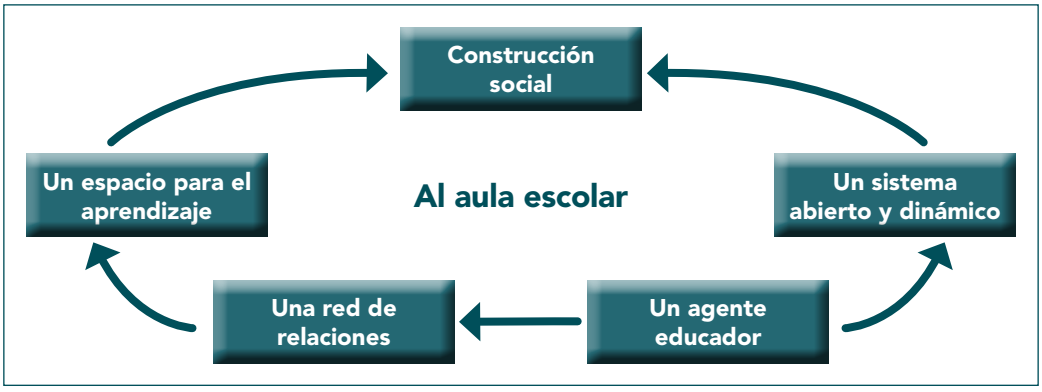


Figura 17.2. Una visión sistémica y ecológica del aula.

Las condiciones a las que el profesorado se enfrenta en las aulas para tratar de realizar adecuadamente su labor educativa no son las más adecuadas. Ahora bien, lamentarse de esas condiciones no es suficiente: hay que tratar de hacer algo para mejorarlas.

A nuestro juicio, lo que conviene hacer es aprender a gestionar bien, esto es, sacar el máximo partido de sus oportunidades y reducir sus limitaciones. Eso sí sin ignorar que en gran medida las condiciones en que se desarrolla la vida en las aulas son una consecuencia directa de las decisiones que el propio centro ha tomado en su proyecto educativo.

Las recientes investigaciones, especialmente la que nos ofrece Jackson (1991), han puesto de manifiesto algunas singularidades que presentan la vida dentro de las aulas. Reconocer estas singularidades es esencial para poder gestionarlas con éxito:

«Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvio, merece una cierta reflexión, porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan» (Jackson, 1991:45).

El aula ofrece un entorno físico relativamente estable y un entorno social igualmente estable. Asimismo, ofrece un grado considerable de intimidad social y una cadencia ritualista y cíclica de las actividades. Las actividades se desarrollan siguiendo reglas que, aunque no siempre sean públicas, son reconocibles. Esto significa que el aula es un entorno regulado y sometido al control de los acontecimientos que se desarrollan en el aula, algo que se considera esencial para que este entrono pueda contribuir al logro de los fines educativos para los que fue creado.

El aula es, además, un entorno evaluativo donde las personas que actúan dentro del ella —especialmente los estudiantes— ven continuamente sometidas a juicio sus actuaciones, y esos juicios pueden tener consecuencias sobre su situación y sus actuaciones dentro de la clase. Pero sobre todo el aula es un lugar donde se encuentran reunidas muchas personas, sometidas a unas condiciones limitadas con el fin de lograr propósitos definidos. Estas dos condiciones, agrupamiento de personas y limitación de condiciones, son las que hacen esencial una buena gestión del espacio.

El profesorado, a través de sus decisiones en el aula, se enfrenta habitualmente a unas condiciones dadas y trata de sacar de ellas todas sus posibilidades para el aprendizaje, pero con demasiada frecuencia ignora o no tiene suficientemente en cuenta que en el mismo aula o clase interactúa siempre con otros profesores o profesoras, y que todos ellos, junto con el alumnado, crean este espacio como realidad única.

17.3. Programar el aprendizaje de un perfil de salida a partir de las programaciones de materia

La concreción del currículo en el aula se realiza, como hemos tenido ocasión de exponer, a través de una secuencia de decisiones que se condicionan mutuamente, de modo que, a medida que nos vamos aproximando a las aulas, los grados de libertad con los que puede actuar el profesorado son cada vez menores. Por tanto, el orden dentro del aula se construye a partir de esos grados de libertad y, como prueba evidente de su existencia, solo tenemos que prestar atención a un hecho: la variedad de experiencias educativas que los estudiantes viven en las aulas como consecuencia de la variedad de actividades de aprendizaje en las que ocupan su tiempo.

Así pues, las experiencias que un estudiante puede llegar a vivir en las aulas dependen del tipo de actividades que el profesorado ha seleccionado para él o ella, así como del entorno donde esas actividades se van a desarrollar. Ahora bien, esas decisiones están condicionadas, el orden en el aula no se crea a partir de cero, sino a partir de las decisiones que se han tomado anteriormente en otros niveles y que actúan como premisas que el profesorado asume como propias. De entre todas ellas, la más importante es, sin lugar a dudas, que el perfil de salida del alumnado al concluir la etapa educativa es único, y que la selección de saberes básicos sobre los que debe alcanzarse ese perfil también es única.

El documento que estructura el currículo en las aulas se denomina, generalmente, «programación de aula», y se compone de distintos elementos: unos son continuación de los elementos prescriptivos en el diseño curricular, mientras que otros son totalmente nuevos (las actividades). Sin embargo, esta denominación no es del todo correcta, y sería preferible distinguir entre una programación de aula y una programación de materia, dado que en una misma aula o clase interactúan diferentes programaciones de materia. Esta interacción entre diferentes programaciones se hace evidente cuando las actividades en las que participa el alumnado forman parte de un mismo proyecto integrado, pero, aunque no sea así, la interacción siempre se produce. De ahí la necesidad de establecer esta distinción. Y no solo eso. Es necesario que el tutor o tutora de un mismo grupo aula asuma la tarea de coordinar esas programaciones.

Es muy posible que para el profesorado la programación de una materia sea la mejor expresión de la responsabilidad respecto de un grupo clase; sin embargo, esa responsabilidad no puede ni debe ocultar el hecho de que todo el profesorado que interviene ante un grupo de alumnos en un mismo curso o a través de distintos cursos sea responsable de un único perfil de salida. Por ello, vamos a definir la programación de aula como «una secuencia ordenada de situaciones para el aprendizaje que se orienta al logro del mismo perfil de salida y de la que participan diferentes áreas de conocimiento, materias, asignaturas o ámbitos a partir de sus propias programaciones».

La figura 17.3 representa gráficamente esta visión de la programación y, al mismo tiempo, define algunas de las claves para su elaboración. A partir de esta visión inicial vamos a ir presentando diferentes visiones de distintos tipos de programaciones. Lo más importante es recordar que la programación de aula es la que sintetiza toda la propuesta de situaciones de aprendizaje que conducen al perfil de salida.

Proyecto de aula o clase

La programación de aula o clase se define como el desarrollo del currículo prescrito de cada grupo de clase de acuerdo con las programaciones de cada una de las áreas de conocimiento o materias. En este tipo de proyecto se adoptan las siguientes decisiones:

- Se define la contribución de cada una de las materias al logro de las competencias clave que conforman el perfil de salida.
- Se definen las situaciones de aprendizaje que cada profesor o profesora va a desarrollar y su contribucción al perfil de salida. Este contribucción aparece claramente definida a través de la contribucción de las competencias específicas de materia a las competencias clave.

Competencias clave (perfil de salida)	Materia A									Materia B									Materia C								
	Situación de aprendizaje									Situación de aprendizaje									Situación de aprendizaje								
	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9																		
CCL																											
CPL																											
CSTEM																											
CD																											
CPSA																											
CC																											
CEM																											
CCEC																											

- La programación de la enseñanza siempre ha estado condicionada por los modelos curriculares y ha condicionado el modelo de desarrollo profesional del profesorado.
- Nuestra visión actual de la programación de la enseñanza como programación de materias es una consecuencia de nuestra historia reciente.
- Esta visión ha ocultado la interacción de diferentes programaciones en el alumnado de un mismo grupo o clase. Esta interracción se hizo evidente cuando fue necesario realizar adaptaciones par atender al alumnado con dificultades para el aprendizaje.
- La programación ha conducido al aislamiento docente, la creación de una cultura profesional fragmentaria y a un sentido limitado de la responsabilidad profesional.
- El aislamiento del profesorado en el aula o en la materia ha dejado de ser necesario y se ha convertido en una barrera para la colaboración y la mejora en las oportunidades de aprendizaje.
- La colaboración del profesorado en el mismo grupo clase puede adoptar formas diversas y una de ellas es compartir situaciones para el aprendizaje.
- Otra forma de colaboración podría ser la codocencia.

Figura 17.3. Una visión de la programación de aula clase y algunas claves para su elaboración.

Como puede apreciarse en la figura, la programación de aula solo incluye tres elementos: el perfil de salida, las situaciones de aprendizaje y las competencias específicas de cada una de las materias que se están impartiendo en el mismo grupo clase. Las decisiones concretas en relación con saberes básicos, actividades y tareas o recursos corresponden exclusivamente a las programaciones de materia. Siguiendo el ejemplo anterior, en la figura 17.4 hemos definido una sencilla estructura para este tipo de programaciones, así como las claves de elaboración.

Proyecto anual

La programación anual permite identificar la contribución del conjunto de la materia al perfil de salida. Esta contribución se puede comprobar a través de la relación de cada una de las competencias específicas al perfil de salida. En este tipo de proyecto se adoptan las siguientes decisiones:

- El profesorado decide la frecuencia con la que una determinada competencia específica se trabaja cada trimestre.
- El profesorado define las situaciones de aprendizaje y las unidades didácticas, pero todavía no indica las competencias específicas asociadas a cada una de ellas, ni los criterios de evaluación ni los contenidos.

Competencias clave (perfil de salida)	Primer trimestre									Segundo trimestre									Tercer trimestre								
	Situación de aprendizaje o unidades didácticas									Situación de aprendizaje o unidades didácticas									Situación de aprendizaje o unidades didácticas								
	UD1			UD2			UD3			UD4			UD5			UD6			UD7			UD8			UD9		
	Competencias específicas									Competencias específicas									Competencias específicas								
	CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9																		
CCL																											
CPL																											
CSTEM																											
CD																											
CPSA																											
CC																											
CEM																											
CCEC																											

- Una situación para el aprendizaje puede ser definida como un conjunto ordenado de tareas o actividades agrupadas en una o más unidades didácticas y orientadas al logro de un determinado nivel de dominio en las competencias clave del perfil de salida.
- Cada situación de aprendizaje define la zona de desarrollo potencial para un grupo de alumnos y alumnas.
- El perfil de salida actúa como facilitador para un desarrollo adaptativo del currículo prescrito.
- Al compartir el mismo perfil de salida, el profesorado de la misma clase puede ampliar las oportunidades de aprendizaje de su alumnado si planifica conjuntamente aquellas situaciones para el aprendizaje en las que van a partir a lo largo de un curso escolar.
- Compartir situaciones para el aprendizaje hace innecesaria, incluso ineficaz, la repetición, sustituyéndola por los principios de una planificación estratégica.

Figura 17.4. Una visión de una programación anual de materia y algunas claves para su elaboración.

Esta visión de la programación anual de materia es complementaria de la visión que aparece en la figura 17.5, y que corresponde a esa misma programación, pero definida de forma trimestral.

Programación trimestral

En este nivel de programación se adoptan las decisiones que configran cada una de las situaciones para el aprendizaje o las unidades didácticas:

- Se define la situación para el aprendizaje y las diferentes unidades didácticas que la van a configurar.
- Se define la relación entre las competencias específicas y los criterios de evaluación.
- Se seleccionan y ordenan los contenidos de acuerdo con las competencias y los criterios de evaluación.
- Se seleccionan y definen las actividades y tareas en cada una de las unidades didácticas.

Situaciones para el aprendizaje			
Unidad didáctica 1	Unidad didáctica 2	Unidad didáctica 3	
Unidad didáctica 1			
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Bloques de contenido	Tareas y actividades

- Una situación de aprendizaje integra unidades didácticas de diferentes áreas de conocimiento.
- Las unidades didácticas integran, alrededor de una estructura de tareas relevantes, todos los elementos del currículo prescrito: competencias de perfil de salida, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación.
- Cada unidad didáctica incorpora los criterios y orientanciones fijadas en el PEC, especialmente las referidas a la búsqueda de la inclusividad (Pautas DUA; INDEX).
- Cada unidad didáctica permitirá alcanzar un determinado nivel de dominio de las competencias clave. El nivel de dominio dependerá de las competencias específicas y los criterios de evaluación.
- A diferencia de las unidades temáticas, el núcleo de la unidad no es el contenido, sino la estructura de tareas y la forma en que se relaciona entre sí y con su profesor.

Figura 17.5. Una visión de una programación trimestral de materia y algunas claves para su elaboración.

Concluimos el proceso iniciado al comienzo de esta segunda parte del libro con esta última propuesta de un modelo para la elaboración de las programaciones de materia. Ahora estamos en condiciones de reconocer, comprender e intervenir en un proceso de desarrollo del currículo que se nos presenta como un proceso de concreción, pero que es, en realidad, un proceso de sucesivas transformaciones en cada uno de los tres niveles de decisión. Un proceso de transformación, asimismo, que solo podrá culminar con éxito si los centros educativos hacen uso de un modelo de planificación estratégica y situacional como el que hemos expuesto.

Referencias bibliográficas

- **Gimeno, J. (1988):** *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.
- **Jackson, Ph. W. (1991):** *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.
- **Moya, J. y Luengo, F. (2020):** *Educar para el siglo XXI. Reformas y mejoras.* Madrid: Grupo Anaya.
- **Perrenoud, Ph. (2006):** *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Madrid: Editorial Popular.
- **UNESCO (1979):** *Un enfoque sistémico del proceso educativo. Manual para mejorar la práctica educativa.* Madrid: Grupo Anaya.

Capítulo 18. La coordinación docente como elemento esencial de trabajo competencial

Ángel Pérez Pueyo, Óscar Manual Casado Berrocal, David Hortigüela Alcalá, Israel Herrán Álvarez, Mario Sobejano Carrocera, José Luis Sánchez Álvarez y Alejandra Hernando Garijo. Grupo Actitudes

18.1. Introducción

El nuevo diseño curricular establecido en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se asienta sobre una serie de ejes fundamentales y plantea una serie de cambios en los elementos que lo componen, además de establecer modificaciones sobre la manera de enfocar los desarrollos curriculares de las materias, y abre un nuevo debate sobre qué hay que hacer y cómo.

Entre los diferentes ejes sobre los que se sustenta la nueva ley (LOMLOE, 2020) encontramos: a) el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas; b) la perspectiva de género y la coeducación; c) la mejora de los resultados y el aumento del éxito escolar; d) la educación para el desarrollo sostenible y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030; e) una educación digital moderna; f) la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y g) un verdadero aprendizaje competencial y personalizado.

En relación con estos ejes es donde el nuevo diseño curricular presenta evidentes modificaciones. Por primera vez se realiza una secuenciación de las competencias clave por etapas, que determina su transversalidad, sin existir jerarquía entre ellas y, por lo tanto, no pudiendo establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia (Decreto 217/2022, Anexo I). Esta secuenciación se ha establecido en función de una serie de dimensiones que se concretan con unos descriptores operativos que deben ser alcanzados al finalizar cada etapa y que constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco de referencia a partir del cual se deben determinar la promoción y la titulación del alumnado.

Para alcanzar este propósito, el trabajo desde las materias es clave, y en estas se concretan las competencias específicas de cada una de las mismas: determinar los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones al finalizar cada curso o etapa. Para ello es fundamental el desarrollo competencial desde la práctica diaria en las materias, que requiere comprender las diferentes formas de llevarlos a cabo adecuadamente. Quizás lo interesante sea que se puede afrontar desde un planteamiento globalizado, interdisciplinar o, el más habitual, a través del desarrollo específico desde una única materia.

Este capítulo pretende aportar luz sobre tres cuestiones: a) por qué se han producido determinados cambios; b) para qué se ha planteado un nuevo diseño

curricular, y c) cómo abordar el desarrollo competencial y las situaciones de aprendizaje desde los centros.

18.2. De un enfoque inductivo y uno deductivo

Desde la aparición de las competencias como elemento curricular en la LOE (2006) han sido numerosas las propuestas y aportaciones de diferentes comunidades autónomas (CC. AA.) y autores especializados sobre su proceso de programación, desarrollo y evaluación ante la falta de concreción de la Administración. Sin embargo, se podrían organizar en dos grandes formas de entenderlas, como ya planteaban en su momento Pérez Pueyo (coord., 2013): las que presentan un carácter deductivo y las que se basan en un enfoque inductivo (figura 18.1).

Con el devenir de los años, los enfoques inductivos —Escamilla, 2008; Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreaza, 2007; Díez Hernando, 2008— han sido los más generalizados. De hecho, a partir del Plan de Desarrollo de las Competencias Básicas en Zaragoza (Polo, 2010) o del Proyecto COMBAS en su segunda propuesta (Ministerio de Educación, 2011, 2013), se observa un planteamiento donde se porcentualiza la relación de las materias con las competencias. En 2013, la LOMCE estableció los estándares de aprendizaje y, a través de la Orden ECD 65/2014, decretó la elaboración de los perfiles competenciales al relacionar los estándares con las competencias de manera genérica. En este sentido, aunque haya calado más el planteamiento inductivo por haber conseguido simplificar el proceso mecánico de valoración de las competencias, este no responde a sus verdaderas necesidades e intenciones.

Sin embargo, el Proyecto COMBAS, coordinado por José Moya y Florencio Luengo, tiene su origen en un planteamiento mucho más deductivo, establecido desde el Proyecto Atlántida (Bolívar y Moya, coords., 2007). Este planteamiento implica partir de lo general para llegar a lo particular. En otras palabras, empezar desde una propuesta a nivel de centro según acuerdos de carácter transversal para que, a partir de ellos, cada materia lo traslade y concrete a sus propias enseñanzas.

Sin duda, las propuestas deductivas fueron las que más reflexión generaron desde su aparición, y todas ellas presentan características particulares que las definen y diferencian entre sí. Dentro de este planteamiento destacan las propuestas de Zabala y Arnau (2007); el Proyecto Atlántida (Bolívar y Moya, coords., 2007; Moya, coord., 2008); la propuesta del Gobierno del País Vasco (2009, 2014); el Proyecto iCOBAE (Trujillo, Ariza, Redondo y Ferreros, 2008), el Proyecto Azahara (Ortega y Vázquez, 2010; Vázquez y Ortega, 2010; 2011) y el Proyecto INCOBA (Pérez Pueyo y otros, 2013). Todas ellas, sobre todo las planteadas de 2010 en adelante, son las que más concreción han generado. De hecho, las dos últimas coinciden en varias aspectos: a) establecer que los descriptores y los niveles de logro de las competencias han de ser el referente compartido cuando se establezca la evaluación de estas en relación con la promoción o titulación; lo que debería implicar propuestas concretas de trabajo transversales que se de-

sarrollaran en las materias; b) la aplicación de procedimientos e instrumentos consensuados y recogidos en el proyecto educativo de centro; c) las materias determinarían la concreción de estos en actividades realistas y concretas, y d) la decisión del grado de desarrollo de las competencias debería ser una cuestión colegiada por el equipo docente correspondiente, fruto del consenso a partir de las aportaciones realizadas de cada profesor. Sin embargo, el Proyecto INCOBA (Pérez Pueyo y otros, 2013), desarrollado por el grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes, destaca, además: e) redescubrir la interdisciplinariedad y la intradisciplinariedad como estrategias para generar aprendizajes realmente significativos, duraderos y próximos a la realidad del alumnado, y f) recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares.

Para todo ello se hace necesario plantear dos hitos —como viene reclamando el Grupo Actitudes desde hace más de una década: Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo y Abella García, 2016; Pérez Pueyo y Casanova, 2010; Pérez Pueyo y otros, 2013—, y como han decretado comunidades autónomas como Andalucía a través de los proyectos de Decreto de 2022, o La Rioja (CRIE, 2022). El primero, una secuenciación de los aprendizajes —secuenciación de competencias por etapas y ciclos— asociados a cada competencia para cada nivel de las diferentes etapas educativas, que da lugar a una serie de indicadores de carácter transversal, a los que se puede contribuir desde todas las áreas y materias. De esta manera, queda definido el nivel de aprendizaje competencial que sería deseable que alcanzara el alumnado de cada competencia y en cada nivel, siendo un referente fundamental para la programación de tareas. El segundo, la necesidad de una evaluación adecuada como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo en valor su carácter formativo y compartido, pero siempre desde el consenso por parte de todo el equipo docente. Sin embargo, esto implica tener referentes comunes a todas las áreas y materias, que se establecerían a través de la evidencia del nivel de competencia por parte de los docentes cuando se requiriese.

Es en este punto es cuando se observa el cambio sustancial en el enfoque de la LOMLOE, pues ha establecido una primera secuenciación a través de la concreción de un perfil de competencias en primaria y un perfil de salida en la ESO. Todo ello evidencia un cambio en la legislación hacia un planteamiento deductivo que las CC. AA. y los centros educativos deben concretar, pues el riesgo se encuentra en que finalmente se vuelva a un planteamiento inductivo que no permita realizar una verdadera programación y evaluación por competencias, algo que nos obligaría a volver a las materias como referente final único.

Honestamente, el riesgo es evidente. Se podría argumentar que, como las competencias específicas se han diseñado teniendo en cuenta los descriptores operativos y relacionado con estos, es suficiente para que exista enfoque competencial transversal. Sin embargo, esto no es cierto, pues será en las situaciones de aprendizaje y en las actividades y tareas de estas donde verdaderamente se desarrolle y concrete el enfoque competencial real, y es aquí donde se debe producir la coordinación entre las materias a nivel de centro.

18.3. La organización del centro como proceso de innovación

Llegados a este punto, parece necesario analizar qué va a ocurrir en los centros para determinar hacia dónde deberían ir orientadas las propuestas de innovación en ellos; sobre todo en relación con el desarrollo metodológico y evaluativo de las competencias. No debemos olvidar que según establecen el artículo 14.6 del Real Decreto 157/2022, de enseñanzas mínimas de Educación Primaria, y el artículo 16.5 del Decreto 217/2022, de secundaria:

«La permanencia en el mismo curso se considerará una medida de carácter excepcional y se tomará tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna. En todo caso, el alumno o la alumna podrán permanecer en el mismo curso una sola vez, y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria» (p.41581).

Y esto implica que las decisiones a nivel de centro, que se basan en el número de materias suspensas, dejan de ser válidas y se presentan nuevos problemas a tener en cuenta para la promoción y titulación. En este sentido, pongamos el ejemplo en secundaria. Todo el alumnado menor de 18 años tiene tres opciones para conseguir el Título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se puede conseguir realizando la ESO curso a curso, por diversificación a partir de tercero y por un ciclo formativo de grado básico, lo que implica que debería existir un referente común al finalizar la etapa en las tres posibilidades, evitando situaciones injustas. La LOMLOE establece para ello el perfil competencial de salida. Por ello, durante la etapa, al finalizar segundo de la ESO, el equipo docente debe decidir si continúa a tercero —con o sin refuerzos en función de la calificación de las materias—, si pasa a diversificación, a un ciclo formativo de grado básico o si repite.

En estos tres casos en los que el alumnado no promociona a tercero, el referente para continuar estudios debería estar vinculado a la evaluación de las competencias (perfiles competenciales) y no a los elementos específicos de las áreas o materias, como probablemente se los haya valorado hasta ese momento y en la mayoría de los centros se siga haciendo. Lo que es evidente es que, en ningún caso, se debería generar agravios comparativos en la promoción o titulación.

La intención ahora debería orientarse a que no se generasen situaciones injustas. De tal modo que si la evaluación se realizase según un referente común —las competencias clave y los descriptores de las mismas—, y no las materias, quedaría solucionado. De este modo, si se cursase la ESO por materias o ámbitos, el número de las primeras aprobadas o suspensas no debería ser el referente de la promoción, aunque esto requeriría de concreción en el perfil competencial de salida a nivel de 2.º de la ESO (ciclo).

De este modo, un perfil competencial por ciclos, planteado ya desde 2010 por el Grupo Actitudes (Pérez Pueyo y Casanova, 2010; Pérez Pueyo y otros, 2013; Pérez Pueyo y Casado Berrocal, 2021a) y que se ha visto finalmente reflejado en los borradores de decreto de Andalucía (proyectos de decreto, 2022) y La Rioja (CRIE, 2022), resuelve el problema de poder elaborar un informe que justifique,

por ejemplo, la continuidad o derivación a nuevas vías de escolarización, pues los niveles de competencias, establecidos en los descriptores de segundo de la ESO, facilitarían la justificación.

Llegados a este punto, sería necesario que se estableciesen a nivel de centro —como veremos en el siguiente apartado—, desde el equipo directivo y en coordinación con los departamentos en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), actividades competenciales que respondiesen a esos descriptores en función del nivel de competencia establecido, y que las materias pudieran incorporarlos en sus programaciones didácticas para poder recoger evidencias comunes de esos niveles que justificasen la adquisición del aprendizaje —aunque en varias materias no se hubiesen evidenciado—. De esta forma el equipo docente podría justificar la idoneidad —o no— de la promoción. Esto permitiría que no fuesen las materias, sino las competencias, las que verdaderamente determinasen la promoción de manera objetiva, justificada y evidenciada… Y no tendría que haber una evaluación diferenciada.

La intención es proporcionar al profesorado un desarrollo sencillo y práctico, más allá de documentos de Excel o programas de las consejerías que simplemente consistan en que la valoración de las competencias del alumnado se reduzca a la relación entre los criterios de evaluación de las materias y la relación de estos con los descriptores operativos.

18.4. Reflexiones en torno a la LOMLOE: la coordinación docente a nivel de centro

La coordinación del profesorado de un centro no es tarea fácil; sin embargo, no es imposible. Parece lógico que, si se pretende realizar una evaluación de competencias del alumnado, los referentes de valoración sean comunes, de tal forma que se pueda hablar sobre su adquisición y comparar evidencias de logro desde las materias. Para ello, sería necesario también conseguir organizar a aquellos docentes que consideran que pueden contribuir a la adquisición de las competencias del alumnado desde una perspectiva común. Con el fin de dar respuesta a esta posible situación, se plantean cuatro sencillos pasos a seguir para comenzar a trabajar coordinadamente a nivel de centro:

1. Tras revisar el análisis del contexto y del alumnado del centro en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) e identificar las directrices principales del mismo, desde el equipo directivo, y en coordinación con los departamentos en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), se establecerá —si no lo ha hecho la comunidad autónoma, como ocurre el Andalucía o La Rioja— una secuenciación de descriptores de competencias, al menos, de ciclo —cada dos cursos—. Esta secuenciación establecerá los referentes (descriptores operativos) adecuados al contexto y al alumnado del centro.
2. En el PEC —o en el proyecto curricular o propuesta curricular, según la comunidad autónoma— y en función de la secuenciación de los descriptores opera-

tivos en los ciclos o cursos, se identificarán los tipos de producciones o productos que se pretende comprobar que evidencian el nivel de competencia establecido en los descriptores, los procedimientos de evaluación y los instrumentos de evaluación seleccionados. En este sentido no se debe olvidar que:

«Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos accesibles y adaptado a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (RD 217/2022, art. 15.10).

A continuación, se proponen algunos ejemplos de actividades competenciales que por su carácter transversal se pueden realizar de manera similar en diferentes materias (cuadro 18.1).

Producto	Actividades de evaluación competenciales	Procedimiento de evaluación	Instrumento de evaluación	Relación con descriptor operativo
Tabla o listado búsqueda de información	Buscar información	Análisis de la información	Rúbrica (Pérez Pueyo, Heras Bernardino y Hortigüela Alcalá, 2015)	CCL3, CD1
Trabajo escrito de 500/1 000 palabras	Sintetizar la información	Análisis de la información	Escala graduada (Pérez Pueyo, Heras Bernardino y Casado Berrocal, 2014; Pérez Pueyo y Heras Bernardino, 2016)	CCL1
Presentación en Pecha-Kucha	Exponer oralmente	Prueba objetiva	Escala de valoración (Pérez Pueyo y otros, 2019)	CCL 1,5
Cuaderno o porfolios	Recoger el trabajo diario	Análisis de la producción	Lista de control	CCL 1,3
Videodiario de evidencia	Demostrar su capacidad para realizar acciones	Análisis de la información	Rúbrica Pérez Pueyo, A. (2022)	CD 2,3
Videotutorial	Explicar la práctica	Análisis de la información	Escala de valoración (Pérez Pueyo y otros, 2020)	CCL2, CD23
Su día a día	Participar en clase	Observación sistemática	Ficha de seguimiento	Dependerá
Valoración del trabajo individual en el grupo	Valorar la participación en el grupo	Coevaluación intragrupal	DSII (Casado Berrocal y Pérez Pueyo, 2014)	CPSAA 1,3,4, CC2,4, CE2
Documento de valoración intragrupal	Repartir notas en el grupo	Coevaluación intragrupal	Nota grupal complementada (Casado Berrocal y Pérez Pueyo, 2014)	CCL1, CPSAA4, CC4, CE2
Valoración del trabajo o técnica cooperativa	Valorar la aportación de cada miembro al trabajo en equipo	Autoevaluación intragrupal	Rúbrica (Pérez Pueyo, 2021)	CCL1, CCL5, CPSAA 3, 4
Reparto de notas	Reconocer la aportación de cada miembro al trabajo grupal	Coevaluación intragrupal	Excel *ad hoc* (Pérez Pueyo, Hortigüela y Hernando, 2014)	CCL 1,5, CPSAA 3, 4
Exposición oral con gancho	Realizar una presentación oral sintética de lo aprendido	Prueba específica	Rúbrica (Pérez Pueyo y Casado Berrocal, 2021b)	CCL1
Divulgación científica póster	Realizar una presentación oral sintética de lo aprendido	Análisis de la producción	Escala Graduada (Martínez Rubio y Pérez Pueyo, 2022)	STEM 1, 4, CCL1
Videodiario de evidencias de aprendizaje	Demostrar el aprendizaje práctico adquirido	Análisis de la producción	Escala Graduada (Pérez Pueyo, 2021)	CD 2,3, CPSAA 4, 5

Cuadro 18.1. Tabla que relaciona productos, actividades, procedimientos e instrumentos competenciales con los descriptores operativos que deben ser comunes a nivel de centro, según Pérez Pueyo y otros, 2022.

3. Es momento de que desde los ciclos en primaria y los departamentos en secundaria se elijan las actividades para el ciclo y curso, de entre las propuestas elaboradas a nivel de centro en el PEC (cuadro 18.1), con las que se va a trabajar y contribuir así a las competencias clave.

Sin embargo, lo más interesante de esta propuesta lo encontramos en que cuando se tuviera que establecer si el alumno o alumna promociona o titula teniendo más de dos materias suspensas, esta decisión se podría consensuar desde la evidencia de aquellos docentes que en sus materias sí hubieran realizado las actividades competenciales suficientemente bien, aunque en un número superior de materias no lo hubiera conseguido. Quizás esta sea la clave para justificar casos como los de aquellos alumnos o alumnas que, pese a tener altas capacidades, son abocados al fracaso escolar y suspenden bastantes asignaturas, aunque en una o dos —que son las que le interesan— son excepcionales y sus calificaciones de sobresaliente. ¿De verdad porque suspendan cinco asignaturas deben repetir? ¿Acaso no poseen competencias suficientes para superar el curso siguiente si se les proporciona el cambio metodológico que necesitan? El planteamiento habitual de algunas clases contrasta con las recomendaciones inclusivas del enfoque DUA, que permitiría optimizar y mejorar el rendimiento de este tipo de alumnado. Debemos recordar que ahora la repetición es excepcional y tras haber agotado las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje (RD 217/2022, art. 16.5, p. 41 581).

4. Sería el momento en que los docentes, al diseñar sus situaciones de aprendizaje, incorporasen esas actividades seleccionadas en el departamento o ciclo para concretarlas y comenzar a generar competencia de manera coordinada con los docentes de otras materias que también las utilizasen.

Llegados a este punto, no debemos olvidar que los reales decretos de enseñanzas mínimas, tanto de primaria como de secundaria, establecen la obligatoriedad de promover el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos accesibles y adaptados tanto a las distintas situaciones de aprendizaje como a la diversidad del alumnado (RD 157/2022, art. 14.6; RD 217/2022, art. 15.10). En este sentido, parece lógico que algunos de los instrumentos sean comunes si van ser utilizados para valorar aspectos competenciales transversales.

No hablamos de regalar los aprobados. Ni siquiera de pasar de curso independientemente de las asignaturas suspensas. Hablamos de tener criterios objetivos, comunes y evidenciables para decidir si un alumno o alumna tiene competencias para afrontar adecuadamente el siguiente curso con las medidas de apoyo y refuerzo que se requieran, aun suspendiendo más de dos materias… Y será en las situaciones de aprendizaje de cada materia donde se podrá comprobar el nivel competencial del alumnado.

18.5. Las situaciones de aprendizaje: tipos

Las situaciones de aprendizaje son definidas por el RD 217/2022 como las «situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de

actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas» (p. 41 574). Sin embargo, no parece quedar del todo justificado desde la Administración si estas sustituyen a las unidades didácticas (UU. DD.) o si son una propuesta de desarrollo didáctico más sofisticadas que las mismas. Lo que parece claro es que el punto de partida lo debemos encontrar en el contexto del alumnado y en la realidad social en la que se encuentra inmerso; hecho que lo aleja del enfoque más generalizado de las UU. DD., que parten de los contenidos del currículo secuenciado en los bloques.

La intención, por tanto, consiste en identificar una situación o problema del entorno próximo —o no tan próximo— que permita relacionarlo con las competencias específicas, criterios de evaluación y los saberes básicos prescriptivos de la materia, aunque no son los únicos que se pueden y deben utilizar.

Analicemos un ejemplo como punto de partida. Imaginemos un contexto, un instituto de educación secundaria (IES) en la periferia de una población, próximo a varios centros de primaria y sin zonas verdes en el contexto cercano, lo que impide la práctica de actividades en el medio natural o de aproximación al mismo. El problema es evidente. ¿Es posible, con el conocimiento que se puede adquirir de Educación Física sobre medio natural, cabuyería y franqueamiento de obstáculos, construir un parque de aventura para los más pequeños, que sea seguro y esté próximo a su centro educativo o entorno próximo? La finalidad de la presente situación es poner en práctica una experiencia de cabuyería y franqueamiento de obstáculos orientada a la aproximación al medio natural que se convierta en punto de partida para desarrollar un servicio a la comunidad centrado en los más pequeños (Pérez Pueyo y Herrero Molleda, 2022).

Así, teniendo un problema identificado, un contexto claro, una intención y un proyecto, es importante comprobar la relación con los elementos curriculares de carácter general. Respecto a los Objetivos de la Etapa relacionados con esta problemática son especialmente el k) en relación con: «Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, […], y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora», puesto que la intención es que sus acciones favorezcan el contacto y el cuidado del medio ambiente. Sin embargo, el cómo lo van a llevar a cabo se relacionará con el f) «Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia», pues en el enfoque interdisciplinar con Física y Química se llevarán a cabo diferentes experimentos para comprobar resistencias de los materiales, rozamientos, fuerzas implicadas… lo que los obligará a plantear una estrategia que posteriormente les permita obtener datos y analizarlos con la intención de actuar en consecuencia.

Respecto a los descriptores operativos de las competencias clave, varios están claramente relacionados. De este modo, la competencia personal, social y de aprender a aprender se vincula a través de su descriptor número tres: «Compren-

de proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas», por el proyecto en el que van a participar como grupo clase en el servicio a la comunidad; al igual que en relación con el descriptor tres de la competencia STEM, que señala que el estudiante: «Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad».

Finalmente, la propuesta también contribuiría a recabar evidencias de aprendizajes comprendidos en el descriptor número cuatro de la competencia personal, social y de aprender a aprender, que alude a que el alumno o la alumna: «Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes», pues durante todo el desarrollo de la dinámica, estas forman parte del aprendizaje.

18.6. Tres formas de interpretar las situaciones de aprendizaje

Comprobada la relación curricular, sin duda, se podría enfocar la propuesta didáctica desde tres perspectivas:

1. Desde una materia, o desde varias de manera independiente, pero incorporando actividades competenciales consensuadas a nivel de centro. Por ejemplo, en Educación Física se plantea: a) conocer los nudos básicos que permiten desenvolverse con seguridad en el medio natural y sus diferentes aplicaciones tanto para el franqueamiento como para el rapel o la escalada (Pérez Pueyo, Herrán y Hortigüela Alcalá, 2016); b) reconocer las posibilidades de disfrute del medio natural y su relación con la adopción de un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable cuando se aplican las medidas de seguridad individuales y colectivas adecuadas, y c) proporcionar experiencias de disfrute y sensibilización al alumnado de un centro de primaria próximo, presentándoles una situación para aprender a moverse en el medio natural en una aproximación al arborismo.

   Tras aprender a montar los puentes y otros elementos, elaborarían una serie de producciones: a) un videodiario de evidencias, siguiendo los requisitos establecidos en la escala graduada establecida (Pérez Pueyo, 2022), donde demuestren su capacidad para montar un puente de mono, construir un columpio… (Pérez Pueyo y Casado Berrocal, 2016), que resumirán en tres minutos, y b) una autoevaluación intragrupal, que cada grupo realizará al final de cada sesión, con un diario de seguimiento individual intragrupal (Pérez Pueyo y Casado Berrocal, 2014) para valorar la participación e implicación de cada uno de los integrantes.

Desde un planteamiento interdisciplinar, vinculando la materia de Física y Química (Pérez Pueyo, Herrero Molleda y García López, 2022): a) utilizar el método científico para descubrir las diferencias entre una polea fija y una polea móvil; b) Conocer y experimentar las diferencias existentes entre los tipos de cuerdas utilizados en las poleas —estáticas, dinámicas y soga de pita—, y c) calcular, a partir de un supuesto dado, los datos numéricos de fuerza, resistencia o rozamiento en poleas fijas y móviles.

En este caso, por ejemplo, las producciones de Física y Química podrían estar relacionadas con las de Educación Física, y harían: a) un informe del análisis de los registros obtenidos en los experimentos con diferentes cuerdas y materiales; b) un póster de divulgación científica (Martínez Rubio y Pérez Pueyo, 2022); c) una exposición oral con gancho de la síntesis de información realizada en el póster (Pérez Pueyo y Casado Berrocal, 2021b), y d) una valoración del trabajo final en equipo de los miembros de los grupos (Pérez Pueyo, 2021).

2. Desde un planteamiento globalizado —o casi— donde las materias vinculasen sus aprendizajes al logro de esta intención común. Por ejemplo, las exposiciones orales con gancho podrían pasar a Lengua Castellana y Literatura. Se podrían realizar también en Lengua Extranjera para aumentar la capacidad de divulgación científica de los datos obtenidos; en Tecnología, analizar el enfoque de las poleas en trabajos cotidianos. En resumen, identificar saberes de las diferentes materias y encontrar el nexo común de trabajo, donde la clave estaría en la utilización de las actividades y los instrumentos transversales y competenciales que se hubieran acordado a nivel de centro en el PEC.

18.7. Reflexión final

Quizás sea el momento de una última reflexión que nos permita comprender por qué se debe elaborar un informe de competencias para la promoción, alejado de la media aritmética o de la porcentualización de cada materia a la valoración de las competencias clave de un alumno o alumna, vinculado a las evidencias contrastadas que deberían basarse en actividades e instrumentos comunes y consensuados.

Poseer una competencia implica haberla podido evidenciar en algún momento ante alguno de los docentes que deben valorarla. Que alguno de ellos no lo haya conseguido comprobar desde su materia no implica que el estudiante no la posea —especialmente cuando algún otro compañero o compañera sí que la ha logrado observar—. Esta situación quizá se entienda mejor con un ejemplo: cuando un país pretende participar en las Olimpiadas, los deportistas deben acreditar una determinada marca mínima para poder ser candidato a deportista olímpico y representar a su país.

Imaginemos que un deportista de salto con pértiga tiene en un año diez competiciones para alcanzar la marca mínima exigida. En esta prueba hay que superar los 5,80 m —el récord olímpico está en 6,21 m—. El pertiguista salta, en la

segunda y tercera prueba del año, la marca mínima: 6,15 m. Como consecuencia de su entrenamiento, de las lesiones, de que quiere ser prudente o de que quiere reservarse para no lesionarse, decide no participar en cuatro competiciones, y en las otras tres hace pruebas para testarse sin saltar al 100%. ¿Se imaginan que la federación de atletismo hiciese la media de las marcas realizadas y en las que no participa contase en la media como cero? Si hiciesen esto, quizás no tendríamos representantes o un deportista medio que fuese regular en las pruebas. Con conseguir la mínima, 5,80 m, sería el representante de su país, aunque claramente no sería el mejor deportista ni tendría posibilidades de obtener medalla. ¿Quién sería verdaderamente competente en salto de altura, el que en un par de ocasiones saltó 6,05 o el que su media está en 5,80 y nunca superó los 5,85 m?

Pues ahora piensen en aquellos alumnos y alumnas que se ven relegados a repetir simplemente porque han suspendido cinco o siete asignaturas, aunque en tres son excepcionales; y solo porque las medias de las valoraciones no son positivas. Insistimos, no hablamos de regalar la promoción o la titulación a nadie, sino de contemplar todas las realidades y circunstancias y actuar con coherencia y justicia.

18.8. Conclusiones

La falta de pedagogía y didáctica que sufren las Administraciones para hacer llegar a los docentes la profundidad de los cambios educativos que incorpora cada reforma legal es evidente. Sin embargo, esto no puede ser una excusa para no aprovechar la oportunidad que se presenta nuevamente con la puesta en marcha de la LOMLOE.

El enfoque competencial, por fin algo más definido y concretado en aprendizajes visibles y palpables a través de los perfiles competenciales y de salida, es un tren al que debemos subirnos cuanto antes para aprovechar al máximo todas sus posibilidades. Sin embargo, en este proceso la coordinación docente resulta fundamental. No se trata de subir al tren como profesor, sino como centro. De nada vale hacer esfuerzos unilaterales cuando al final, en las sesiones de evaluación, todos tienen una opinión propia teniendo en cuenta criterios completamente dispares.

El camino competencial, o es compartido a nivel de centro, o no será.

Referencias bibliográficas

- Agencia Española de Protección de Datos (2018): *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos.* Disponible en http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEdcativos.pdf
- Bolívar, A. y Moya, J. (2007) (coords.): *Las Competencias Básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía.* Madrid: Proyecto Atlántida.

- **Casado Berrocal, C. (s. f.):** «Escala de valoración para textos escritos (primaria)». Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsTk16TWNGYnF0OTA/view?usp=sharing&resourcekey=0-llO7hTK3lvYz8DKEIjacow
- **Casado Berrocal, O. M. (2021):** «Escala de valoración TEDtalks. Discurso oral (primaria)». Disponible en https://drive.google.com/file/d/1NVislR-HIl6mjZT4gGmGP0sxfg_GIJrJ/view
- **Casado Berrocal, O. M. y Pérez Pueyo, A. (2014):** «Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Modelo B) (DSII)». Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsYlljRmE1bklJQUE/view?resourcekey=0-i_edRDiH_2ED868M8PB94g
- **Centro Riojano de Innovación Educativa (CRIE) (2022):** «Orientaciones para entender los proyectos de Decreto de Educación Infantil y Primaria en La Rioja». Disponible en https://www.larioja.org/edu-orden-academica/es/repositorio-curriculo-lomloe
- **Coll, C. (1986):** *Psicología y currículo.* Barcelona: Laia.
- **Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L. y Woods, A. M. (1998):** *Interdisciplinary teaching through physical education.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- **Escamilla, A. (2008):** *Las competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.
- **Gómez Pimpollo, N., Pérez Pintado, M. y Arreaza, F. (2007):** «Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas». Consejería de Educación de la Junta de Castilla-La Mancha.
- **Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A. y Martínez, M. (2010):** «Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria». Ágora para la educación física y el deporte, 12(3), 273-288. Disponible en http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23703
- **Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, A. y Abella García, V. (2016):** «¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje». Qualitative Research in Education, 5(1), pp. 25-48.
- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre,** por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020)**:** Disponible en https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3
- **López Pastor, V. M. y Pérez Pueyo, A. (coords.) (2017):** *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* León: Universidad de León. Disponible en: http://hdl.handle.net/10612/5999Méndez-
- **Martínez Rubio, R. y Pérez Pueyo, A (2022):** «Escala graduada para la valoración de un póster científic». Disponible en https://drive.google.com/file/d/1ElzZrg3rSKmRJkxn1Ss3H4hJ-0IEMU8-/view?usp=sharing
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011):** *Programa de consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo.* Plan de formación: Proyecto COMBAS.
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013):** *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Madrid: Secretaría General Técnica.* Centro de Publicaciones del MECD.
- **Mora, J. M. (2008):** «A oscuras por el camino de ronda: intentando entender la educación mediante un proyecto interdisciplinario». Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, 27, pp. 28-43.

- **Moya, J. (coord.) (2008):** *De las competencias básicas al currículo integrado.* Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias.pdf
- **Orden ECD/65/2015,** de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Boletín Oficial de Castilla y León, 25, de 29 de enero de 2015).
- **Pérez Pueyo, A. (2021):** «Rúbrica para valorar el trabajo en equipo/técnicas cooperativas». Disponible en https://drive.google.com/file/d/10dsMOT7k7xRT64D2Y8GERauBk1lUcNXc/view
- **Pérez Pueyo, A. (2022):** «Escala graduada para el video-diario de evidencias de aprendizaje». Disponible en https://drive.google.com/file/d/1QivhADU0DpebD5X1TxKRPfgoxxtqTPPp/view?usp=sharing
- **Pérez Pueyo, A. (coord.) (2013):** *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos.* Barcelona: Graó.
- **Pérez Pueyo, A. y Casado Berrocal, O. (2016):** «Escala de valoración para el franqueamiento de obstáculos». Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsS0VRdEhSVUlNTDA/view?usp=sharing&resourcekey=0-KBhi-cPyobaie4zNEpJOtg
- **Pérez Pueyo, A. y Casado Berrocal, O. M. (2021a):** «Nueva Secuenciación 2021 de las Competencias Clave tras la aprobación de la LOMLOE, 2ª versión» (agosto 2022). Disponible en https://grupoactitudes.com/material/#competencias
- **Pérez Pueyo, A. y Casado Berrocal, O. M. (2021b):** «Rúbrica y Escala graduada de TEDtalks. Discurso oral con gancho ESO-BACH». Disponible en https://drive.google.com/file/d/195l0jjCYGHmcUnrMQTi3jyrGA4lFsT_D/view
- **Pérez Pueyo, A., Casado Berrocal, O. M., Hortigüela Alcalá, D., Hernando, A., Herrán Álvarez, I., Heras Bernardino, C., Sobejano, M., Costeja, G. Garrote, J., Álvarez Sánchez, J. L., Hernando Garijo, A. y Vargas Macías, A. (2022):** «Cuestiones sobre el nuevo diseño curricular y propuesta de producciones competenciales a nivel de centro». Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/364122210_Cuestiones_sobre_el_nuevo_diseno_curricular_y_propuesta_de_producciones_competenciales_a_nivel_de_centro
- **Pérez Pueyo, A. y Casanova, P. (2010):** *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos.* Madrid: CEP.
- **Pérez Pueyo, A. y Heras Bernardino, C. (2016):** «Escala de valoración para la corrección de una síntesis básica de 500 palabras». Disponible en https://drive.google.com/drive/u/4/folders/0B6zM2sfGO-LsNEdJRHZpalo5Tjg?resourcekey=0-0CyqJA-2jsJ2B9HymyQcKQ
- **Pérez Pueyo, A. y Herrero Molleda, A. (2022):** «El franqueamiento de obstáculos: Enfoque interdisciplinar entre Educación Física y Física y Química». Cuadernos de Pedagogía, 527, pp. 85-91.
- **Pérez Pueyo, A. y López Pastor, V. M. (coords.) (2017):** *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* León: Universidad de León. Disponible en: http://hdl.handle.net/10612/5999
- **Pérez Pueyo, A., Gutiérrez García, C., Hortigüela Alcalá, D., Hernando, A., Herrán, I., Heras Bernardino, C., Garrote, J., Sobejano, M., Costeja, G. (2019):** «Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha» (versión 2.0). Disponible en https://drive.google.com/file/d/1KbZESj_W-3-SFZ_jRZ6GQRNijI2fnhAM/view

- **Pérez Pueyo, A., Herrán, I. y Hortigüela Alcalá, D. (2016):** «Tres nudos: el franqueamiento de obstáculos desde el Estilo Actitudinal». En **D. Pérez Brunicardi, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena Extremera y A. Miguel Aguado. (Eds.):** «Actas de las jornadas sobre actividades en la naturaleza. Todos juntos, con un mismo rumbo». Segovia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza, pp. 99-108.
- **Pérez Pueyo, A., Herrero Molleda, A. y García López, J. (2022):** «Situación de aprendizaje en Educación Física y Física y Química: el enfoque interdisciplinar en la LOMLOE». Retos, 47.
- **Pérez Pueyo, A., Heras Bernardino, C. y Casado Berrocal, C. (2014):** «Escala de valoración 'Trabajo de síntesis de 1000 palabras' (heteroevaluación y coevaluación)» [documento de descarga]. Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsMmwyUUJmQklwRms/view?resourcekey=0-Pwl_yG9M-QPfAdSueZWx3w
- **Pérez Pueyo, A., Heras Bernardino, C. y Hortigüela Alcalá, D. (2015):** «Escala de valoración de la Búsqueda colaborativa de referencias». Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsTFRRWjZNbXNGX2c/view?resourcekey=0-23TUdtrHqJMYJ6F3TsNXFQ
- **Pérez Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Herrán, I., Heras, C., Garrote, J., Sobejano, M. y Gutiérrez García, C. (2020):** «Rúbrica, escala graduada y escala de valoración de video-tutorial». Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsRDlkUEZ5eDJaXzA/view?usp=sharing&resourcekey=0-Y1SebNCIlEmJexHjbDn76g
- **Pérez Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2014):** «La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa». En **P. Membiela, N. Casado y Mº I. Cebreiros (coords.):** *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Orense: Edición Editora.
- **Polo, I. (2010):** «La evaluación de las competencias básicas. Avances en Supervisión Educativa». Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España, 12. Disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_contentytask=viewyid=339yItemid=68
- **Proyecto de Decreto** por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Borrador 1, 10-05-2022): Disponible en https://www.adideandalucia.es/index.php?view=proyectos
- **Proyecto de Decreto** por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Borrador 1, 10-05-2022): Disponible en https://www.adideandalucia.es/index.php?view=proyectos
- **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo,** por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE n.º 76, de 30 de marzo de 2022): Disponible en: https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217
- **Trujillo, F., Ariza, M. A., Redondo, M. y Ferreros, J. (2008):** «Proyecto iCOBAE (innovación en competencias básicas)». Disponible en http://edu.jccm.es/cpr/competencias-cuenca/documentos/icobae/innovacion.pdf
- **Vázquez, P. y Ortega, J. L. (2011):** *Competencias Básicas: desarrollo y evaluación en Educación Secundaria Obligatoria.* Editorial WoltersKluwer.
- **Voces Vargas, A. (2022):** «*Plogging:* una propuesta de situación de aprendizaje interdisciplinar entre Educación Física y Biología y Geología». [Trabajo Fin de Máster sin publicar]. Universidad de León.
- **Zabala, A. y Arnau, L. (2007):** *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Tercera parte: Las ejemplificaciones prácticas LOMLOE en los centros y las aulas

Introducción

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

Como es habitual en las ediciones de libros y material del Grupo Atlántida, en esta parte final se describen experiencias concretas que algunos centros cercanos están desarrollando ya, siguiendo las claves que de nuevo hemos propuesto en este volumen llamado *Desarrollo curricular LOMLOE*.

Hemos asumido hace décadas que las normativas no cambian la práctica sustancialmente, pero sí pueden favorecer experiencias innovadoras que permitan certificar la mejora del sistema educativo. Y esta convicción nos vuelve a comprometer con la práctica, es decir, a alumbrar casos en los centros y aportaciones de docentes innovadores que siguen pautas ofrecidas por la nueva norma y adaptan su modelo al que se les propone.

Esperamos que desde los principios de la ley, y continuando con las experiencias de desarrollo de las situaciones de aprendizaje, la constatación de la fuerza del perfil de salida y sus consecuencias sobre el proyecto educativo de centro —así como, desde luego, las programaciones de etapa, ciclo, nivel, aula y materia, y su obligada profundización en el modelo de evaluación competencial, junto con los informes preceptivos para abordar titulación y promoción— surja un caudal de experiencias que anime al resto del sistema educativo a escribir una nueva página de mejora en la educación de nuestro país. Sirvan estos trabajos pioneros como parte inicial de esas ejemplificaciones para, en poco tiempo, y conectados con otros casos, asegurar el avance educativo y certificar la oportunidad que se nos abre.

Capítulo 19. La programación de situaciones de aprendizaje en la educación infantil

Teresa Cid Silván. Maestra y asesora en DAT Norte. Madrid
Teresa Domínguez Pérez. Doctora en Psicopedagogía, maestra, orientadora y exdirectora CRA Maestra Clara Torres. Tui (Pontevedra)

Las situaciones de aprendizaje propuestas pretenden promover la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje con el diseño de actividades significativas, atractivas, estimulantes, contextualizadas y que parten de intereses, necesidades, características o realidades psicoevolutivas.

Partiendo de unos objetivos claros y de la integración de unos saberes básicos, estas se desarrollarán en diferentes contextos y escenarios con actividades individuales y grupales, asumiendo siempre responsabilidades y toma de decisiones argumentadas, críticas y reflexivas para la resolución de retos o situaciones problema.

En estas situaciones de aprendizaje, el alumnado adquirirá conocimientos, destrezas y actitudes de forma contextualizada y creativa. Utilizarán las Teconologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma transversal, así como el lenguaje oral y escrito. Siguiendo este modelo, se realiza un tratamiento globalizado de las áreas «Crecimiento en armonía», «Descubrimiento y exploración del entorno» y «Comunicación y representación de la realidad».

La respuesta a la diversidad parte de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que tendrá en cuenta múltiples formas de presentación (percepción, comprensión), con el uso de información sonora, visual y audiovisual en diferentes lenguas; las de expresión a través de lenguaje escrito, imágenes, audios, productos audiovisuales; las de motivación, controlando distractores, recursos, temáticas de interés, promoviendo desafíos, retos o apoyos que mantengan el esfuerzo y la persistencia.

19.1. Situación de aprendizaje: *Palabras que curan*. Centro Rural Agrupado de Vilaboa. Consuelo González Martínez (Pontevedra).

La situación de aprendizaje *Palabras que curan* (cuadro 19.1) supone poner en acción procesos cognitivos como conocer y recordar tipos de remedios para las enfermedades, reflexionar en equipo cómo recoger y registrar información, indagar, analizar y categorizar tipos de remedios o soluciones a enfermedades, organizar la información, imaginar, buscar alternativas diversas para crear un producto plástico que recoja la información, presentar informe final y difundir las obras artísticas resultantes de todo el proceso de aprendizaje. El alumnado tendrá que investigar individualmente y en grupos cooperativos o colaborativos sobre lo que más se necesita cuando se está enfermo: medicamentos, abrazos, palabras, etcétera. La situación se crea con la llegada de un mensaje a través de un código QR

con la recomendación para la lectura del libro *Palabras con corazón,* que tendrán que localizar en la biblioteca. Deberán debatir y conversar sobre qué necesitan las personas cuando están enfermas. A partir del debate buscarán remedios emocionales entre los miembros de la familia a través de cuestionarios o entrevistas. Esta investigación desembocará en la creación de un producto plástico que incorporará esas palabras que curan. El proceso final se expondrá en una sala de exposiciones y tendrá una presentación oral de lo realizado, con aquellos aspectos interesantes de los resultados.

Competencias	CCL, CPSAA, CCEC, CD, CE.
ODS	3. Promoción de la salud y el bienestar. 4. Educación inclusiva, equitativa y de calidad. 17. Alianzas para el logro de los objetivos.
Temporalización	4-6 semanas.
Agrupación	Grupo de alumnos aula, pequeños grupos colaborativos, alumno o alumna.
Metodología	Tarea integrada. Rutas de pensamiento (entrevistas, asamblea, torbellino de ideas).
Recursos	Contexto social, recursos plásticos, material para reciclar, material fungible.
Espacios	Aula, biblioteca, contexto familiar, sala de exposiciones, pasillos del centro, patios exteriores.
Secuencias de aprendizaje	Actividad 1. Descubrimiento del mensaje que aparece en un código QR. Escucha activa del mensaje. Actividad 2. Operación de rastreo en la biblioteca para encontrar el libro *Palabras con corazón*. En el mensaje de la actividad inicial también se les indica que pueden buscar otros cuentos que tengan títulos similares o que contengan alguna de las palabras del título. Actividad 3. Leer o mirar el cuento y escuchar la narración del mismo. Actividad 4. Reflexionar y debatir sobre el contenido del texto. Actividad 5. Indagar a partir de un debate sobre las enfermedades y registrar en una tabla. Actividad 6. Crear una nota informativa (en el aula existe un banco de notas informativas) comunicando que se necesita la colaboración de las familias para contestar a una entrevista o a un cuestionario y grabar un audio con las cuestiones demandadas y las entrevistas. Actividad 7. Registrar las contestaciones y categorizar tipos de remedios: emocionales, medicamentos, remedios naturales y realizar un mapa mental o burbujas de pensamiento o tabla. Actividad 8. Debatir sobre los resultados y tomar decisiones sobre qué vamos a hacer y relacionarlo con los remedios emocionales. Actividad 9. Recopilar y escribir palabras que curan y que al mismo tiempo categorizarán palabras cortas y largas con un determinado fonema, etcétera. Actividad 10. Tomar decisiones para la creación de un producto plástico con las palabras que curan, y realización del producto: paraguas. Actividad 11. Exponer en una sala museo de la sala de exposiciones (parques o pasillos del centro) las obras plásticas y presentárselas al alumnado del aula, de otras aulas o familias. Actividad 12. Grabación de audios con la descripción del proceso realizado hasta llegar al producto final.
Nivel	4.º/5.º/6.º educación infantil.
Enlaces	https://www.instagram.com/accounts/login/?next=%2Fp%2FCcCfa-eM9pz%2F http://aescoladefigueirido-ana.blogspot.com/2022/04/dia-mundial-da-saude.html?m=0

Cuadro 19.1. Situación de aprendizaje: *Palabras que curan.* (Fuente: Consuelo González Martínez. Centro Rural Agrupado de Vilaboa).

Algunos de los elementos curriculares son:

Área: Crecimiento en armonía

Competencias específicas (Objetivos en Galicia)	Criterios de evaluación	Saberes básicos (Contenidos en Galicia)
2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.	2.3. Expresar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos.	**B. Desarrollo y equilibrio afectivos.** Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.

Cuadro 19.2. Elementos curriculares del área «Crecimiento en armonía». (Fuente: Consuelo González Martínez. Centro Rural Agrupado de Vilaboa).

Área: Descubrimiento y exploración del entorno

Competencias específicas (Objetivos en Galicia)	Criterios de evaluación	Saberes básicos (Contenidos en Galicia)
1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógicomatemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.	1.1. Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés. 1.2. Emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás.	**A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.** Funcionalidad de los números y cuantificadores en la vida cotidiana.

Cuadro 19.3. Elementos curriculares del área «Descubrimiento y exploración del entorno». (Fuente: Consuelo González Martínez. Centro Rural Agrupado de Vilaboa).

Área: Comunicación y representación de la realidad

Competencias específicas (Objetivos en Galicia)	Criterios de evaluación	Saberes básicos (Contenidos en Galicia)
2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.	Competencia específica 2. 2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás. 2.2. Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable.	**C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.** El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social e hipótesis. Aproximación al código escrito desde las escrituras indeterminadas. Iniciación a estrategias de búsqueda de información, reelaboración y comunicación. Situaciones de lectura individual o a través de modelos lectores de referencia. **D. Aproximación al lenguaje escrito.** Los usos sociales de la lectura y la escritura. Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas.	3.4. Elaborar creaciones plásticas, explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise.	**G. El lenguaje y la expresión plástica y visual.** Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas. Manifestaciones plásticas variadas. Otras manifestaciones artísticas. **I. Alfabetización digital.** Uso saludable y responsable de las tecnologías digitales.

Cuadro 19.4. Elementos curriculares del área «Comunicación y representación de la realidad». (Fuente: Consuelo González Martínez. Centro Rural Agrupado de Vilaboa).

19.2. Situación de aprendizaje: *El descubrimiento de América.* Grupo Anaya

La situación de aprendizaje *El descubrimiento de América* pretende que el alumnado conozca quién es y qué hizo Cristóbal Colón, reflexione sobre el viaje que realizó, organice los pasos para realizar carabelas, dramatice y cree otras historias con los personajes que intervinieron en el descubrimiento de América, recite y aprenda una poesía. Además, tendrá que indagar y debatir sobre la hazaña de Cristóbal Colón y lo que supuso. La situación se inicia con la recepción de un mensaje en la que se propone averiguar hacia dónde señala la estatua de Cristóbal Colón. En la biblioteca encontraremos libros sobre este personaje y su viaje, entre los que leeremos uno. Señalaremos en un mapa el viaje realizado y debatiremos sobre ello. A continuación, realizaremos unas carabelas —vehículos utilizados por el almirante— con materiales reciclados. También recordaremos a los personajes que acompañaron a Colón en este viaje y crearemos historias con ellos. Finalmente, practicaremos una dramatización con la narración de una poesía dedicada a este gran viaje.

Competencias	CCL, CMyCCTI, CPSAA, CCiudadana, CCEC.
ODS	4. Educación inclusiva, equitativa y de calidad. 9. Industria, innovación e infraestructura. 17. Alianzas para el logro de los objetivos.
Temporalización	2 o 3 semanas.
Agrupación	Grupo de alumnos y alumnas de aula, pequeños grupos colaborativos, alumno o alumna.
Metodología	Tarea integrada. Rutas de pensamiento (entrevistas, asamblea, torbellino de ideas).
Recursos	Contexto social, recursos plásticos, material para reciclar, material fungible.
Espacios	Aula, contexto familiar, aula de psicomotricidad, patios exteriores.
Secuencias de aprendizaje	Actividad 1. Escuchar activamente la lectura de la carta o reto donde nos pide averiguar el lugar que señala la estatua de Cristóbal Colón. Actividad 2. Visitar la biblioteca para encontrar libros donde aparezca el personaje de la estatua y su gran hazaña. En el mensaje se menciona la posibilidad de traer información de casa si alguno sabe quién es Cristóbal Colón. Actividad 3. Leer y escuchar activamente el cuento *La aventura de Cristóbal Colón.* Actividad 4. Trazar en un mapa el recorrido realizado por Cristóbal Colón desde Huelva hasta América. Actividad 5. Reflexionar y debatir sobre el contenido del cuento y el trazado hecho en el mapa. Actividad 6. Secuenciar los pasos para la realización de carabelas con materiales reutilizables. Actividad 7. Decorar láminas troqueladas con los personajes del descubrimiento de América para jugar y dramatizar historias con ellos. Actividad 8. Recitar y aprender la poesía *Un gran viaje,* acompañada de gestos y dramatización.
Nivel	4 años.
Enlaces	Club de Detectives. Carpeta 2. 4 años. Editorial Algaida. Proyecto América. Adaptación de situación de aprendizaje 1 y 2.

Cuadro 19.5. Situación de aprendizaje: *El descubrimiento de América.* (Fuente: Grupo Anaya).

Capítulo 20. La programación de situaciones para el aprendizaje en Educación Primaria

Ana Palacios Vaquero. Maestra de Educación Primaria
Alma Gil Navas. Maestra de Educación Primaria y directora del CEIP San Isidoro. Sevilla
Juan Carlos Rico Leonor. Inspección de Sevilla

20.1. Introducción

En un capítulo anterior se abordaba una nueva estructura del currículo orientada al logro de un perfil de salida, basada en una nueva estructura normativa del currículo que mantiene algunos elementos de la estructura normativa anterior, pero también incorpora nuevos elementos. Se decía que «la presencia de los nuevos elementos le confiere otro sentido y otro significado a la programación como práctica docente. De modo que, aunque el profesorado siga utilizando algunos de los elementos anteriores (competencias, contenidos, actividades), la práctica en la que estos elementos de acción están insertos ya no es la misma». Por ello, se planteaba la reconceptualización de la programación de la enseñanza y un enfoque de la enseñanza centrado en lo que cada persona puede hacer en determinadas situaciones como expresión del nivel de dominio alcanzado en una o más de sus competencias.

Partimos en este capítulo de dicha estructura para ejemplificar cómo desarrollar ejemplos de una situación de aprendizaje en primaria —que, más allá de ser un conjunto de actividades, es un último nivel de concreción del currículo— es el resultado de un alineamiento de todos los elementos que configuran la estructura del currículo prescrito y debe ser la aplicación y transmisión del conocimiento partiendo de tareas que permitan la puesta en acción de experiencias vividas por el alumnado. Solo así los alumnos y alumnas podrán adquirir el conjunto de competencias específicas y facilitar el proceso de evaluación.

El diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje que se presentan a modo de ejemplo parten de una estructura similar a las tareas o proyectos de servicio como producto final y se orientan a la adquisición de niveles de dominio de las competencias específicas, teniendo presentes los principios y las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Tal como expresa José Moya: Las situaciones de aprendizaje deberían ser diseñadas y desarrolladas con un criterio de justicia, de modo que mediante ellas se pueda lograr la igualdad efectiva de oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado».

En el modelo de situación de aprendizaje interdisciplinar se busca el conocimiento en la medida en que contribuye a que las personas puedan participar plenamente como sujetos en determinadas prácticas sociales, pero también se busca la destreza, actuando con plena consciencia de sus condiciones, y también de la puesta en acción de actitudes que hacen a las personas competentes para participar activamente en todos los procesos sociales.

Para ello, el docente crea, no solo «situaciones de, sino para el aprendizaje», ordenando el espacio y el tiempo —así como el resto de los recursos didácticos y organizativos— con la finalidad de trabajar los distintos procesos cognitivos.

Hay que partir de un análisis de los elementos que puede contener una situación de aprendizaje. Para ello, es necesario identificar primero lo que se pretende desarrollar en los procesos de enseñanza o aprendizaje cuando planteamos una de dichas situaciones. Si tenemos en cuenta la definición que aparece en los nuevos reales decretos de enseñanzas mínimas de infantil, primaria y secundaria (2022): «Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad», podremos deducir que, como esquema de mínimos, toda situación de aprendizaje incluirá unos datos identificativos, un proceso de conexión con los elementos curriculares o concreción curricular, una metodología, una secuenciación competencial que desarrolle la tarea convenida y una necesaria evaluación de los aprendizajes, con la correspondiente reflexión o valoración de la situación de aprendizaje y la práctica docente.

A modo de propuesta unificada, los distintos elementos de una situación de aprendizaje deben permitir la articulación coherente y eficaz de distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa mediante el tratamiento de los diversos saberes básicos. Además, el docente deberá proponer escenarios que favorezcan el uso de recursos, agrupamientos colaborativos y uso de medios y entornos digitales. Todo ello enfocado al logro de los objetivos de la etapa y de las competencias del perfil de salida.

Pero ¿sobre qué retos o saberes debe girar una situación de aprendizaje? Es indudable que hay un «objetivo global común» que tiene en cuenta los «retos del siglo xxi». Serán el punto de partida y eje de las tareas, e integrarán, por tanto, las demandas, necesidades y centros de interés que, desde una perspectiva local y global, contribuyen a tratar y afrontar los nuevos retos del siglo xxi, tanto en el espacio del aula como en aquellos ámbitos educativos no escolares que pueden dotar de mayor autenticidad a los procesos de aprendizaje. En este sentido, el segundo ejemplo presenta un conjunto de tareas o productos basados en el desarrollo de la competencia lingüística como eje, pero que conecta con lo expresado en el capítulo 14: «Un enfoque que, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2021), podríamos denominar como enfoque *can do*. Es decir, un enfoque de la enseñanza centrado en lo que cada persona puede hacer en determinadas situaciones como expresión del nivel de dominio alcanzado en una o más de sus competencias».

En el proceso planificador, los elementos a tener presentes en una situación de aprendizaje serían los mismos que aparecen en este primer ejemplo:

1. Establecer unos datos identificativos en los que se describan sobre todo los aprendizajes competenciales que se pretenden desarrollar, su finalidad y sentido, y la temporalización de los mismos.

2. Plantear tareas de creciente complejidad con la descripción de los aprendizajes deseados y las intenciones educativas, identificando las intenciones educativas y describiendo los aprendizajes a alcanzar.
3. Realizar una conexión con los elementos curriculares. Selección de una o varias competencias específicas, tomando como referencia los descriptores de los perfiles de salida relacionados. Enfocar la tarea a partir de los criterios de evaluación de la competencia específica, que integran los saberes básicos que se van a trabajar.
4. Conectar con la programación y aplicar una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente, mediante el uso de métodos, técnicas, estrategias y modelos pedagógicos.
5. Articular una secuencia competencial con distintas actividades de creciente complejidad, productos y recursos que permitan desarrollar la tarea.
6. Inclusión de los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la secuencia, integrando propuestas y recursos variados, flexibles y accesibles que posibiliten diferentes formas de representación de la información y de implicación y expresión del aprendizaje.
7. Evaluación de las experiencias de aprendizaje del alumnado a través de los criterios de evaluación asociados a la competencia específica elegida y tomando como ejemplo los descriptores que componen su perfil de salida, adecuando la evaluación en el caso del alumnado con necesidades de atención a la diversidad.

Proponemos un par de ejemplos de planteamientos de situaciones de aprendizaje que se han desarrollado ya y replicado en varios centros, y que han dado sus frutos dentro de la programación global de los centros.

20.2. Contexto 1. Un centro educativo que tiene la innovación como principio de acción

La situación de aprendizaje que se expone a continuación no solamente ha surgido de una coordinación entre un grupo de profesores que planifican en función de unos criterios comunes de un proyecto educativo compartido, sino que ha sido llevada a la práctica de las aulas (cuadro 20.1). El CEIP Guliena, de Guillena, Sevilla, desarrolla planes como el bilingüismo dentro del programa Erasmus, que ofrece un plus en los aprendizajes del alumnado. Proponen situaciones de aprendizaje que movilicen hábitos y actitudes que contribuyen a los retos del siglo XXI. El caso que se presenta tiene por objetivo educar en el uso adecuado de las nuevas tecnologías:

1. Establecer unos datos identificativos.
2. Plantear tareas de creciente complejidad describiendo los aprendizajes.

Situación de aprendizaje proyecto	1	Título	Desconectar para conectar	Ciclo	Segundo	Curso	3.º y 4.º
				Temporalización		4 de octubre al 15 de noviembre	
Relación con los objetivos de etapa			Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales. Desarrollar hábitos cotidianos de movilidad activa autónoma saludable, fomentando la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	Competencias		CCL, CMCT, CD, CSC	
				Áreas		CC.NN., LENG., MAT., PLÁST, CULT. DIG , ING.	
Justificación: Conocer los hábitos saludables que debemos mantener para tener una buena salud parte de la investigación en el entorno más cercano de los hábitos alimenticios y físicos que tenemos en nuestra comunidad. Cuando comenzamos a investigar acerca de ellos, nos damos cuenta de que el uso excesivo y no adecuado de las nuevas tecnologías ha provocado enfermedades por un sedentarismo excesivo y una desconexión real de la sociedad que nos rodea. Esta situación de aprendizaje está directamente relacionada con el ODS 3 «Salud y Bienestar».							
Tarea final: Realizar una serie de eslóganes como parte de esta campaña de concienciación sobre el uso responsable de las TIC, y grabarlo en la radio local para que pueda ser emitido y llegue a nuestra sociedad (Guillena). Producto final creado: https://drive.google.com/drive/folders/17-PHa_NjWksIFCKv02V9PtuW7mGvpdhV?usp=sharing							

Cuadro 20.1. Desarrollo curricular en el área de las nuevas tecnologías. (Fuente: CEIP Guliena. Guillena, Sevilla).

3. Realizar una conexión con los elementos curriculares. Selección de una o varias competencias específicas (cuadro 20.2), tomando como referencia los descriptores de los perfiles de salida relacionados. Enfocar la tarea, a partir de los criterios de evaluación de la competencia específica, que integran los saberes básicos que se van a trabajar.

Perfiles competenciales
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
CCL5. Participa activamente en prácticas comunicativas y en actividades cooperativas con actitud de respeto y escucha, progresando en la gestión dialogada de conflictos que favorezcan la convivencia, evitando discriminaciones por razones de género, culturales y sociales, que ayuden a realizar juicios morales fundamentados y a favorecer un uso adecuado y ético de los diferentes sistemas de comunicación.
COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (STEM)
STEM3. Realiza de forma guiada proyectos, siendo capaz de seguir los pasos del proceso de pequeños experimentos e investigaciones que impliquen la participación activa y responsable en el trabajo en equipo, utilizando el acuerdo como forma de resolver los conflictos y anticipando los posibles resultados que permitan evaluar el producto final creado.
COMPETENCIA DIGITAL
CD3. Participa en la realización de actividades o proyectos escolares cooperativos a través del uso de herramientas o aplicaciones digitales que le permiten comunicarse de forma efectiva, trabajar en equipo y desenvolverse en un ambiente digital conocido y supervisado de forma segura, mostrando una actitud responsable.
COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER
CPSAA2. Asume la adopción de determinados hábitos de vida saludables, valora la importancia de la higiene, la alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico y la prevención de enfermedades para su salud física y mental, y detecta y reflexiona sobre la presencia de situaciones violentas o discriminatorias.
COMPETENCIA CIUDADANA
CC2. Participa dentro de la comunidad escolar, realizando actividades y mostrando actitudes que fomenten, en el marco de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, la resolución pacífica de conflictos, la igualdad de género, conductas no sexistas, el reconocimiento de modelos positivos en el entorno cercano, valorando la diversidad cultural y reflejando conductas en favor de la sostenibilidad.
COMPETENCIA EMPRENDEDORA
CE1. Identifica, con indicaciones, problemas, necesidades y retos presentes en el mundo que le rodea, proponiendo ideas originales que le ayuden a tomar conciencia de los efectos que estas pueden producir en el entorno y que respondan a las posibles soluciones que se generen.

Cuadro 20.2. Concreción curricular de la situación de aprendizaje en las diferentes áreas y competencias. (Fuente: Reales decretos de enseñanzas mínimas, 2022).

Área: conocimiento del medio natural, social y cultural
Competencias específicas
4. Conocer y tomar conciencia del propio cuerpo, de las emociones y sentimientos propios y ajenos, desarrollando hábitos saludables fundamentados en el conocimiento científico para conseguir el bienestar físico, emocional y social.
Criterios de evaluación
4.1.a. Identificar las emociones propias y de las de los demás, asociándolas a situaciones en entornos familiares y escolares. 4.2.a. Identificar hábitos de vida saludables valorando la importancia de la higiene, una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso y el uso adecuado de las tecnologías.
Saberes básicos
CM.02.A.2.1. El cuerpo humano y su funcionamiento: los aparatos y sistemas implicados en las funciones vitales de nutrición y relación. Análisis de sus características principales, que posibilitan una actitud crítica ante las prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud. CM.02.A.2.2. Los cambios en el cuerpo humano durante las diferentes etapas de la vida: aceptación y reconocimiento del propio cuerpo y del de los demás, con sus posibilidades y limitaciones.

Área: artística
Competencias específicas
3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.
Criterios de evaluación
4.1.a. Iniciarse en la participación de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad. 4.2.a. Tomar parte, de manera guiada, en el proceso cooperativo de creación de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa e iniciándose en la utilización de elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas. 4.3.a. Compartir los proyectos creativos, explicando de manera guiada el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.
Saberes básicos
EA.02.A.3. Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. EA.02.A.4. Vocabulario específico de uso común en las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. EA.02.A.5. Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. EA.02.B.1. Fases del proceso creativo: planificación, interpretación y experimentación. EA.02.B.3. Interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales, audiovisuales, musicales, escénicas y performativas. EA.02.C.6. Registro y edición básica de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo. EA.02.C.7. Estrategias y técnicas de uso común de composición de historias audiovisuales.

Área: lengua Castellana y literatura
Competencias específicas
3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
Criterios de evaluación
3.1.a. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y a partir de modelos dados, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos. 3.2.a. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa. 3.3.a. Conocer y producir textos orales y multimodales sencillos con planificación acompañada, propios de la literatura infantil andaluza, a partir de modelos dados.
Saberes básicos
LC.02.B.3.1. Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas. LC.02.D.3. Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica. LC.02.D.4. Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional. LC.02.D.5. Mecanismos elementales de coherencia y cohesión, con especial atención a las repeticiones y sinónimos, y al orden de oraciones y párrafos.

Área: lengua extranjera
Competencias específicas
1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.
Criterios de evaluación
1.1.a. Reconocer el sentido global, así como palabras previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia a través de distintos soportes. 1.2.a. Seleccionar, de forma guiada, estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, con el fin de captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.
Saberes básicos
LE.02.A.1. Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como parte integrante del proceso. LE.02.A.5. Modelos contextuales y géneros discursivos básicos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios tales como folletos, instrucciones, normas, avisos o conversaciones reguladoras de la convivencia. LE.02.A.11. Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

Área: matemáticas
Competencias específicas
2. Resolver situaciones problematizadas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado.
Criterios de evaluación
2.1.a. Comenzar a comparar y a emplear diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada, implicándose en la resolución. 2.2.a. Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida, manipulando y tanteando analogías sencillas.
Saberes básicos
MA.02.A.3.2. Estrategias de reconocimiento de qué operaciones simples (suma, resta, multiplicación, división como reparto y partición) son útiles para resolver situaciones contextualizadas. MA.02.A.3.5. Fases de resolución de un problema: comprensión del enunciado; elaboración de un plan de resolución; ejecución del plan siguiendo las estrategias más adecuadas; comprobación de la solución. MA.02.A.1.1. Estrategias variadas de conteo, recuento sistemático y adaptación del conteo al tamaño de los números en situaciones de la vida cotidiana en cantidades hasta el 9999. MA.02.A.2.2. Estimaciones y aproximaciones razonadas de cantidades en contextos de resolución de problemas. MA.02.A.3.7. Desarrollo de estrategias para tantear soluciones antes de realizar operaciones: resolución mental, datos que sobran, posibles soluciones, comparación con las soluciones previas de los compañeros y compañeras. MA.02.A.2.5. Comprobación del resultado en problemas matemáticos mediante pruebas de las operaciones.

4. Conectar con la Programación y aplicar una metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente, mediante el uso de métodos, técnicas, estrategias y modelos pedagógicos.

Metodología
Nuestra metodología se baja en el Aprendizaje Basado en Proyectos con *Service Learning* (aprendizaje de servicio), considerando que esta metodología es la que mayor grado de autonomía y desarrollo competencial produce en nuestro alumnado. El niño o la niña parten de un problema real, relacionado con uno de los 17 ODS que marcan la agenda 2030. De este modo, localizan qué situación de su comunidad, localidad o mundo cercano puede ser susceptible de mejora. Posteriormente, en grupo, van diseñando las diferentes estrategias que deben seguir para conseguir la tarea final marcada por ellos mismos, de manera que el compromiso con la consecución es 100% real. Nunca se votan los proyectos, sino que se llega a un consenso, de manera que los niños y niñas ceden y, finalmente, al ser consensuado, todos y todas se sienten identificados con la tarea final creada y diseñada por la clase. El hecho de que esa tarea final sea un servicio a la comunidad plantea la importancia de la implicación activa ciudadana por parte del alumnado. Desde edades muy tempranas estamos educando y entrenando a nuestros niños y niñas en la posibilidad real de cambiar el mundo que los rodea y en el compromiso activo de realizar esos cambios tan necesarios. El mensaje es claro: «tú puedes cambiar tu propia realidad».

Cuadro 20.3. Metodología didáctica de centro para el alumnado. (Fuente: CEIP Guliena. Guillena, Sevilla).

5. Articular una secuencia competencial con distintas actividades de creciente complejidad, productos y recursos que permitan desarrollar la tarea.

Actividad		Ejercicios
Título	*Cortometraje: adicción a las redes sociales: el niño que jugó afuera*	1. Visualizar el cortometraje sobre la adicción a las redes sociales: *—El niño que jugó afuera— The Boy Who Played Outside.* 2. Realizar un debate en clase (exposición oral). 3. Leer y buscar diferentes noticias sobre el peligro del uso excesivo de las redes sociales y videojuegos. 4. Crear unas normas propias para el uso de recursos digitales (uso de mayúsculas).
Descripción tareas producto	Realizar una investigación dentro del ámbito familiar y sacar conclusiones referentes al uso de redes sociales y dispositivos digitales de la propia familia y conocidos.	
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**
Aula Casa	Gran grupo Individual	Pizarra digital Cuadernos Recursos humanos: familiares y conocidos
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica Procesamiento de la información		Reflexivo Analítico Crítico

Escenarios	Agrupación	Recursos
Escolar. Familiar.	Individual. Gran grupo.	Pizarra digital. Artículo «Mi hija está enganchada al *Fortnite*». Cuadernos. Patio.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica. Procesamiento de la información. Formación de conceptos.		Analítico. Creativo. Crítico. Deliberativo.

Actividad		Ejercicios
Título	2. Trabajamos con *Fortnite*	1. Lectura adaptada de la noticia «Mi hija está enganchada al *Fortnite*». 2. Resumen breve escrito de la noticia. 3. Debate y oratoria. ¿Cuántas horas podemos jugar? ¿Podría pasarnos lo mismo que a la niña de la noticia? 4. Puesta en común de conclusiones. 5. Trabajo de búsqueda de palabras agudas, llanas y esdrújulas en la noticia. 6. Realización de problemas matemáticos a través de los datos de la noticia. Ejemplo: calcular las horas semanales que juega la niña de la noticia. 7. Carrera de relevos en el patio con papeletas con palabras distintas teniendo que coger una al azar y correr para depositarlas en el lugar correcto (aguda, llana o esdrújula).
Descripción tareas	Repasamos las palabras agudas, llanas y esdrújulas y las reglas de acentuación. Además, trabajamos la multiplicación y el razonamiento matemático a través de problemas. Por otro lado, reflexionamos sobre el uso que les damos a los videojuegos y el peligro de adicción si no controlamos el tiempo de juego. Buscamos otras alternativas que puedan aportarnos diversión.	
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**
Escolar. Familiar.	Individual. Gran grupo.	Pizarra digital. Artículo «Mi hija está enganchada al *Fortnite*». Cuadernos. Patio.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica. Procesamiento de la información. Formación de conceptos.		Analítico. Creativo. Crítico. Deliberativo.
Actividad		**Ejercicios**
Título	3. Así funciona mi cuerpo	1. Lectura sobre la función de nutrición. 2. Visualización del vídeo *La digestión y el aparato digestivo.* 3. Exposición de conceptos y refuerzo a través de las imágenes. 4. Investigación sobre nuestro cuerpo. 5. Elaboración de un trabajo que aúne las conclusiones de la investigación. 6. Exposición oral de los trabajos de investigación.
Descripción tareas	Con esta actividad, el alumnado conocerá en profundidad en qué consiste la función de nutrición, recordará qué es un órgano, un aparato y un sistema, así como el funcionamiento del aparato digestivo y excretor y del sistema circulatorio.	
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**
Aula	Individual. Grupos de tres.	Pizarra digital, recursos on-line como vídeos, portátiles, pósters del esqueleto y los músculos. Libro de texto Papel continuo y otros.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica. Investigación grupal. Aprendizaje cooperativo. Jurisprudencial.		Analítico. Crítico. Deliberativo. Reflexivo.

Actividad		Ejercicios	
Título	4. ¿Qué comes?	1. Lectura y análisis de una receta saludable modelo. 2. Estudiamos los conectores necesarios para organizar las ideas (primero, luego, después, finalmente, etc.). 3. Investigamos posibles recetas saludables (recogida de información para posterior debate). 4. Debate: «*¿Qué es saludable?*». Creación escrita de receta individual a partir de un modelo. 5. Trabajamos de manera manipulativa con los euros y las cantidades necesarias para la creación de nuestro menú. 6. Inventamos problemas donde se aplica (operaciones básicas con decimales, ver datos que faltan, etc.). 7. Grabación y presentación oral del proceso seguido en la realización de dicho plato. 8. Habiendo analizado todo lo relacionado con los alimentos saludables, llevamos al área de inglés, creando por equipos un menú saludable que se expondrá a los demás de manera oral y visual (cartel).	
Descripción tareas	Una vez que los alumnos y alumnas saben qué tipos de alimentos hay, crearemos una receta que esté basada en la alimentación saludable, practicando la expresión tanto escrita como oral. Ampliaremos, en el área de inglés, realizando una propuesta de menú saludable.		
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**	
Aula. Casa.	Individual. Grupal.	Individual. Grupal.	Cuaderno del alumnado. Libro de texto. Material manipulativo (euros) Ordenador. Pizarra digital. Internet.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**	
Investigación grupal. Inductivo básico. Enseñanza no directiva. Enseñanza directa.		Analítico. Crítico. Deliberativo. Reflexivo.	

Actividad		Ejercicios
Título	5. ¿Alguien me escucha?	1. Escuchamos un fragmento de radio en el que se habla sobre la alimentación saludable. Comprensión oral del mismo. 2. Investigación por grupos y puesta en común. Preguntas guías: ¿Qué es la radio? ¿Qué es un medio de comunicación? ¿Qué medios de comunicación conocemos? ¿Qué características poseen? ¿Cuáles usamos en nuestro día a día? 3. Herramientas más usadas en la radio para llamar la atención de los oyentes (los eslóganes). 4. Características del eslogan, centrándonos en la rima. ¿Qué es y cómo crearlas? 5. Creación de eslóganes relacionados con hábitos de vida saludable (alimentación y uso responsable de TIC). 6. Expresión oral. Entonación, velocidad, pausas, etcétera, para asegurar una buena transmisión del mensaje. 7. Creación y resolución de problemas relacionados con situaciones de la vida cotidiana (uso de monedas y billetes).
Descripción tareas	En estas actividades los alumnos podrán conocer todos los medios de comunicación, centrándonos en la radio y sus elementos (eslogan). Crearemos dentro de esta actividad lo que será nuestra tarea final: una batería de eslogan para emitir en la radio y que llegue a toda la localidad de Guillena.	
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**
Aula. Casa.	Gran grupo. Individual.	Pizarra digital, cuadernos, ordenador, recursos humanos: familiares y conocidos.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica. Procesamiento de la información.		Reflexivo. Analítico. Crítico.

Actividad		Ejercicios
Título	6. Nos hacemos escuchar	1. Visita a las instalaciones Radio Onda Guillena. 2. Explicación del funcionamiento de una emisora radio. 3. Grabación en el estudio de los eslóganes trabajados en el aula. 4. Participación-entrevista en el programa en directo. 5. Valoración final del proyecto. Cada alumno expone de manera oral cómo ha vivido el proceso y lo valora.
Descripción tareas	Terminamos nuestro proyecto visitando la radio local. En ella veremos todo su funcionamiento y grabaremos los eslóganes trabajados en el aula.	
Escenarios	**Agrupación**	**Recursos**
Aula. Casa.	Gran grupo. Pequeño grupo. Individual.	Instalaciones de la radio y recursos humanos: personal de la radio y familias.
Modelos de enseñanza		**Procesos cognitivos**
Indagación científica. Procesamiento de la información.		Reflexivo. Analítico. Crítico.

Cuadro 20.4. Secuenciación competencial de actividades. (Fuente: CEIP Guliena. Guillena, Sevilla).

6. Inclusión de los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje en la secuencia, integrando propuestas y recursos variados, flexibles y accesibles que posibiliten diferentes formas de representación de la información y de implicación y expresión del aprendizaje.

Atención a la diversidad. DUA
Nuestra práctica educativa será abordará desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, con la finalidad de dar respuesta a las diversas necesidades de todo el alumnado, promoviendo de este modo propuestas de enseñanzas inclusivas. El modelo del DUA queda formulado en torno a tres principios fundamentales, los cuales estarán inmersos en el presente proyecto. Se proporcionan múltiples formas de implicación para favorecer el interés, la motivación y perseverancia del alumnado desde el principio, ya que identifican la importancia que tiene el trabajo que van a realizar tanto para sí mismos como para su entorno: toman decisiones, asumen responsabilidades, compromisos, desarrollan de este modo el sentimiento de pertenencia tanto al grupo como a su localidad. Podemos resaltar que la propia metodología basada en ABP con *Service Learning* favorece de forma notable la implicación y motivación del alumnado durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que son protagonistas de principio a fin. Al mismo tiempo, se ofrecen diferentes opciones de participación y desarrollo del aprendizaje, de manera que el alumnado pueda encontrar un equilibrio entre la tarea planteada y el apoyo que requiere, para lo que cobran gran protagonismo las dinámicas de trabajo propias de nuestro centro: trabajo por rincones, grupos cooperativos, grupos interactivos, tutoría por parejas, así como un clima de cooperación permanente entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se proporcionan múltiples formas de presentación, con diferentes estrategias y recursos didácticos que garanticen la accesibilidad de todo el alumnado al conocimiento, su comprensión y construcción de los nuevos aprendizajes. Se presenta la información o tarea a través de diferentes canales sensoriales, así como diferentes formatos, estrategias y recursos, facilitando que puedan acceder a la información a través de uno de ellos o de la combinación de varios (presentación en PowerPoint, visualización de vídeos, infografía o material manipulativo). Se proporcionan múltiples formas de acción y expresión, garantizando que el alumnado pueda realizar o participar en el trabajo planteado de diferentes formas, como puede ser a través una presentación oral, con apoyo tecnológico y representación gráfica. Por otro lado, atendiendo a la diversidad observada en relación con las funciones ejecutivas del alumnado, se facilitan estrategias como graduación de la tarea, autoinstrucciones, establecimiento de metas, lista de control…, que les permite controlar su propio proceso de aprendizaje. Con todo ello contribuimos al desarrollo del ODS-4 en la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos».

Cuadro 20.5. Propuestas y recursos según los principios y pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). (Fuente: CEIP Guliena. Guillena, Sevilla).

7. Evaluación de las experiencias de aprendizaje del alumnado a través de los criterios de evaluación asociados a la competencia específica elegida.

Procedimientos e instrumentos de evaluación	CC: Cuaderno de clase; PE: Prueba Escrita; PO: Prueba Oral; POR: Porfolio.							
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación del aprendizaje				Rúbricas			
	CC	PE	PO	POR	No adecuado	Adecuado	Bueno	Excelente
4.1.a. Identificar las emociones propias y de las de los demás, asociándolas a situaciones en entornos familiares y escolares.			X					
4.2.a. Identificar hábitos de vida saludables valorando la importancia de la higiene, una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso y el uso adecuado de las tecnologías.	X			X				
4.1.a. Iniciarse en la participación de manera guiada en el diseño de producciones culturales y artísticas elementales, trabajando de forma cooperativa a partir de la igualdad y el respeto a la diversidad.	X							
4.2.a. Tomar parte, de manera guiada, en el proceso cooperativo de creación de producciones culturales y artísticas de forma respetuosa e iniciándose en la utilización de elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.			X	X				
4.3.a. Compartir los proyectos creativos, explicando de manera guiada el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.			X	X				
3.1.a. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y a partir de modelos dados, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.			X	X				
3.2.a. Participar en interacciones orales espontáneas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa.			X					
3.3.a. Conocer y producir textos orales y multimodales sencillos con planificación acompañada, propios de la literatura infantil andaluza, a partir de modelos dados.			X	X				
1.1.a. Reconocer el sentido global, así como palabras previamente indicadas, en textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia a través de distintos soportes.			X					
1.2.a. Seleccionar, de forma guiada, estrategias adecuadas en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado, con el fin de captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos breves y sencillos sobre temas familiares.	X							
2.1.a. Comenzar a comparar y a emplear diferentes estrategias para resolver un problema de forma pautada, implicándose en la resolución.	X	X						
2.2.a. Obtener posibles soluciones de un problema siguiendo alguna estrategia conocida, manipulando y tanteando analogías sencillas.	X	X						

Cuadro 20.6. Evaluación final de las experiencias de aprendizaje del alumnado. (Fuente: CEIP Guliena. Guillena, Sevilla).

20.3. Contexto 2. Un centro educativo que programa situaciones de aprendizaje dentro de un proyecto interdisciplinar anual, basado en el desarrollo de la competencia lingüística. CEIP San Isidoro. Sevilla

Si en el ejemplo anterior aparecían los elementos que deben componer una situación de aprendizaje tal y como se han desarrollado en un aula, dicha situación podría formar parte de una estructura programadora más amplia, a modo de unidades de programación. En el presente, nos centramos en el desarrollo de secuencias competenciales modelo, dentro de un proyecto interdisciplinar anual.

La autonomía curricular en los centros de algunas comunidades autónomas permite la planificación y diseño de materias propias, que puede llegar a ser de hasta dos horas semanales, como en Andalucía. En el marco de esta autonomía, este centro, CEIP San Isidoro, en Sevilla, lleva años realizando experiencias y desarrollando planes enfocados al uso de la biblioteca y el fomento lector.

El diseño de situaciones de aprendizaje dentro de estos planes permite que se genere una propuesta interdisciplinar que hace de la competencia lingüística el eje de los aprendizajes y del desarrollo del resto de competencias clave, además de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje hacia el foco del perfil de salida.

Figura 20.2. Cubierta del proyecto interdisciplinar intregado «Futuro y oralidad». (Fuente: CEIP San Isidoro, 2022-2023).

El proyecto interdisciplinar que se ejemplifica se denomina «Futuro y oralidad», y se desglosa en seis bloques temáticos —dos por trimestre—.

Aun teniendo como base la competencia en comunicación lingüística, también abarcará las competencias plurilingüe, tecnológica, digital, personal, ciudadana y cultural.

El proyecto se estructura igualmente alrededor de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura, si bien se integra en sus tareas con competencias específicas de conocimiento del medio social y natural.

Los objetivos serán:

1. Realizar una escucha activa y sin prejuicios. No solo la información que una persona verbaliza o expresa directamente, sino también sobre las emociones que acompañan esas ideas.
2. Tomar conciencia de aquello que quieres transmitir.
3. Valorar cómo lo quieres transmitir. Sin olvidar cómo quieres que tu mensaje sea recibido.
4. Transmitir desde la honestidad y el respeto.
5. Comunicar con emoción, asertividad y empatía.
6. Hacerte responsable de lo emitido.
7. Expresar tu idea de manera clara y en el momento y lugar adecuados. Piensa que también debe ser clara y adecuada para los otros.
8. Gestionar los silencios de manera productiva. Los silencios son parte fundamental de la comunicación y permiten reflexionar tanto al emisor como al interlocutor sobre lo que decimos y cómo lo decimos.
9. Alinear los tres subdominios del lenguaje: cuerpo, lenguaje y emoción.
10. Una comunicación productiva puede impactar ante nuestro interlocutor de una manera positiva respecto a nuestro objetivo, y puede ayudarnos a lograr nuestras metas.

Mas allá de la conexión curricular, que se circunscribe al formato expuesto en el primer ejemplo, cabe exponer el desarrollo de las distintas situaciones de aprendizaje en la siguiente secuenciación didáctica (cuadro 20.7).

Se organizará en tres grandes bloques temáticos, uno por trimestre, con dos situaciones de aprendizaje en cada uno.

A continuación, pasamos a desglosar por niveles y temporalizar las tareas y actividades referentes a las mismas.

Trimestre y bloque temático	Nivel	Situación de aprendizaje	Tarea final o producto y actividades
Primer trimestre Los inventos	1.º primaria	Línea del tiempo de los inventos	**TF: Murales sobre inventos en la historia como soporte para exposiciones orales.** **Actividades:** — Búsqueda de información sobre el invento objeto de estudio en diversas fuentes, como internet, prensa, familia, conocidos o personas expertas. — Recogida de dicha información en diferentes soportes: papel, grabaciones, fotos. — Preparación en equipos de los murales sobre cada invento seleccionado. — Exposición oral por equipos de los inventos con el apoyo visual del mural.
		Creación de inventos	**TF: Elaboración de una lengua alternativa que cubra todo el espectro de las barreras de la comunicación.** **Actividades:** — Charlas y coloquios formativos e informativos a cargo del maestro o maestra y de diferentes expertos o invitados de la comunidad educativa que usen cotidianamente dichos lenguajes. — Visualización de vídeos didácticos sobre estos lenguajes. — Sesión grupal de análisis de las ventajas e inconvenientes de dichos lenguajes, y búsqueda de alternativas. — Elaboración de un listado de alternativas a estos lenguajes que se expondrán en el centro el Día de la Diversidad Funcional.
	3.º primaria	Línea del tiempo de los inventos	**TF: Murales sobre inventos en la historia como soporte para exposiciones orales.** **Actividades:** — Búsqueda de información sobre el invento objeto de estudio en diversas fuentes, como internet, prensa, familia, conocidos o personas expertas. — Recogida de dicha información en diferentes soportes: papel, grabaciones o fotos. — Preparación en equipos de los murales sobre cada invento seleccionado. — Exposición oral por equipos de los inventos con el apoyo visual del mural.
		Creación de inventos	**TF: Elaboración de una lengua alternativa que cubra todo el espectro de las barreras de la comunicación.** **Actividades:** — Charlas y coloquios formativos e informativos a cargo del maestro o maestra y de diferentes expertos o invitados de la comunidad educativa que usen cotidianamente dichos lenguajes. — Visualización de vídeos didácticos sobre estos lenguajes. — Sesión grupal de análisis de las ventajas e inconvenientes de dichos lenguajes, y búsqueda de alternativas. — Elaboración de un listado de alternativas a estos lenguajes que se expondrán en el centro el Día de la Diversidad Funcional.
	5.º primaria	Línea del tiempo de los inventos	**TF: Debate por parejas sobre la aportación positiva o negativa a la humanidad de ciertos inventos.** **Actividades:** — Selección en gran grupo de aquellos inventos que consideren que solo han aportado elementos negativos al mundo actual. — Búsqueda de información sobre el invento objeto de estudio en diversas fuentes, como internet, prensa, familia, conocidos o personas expertas. — Selección de parejas de debate y concreción razonada de quién defenderá y quién atacará dicho invento. — Elaboración individual de un guion escrito con los argumentos principales para exponer en el debate. — Elaboración grupal de las normas que regirán dicho debate. — Elaboración individual por escrito de los alegatos finales para el debate. — Debate por parejas sobre los inventos seleccionados. — Puesta en común sobre errores y aciertos observados durante las rondas de debate.
		Creación de inventos	**TF: Elaboración de una lengua alternativa que cubra todo el espectro de las barreras de la comunicación.** **Actividades:** — Charlas y coloquios formativos e informativos a cargo del maestro o maestra y de diferentes expertos o invitados de la comunidad educativa que usen cotidianamente dichos lenguajes. — Visualización de vídeos didácticos sobre estos lenguajes. — Sesión grupal de análisis de las ventajas e inconvenientes de dichos lenguajes, y búsqueda de alternativas. — Elaboración de un listado de alternativas a estos lenguajes. — Grabación de vídeos con el uso de dichas alternativas, para ser proyectados en otros niveles educativos en el centro el Día de la Diversidad Funcional.

Capítulo 21. La programación de situaciones para el aprendizaje en ESO. Ejemplificaciones

José Antonio Gómez Alfonso. Profesor de Lengua y Literatura. Coordinador del Proyecto Atlántida Extremadura

Juan Antonio Gómez Fernández. Catedrático de Matemáticas en educación secundaria. Director del IES Ramón y Cajal. Murcia

Introducción

Uno de los elementos clave de la profesión y la práctica docente es el factor tiempo. ¡Cuántas veces escuchamos en un centro educativo referencias a ese imponderable! Pues bien, una de las claves para una buena gestión del tiempo en la práctica docente es la programación. Nos atreveríamos a decir que es imposible un buen desempeño docente a lo largo de un curso escolar si antes no se ha reflexionado sobre qué, cuándo y cómo se va a enseñar, y qué, cuándo y cómo se va a evaluar. La programación didáctica es, pues, una de las piedras angulares de la docencia. También es, dicho sea de paso, un derecho del alumnado y de sus familias. Siempre ha resultado ser, por su inherente carga burocrática, un elemento complejo y espinoso entre los desempeños del profesorado, lo que no le ha granjeado precisamente buenas vibraciones.

La promulgación de la reciente LOMLOE viene a añadir un grado mayor de complejidad a esta tarea, toda vez que su propuesta curricular contiene elementos novedosos, tanto en el fondo como en la forma. Cuando el profesorado se ve en esta situación suele vivirla con un grado de atención e incertidumbre algo superior a lo que sería un año escolar habitual. A este hecho hay que añadir que cada centro o comunidad educativa se constituyen en un universo particular y diferenciado donde, para realizar una programación didáctica que responda a las necesidades reales del alumnado, se ha de realizar un análisis del contexto, de modo que ambos, programación y contexto, estén adecuadamente alineados.

Es por ello que queremos constatar la necesidad de contemplar en este capítulo la existencia de diferentes modos de programar la intervención educativa en función de los diferentes rasgos que el contexto de cada centro confiere a sus intervenciones. Aportaremos, dentro de la enorme diversidad existente, dos ejemplos de contextos y situaciones de programación, así como las soluciones arbitradas para cada caso.

21.1. Contexto 1. Un centro educativo tiene implantados libros de texto de una editorial como soporte esencial de su intervención didáctica

Una situación muy habitual en los centros de nuestro país cuando llega a ellos un nuevo currículo escolar es la de contar ya con libros de texto elegidos como

apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje de su alumnado. Debido a ello, y tratando de dar una respuesta lo más práctica posible a dicha situación, vamos a mostrar y desarrollar un ejemplo de programación relacionado con una muestra de libro de texto perteneciente a una editorial, en este caso concreto del Grupo Anaya. El nivel educativo elegido —aunque bien pudieran haber sido cualesquiera otros— es el de 3.º de la ESO, en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Vamos a mostrar, pues, un ejemplo de acuerdo entre profesorado y editorial, de modo que la programación didáctica ofrecida por esta para la adecuada aplicación de sus libros de texto sea lo más operativa posible.

Empecemos por mostrar (cuadro 21.1) la estructura global de unidades y situaciones de aprendizaje que integran la propuesta en cuestión.

3.º de la ESO. Lengua Castellana y Literatura	
Situaciones de aprendizaje	**Unidades del libro de texto**
Nos queda la palabra.	Un mundo en movimiento.
	Pasado, presente y futuro.
	El poder de la paz.
¿Me entrevistas?	Cuenta conmigo.
	Armonía con la naturaleza.
	El gran azul.
¡Arriba el telón!	Aprender a ser.
	Artes conectadas.
	El origen del castellano.

Cuadro 21.1. Situaciones de aprendizaje de la propuesta de Lengua Castellana y Literatura. IES Ramón y Cajal de Murcia. (Fuente: Grupo Anaya).

Como puede apreciarse en el cuadro superior, las situaciones de aprendizaje han sido diseñadas con un carácter envolvente respecto a cada grupo de unidades del libro de texto. Temporalmente, tienen una asignación trimestral.

Considerando que la mejor manera de ejemplificar el proceso consiste en centrarnos en una unidad básica de las que integran el libro de texto, mostraremos a continuación cómo se ha llevado a cabo dicha programación en la primera unidad, «Un mundo en movimiento», de la primera de las tres situaciones de aprendizaje que componen la propuesta «Nos queda la palabra». Tendremos en cuenta asimismo que el resto de programaciones correspondientes a las otras dos unidades, «Pasado, presente y futuro» y «El poder de la paz», seguirán un proceso similar.

Iniciemos el ejemplo. Veamos en primer lugar cómo están alineadas las tres primeras unidades del libro de texto con la situación de aprendizaje que las envuelve. La mejor manera de captarlo es mostrando el modo en que el libro de texto del alumnado presenta la situación de aprendizaje titulada «Nos queda la palabra» (figura 21.1).

Figura 21.1. Libro de texto de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Una vez presentada la situación de aprendizaje, esta inicia un recorrido por las tres primeras unidades del libro, con las que se van compaginando las actividades y ejercicios correspondientes a la situación que las envuelve. He aquí el caso de la unidad número 1, titulada «Un mundo en movimiento» (figura 21.2).

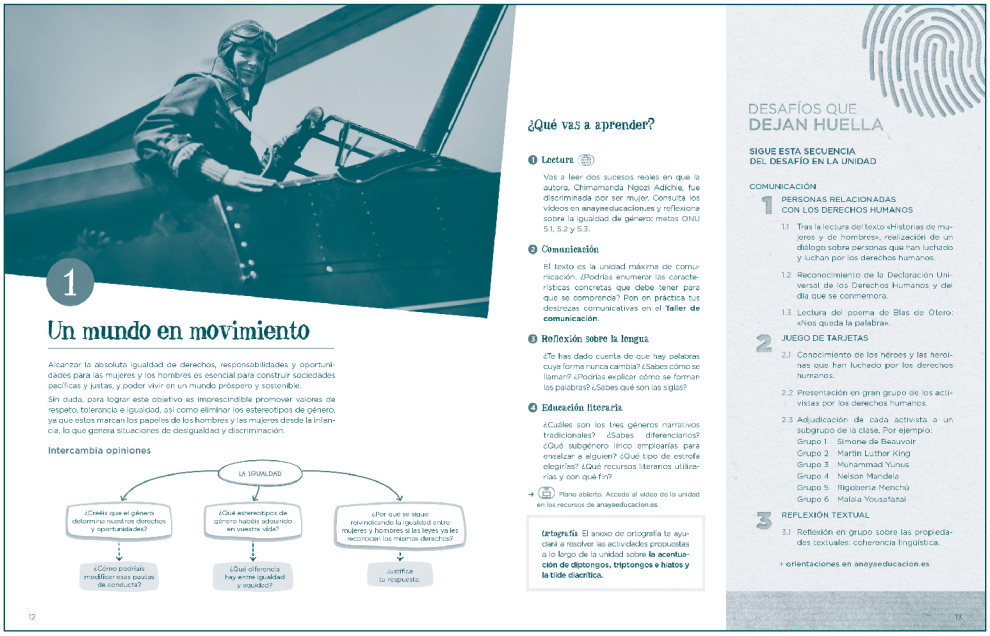


Figura 21.2. Libro de texto de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Del mismo modo, tal como puede verse en las ilustraciones subsiguientes, las unidades número 2, «Pasado, presente y futuro», y 3, «El poder de la paz» (figuras 21.3 y 21.4), van ensamblándose con las actividades correspondientes a la situación de aprendizaje hasta logar el efecto deseado: un libro de texto que permite al profesorado trabajar con diferentes enfoques, pudiendo elegir entre ellos el que mejor se adapte a su manera de entender la enseñanza.

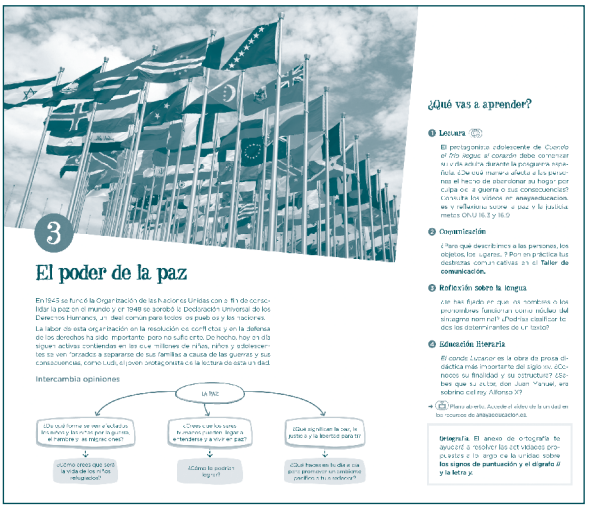
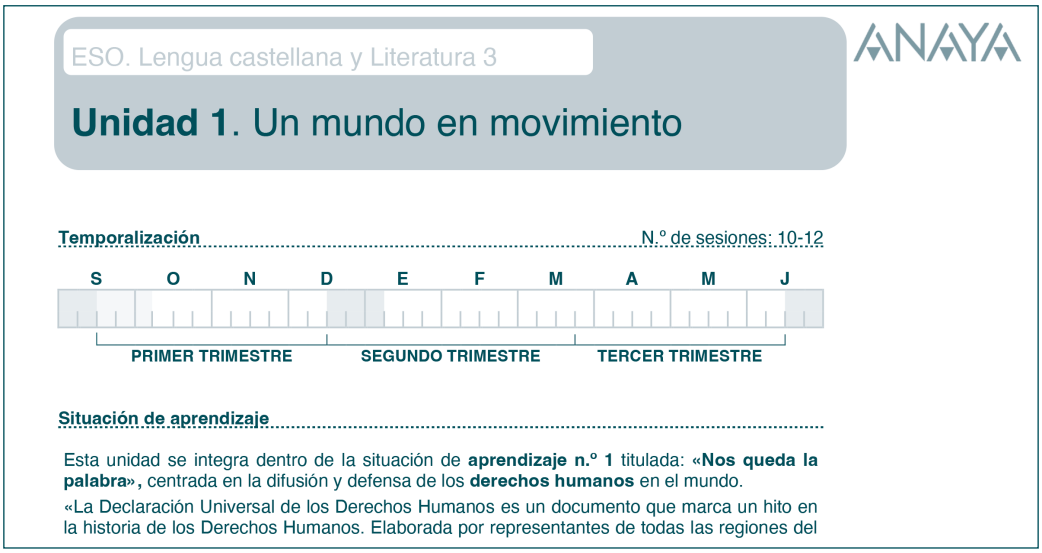


Figura 21.3. Libro de texto de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).
Figuras 21.4. Libro de texto de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Una vez mostrada la estructura del libro de texto, pasemos a explicar de qué modo la editorial presenta los modelos de programación que ofrece al profesorado. Estructuralmente, están organizados de la siguiente manera:

1. Se abre el modelo de programación con los elementos identificatorios de la unidad del libro (figura 21.5), la temporalización y un conjunto de alusiones relativas a la situación de aprendizaje en la que queda enclavada, tal como pudo verse en las muestras anteriores del libro de texto. Constan también, en esta primera parte, referencias a los grandes retos y desafíos educativos que afronta la humanidad y que están suficientemente descritos en documentos de carácter internacional como la Agenda 2030 de Naciones Unidas, entre otros.
2. Le sigue a esta parte introductoria la matriz curricular con la que se relacionan todas y cada una de las actividades presentes en la unidad: perfil de salida, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos se dan cita y se interrelacionan en esta matriz, como puede verse en la figura 21.6. Las actividades del libro, alineadas con esos elementos curriculares, aparecen recogidas en la matriz dentro de la columna denominada «Evidencias».
3. Un tercer componente de la programación agrupa, en primer lugar, bajo el epígrafe de «Metodologías» (figura 21.7), una serie de referencias genéricas a los enfoques metodológicos predominantes en todo el libro de texto en general y a la unidad en cuestión de manera particular. En el caso de Lengua

castellana y Literatura, se hace referencia al desarrollo de destrezas comunicativas, la combinación de soportes analógico y digital o a la ampliación de vocabulario activo y pasivo.



ESO. Lengua castellana y Literatura 3

Unidad 1. Un mundo en movimiento

ANAYA

Temporalización ..... N.º de sesiones: 10-12

S O N D E F M A M J

PRIMER TRIMESTRE | SEGUNDO TRIMESTRE | TERCER TRIMESTRE

Situación de aprendizaje

Esta unidad se integra dentro de la situación de **aprendizaje n.º 1** titulada: **«Nos queda la palabra»,** centrada en la difusión y defensa de los **derechos humanos** en el mundo.

«La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los Derechos Humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del

Figura 21.5. Programación de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Perfil de salida descriptores operativos	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos	Evidencias
CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3.	2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	**B. Comunicación.** Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta a los siguientes aspectos: 1. Contexto: componentes del hecho comunicativo. - Componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación y elementos no verbales de la comunicación. 2. Los géneros discursivos. - Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas. - Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación. - Géneros discursivos propios del ámbito educativo. 3. Procesos. - Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto. 4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos. - La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo. Identificación y uso de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) en relación con las situaciones de comunicación.	**Lectura.** «Historias de mujeres y de hombres», (fragmento textual de Chimamanda Ngozi Adichie). Págs. 14-15. **Lectura. Comprensión oral**. Pág. 14. **Taller de comunicación.** «Una ONG muy movida». Págs. 18-21. ESCUCHA (Sigue las instrucciones para hacerte colaborador de la ONG). Pág. 23.

Figura 21.6. Perfil de salida para Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Dentro del apartado de metodologías tienen cabida, asimismo, otros elementos coadyuvantes tales como: agrupamientos, espacios y factores contextuales; así como los correspondientes elementos transversales e interdisciplinares (figura 21.8).

METODOLOGÍAS

Las diferentes **estrategias metodológicas** para el desarrollo de la unidad van encaminadas a:
La combinación en el uso de las diferentes destrezas comunicativas, fundamentalmente de aquellas centradas en la recepción y producción escritas y en la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua.

- La combinación de soportes analógico y digital, sobre todo a la hora de trabajar las destrezas receptivas, tanto orales como escritas.
- Un especial interés por la ampliación del vocabulario, tanto activo como pasivo.
- Un amplio estudio de contenidos relacionados con la comunicación humana, junto a un repertorio equivalente de actividades de tipo práctico relacionadas con las cuatro destrezas fundamentales (escuchar, hablar, leer y escribir).
- La presencia de los estudios literarios, ya desde el inicio de la etapa educativa, con el fin de iniciar al alumnado de manera temprana en el aprecio por el arte de la palabra escrita.
- Un intenso y extenso trabajo sobre la gramática de la lengua española que promueva desde edades tempranas la reflexión sobre sus unidades, reglas y funcionamiento.
- El planteamiento de una situación de aprendizaje trimestral que ofrezca la posibilidad de desarrollar las competencias clave, aplicando saberes esenciales adquiridos a lo largo de las tres unidades del trimestre. La iniciativa se denomina «Desafíos que dejan huella» y consta de los siguientes elementos:
  - Descripción de la situación de aprendizaje («Nos queda la palabra»).
  - El desafío.
  - Secuencia de aprendizaje.
  - Aprendizajes previstos.

De manera más concreta, **esta unidad consta de los siguientes elementos**:

1. Doble página inicial de la unidad con elementos introductorios y motivadores de la unidad: texto de presentación,

Figura 21.7. Estrategias metodológicas para Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

Agrupamientos

Además del trabajo individual, se podrá trabajar en pequeño y gran grupo. Del mismo modo, podremos llevar a cabo actividades mediante interacciones entre alumnado, utilizando algunas de las técnicas cooperativas propuestas en las claves del proyecto.

Espacios

Las actividades que se plantean desde los diferentes apartados se llevarán a cabo fundamentalmente en el aula. Se podrán utilizar otros espacios como el aula TIC, la biblioteca del centro... También se podrán visitar lugares que tengan relación con los contenidos de la unidad, organizando alguna actividad complementaria en horario lectivo o bien a través de algún trabajo monográfico en el que el alumnado realice un trabajo de campo, fomentando la recogida de evidencias en relación a su entorno.

Contexto

X Personal __ Familiar X Escolar X Social

Transversalidad

Esta unidad se relaciona, de manera complementaria, con asuntos transversales al desarrollo curricular por asignaturas, tales como la lucha contra la discriminación de las mujeres y las niñas en el mundo o la eliminación tanto de formas de violencia contra ellas como de prácticas nocivas (matrimonio infantil, precoz y forzado, mutilación genital femenina, etc.).

Interdisciplinariedad

La situación de aprendizaje en la que se integra esta unidad permite su trabajo interdisciplinar, sobre todo con materias relacionadas con la ética y la ciudadanía equitativa y democrática.

Figura 21.8. Contextos LOMLOE para Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

4. Un cuarto aspecto de la programación se destina a aquellos materiales y recursos (figura 21.9) que son susceptibles de ser empleados en el desarrollo de la unidad concreta. Por razones de economía y espacio, la mayor parte de dichos recursos se hallan en soporte digital, publicados en el sitio web de la editorial: www.anayaeducacion.es.

MATERIALES Y RECURSOS

Recursos impresos

Libro del alumnado.

Recursos digitales

- **Libro digital.** Libro digital del profesorado y libro digital del alumnado con recursos digitales para cada unidad.
- **Recursos en anayaeducacion.es.** Los siguientes materiales de apoyo pueden reforzar y ampliar el estudio de los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura.
  - **Programación, propuesta didáctica y documentación del proyecto.** Diferentes documentos dirigidos al profesorado que explican el proyecto y sus claves, así como acceso a las programaciones de aula de la unidad y su correspondiente propuesta didáctica.

Figura 21.9. Recursos de Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

5. Especial interés tiene el apartado destinado a la inclusividad, con especial referencia a las pautas DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) presentes en esta unidad (figura 21.10).

INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En todo el proyecto, tanto en los recursos impresos como en los recursos digitales, se combinarán procesos cognitivos variados, adecuándonos a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.

Los ejercicios, actividades y tareas planteadas se han diseñado para contribuir a que el alumnado adquiera los aprendizajes de manera progresiva, partiendo de la reproducción y el conocimiento, hasta procesos cognitivos que contribuyen a aprendizajes más profundos a partir de las tareas planteadas.

Instrumentos y recursos:

- Lo esencial.
- Fondo de fichas para la diversidad y la inclusión (fichas para adaptar el currículo, fichas de ejercitación y fichas de profundización).
- Para evaluar las medidas para la inclusión y la atención a la diversidad individual y del grupo que requiera el desarrollo de la unidad, dispone de herramientas en el «Anexo de evaluación» de esta programación.

Pautas DUA

La presente unidad aplica —en su conjunto de actividades— diferentes pautas inspiradoras del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de modo que sus principios favorecedores de la inclusión educativa se hallen implícitos tanto en el material impreso en papel como en el ofrecido dentro del entorno digital.

Figura 21.10. Atención a la diversidad en Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

6. Concluye finalmente la programación de esta unidad 1 con las referencias a las estrategias, pruebas e instrumentos de evaluación que van a ser empleados para valorar los aprendizajes del alumnado (figura 21.11).

EVALUACIÓN

Instrumentos y recursos:

- Evaluación.
- Evaluación competencial.
- Generador de pruebas escritas de evaluación.
- Guía para trabajar con el porfolio. Con unas indicaciones básicas que ayudarán al alumnado a preparar y utilizar su porfolio del curso.
- Fondo de Instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación. Con una amplia base de rúbricas, dianas, y otros instrumentos diseñados por especialistas con el fin de proporcionar al profesorado un conjunto de herramientas que las que llevar a cabo la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

Figura 21.11. Elementos de evaluación para Lengua Castellana y Literatura para 3.º de la ESO. (Fuente: Grupo Anaya).

21.2. Contexto 2. Un centro educativo que programa situaciones de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria sin el apoyo en libros de texto

1. Situación del centro y metodología empleada

El IES Ramón y Cajal es un centro público situado en la ciudad de Murcia. Cuenta con más de 1500 alumnos, siendo un 60% de formación profesional y un 40% de ESO y bachillerato. Tiene las enseñanzas de 1.º a 4.º de la ESO, bachillerato, FP básica y ciclos formativos de las familias profesionales de Administración, Comercio, Sanidad, Imagen y Sonido e Imagen Personal. El centro recibe alumnado de diversos puntos de la ciudad y de otras poblaciones, especialmente en los ciclos formativos, y el alumnado corresponde a un nivel sociocultural medio.

El centro participa en numerosos proyectos, entre los que destacan: Erasmus+, Bachillerato de Investigación, aula del futuro, altas capacidades, programa bilingüe, mediación, debate, huerto escolar, cable amarillo, enseñanza digital avanzada o fomento de la lectura. Su dinámica gira en torno a tres semanas importantes: Semana de la Ciencia, Semana de las Artes y Semana Cultural. Además, programa una amplia variedad de actividades, hecho que lo convierte en un centro emprendedor y comprometido con la creatividad y la innovación educativa.

El IES Ramón y Cajal comenzó en el curso 2015-2016 un proyecto de aprendizaje ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que dio muy buenos resultados, hasta tal punto que se extendió a toda la educación secundaria en los cursos sucesivos. En él se impulsa el aprendizaje colaborativo, que ayuda a modificar el rol que el docente desempeña actualmente en el aula, ya que el profesor pasa de ser el transmisor del conocimiento a ser guía y facilitador de los aprendizajes.

El centro ha realizado un cambio de metodología que ha tenido gran trascendencia en la Región de Murcia, seguido y apoyado de forma muy cercana por la Dirección General de Innovación Educativa y la Consejería de Educación, y difundido en los periódicos locales y diarios digitales. Ha sido también reconocido por la Fundación Telefónica, que publicó su experiencia y consideró al IES como centro de referencia en la innovación educativa en la región en varios diarios regionales. También ha transmitido la experiencia en las II Jornadas ALMA, celebradas en la región, y finalmente fue seleccionado como representante de la comunidad autónoma en el foro «Nuevo currículo para nuevos desafíos», del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La organización elegida por el centro, a la vista de la observación de centros nacionales e internacionales, fue la de la utilización de franjas de proyectos de 8 horas semanales durante todo el curso, invirtiendo una hora de cada materia. Esta forma organizativa permite la utilización de medios informáticos en las aulas en la franja horaria común. A esto se añade actualmente la supresión de los libros de texto y la utilización de tabletas que cada alumno lleva al centro diariamente.

2. Las situaciones de aprendizaje (proyectos)

Un proyecto es una secuencia de tareas integradas, y una tarea es aquella que lleva asociado un producto —maqueta, vídeo, canción, un cuento, un juego, una presentación digital— que es creado por los alumnos colaborativamente. Esta es la forma idónea de desarrollar las competencias clave. Con proyectos como «Comer bien es vivir mejor» (alimentación); «¿Estamos a tiempo?» (sostenibilidad y reciclaje), «Todos somos capaces» (discapacidad) o «Mujeres, *we can do it!*» (igualdad), se desarrolla gran parte del currículo de todas las materias y las competencias clave.

El proyecto se organiza de la siguiente manera: el alumnado forma grupos colaborativos de cuatro personas, con distintas responsabilidades, que tienen autonomía para hacer sus trabajos, y se produce así el aprendizaje entre iguales. Cada profesor tutoriza uno o dos grupos y, aunque atiende a todos los que le piden ayuda, se preocupa especialmente de unos cuantos grupos, los guía, ve su evolución y procura que aprovechen el tiempo.

Igualmente, el proyecto tiene que estar en contacto con el mundo real para darle autenticidad. Así, en el centro, en cada proyecto participan personas externas al mismo y se planifican salidas donde vean su conexión con la realidad.

3. Los nuevos espacios educativos. Del aula a la hiperaula del futuro

El centro es consciente de la necesidad de utilizar diversas zonas de aprendizaje, y en los proyectos se usan varios espacios —aulas, pasillos, patios, biblioteca, aulas de tecnología y laboratorios de física y química—. Se considera que los espacios son el «tercer profesor», ya que profesorado y alumnado se convierten en agentes imprescindibles de la educación. Esto genera la necesidad de crear una hiperaula —con superficie equivalente a cinco aulas—, para que todos los alumnos puedan trabajar junto con los profesores y profesoras en un espacio común con diversas zonas de aprendizaje. Y así se constata que el modelo de aula del futuro se adapta perfectamente a la metodología ABP que tiene el centro.

La propuesta del aula del futuro es un proyecto que se ha hecho por fin realidad, aunque somos conscientes de que aún queda mucho camino por recorrer, y entendemos que los proyectos actuales (situaciones de aprendizaje) se van a enriquecer aún más con ella.

4. La evaluación de los aprendizajes

Los proyectos tienen puntos intermedios de control de los aprendizajes, y las tareas tienen fechas de entrega para su revisión. Esto permite comprender la evolución real del proyecto en cada uno de los grupos de alumnos y alumnas. El profesorado, por su parte, debe estar preparado para una evaluación conjunta con sus compañeros mediante rubricas, el porfolio, la evaluación de las tareas y la exposición final. Se aplica también la evaluación del alumnado a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de la exposición de sus compañeros.

El IES planifica al final de todo proceso una exposición pública que es, sin duda, uno de los momentos más importantes del proyecto, y en ella se invita a los alum-

nos a mostrar lo más destacable de su investigación y los productos realizados. Deben utilizar los idiomas que cursan —castellano, inglés y francés—, y a esta exposición se invita a las familias o tutores legales de los alumnos. La evaluación de todo este proceso se incorpora a las materias que participan en el proyecto, y finalmente se realizará una evaluación por parte del profesorado, alumnado y familias.

Primera tarea: Mapa temático de la democracia
El producto es una presentación digital de seis sesiones de duración.
Actividad 1. «Reporteros». Donde deben realizar un trabajo de investigación sobre la calidad democrática de los países del mundo. Actividad 2. «*La femme et la démocratie*». Investigarán la incorporación de los países europeos al sufragio universal y la primera vez que la mujer participa en las elecciones. Actividad 3. «Educación y democracia». Van a descubrir en esta actividad si existe una relación entre la creación de empresas con valor y la democracia. Actividad 4. «¿Nos representan?» Donde debatirán sobre si los políticos actuales representan realmente a las personas que los han elegido. Actividad 5. «Cerebro y política». Investigan si realmente el voto es un acto racional o es más bien se vota con el corazón.

Segunda tarea: El tesoro de la democracia
El producto es la creación de un juego de mesa de ocho sesiones de duración.
Actividad 6. «La democracia en el Reino Unido». Tiene por objeto investigar la democracia en Reino Unido. Actividad 7. «*Women's vote*». Para ver la importancia del voto de la mujer. Actividad 8. «*Les trésors de la démocratie française*». Investigación sobre la democracia francesa. Actividad 9. «Las pioneras de la democracia». Sobre la Constitución española y la mujer. Actividad 10. «Democracia y empresa». Sobre el liderazgo democrático o participativo y las empresas que lo han puesto en práctica. Actividad 11. «Diseñamos un juego de mesa». Donde se diseña y elabora el juego de mesa sobre la democracia.

TERCERA TAREA: Creación de un partido político para la mejora del IES
El producto es la realización de un tríptico y un cartel propagandístico de cuatro sesiones.
Actividad 12. «Creamos nuestro partido». Se crea el partido con la redacción del ideario y un cartel propagandístico. Actividad 13. «Creamos el logo de nuestro partido». Elaboran el logo y explican su diseño y motivos.

Cuarta tarea: Campaña electoral y elecciones
En este producto se realizan una campaña electoral y unas elecciones reales donde participa todo el alumnado de la ESO. El producto es un vídeo propagandístico del partido o un noticiario, y se organiza en seis sesiones.
Actividad 14. «Elegimos un *jingle*». Investigan qué es un *jingle* y eligen uno acorde con los valores del partido. Actividad 15. «Vídeo propagandístico de vuestro partido». Realizan un vídeo o noticiario del partido. Actividad 16. «Cálculo de escaños con la Ley D'Hont». La aplican con datos no reales, calculando el partido ganador y sus escaños, y elaboran gráficas sobre el porcentaje de votos. Actividad 17. «Jornada electoral en el IES». Hacemos una verdadera jornada electoral con toda la ESO, se realiza el escrutinio de votos y se proclama el partido ganador, analizando los resultados con gráficas adecuadas.

Preparación de la exposición
Cada grupo preparará una exposición del trabajo realizado, empleando los elementos materiales y tecnológicos que decida y responderá, basándose en sus investigaciones, a la pregunta guía. La duración de la exposición será de 10 a 12 minutos y se utilizarán, en parte de la exposición, los idiomas extranjeros cursados. A esta exposición podrán asistir las familias y otros miembros de la comunidad educativa, y se organiza en cuatro sesiones.

Cuadro 21.2. Proyecto «El tesoro de la democracia». Alumnos de 3.º de la ESO del IES Ramón y Cajal. Murcia.

5. Un ejemplo de situación de aprendizaje: «El tesoro de la democracia»

El proyecto está diseñado para todo el alumnado de 3.º de la ESO (tres grupos) y sigue el programa de Diversificación Curricular. Pretende hacer conscientes a

los alumnos y alumnas de la importancia de vivir en democracia, y más ahora que se viven tiempos complejos donde la palabra «democracia» resulta más necesaria que nunca: necesidad de negociar, dialogar, ceder, llegar a acuerdos, avanzar, debatir, etcétera. Participan las materias de Geografía e Historia, Matemáticas, Lengua castellana y Literatura, Inglés, Música, Biología y Geología, Tecnología y Digitalización y las optativas de Francés, Comunicación Audiovisual, Digitalización Creativa y Emprendimiento Personal y Social —con un total de ocho horas semanales en la franja de proyectos—.

El proyecto se divide en cuatro tareas (cuadro 21.2), y estas a su vez en diversas actividades. Está preparado para realizarlo en 26 sesiones de dos horas de duración. Aquí no todos los grupos realizan las actividades al mismo tiempo, cada uno llevará un ritmo diferente. Por ello, se indica el tiempo estimado que lleva cada actividad y se establecen puntos de control y fechas de entrega de cada tarea.

6. Concreción curricular del proyecto «El tesoro de la democracia»

En el proyecto, el alumnado desarrolla las siguientes competencias (cuadro 21.3), recogidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Competencia en comunicación lingüística. Supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Los descriptores desarrollados son CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CCL5.
- Competencia plurilingüe. Implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Se desarrollan los descriptores CP1, CP2, CP3.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. La competencia STEM entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. Los descriptores tratados son STEM1, STEM2, STEM4.
- Competencia digital. Implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad. Se desarrollan los descriptores CD1, CD2, CD3, CD4.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender. Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Desarrollamos los descriptores CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5.
- Competencia ciudadana. La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Desarrollamos los descriptores CC1, CC2, CC3.
- Competencia emprendedora. Implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Se desarrollan los descriptores CE1, CE2, CE3.
- Competencia en conciencia y expresión culturales. La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Se desarrollan los descriptores CCEC3.

Del mismo modo se incluyen las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos necesarios para legitimar la intervención didáctica.

Cuadro 21.2. Competencias curriculares del proyecto «El tesoro de la democracia», según Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Referencias bibliográficas

- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002):** Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Autor.
- **Moya Otero, J. y Luengo, F. (coords.):** «Un currículo escolar basado en situaciones de aprendizaje», cap. 10. En *Educar para el siglo* XXI*: reformas y mejoras. La LOMLOE: de la norma al aula*. FAPACE, Proyecto Atlántida, Universidad de Almería y Grupo Anaya.

Capítulo 22. La programación de situaciones de aprendizaje en Formación Básica. Experiencias de centro

Irene Gil Gil. Licenciada en Matemáticas. Profesora de bachillerato en el Centro Padre Piquer. Madrid

Miguel Costa García. Director de Relaciones Institucionales de la Fundación Empieza por Educar

22.1. Datos de la situación: centro, titularidad, cursos, niveles y breve descripción del contexto

El Centro de Formación Padre Piquer se encuentra en el barrio de La Ventilla, en el distrito madrileño de Tetuán. Cuenta con unos 1 100 alumnos y varias líneas de la ESO, bachillerato, formación profesional básica, media y superior. Se trata de una escuela de carácter privado concertado, propiedad de la Fundación Montemadrid y dirigida por la Compañía de Jesús. El origen del centro tuvo como misión inicial ofrecer una formación profesional a la población más desfavorecida que vivía en el barrio, un poblado de chabolas que alojaba a los inmigrantes venidos a la capital a comienzos del siglo xx. A día de hoy, a pesar de las transformaciones y procesos de modernización a los que se ha visto sometido el barrio, que se encuentra comunicado a muy corta distancia con la plaza de Castilla o las Cuatro Torres, sigue habiendo una distancia importante a nivel económico con su alrededor.

Actualmente la mayoría de los estudiantes del centro provienen del mismo barrio de La Ventilla o de las zonas adyacentes —barrio del Pilar, Fuencarral, Tetuán o Chamartín—. Padre Piquer es un centro que cuenta con estudiantes de más de 35 nacionalidades, lenguas y culturas diferentes y que mayoritariamente provienen de un contexto social de clase media baja. Estas peculiaridades obligan al centro a trabajar con un modelo pedagógico basado en la atención individualizada, que mejore el rendimiento escolar, reduzca el absentismo y el fracaso escolar, pero no olvide el éxito personal y social del alumnado. El aprendizaje cooperativo y basado en proyectos que posibiliten la realización de diversas tareas de forma paralela en el aula impregnan la propuesta pedagógica, principalmente en secundaria y formación básica, siendo así las aulas un lugar de aprendizaje para la vida.

En las experiencias con alumnado de formación profesional de grado básico —una de las etapas con alumnos y alumnas con más necesidad de apoyo y en mayor riesgo de abandono—, el desarrollo de un proyecto educativo debe responder a la generación de altas expectativas para estos chicos y chicas con la finalidad de que tengan acceso a oportunidades a través de la educación, independientemente de que su experiencia en la ESO no haya sido exitosa.

Se han de trabajar, por tanto, tal y como la LOMLOE plantea, además de las propias competencias básicas, ciertas competencias transversales incorporadas en el perfil de salida y que generen la autonomía del estudiante y su compromi-

so con el propio proceso de aprendizaje. La creatividad a la hora de resolver problemas y proponer soluciones, la capacidad de aprender haciendo, el trabajo en equipo que les permita aprender de sus iguales y ser autocríticos serán fundamentales, todo ello siempre impregnado, de nuevo, por una transmisión de altas expectativas sobre el alumnado que los empuje a dar los mejor de sí mismos, porque es lo que se espera de ellos.

22.2. Detalle y concreción del producto final de la situación. Autoría de quienes redactan la experiencia y cargo o especialidad

La situación de aprendizaje propuesta es el proyecto Me voy de casa, enmarcado en el ámbito de Ciencias Aplicadas I, que se desarrolla en el primer curso de formación profesional de grado básico, en las especialidades de Administración y Electricidad del Centro de Formación Padre Piquer. Este proyecto responde a una situación de aprendizaje en la cual el alumnado se visualiza a sí mismo a diez años vista y trata de responder preguntas sobre su situación en ese momento: ¿Dónde vivo?; ¿a qué me dedico?; ¿cómo es mi día a día?; ¿de qué me siento orgulloso en este momento?

A partir de esta reflexión y de la visión que genera, el alumnado describe una estrategia de desarrollo académico y personal a corto y medio plazo para lograr dichos objetivos. El proyecto se centra en la práctica de una de las preguntas que ayudan a la reflexión y que tiene que ver con la vivienda que les gustaría tener en el futuro. Concretamente, terminan diseñando en equipo una maqueta de madera realizada en corte láser de la vivienda en la que se podrán independizar, y que se convertirá en su hogar de aquí a diez años. Para ello, se propone una investigación del mercado inmobiliario y la realización de una memoria con un presupuesto de unidad familiar anual acorde con el salario que pudieran estar percibiendo a través de un empleo y unos posibles gastos mensuales.

Por tanto, este proyecto responde a dos objetivos principales: en primer lugar, el alumnado será capaz de generar una visión para sí mismo a corto y largo plazo, y marcar un plan de desarrollo académico y personal para alcanzarlos; en segundo lugar, el alumnado será capaz de reconocer las necesidades diarias que podría tener en unos diez años y cómo podría solventarlas. En todo momento están presentes las estrategias que se van a emplear para desarrollar el currículum del curso en este proyecto, que surge a partir de una apuesta por una educación integral en la etapa de Formación Profesional Básica en el centro, que se concreta, entre otros, en los siguientes aspectos:

1. Digitalización: cada alumno o alumna y docente cuentan con un ordenador portátil personal.
2. Codocencia: trabajo en los ámbitos comunes con tres profesores en el aula y los dos grupos de las especialidades de Electricidad y Administración juntos (30-40 alumnos).

3. Metodologías activas: desarrollo de proyectos interdisciplinares que trabajen contenidos curriculares enmarcados en los ODS y permitan realizar una evaluación formativa del alumnado.

4. Colaboración con distintas entidades: desde el curso 2016-2017, el centro se encuentra inmerso en el proyecto GarageLab, junto con la Fundación Empieza por Educar y la Fundación Orange. Este proyecto ha permitido ofrecer formación al profesorado en metodologías, así como en herramientas de diseño y desarrollo digital. El centro cuenta ahora con un *fab lab* con, entre otras, una impresora 3D y una cortadora láser.

22.3. Anclaje o concreción curricular

El proyecto «Me voy de casa» es una experiencia donde el alumnado de grado básico desarrolla principalmente las siguientes competencias básicas recogidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y que adaptamos en el cuadro 22.1.

- Competencia en comunicación lingüística: a través de la búsqueda de información en diferentes fuentes, en la presentación oral del proyecto, en la redacción correcta de las diferentes situaciones que se proyectan a futuro.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: en el desarrollo del plano de la vivienda, la toma de medidas de la superficie de cada habitación, la elaboración de una hoja de Excel con un presupuesto anual familiar.
- Competencia digital: elaborando la maqueta de la vivienda con herramientas digitales para luego desarrollarla en corte láser.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: a través de los distintos momentos de reflexión y metacognición a lo largo del proceso.
- Los descriptores operativos de las competencias clave desarrollados según el RD 217/2022, de 29 de marzo, son: CCL1, CCL3, STEM1, STEM3, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5.

Cuadro 22.1. Concreción curricular del proyecto Me voy de casa, según RD 217/2022, de 29 de marzo.

Además, a través de este proyecto se trabajan las siguientes competencias específicas, con sus siguientes criterios de evaluación, descritos en el BOCM, Decreto 65/2022, de 20 de julio, algunas de las cuales adaptamos en el cuadro 22.2.

- CE5. Interpretar y transmitir información y datos científicos, contrastando previamente su veracidad y utilizando el lenguaje verbal o gráfico apropiado para adquirir y afianzar conocimientos del entorno.
  - Criterio 5.1. Organizar y comunicar información científica y matemática de forma clara y rigurosa de manera verbal, gráfica, numérica, etcétera, utilizando el formato más adecuado.
  - Criterio 5.4. Practicar cambios de unidades de longitud.
- CE6. Identificar las ciencias y las matemáticas implicadas en contextos diversos, interrelacionando conceptos y procedimientos para aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana y del ámbito profesional correspondiente.
  - Criterio 6.1. Aplicar procedimientos propios de las ciencias y las matemáticas en situaciones diversas, estableciendo conexiones entre distintas áreas de conocimiento.
- CE7. Desarrollar destrezas personales, poniendo en práctica estrategias de aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia en la consecución de objetivos y la valoración del aprendizaje de las ciencias.
  - Criterio 7.1 Mostrar actitud de superación ante los retos académicos, asumiendo el error como una oportunidad para la mejora.
- CE8. Desarrollar destrezas sociales y trabajar de forma colaborativa en equipos diversos con roles asignados que permitan potenciar el crecimiento entre los alumnos.
  - Criterio 8.1 Asumir responsablemente una función concreta dentro de un proyecto científico, utilizando espacios virtuales cuando sea necesario, aportando valor, analizando críticamente las contribuciones del resto del equipo.

Cuadro 22.2. Competencias específicas y criterios de evaluación del proyecto Me voy de casa, según BOCM, Decreto 65/2022, de 20 de julio.

Para desarrollar estas competencias específicas se trabajan los siguientes contenidos, recogidos igualmente en el BOCM, Decreto 65/2022, de 20 de julio, y que adaptamos en el cuadro 22.3.

B. Números y operaciones • Operaciones o combinación de operaciones con números naturales, enteros, racionales o decimales, suma, resta, multiplicación, división y potencias con exponentes enteros: identificación, propiedades, relaciones entre ellas y aplicación en la resolución de problemas. Jerarquía de las operaciones y uso del paréntesis. • Estrategias de cálculo: mental y con calculadora. • Proporcionalidad directa e inversa: comprensión y uso en la resolución de problemas de escalas, cambios de divisa, etcétera. **C. Medida y geometría** • Unidades de longitud: metro, múltiplos y submúltiplos. • Perímetros y áreas: interpretación, obtención de fórmulas y aplicación en formas planas. • Instrumentos de dibujo y herramientas digitales: utilización, realización de dibujos de objetos geométricos en el plano con medidas fijadas. **J. Actitudes y aprendizaje** • Estrategias que aumenten la flexibilidad cognitiva y la apertura a cambios y que ayuden a transformar el error en oportunidad de aprendizaje.

Cuadro 22.3. Metodología de trabajo del proyecto Me voy de casa, según BOCM, Decreto 65/2022, de 20 de julio.

Competencias propias trabajadas:

- Trabajo en equipo: los alumnos han interactuado entre sí y han colaborado de forma efectiva en el desarrollo de su proyecto:
  - Participan efectivamente en las discusiones de su equipo de trabajo.
  - Desarrollan las tareas asignadas por el equipo de trabajo.
  - Participan activamente en el diseño de la solución al problema.
- Gestión de la frustración: los alumnos persisten en la realización de una tarea, aunque encuentren dificultades en la misma.
- Aprender a aprender: los alumnos son conscientes de sus propias capacidades y recursos para organizar su propio trabajo y aprendizaje de forma autónoma. Aprenden de sus errores. Establecen sus propias metas y se organizan para conseguirlas.
- Visión a largo plazo: los alumnos tienen metas para su futuro académico, ambiciosas, pero alcanzables. Saben cuál es el camino a seguir para conseguirlas y están comenzando a transitarlo.
- Competencia digital: los alumnos crean, modifican y almacenan contenidos digitales empleando diversos *softwares*. Son capaces de emplear los recursos tecnológicos a su alcance para maximizar su acceso a la información y comunicación de la misma.

22.4. Secuencia didáctica

La metodología principal utilizada en esta experiencia es el aprendizaje basado en proyectos, junto con dinámicas cooperativas en el aula. En primer lugar, el

equipo docente realiza una división del alumnado en grupos de tres o cuatro personas de manera heterogénea, mezclando distintas especialidades (electricidad y administración), así como intereses, niveles curriculares o de desarrollo personal.

1.ª sesión (dos horas):
- 30 minutos. Presentación del proyecto: descripción de las preguntas clave: ¿Estás listo para independizarte?; ¿sabes lo que implica mantener una casa, una familia y un determinado estilo de vida? Objetivos, producto final, actividades evaluables y criterios de evaluación.
- 90 minutos. Actividad de visión a largo y corto plazo: actividad en la que cada alumno o alumna completan una tabla sobre cómo se ven en diez años para, después, completar esa misma tabla en cinco años y en un año. Unos a otros se ofrecen *feedback* sobre si lo que uno ha escrito en las distintas tablas está alineado y cumple con los criterios SMART —objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y adaptados al tiempo disponible—.

2.ª sesión (dos horas):
- 10 minutos. Exploración guiada: los tipos de planos de vivienda y el significado de sus distintos elementos a partir de ejemplos reales de representaciones de viviendas.
- 10 minutos. Dibujo de un croquis con cotas en planta de la vivienda en la que cada alumno o alumna se imagina viviendo en diez años.
- 15 minutos. Explicación guiada: proporcionalidad y escalas.
- 35 minutos. Ejercicios prácticos de proporcionalidad y escalas mediante técnica cooperativa.
- 30 minutos. Dibujo en papel a escala 1:50 y acotado (con medidas) del plano de la vivienda.
- 20 minutos. Prueba de salida evaluable: proporcionalidad y escalas.

3.ª sesión (dos horas):
- 10 minutos. Reflexión-metacognición a través de los planos en papel del día anterior y las pruebas de salida: el error como valor de aprendizaje.
- 30 minutos. Dibujo en ordenador a través de un programa de diseño digital *(inkscape)*, del plano de la vivienda a escala y acotado.
- 5 minutos. Explicación guiada: áreas y perímetros de figuras planas sencillas.
- 15 minutos. Práctica a través de técnica cooperativa: áreas y perímetros de figuras planas sencillas.
- 20 minutos. Cálculo y acotación digital de las áreas de las distintas estancias de la vivienda.
- 20 minutos. Diseño de las piezas que compongan las divisiones interiores de la vivienda en la maqueta en corte láser.
- 10 minutos. Desarrollo en corte láser de las plantas de vivienda diseñadas por el alumnado.
- 10 minutos. Prueba de salida evaluable: áreas y perímetros de figuras planas sencillas.

4.ª sesión (una hora):
- 10 minutos. Reflexión-metacognición a través de las maquetas en corte láser y de las pruebas de salida: el error como valor de aprendizaje.
- 30 minutos. Exploración guiada sobre presupuesto por unidad familiar: investigación, lectura y análisis de datos a partir de gráficas sobre salario medio por nivel de estudios, tasas de paro por nivel de estudios, gastos medios de alquiler en viviendas según superficie y localización.
- 20 minutos. Elaboración de una encuesta en grupo a través de un formulario sobre los presupuestos de una unidad familiar: gastos e ingresos medios en función del trabajo, el nivel de estudios y las características de la vivienda.

5.ª sesión (dos horas):
- 40 minutos. Análisis de datos recibidos de la encuesta y preparación de presentación grupal al resto de la clase.
- 30 minutos. Exposición por grupos de las conclusiones
- 15 minutos. Reflexión-metacognición individual y grupal sobre el presupuesto y situación que imaginaban al principio y lo que ven ahora.
- 35 minutos. Elaboración de presupuesto grupal por unidad familiar con ingresos y gastos según visión a diez años.

6.ª sesión (dos horas):
- 20 minutos. Exploración guiada: técnicas y pautas de presentación oral.
- 100 minutos. Preparación de memoria grupal del proyecto y presentación oral con soporte visual de la maqueta y presupuesto por unidad familiar.

7.ª sesión (dos horas):
- Presentación oral con jurado —equipo directivo, familias, otros profesores— de los distintos grupos en el aula magna.
- Evaluación, autoevaluación y coevaluación a través de rúbrica de las distintas presentaciones, así como del propio trabajo en equipo del proyecto realizado en grupo.
- *Feedback* por parte del jurado de las presentaciones de los equipos.
- Reflexión-metacognición final del proyecto: ¿Qué he aprendido?; ¿qué pienso ahora que no pensaba al principio del proyecto?; ¿qué va a cambiar en mi a partir de este proyecto?

Figura 22.4. Temporalización del proyecto con sus distintas actividades evaluables.

Este proyecto se lleva a cabo en el segundo trimestre de curso, cuando el grupo clase y sus docentes ya tienen cierta confianza como para poder hablar de temas personales con profundidad. Además, requiere de una serie de conocimientos técnicos previos en herramientas de diseño digital y maquinaria de corte láser.

22.5. Evaluación. Estrategias, instrumentos y pruebas

El alumnado va entregando distintas actividades evaluables a lo largo del proyecto: cuadro sobre la visión personal a largo plazo, dibujo de croquis de la vivienda, dibujo a escala 1:50 de la planta de vivienda acotada, archivo digital con la planta de vivienda a escala y acotada, maqueta de la vivienda en corte láser, pruebas de salida evaluables, encuesta de los gastos e ingresos mensuales de una unidad familiar, memoria final con presupuesto desarrollado y presentación oral con apoyo de presentación visual.

Todas estas actividades se entregan enmarcadas en el cuaderno de proyecto, un archivo digital donde el alumnado va recogiendo sus aprendizajes, así como pequeñas reflexiones en el día a día sobre lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y para qué le ha servido. Todas estas actividades son evaluadas por el profesorado a través de listas de cotejo o rúbricas que puedan aportar al alumnado un *feedback* formativo sobre lo que ha avanzado y lo que puede mejorar en cada una de las competencias específicas trabajadas.

Además, en la presentación oral del proyecto será un jurado externo al profesorado quien, a través de una rúbrica facilitada, pueda evaluar la presentación de los proyectos. En esta misma actividad, los alumnos y las alumnas podrán evaluarse unos a otros para generar un *feedback* constructivo.

Referencias bibliográficas

- **Boletín Oficial del Estado número 76, de 30/03/2022,** con entrada en vigor el 31/03/2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Referencia: BOE—.—.022—.975
- **Boletín Oficial De La Comunidad De Madrid, número 176, de 26/07/2022.** Consejería de Educación y Universidades. Decreto 65/2022, de 20 de julio, p. 396.

Capítulo 23. La programación de situaciones para aprendizaje en bachillerato. Experiencias

Sofía García Honrubia. Bióloga con experiencias en el IES Xixona. Xixona (Alicante)

José Ignacio Madalena Calvo. Catedrático de Geografía e Historia en el IES Ausiàs March. Manises (Valencia)

Carlos Arrieta Antón. Exdirector y profesor de Literatura en el IES Rosa Chacel. Colmenar Viejo (Madrid)

Introducción

El nivel de madurez del alumnado en bachillerato obliga a una selección rigurosa de la situación de aprendizaje, con el fin de que forme parte de su experiencia vital, su contexto real; es decir, que responda al principio de relevancia, que es el que facilitará la transferencia de experiencias y contenidos, transformándolos en conocimientos. Así, la proximidad al contexto de los estudiantes, incluso a su cotidianeidad, y el aprovechamiento de lo que la educación no formal ha ido proporcionándoles, pueden ser herramientas facilitadoras de aprendizajes reales y duraderos. Ahí es donde podemos encontrar un buen enfoque para estas situaciones.

Mientras que en el primer curso de bachillerato la influencia del proceso de acceso a estudios posteriores —especialmente el acceso a la universidad— aún no es tan determinante, en el segundo curso se convierte en un hecho que condiciona en gran medida la planificación. Es difícil obviar el reto final de la superación de la prueba de Selectividad, para el que se suelen trabajar una serie de contenidos escogidos a través de la repetición de actividades que no están desconectadas de los contenidos globales de las materias, pero en muchas ocasiones sí lo están de las competencias específicas que deberían lograrse en ellas.

Así, en la resolución de problemas, el análisis sintáctico o morfológico, al completar una expresión en un texto en lengua extranjera, etcétera, trabajan determinadas habilidades o destrezas que tienen una finalidad —y una calificación— en sí mismas, independientemente de las competencias específicas de sus materias y de su participación en la construcción del perfil de salida o, en el caso de bachillerato, en los descriptores operativos de las competencias clave para esta etapa.

Quizá esa sea la principal dificultad para el diseño de situaciones de aprendizaje en bachillerato, vencer el temor de alejarse de la forma en la que se medirá en última instancia el rendimiento del alumnado, el modelo de PAU, EvAU, EBAU… que se implante en los próximos cursos.

Sin embargo, como decimos, no es más que una dificultad, algo a considerar en nuestra planificación, que puede —y debe— alinearse con el marco curricular que la LOMLOE establece para el bachillerato y las consiguientes modificaciones que deben ser incorporadas a los modelos de programación de materia y

de aula, a partir de las situaciones de aprendizaje que cada centro —o cada docente— diseñe para su o sus materias.

23.1. Diseñar experiencias de desarrollo curricular en bachillerato

El objetivo de este capítulo es mostrar, a través de varios ejemplos, la variedad de posibilidades que encierra el nuevo currículo. Dicha variedad es el resultado de la adopción de decisiones por el profesorado en el nivel del diseño de una unidad o secuencia didáctica a partir de las situaciones de aprendizaje que se definan. Estas decisiones se pueden adoptar en un proceso dialéctico y sistémico en el que podemos diferenciar varios niveles, según tengamos como marco la visión general de la unidad didáctica o nos fijemos ya en aspectos concretos de la secuencia de actividades.

Como sabemos, el punto de partida ha de ser el currículo oficial con sus elementos, tanto los que afectan a la etapa —como es el caso del perfil de salida o los descriptores operativos— como al curso concreto, donde elementos como las competencias específicas, los saberes básicos o los criterios de evaluación juegan un papel más destacado por su mayor concreción.

De acuerdo con la lógica de lo que supone un aprendizaje competencial, debería considerarse una situación de aprendizaje que aporte un marco que otorgue sentido a las actividades de aprendizaje. El diseño de una situación de aprendizaje debe tener en cuenta un contexto real, los intereses y necesidades del alumnado, y debe orientarse hacia la realización de una práctica social relevante. Esta práctica debe ir encaminada a mostrar un cambio de comportamiento del alumnado acorde con el cambio hacia un desarrollo humano sostenible y una mayor equidad social. En esta línea, los ODS constituyen una guía fundamental a la hora de seleccionar los problemas o retos que van a centrar la situación de aprendizaje. Esta práctica social debe concretarse en la realización de una tarea o producto significativo y relevante y que pueda servir como una evidencia del grado de dominio competencial del alumnado.

La situación de aprendizaje que diseñemos será la inspiradora y la guía del proceso de desarrollo curricular que vamos a proponer a nuestro alumnado, de forma que hagan suyos todos los elementos con los que van a construir su aprendizaje. Por ello, todas las decisiones deben tener en cuenta, también en bachillerato, tres factores:

1. Uno de los referentes que concreta los principios y pautas para caminar hacia la inclusividad es el DUA, que DUA proporciona varias pautas que facilitan la atención a la diversidad dentro de una educación comprensiva. Algunas de estas pautas actúan en el mismo proceso de diseño de una unidad didáctica. Por ejemplo, cuando los retos que se derivan de los ODS se toman como fuente para diseñar situaciones de aprendizaje se está considerando la pauta 7.2., donde se propone «Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad». Otras pautas son más apropiadas para elaborar las actividades.

2. Estudiar los procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación que vamos a utilizar. Respecto a estos últimos, es evidente que el referente son los que establece el currículo oficial pero —dado que suelen referirse a los logros finales del curso— es necesario desarrollarlos para adecuarlos a las necesidades del proceso de enseñanza.

3. Definir una secuencia que ordene las actividades, que viene determinada por el método didáctico. Así es fácil reconocer la secuencia del aprendizaje basado en proyectos o del método de investigación o de resolución de problemas. Cada secuencia contempla actividades de diverso tipo. Unas van dirigidas a explorar los conocimientos previos del alumnado o sus percepciones sobre un aspecto de la realidad social o natural; otras a definir un reto o problema, y unas terceras se centrarán en la búsqueda y organización de la información o en la sistematización de lo aprendido.

Finalmente, en estas propuestas de desarrollo curricular deben fijarse diferentes procedimientos de evaluación que permitan recoger evidencias del grado de desempeño del alumnado mediante diversos instrumentos que son valorados de acuerdo con los criterios adaptados para una unidad concreta.

Teniendo en cuenta todo ello, los diferentes ejemplos de desarrollo curricular deberán describir los siguientes apartados:

1. Situación de aprendizaje: con referencia al contexto, intereses y necesidades del alumnado, práctica social, etcétera.

2. Producto, tarea o representación y comportamiento esperado.

3. Marco curricular. Se puede sintetizar en una tabla similar al cuadro 23.1, que que mostramos a continuación:

Perfil de salida (descriptores operativos)	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos

Cuadro 23.1. Modelo de marco curricular.

4. Pautas DUA que se tienen en cuenta a la hora de hacer el diseño general de la unidad o secuencia didáctica.

5. Descripción de la secuencia de aprendizaje haciendo referencia a algunas pautas del DUA que se han considerado (cuadro 23.2). También se puede indicar las formas de organizar la interacción del alumnado. Todo ello podría quedar recogido en una tabla:

Actividad	Descripción, agrupamiento, estrategia, recursos, TIC	Pauta DUA de referencia

Cuadro 23.2. Secuencia de aprendizaje según pautas DUA.

6. Referencia a herramientas digitales que se usarán en la realización de las actividades. Se puede concretar cuál o cuáles se usan en cada actividad o indicar las herramientas y en qué actividades se utiliza.
7. Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios adaptados del marco general.

23.2. Un procedimiento para crear situaciones de aprendizaje para bachillerato

La gran pregunta que seguramente rondará por la cabeza de cualquier docente será: ¿Por dónde empiezo? He aquí unos pasos sencillos de cómo empezar y qué aspectos debemos tener en cuenta.

Partiremos de una reflexión necesaria, qué Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) nos gustaría trabajar en bachillerato con nuestro alumnado. Una vez los tengamos seleccionados, nos pondremos manos a la obra y pensaremos en posibles situaciones de aprendizaje. Nuestra visión será a nivel global: ¿Cuántas situaciones de aprendizaje realizar, una por trimestre o hacer más de una en un trimestre? Nos centraremos en ocho pasos a seguir:

Primer paso. Podemos elaborar una tabla que facilite nuestro trabajo y una visión global en la que destaquemos las situaciones de aprendizaje a elaborar, los ODS que vamos a trabajar, su secuencia trimestral, así como los posibles productos a elaborar en cada una de ellas.

Segundo paso. Una vez tengamos esta visión global, profundizaremos en desarrollar las situaciones de aprendizaje. Para ello, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- Crear un contexto motivador.
- Entorno cercano al alumnado.
- Trabajo colaborativo y variedad de metodologías activas.
- Creación de uno o varios productos.
- Aplicación real de los productos y difusión.
- Colaboración, usos de herramientas TIC colaborativas, sostenibilidad, igualdad, etcétera.
- Aplicación de las pautas DUA a lo largo de la situación de aprendizaje.

Tercer paso. Se recomienda crear otras situaciones de aprendizaje alternativas. De este modo, el profesor tendrá un banco de recursos para ir cambiando cada año y que la clase trabaje en grupos colaborativos, cada uno una situación de aprendizaje diferente. No todo el alumnado tiene por qué tener las mismas curiosidades ni motivaciones. Ofreciendo diferentes alternativas conseguimos aumentar esa inclusividad.

Cuarto paso. A continuación, nos centraremos en el marco curricular, teniendo en cuenta la situación de aprendizaje que se plantea:

- En mi materia: ver las competencias específicas que trabajará el alumno o alumna en esa situación de aprendizaje y escoger, de entre los criterios de evaluación asociados, aquellos que se trabajen, así como los saberes básicos.
- Perfil de salida de bachillerato: seleccionar los descriptores operativos que trabajará el alumno o alumna que ya aparecen asociados a las competencias específicas.

Quinto paso. El siguiente paso es crear y desarrollar la secuencia de aprendizaje: actividades, pasos, con un orden lógico para un aprendizaje significativo, etcétera. A continuación, detallamos las primeras actividades de esta secuencia de aprendizaje:

1. ¿Cuál será tu investigación?
    - Decidir el tema de la investigación.
    - Obtener información básica y relevante.
    - Plantear hipótesis. Método científico.
2. Definir el tema de estudio y su aplicación real.
    - Determinar el tema de estudio.
    - Analizar las posibilidades objeto de estudio.
    - Decidir si es viable el objeto de estudio seleccionado y si tiene aplicación real posterior en tu centro educativo o entorno.
3. Recuerda, reflexiona, pon a prueba tus competencias.

Sexto paso. Destacaremos el uso de herramientas digitales para el aprendizaje colaborativo relacionando cada actividad de nuestra secuencia de aprendizaje con las tecnologías propuestas.

Séptimo paso. Para completar nuestra secuencia de aprendizaje crearemos un glosario con palabras clave que enriquezcan el vocabulario de nuestro alumnado. Al final del curso, el alumno dispondrá de las palabras clave más importantes de todas las situaciones de aprendizaje trabajadas. Por ejemplo:

- Campaña de concienciación: conjunto de actos que se llevan a cabo con la intención de lograr un determinado objetivo. Propone un cambio en el comportamiento individual y de las normas y actitudes sociales.
- ODS: son los Objetivos del Desarrollo Sostenible, forman parte de la Agenda 2030 para colaborar de forma internacional, y se aplica a todos los países con el fin de erradicar la pobreza en todas sus formas en el mundo: poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición y, además, promover la agricultura sostenible. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas a las edades. En total, son diecisiete los objetivos que forman los ODS.

Octavo paso: Llegamos al punto más importante de la evaluación competencial de nuestra situación de aprendizaje, donde desarrollaremos y tendremos en cuenta:

- Rúbrica de las competencias clave trabajadas del perfil de salida de bachillerato, con diversos niveles de desempeño.
- Revisión de la planificación de trabajo: lista de cotejo.
- Revisión del trabajo en equipo: autoevaluación y coevaluación.
- Recuerda, reflexiona y pon a prueba tus competencias: desarrollo de pruebas competenciales que nos permitan conocer qué nivel de competencias ha trabajado y adquirido nuestro alumnado en un momento determinado de su aprendizaje a lo largo de la situación de aprendizaje planteada.

23.3. Experiencias de diseño de situaciones de aprendizaje en programación

23.3.1 Experiencia 1: Biología y Geología. 1.° de bachillerato

¿Cómo motivar a nuestro alumnado en bachillerato? Mostramos a continuación una situación de aprendizaje basada en un proyecto de investigación para sacar a la luz ese investigador que todos llevamos dentro, centrado en un entorno cercano al alumnado. Partimos de la materia de Biología, Geología y Ciencias Ambientales de 1.° de bachillerato, siguiendo los pasos que hemos comentado en el capítulo 21 del libro: *La programación de situaciones de aprendizaje en el bachillerato,* comentando los aspectos más importantes. Desde el siguiente código QR se puede acceder al material completo de esta experiencia.

Situación de aprendizaje: «Un investigador en tu interior»

Seguramente alguna vez te has preguntado el porqué de las cosas: ¿Por qué mis hormonas se revolucionan y no mis neuronas?; ¿por qué a veces se me acelera el corazón?; ¿qué pasa en mi interior cuando respiro?; ¿por qué me siento feliz cuando estoy enamorado?; ¿por qué si cuido mi salud según la OMS todo funcionará mejor?

Para comprender mejor sus acciones, uno tiene que conocerse por dentro: tanto de forma espiritual como física. Nos centraremos en el punto de vista científico y realizaremos un viaje al interior de nuestro cuerpo para comprender cómo funcionan los aparatos y sistemas, de qué componentes están formados y cómo trabajan conjuntamente para que exista un equilibrio y podamos vivir, funcionar y reproducirnos con el fin de dejar descendencia que contribuya a la supervivencia de nuestra especie. Te presentamos un proyecto de investigación con aplicación del método científico que contendrá numerosas prácticas de laboratorio para poder observar, aprender y comprender nuestra existencia: desde el nivel celular hasta el nivel de organismo, comenzando por el reino vegetal y centrándonos en los aparatos y sistemas del reino animal, viendo cómo actúan de forma coordinada para llevar a cabo sus funciones.

Además, trabajaremos el concepto de salud según la Organización Mundial de la Salud (OMS) —mental, física y social—, para tener buenos hábitos de vida, evitar el consumo de sustancias adictivas o dañinas o tóxicas.

RETO: te proponemos en esta unidad cuidar de tu salud para alcanzar un bienestar físico, social y mental, realizando un viaje al interior del cuerpo humano y comprendiendo la importancia de las plantas, mucho más allá de la simple decoración.

Se propone crear por parejas un blog o página web a modo de diario, que se podría llamar «Salud y bienestar: mi interior, tu interior», en el cual el alumnado subirá fotografías de las prácticas de laboratorio, de los resultados, dará solución a las dudas sobre cosas que ocurren en nuestro cuerpo, a la prevención de enfermedades con buenos hábitos en nuestra rutina diaria, etcétera, que luego compartiremos en la web del centro en el departamento de Biología, así como en las redes sociales, etcétera. El alumnado proyectará a sus compañeros su blog o página web y expondrá aquellos aspectos más interesantes, sus resultados y opiniones personales, así como pósters y exposiciones de los trabajos realizados —campaña de concienciación «Cuida tu cuerpo, cuida tu mente»—.

Pero para emprender este viaje, antes deberemos conocer al motor que todo lo mueve: las plantas. Gracias a ellas existimos, gracias al proceso de fotosíntesis obtenemos el oxígeno que necesitamos para respirar, que circula por nuestra sangre hasta alcanzar nuestras células y tejidos, porque sin él muchos de los organismos aerobios que conocemos no existirían ni poblarían el planeta Tierra. Pondremos en práctica la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM); las competencias digital, personal, social y de aprender a aprender; competencia en comunicación lingüística y la emprendedora.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que se trabajarán en esta situación de aprendizaje serán el 3 (salud y bienestar); 6 (agua limpia y saneamiento); 7 (energía asequible y no contaminante); 11 (ciudades y comunidades sostenibles); 12 (producción y consumo responsable); 13 (acción por el clima), 14 (vida submarina) y 15 (vida de ecosistemas terrestres)

Tendremos en cuenta dos DUA:

3.1. Activar los conocimientos previos: actividad que conecte la información proporcionada sobre la situación de aprendizaje (datos o modelos) con experiencias y conocimientos previos que amplíen la percepción (identificando sesgos) y promuevan una nueva comprensión.

3.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad: relación de la situación de aprendizaje con los ODS y los entornos implicados en la misma con iconos.

Marco curricular

Relación de los elementos curriculares de la situación de aprendizaje: descriptores operativos del perfil de salida, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de la materia —expuestos en el cuadro 23.3—.

Competencias específicas y criterios de evaluación			
Perfil de salida Descriptores operativos	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
CCL1, CCL2, CP1, STEM4, CPSAA4, CCEC3.2.	1. Interpretar y transmitir información y datos científicos, argumentando sobre estos con precisión y utilizando diferentes formatos para analizar procesos, métodos, experimentos o resultados de las ciencias biológicas, geológicas y medioambientales.	1.1. Analizar críticamente conceptos y procesos relacionados con los saberes de la materia, interpretando información en diferentes formatos —modelos, gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas—.	**Proyecto científico:** • Métodos de análisis de resultados científicos: organización, representación y herramientas estadísticas. • Estrategias de comunicación científica: vocabulario científico, formatos —informes, vídeos, modelos, gráficos y otros— y herramientas digitales. • La labor científica y las personas dedicadas a la ciencia: contribución a las ciencias biológicas, geológicas y ambientales e importancia social. El papel de la mujer en la ciencia.

Cuadro 23.3. Elementos curriculares de la situación de aprendizaje.

Secuencia de aprendizaje

Es la secuencia ordenada de actividades para un aprendizaje significativo y lógico de la situación de aprendizaje. Se sigue la pauta del DUA 6.1. Guiar el establecimiento de metas: se proporciona un esquema organizado en fases. Se especifican las acciones en cada una de las fases de la situación de aprendizaje como guía para su realización. Desde el código QR citado anteriormente se puede consultar toda la secuencia desarrollada:

1. ¿Cuál será tu investigación?
2. Definir el tema de estudio y su aplicación real.
3. Recuerda, reflexiona, pon a prueba tus competencias.
4. Determinar y seleccionar los objetos de estudio.
5. Recuerda, reflexiona, pon a prueba tus competencias.
6. Recoger y registrar la información necesaria.
7. Recuerda, reflexiona, pon a prueba tus competencias.
8. Obtén los resultados de tu estudio e interpreta los datos.
9. Recuerda, reflexiona, pon a prueba tus competencias.
10. Organiza tu informe. Prepara y organiza toda la información.
11. Presenta los datos obtenidos de la investigación y difunde.

Herramientas digitales utilizadas

Relación de las posibles herramientas digitales que se pueden utilizar en cada una de las actividades de la secuencia de aprendizaje. Se sigue la pauta del

DUA 5.2. Utilizar múltiples herramientas para la construcción y la composición: proponer el uso de calculadoras, herramientas gráficas, formularios, aplicaciones, etcétera, para la gestionar la información proporcionada (obtener, seleccionar, organizar, presentar) en la situación de aprendizaje y transformarla en conocimiento útil. En el código QR citado anteriormente se puede acceder a toda la información ampliada. El cuadro 23.4 nos la muestra de una manera más particular.

Actividades de la 1 a la 4: Pensar y seleccionar una o varias temáticas sobre biología o ciencia en general por las que sientas curiosidad. Investigar los posibles temas seleccionados.	Google, Youtube, blogs o web científicas, periódicos digitales, artículos científicos, ver monólogos de divulgación científica (Famelab) para tomar ideas.

Cuadro 23.4. Herramientas digitales de apoyo a las actividades propuestas.

Glosario de la situación de aprendizaje

Palabras clave de la situación de aprendizaje que sirvan de guía al alumnado y que enriquezcan su vocabulario, así como establecer relaciones oportunas entre terminología empleada. Se sigue la pauta del DUA 2.1. Clarificar el vocabulario y los símbolos, con glosario digital con definiciones sencillas, imágenes o ilustraciones y con soporte sonoro en diferentes lenguas. Y, además, con el uso de un color y una tipografía específica para diferenciar las palabras del vocabulario básico como parte de un glosario o programación anual del área o materia, como ya anunciamos en el paso 7:

- Campaña de concienciación: conjunto de actos que se llevan a cabo con la intención de lograr un determinado objetivo. Propone un cambio en el comportamiento individual y de las normas y actitudes sociales.
- ODS: son los Objetivos del Desarrollo Sostenible, forman parte de la Agenda 2030 para una colaboración de forma internacional, y se aplica a todos los países con el fin de erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición y promover la agricultura sostenible. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas las edades. En total son diecisiete los objetivos que forman los ODS.

Reflexionamos. Pruebas competenciales

Desarrollaremos diversas pruebas a lo largo de nuestra situación de aprendizaje con la finalidad de conocer cómo se encuentra nuestro alumnado a nivel competencial en un momento determinado de su aprendizaje. Asimismo, desarrollaremos una prueba competencial final que coincidirá con el final de la situación de aprendizaje.

Se pueden consultar las diferentes pruebas competenciales propuestas en el código QR que aparece al inicio de este capítulo.

23.3.2. Experiencia 2: Lengua Castellana y Literatura. 2.º de bachillerato

Proponemos, siguiendo el esquema indicado, una situación de aprendizaje que nos permita trabajar directamente contenidos curriculares vinculados con la forma en que serán evaluados los estudiantes en su acceso a la universidad, de manera que vencemos ese vértigo de separarnos de esa preocupación mencionada al principio de este capítulo. Todo ello sin renunciar al enfoque competencial, priorizando habilidades comunicativas en entornos sociales y digitales, empleando como soporte contenidos que son familiares para el alumnado, en una situación que les resultará atractiva.

Situación de aprendizaje: «Los libros a cuestas: una biblioteca móvil para lugares recónditos»

Ahora que ya vamos a terminar la etapa de bachillerato, nos proponemos dotar nuestra furgoneta con una selección de aquellos libros y autores del siglo xx español que hemos considerado esenciales y que deberían estar al alcance de todos los lectores, especialmente de aquellos y aquellas jóvenes que empiezan a formar su gusto lector.

En la furgoneta, con la que vamos a viajar durante los dos meses de verano por pueblos de España, tendremos aquellos volúmenes que hemos considerado imprescindibles, acompañados de una ficha tanto en formato físico como digital —para llegar a todos los públicos— en la que explicaremos cuáles son los valores sociales, históricos, literarios y políticos de cada una de ellas. Igualmente, y de manera menos formal, indicaremos en esa misma ficha, o en un breve vídeo, cuál es nuestra motivación para recomendar esa lectura, nuestra impresión como lectores. Habrá que clasificar por etapas, generaciones, corrientes cronológicas y por géneros, de forma que se aprecie la evolución experimentada en la sociedad española del siglo xx a través de la producción literaria que la representa.

Producto, tarea o representación y comportamiento esperado

Creación de una biblioteca pública móvil para lugares con población diversa, especialmente jóvenes en edad escolar, con documentación que explique y anime a la lectura de los autores más relevantes de siglo xx en España. Si no se ve viable abarcar todo el siglo, puede plantearse con los cincuenta primeros años, hasta las generaciones de la década de 1960.

Como tenemos que viajar con una furgoneta con cajas o estantes de volúmenes y documentación para cada uno de ellos, y vamos a estructurar nuestro trabajo empleando la secuencia tradicional de generaciones del xx español, vamos a emplear una caja para cada una de ellas. Realizaremos, pues, una selección de los autores y títulos más relevantes de estas diferentes etapas, generaciones o

movimientos literarios del siglo xx y las documentaremos siguiendo el marco curricular (cuadro 23.5). Cada caja estará compuesta por:

- Póster o infografías con lo más relevante de cada etapa, con aquella información básica que se debe conocer para comprender la razón histórica y literaria de su aparición y sus características estéticas, como la evolución de la etapa anterior. Así, debe incluir antecedentes relevantes, autores y géneros principales, aquello que estaría desarrollado en un tema teórico, en un formato sintético más visual.
- Ficha o presentación de cada uno de los autores o autoras que consideremos representativos, con aquella información que explique su vínculo con la etapa, así como la obras que los convierten en referente de época. Esta ficha puede ser una presentación o una infografía, y debe tener tanto formato físico como digital.
- Ficha o presentación de una obra de cada uno de esos autores, con un análisis técnico literario y una valoración crítica de su lectura, de forma que pueda darse a conocer con claridad a lectores no iniciados, pero revele una reflexión madura sobre su sentido, finalidad o impacto. Igualmente se realizará en los dos formatos anteriores.
- Texto argumentativo o breve vídeo en el que se explique, de forma personal, cuáles son los motivos por los que se recomienda esa lectura, o al menos conocer su contexto.
- Ejemplares en formato digital de las obras seleccionadas —al menos hasta mitad de siglo estarán libre de derechos y será fácil obtenerlos. Del resto, habrá que manejar imágenes de cubierta con ficha bibliográfica—.

Pautas DUA que se tienen en cuenta a la hora de hacer el diseño general de la unidad o secuencia didáctica

La aplicación de los principios del DUA en 2.º de bachillerato podría parecer menos relevante que en otros cursos, al ser el último año de un «paulatino de selección» del alumnado que se viene produciendo desde el inicio de secundaria. Aunque hay algo de cierto en ello, el alumnado de los diferentes cursos sigue siendo diverso y con diferentes estilos y formas de aprendizaje. La situación que proponemos exige saber actuar e interactuar, responder a situaciones individuales y grupales, y no todas y todos lo pueden hacer por igual (cuadro 23.6). Por ello, atenderemos de forma general a estas pautas DUA:

- Optimizar las elecciones individuales y autonomía.
- Promover la colaboración y la comunicación.
- Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.
- Usar múltiples herramientas para la construcción y composición.
- Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información.

Marco curricular

Perfil de salida (descriptores operativos)	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
CCL1, CCL3, CCL4, STEM3, CD1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC1, CE3, CCEC2	3. Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. 7. Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. 8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.	3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales formales con diferente grado de planificación sobre temas de interés científico y cultural y de relevancia académica y social, ajustándose a las convenciones propias de cada género discursivo y con fluidez, rigor, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. 3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística. 7.1 Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso del itinerario lector y cultural personal mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura. 7.2. Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales. 8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas mediante el análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.	• Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada. • Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y contenido del texto. • Producción escrita. Proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. • Selección de las obras relevantes, incluyendo el ensayo literario y formas actuales de producción y consumo cultural, con la ayuda de recomendaciones especializadas. • Comunicación de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras. • Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. • Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. • Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. • Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. • Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género.

Cuadro 23.5. Elementos curriculares de la situación de aprendizaje.

Descripción de la secuencia de aprendizaje haciendo referencia a algunas pautas del DUA más específicas de algunos de los procesos que se han considerado

Actividad	Descripción, agrupamiento, estrategia, recursos, TIC	Pauta DUA de referencia	Evidencias
Revisión de las corrientes literarias del siglo xx en España: selección de aquellos movimientos relevantes que vamos a trabajar.	En gran grupo, analizamos la evolución de la producción literaria del siglo xx en España, lo que coincide con los contenidos curriculares de Literatura española II, por lo que será sencillo establecer paralelismo entre los distintos apartados del temario y la distribución que hagamos.	DUA 3.1: Activar los conocimientos previos.	Documento, línea del tiempo, *padlet* con la estructura de aquellos movimientos o corrientes que vamos a estudiar.
Creamos grupos de trabajo de cuatro o cinco personas que se encargarán del desarrollo de cada una de estas etapas literarias.	Una vez repartidas las etapas, cada grupo inicia la investigación, documentación, selección y elaboración de los contenidos en los formatos decididos.	DUA. 7.1: Optimizar la elección individual y autonomía.	Espacio de trabajo colaborativo de cada grupo con la estructura que va a emplear, apartados, hitos, etcétera.
Elaboración de los diferentes materiales que acompañarán a cada corriente, escuela, autor u obra.	Los estudiantes distribuirán el trabajo de forma que todos asuman responsabilidades similares en la elaboración de materiales, evitando que no se limiten a un tipo de producto; por ejemplo, todos los audiovisuales, todas las selecciones de textos.	DUA 5.2: Utilizar múltiples herramientas para la construcción y la composición.	Materiales elaborados sobre: Caracterización del movimiento, autores representativos, obras relevantes, selección de textos, actividades sobre textos.
Exposición física de los materiales elaborados.	A lo largo de dos sesiones de clase se preparará la exposición física de los materiales elaborados, si es posible en el espacio aula y si no en un espacio adecuado, incluso en alguno de los pasillos, de manera que sea posible que otros cursos lo consulten.	DUA 3.4: Maximizar la transferencia y la generalización.	Exposición física y digital de lo elaborado en sesiones de clase.
Exposición oral de los materiales elaborados.	Como si estuviéramos en plena actividad con nuestra biblioteca móvil, cada grupo expondrá en una o dos sesiones de clase el contenido de su etapa o periodo, con una propuesta de lectura y trabajo sobre fragmentos.	DUA 8.2: Variar los niveles de exigencia.	Presentación oral al resto de la clase del periodo, autores y obras asignadas, con propuesta de actividades de trabajo.
Posible exposición en otros cursos.	Una vez elaborados los materiales, con la finalidad de escenificar la situación de aprendizaje y aprovechando la coincidencia de contenidos con 4.º de la ESO, cada grupo hará su presentación en un grupo de dicho nivel, con la supervisión del docente del grupo, y con una propuesta de actividad sencilla para las alumnas y alumnos de la clase.	DUA 8.4: Utilizar el *feedback* orientado hacia la maestría en una tarea.	Exposición adaptada en las aulas de 4.º de la ESO.
Heteroevaluación.	Cada grupo evaluará el trabajo realizado por el resto de grupos, empleando la rúbrica elaborada al respecto, en una sesión de debate conjunto.	DUA 9.3: Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.	Ficha de evaluación y debate.

Cuadro 23.6. Secuencia de aprendizaje según pautas DUA.

Herramientas digitales que se usarán en la realización de las actividades

Tanto para la construcción física como digital de los materiales será necesario el dominio y el empleo de herramientas digitales para:

- Compartir materiales, como Google Drive.
- Presentaciones de diapositivas en PowerPoint, libre Office o Prezi.
- Elaborar pósteres o imágenes múltiples como Genially, Powton, Padlet.
- Crear cuestionarios y actividades, como Google Forms, Kahoot! o Mentimeter.
- Crear contenido audiovisual, como Screencast o Active Presenter.

Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios adaptados del marco general

Ofrecemos una propuesta orientativa de cómo podría desarrollarse el proceso, a la vista de los criterios de evaluación del marco curricular (cuadro 23.7):

1. El docente evaluará los productos elaborados por cada grupo como trabajos académicos, con un *feedback* de los comentarios que sean oportunos para su mejora. Calificará aspectos como:

Ítem	Porcentaje	Criterio de evaluación
Ajuste de los contenidos al currículo	10%	Criterio de evaluación 8.1
Relevancia de los contenidos escogidos y de las obras seleccionadas	15%	Criterio de evaluación 7.1
Empleo de las herramientas de comunicación	15%	Criterio de evaluación 3.1
Corrección expresiva oral y escrita	20%	Criterio de evaluación 3.1
Grado de profundidad logrado en el producto elaborado	20%	Criterio de evaluación 8.1
Nivel de participación en la exposición grupal	10%	Criterio de evaluación 3.2
Originalidad y espontaneidad	10%	Criterio de evaluación 3.2

Cuadro 23.7. Modelo de proceso según el marco curricular.

Cada grupo evaluará la intervención del resto de los equipos con una escala de 0 a 5, según el criterio de evaluación 3.2, como se expone en el cuadro 23.8:

Grupo	Dominio del tema	Claridad	Originalidad	Grado de profundidad	Global

Cuadro 23.8. Evaluación de equipos.

2. Se realizará una prueba escrita en la que se pedirá información sobre alguno de los periodos, autores u obras relevantes diferentes de los trabajados, en un formato similar al que se prevea para la prueba de acceso a la universidad. (Criterio de evaluación 8.1).

La calificación final se podrá ponderar de diversas formas. Una propuesta es la que refleja el cuadro 23.9:

Componente 1	Componente 2	Componente 3
30%	20%	50%

Cuadro 23.9. Modelo de calificación final.

23.3.3. Experiencia 3: Historia del Mundo Contemporáneo. 1.º bachillerato

Esta experiencia tuvo lugar durante el periodo de confinamiento, al comienzo de la pandemia de la COVID-19. En este contexto fue necesario hacer cambios en algunos aspectos de la programación para adaptarnos a un nuevo entorno de aprendizaje que ya no podía ser presencial y a la situación de incertidumbre y preocupación que afectaba a la motivación del alumnado. Desde el siguiente código QR se puede acceder al material completo de esta experiencia. Con ello queremos mostrar que es posible adecuar una programación que promueve un aprendizaje competencial a las necesidades del alumnado en circunstancias extraordinarias. Para ello, hubo que plantear una situación de aprendizaje adaptada al contexto mencionado que tuviera en cuenta los intereses y posibilidades del alumnado, mantuviera su motivación e implicación y que cumpliera con la necesidad de llevar a cabo una práctica social relevante.

Situación de aprendizaje con referencia al contexto, intereses y necesidades del alumnado. Práctica social

La situación generada por la situación de confinamiento cambió el entorno de aprendizaje, que ya no podía ser presencial, con una interacción directa y próxima. Por ello, se recurrió al uso de Moodle, una plataforma virtual de aprendizaje —junto con otras herramientas digitales gratuitas—, para obtener información, organizarla, comunicarla y comunicarnos. De esta manera, una dificultad se convirtió en oportunidad para desarrollar nuestra competencia digital.

La programación didáctica de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de bachillerato incluía una unidad sobre los fascismos surgidos en el periodo de entreguerras. Entre todos debatimos sobre una propuesta de cómo abordar este tema, y se decidió llevar a cabo un proyecto de investigación sobre el holocausto. La intención era hacer algo para provocar la reflexión de otras personas; cuantas más, mejor. La situación de aprendizaje planteada estaba ligada a una práctica social habitual en la profesión historiográfica, que es la divulgación científica.

El proyecto se organizó en torno a la pregunta: ¿Cómo fue posible el holocausto? Sin duda, es una cuestión relevante para entender el siglo xx, y alude a te-

mas fundamentales como la violencia política, los derechos humanos o la justicia universal. Se trata de un hecho histórico complejo, muy documentado, que apela tanto a la racionalidad —explicar un genocidio— como a las emociones —es una experiencia dramática plasmada en una memoria histórica—, y que exige también una reflexión crítica sobre valores fundamentales como el respeto a la diversidad cultural y política, la libertad, la dignidad humana o la identidad, y a actitudes como la resiliencia o la empatía. Con ello también incluíamos la META 4.7 de los ODS sostenibles, que insta a adquirir conocimientos sobre los derechos humanos, promover una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural.

Producto, tarea o representación y comportamiento esperado

El producto que se decidió fue la creación de una exposición virtual con infografías a partir de los resultados de la investigación. En ella se aprovecharían recursos digitales, que incluían desde la reproducción de textos de referencia, textos expositivos elaborados por el alumnado, imágenes, infografías y audiovisuales. Además, el uso de medios digitales podía asegurar una amplia difusión y aumentar su impacto social.

La finalidad del proyecto sería, por tanto, provocar la reflexión de los destinatarios sobre las consecuencias de las ideologías totalitarias, racistas y xenófobas a partir de una información relevante y rigurosa.

Pero lo más significativo es que este cambio se debería producir primero en el propio alumnado participante, que tuvo que revisar algunas de sus ideas relativas a la relación entre ideas y acciones —las ideologías pueden provocar el exterminio de grupos—, la fiabilidad de las fuentes —hay que contrastarlas—, el derecho y el deber de resistencia ante las injusticias, el cuestionamiento del racismo y la xenofobia. Todo ello queda plasmado en un diario de investigación individual realizado a través de un foro de Moodle y un informe final donde cada pareja daba cuenta del proceso de investigación: finalidad, preguntas iniciales, búsqueda, selección, organización e interpretación de la información, reflexiones sobre este hecho histórico, elaboración de la exposición virtual y difusión a través de redes sociales.

Pautas DUA que se tienen en cuenta a la hora de hacer el diseño general de la unidad o secuencia didáctica

El uso de las pautas DUA no solo es coherente con el planteamiento didáctico, sino que, además, es especialmente relevante con el tratamiento de un fenómeno histórico desencadenado precisamente por la conculcación de los principios de tolerancia y respeto a la diferencia hacia las personas de otras culturas o con otras características diferenciales que las hacen especialmente vulnerables, como fue el caso no solo de los judíos, sino también del pueblo gitano —quienes usan el término «porrajmos» para nombrar el intento de genocidio—, personas con discapacidad, homosexuales, etcétera.

Marco curricular

Perfil de salida (descriptores operativos)	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
CCL3, CCL5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2.	Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido.	4.1. Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas, empleando los conceptos y métodos del pensamiento histórico, respetando la pluralidad y los sentimientos identitarios y valorando el legado histórico y cultural de las mismas. 4.2. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, identificando las múltiples valencias de las identidades, mediante el análisis crítico de textos históricos e historiográficos y de fuentes de información actual, elaborando argumentos propios que contribuyan a un diálogo constructivo al respecto.	**A. Sociedades en el tiempo:** • El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. • Grupos vulnerables y marginados. El papel del sujeto colectivo en la historia contemporánea. • Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo xx: nacimiento y funcionamiento de los regímenes democráticos y totalitarios. Fascismo, nazismo y otros movimientos autoritarios en los siglos xx y xxi. • El holocausto y otros genocidios y crímenes de lesa humanidad en la historia contemporánea. • La injerencia humanitaria y la justicia universal. **C. Compromiso cívico:** • Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Reconocimiento, reparación y dignificación de las víctimas de la violencia. • Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural: tolerancia e intolerancia en la historia del mundo contemporáneo. Defensa de los derechos de las minorías.
CCL3, CCL5, CD3, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC2, CC3.	Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas claves de la historia, para valorar críticamente los distintos proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad, desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, comprendiendo y contextualizando dicho fenómeno a través del trabajo sobre textos históricos e historiográficos y de fuentes literarias, del cine y otros documentos audiovisuales. 7.2 Abordar críticamente los principales temas clave de la historia y de la actualidad a través de la aproximación a las principales corrientes historiográficas y a los usos que se hacen de la historia, valorando críticamente los principales proyectos sociales, políticos y culturales que han tenido lugar en la historia contemporánea desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	

Cuadro 23.10. Elementos curriculares de la situación de aprendizaje.

Los principios del DUA, pues, han estado presentes desde el momento mismo de la selección y enfoque del tema. A partir de ahí han servido para tomar deci-

siones en distintos momentos del proceso de diseño, desarrollo y evaluación del proyecto (cuadro 23.11). A grandes rasgos, las pautas más relevantes han sido las siguientes:

Descripción de la secuencia de aprendizaje haciendo referencia a algunas pautas del DUA más específicas de algunos de los procesos que se han considerado

Actividad	Descripción, agrupamiento, estrategia, recursos, TIC	Pauta DUA de referencia
Planteamiento del proyecto de investigación.	Se hace una propuesta al grupo o clase mediante videoconferencia y teniendo en cuenta el desarrollo de la programación, las posibilidades tecnológicas, los intereses del alumnado y la finalidad del trabajo.	DUA 3.1: Activar los conocimientos previos DUA. DUA 7.1: Optimizar la elección individual y autonomía.
Elaboración de un guion de trabajo y organización de la tarea.	A partir de algunos documentos se generan preguntas, temas, reflexiones que se van decantando en un guion. También se opta por trabajar en pareja —importante para reforzar los contactos personales, la interacción y asegurar que el trabajo estará completo—. Periódicamente habrá puestas en común generales, además de consultas personales.	DUA 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. DUA 9.1. Promover expectativas que optimizan la motivación.
Búsqueda, selección de información.	A través de dos webs principales, junto con artículos o libros digitales accesibles, cada pareja investiga sobre el tema que ha elegido o correspondido. Las fuentes son variadas (documentos textuales, imágenes, testimonios grabados, etc.).	DUA 5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la comunicación.
Exposiciones puntuales del proceso investigador que se iba desarrollando.	Se dedicaba un tiempo en las reuniones periódicas para que las parejas expusieran a los demás el trabajo realizado, sus conclusiones parciales y sus dudas para que, bien el profesor o bien otros alumnos, hicieran aportaciones constructivas.	DUA 8.4: Utilizar el *feedback* orientado hacia la maestría en una tarea. DUA 8.3: Fomentar la colaboración y la comunidad.
Sistematización de las conclusiones obtenidas y selección de los documentos que se mostrarán en la exposición.	A nivel primero de parejas y luego todos juntos se sistematizan las conclusiones y se les da un orden. También se modifican para que estén interconectadas en la exposición.	DUA 2.5: Ilustrar ideas principales a través de múltiples medios.
Elaboración de reflexiones sobre los hechos históricos investigados.	Se plantea una puesta en común donde se exponen reflexiones sobre el significado histórico del holocausto. Antes se les han proporcionado ejemplos de personas referentes en texto o video (Primo Levi, S. Weil, Adler, etc.). Estas reflexiones también se incluyen en la exposición.	DUA 3.4: Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización.
Edición de las infografías que constituirán la exposición virtual.	Cada pareja, en colaboración, iba diseñando a partir de una plantilla común sus infografías.	DUA 5.1: Utilizar múltiples medios de comunicación.
Difusión de la exposición virtual.	A través de las redes sociales y el correo electrónico se difunde esta exposición y se reciben bastantes respuestas que sorprenden y enorgullecen a los alumnas y alumnas participantes.	DUA 5.1: Utilizar múltiples medios de comunicación.
Autoevaluación y coevaluación.	A medida que se iba desarrollando el proyecto, cada paraje iba contando lo que había hecho. Sus resultados y todo ello era sometido a la valoración del resto del grupo.	DUA 9.3: Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.
Evaluación de los productos.	El diario de investigación, la memoria final y las infografías que cada grupo aportaba a la exposición fueron evaluadas mediante una rúbrica.	DUA 8.2: Variar los niveles de exigencia.

Cuadro 23.11. Elementos curriculares de la situación de aprendizaje.

Herramientas digitales que se usarán en la realización de las actividades

Las circunstancias en las que se ha desarrollado esta experiencia han determinado el uso imprescindible de herramientas digitales. La principal ha sido el uso de Moodle, un entorno que ya veníamos usando para complementar las clases. Ahí el alumnado disponía de las presentaciones usadas para explicar algunos hechos y conceptos relacionados con el tema, orientaciones para organizar la información, las referencias a las fuentes y los foros de dudas, del diario individual y la memoria final.

Otra herramienta utilizada fue Google Drive, que facilitaba el trabajo colaborativo. Cada grupo disponía de una carpeta y plantillas para ir colocando la información, los documentos referenciados y la elaboración de los textos que irían a las infografías. Esto permitía al docente hacer un seguimiento y aportar *feedback* de modo casi inmediato. Por supuesto, han usado buscadores y procesador de texto editor de imágenes. El producto final fue elaborado mediante la herramienta gratuita Genially, tras descartar otras similares. Hubo que dedicar un tiempo para aprender a usarla mediante una enseñanza colaborativa. Finalmente, se usaron las redes sociales para difundir la exposición a través de un enlace.

Procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios adaptados del marco general

La evaluación tuvo que adaptarse a las características de realización del proyecto. Cabe destacar la importancia en este contexto de la evaluación formativa que se hacía de manera tanto individual, a través de los foros de Moodle, como colectiva, a través de las videoconferencias. A medida que cada pareja iba desarrollando su parte se les iba dando *feedback* sobre el uso crítico de las fuentes, la selección de la información o la comunicación de sus resultados.

El principal instrumento de evaluación ha sido una rúbrica general que se les facilitó al principio del proyecto. Las dimensiones del aprendizaje que se evaluaban eran: uso de fuentes (variedad y objetividad); selección de la información relevante (adecuada al objetivo del proyecto); selección de documentos (variedad de soportes y calidad de acuerdo a su relevancia histórica); calidad de la comunicación en cuanto a la presentación, dirigida a facilitar la comprensión de los destinatarios; nivel de reflexión del alumnado sobre el proceso de indagación seguido y sobre el hecho histórico del holocausto; las aportaciones al trabajo realizado en pareja y al resto de compañeros; el uso de las tecnologías digitales y la curiosidad, interés y espíritu crítico.

Con esta rúbrica se evaluaban los resultados de las diferentes actividades que lo habían conformado. Las evidencias para completar la rúbrica se obtenían de los registros de participación de las sesiones telemáticas, del progreso en la elaboración de las infografías y su realización final, los diarios y la memoria personales. Dicha rúbrica también servía al alumnado para evaluarse y proponer su calificación.

Referencias bibliográficas

- **Objetivos del Desarrollo Sostenible.** Disponible en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/
- **Propuestas DUA para secundaria y bachillerato:** https://drive.google.com/drive/folders/1p7pcSs_B2pUS3_oce721F44QJeUNpehW
- **Resumen de las once pautas** que deberían aparecer fijas en nuestra situación de aprendizaje. Disponible en https://drive.google.com/drive/folders/1p7pcSs_B2pUS3_oce721F44QJeUNpehW
- **Madalena, J. I. (2018):** «Unidad didáctica: Porrajmos. El genocidio del Pueblo Romaní». Disponible en http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/reico-poble-gitano/4t-eso
- **UNESCO (2014):** Holocaust Education in a Global Context. [La educación sobre el Holocausto en un contexto mundial]. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225973e.pdf
- **Webgrafía**
- **Producto final:** https://view.genial.ly/5eb80fb58c034e0d162d72ad/vertical-infographic-proyecto-holocausto-nunca-mas
- **Yad Vashem:** https://www.yadvashem.org/es.html
- **United States Holocaust Memorial Museum:** https://www.ushmm.org/es

Capítulo 24. La evaluación competencial. Las escalas de dominio como instrumento de evaluación de las competencias clave

Javier Cortés de las Heras. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Orientador del IES Berenguer Dalmau. Catarroja (Valencia)

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introducción

La propuesta que presentamos se está desarrollando en estos momentos y nos permitirá en poco tiempo completar un modelo alternativo de evaluación competencial por escalas de nivel de desempeño. Estamos seguros de que este modelo facilitará el cambio necesario para avanzar en una propuesta definitivamente más práctica y sencilla, basada en claves internacionales de mejora que la LOMLOE prescribe a la hora de establecer los requisitos para la elaboración de informes competenciales al final de cada etapa. La apuesta por escalas de dominio competencial podría trabajarse en los finales de ciclo y servir de referencia en todo tipo de diagnóstico del aprendizaje realizado durante el curso. La propuesta que hemos cerrado en sus contenidos básicos -y que pasa a ser probada con centros y docentes- hace referencia a las dos etapas educativas obligatorias y, además, puede tener su adaptación para infantil y bachillerato. Como decíamos, estamos trabajando en ello, y esperamos presentar su itinerario completo en breve.

Desarrollar este modelo alternativo y adaptarlo a una herramienta digital que facilite la tarea docente es el reto de este equipo, que estuvo a punto de lograr su objetivo en el Programa COMBAS (2010-2014). En esta ocasión, aprendiendo de la complejidad que esbozamos, con la experiencia adquirida, y habiendo recibido aportaciones y valoraciones de centros y docentes de todas las comunidades autónomas, nos atrevemos a dar un salto nuevo, sencillo, atrevido pero necesario, que es corresponsable con el rigor técnico y científico que debe acompañar la apuesta. Pasamos a mostrar algunas claves de la propuesta trabajada.

24.1. Modelos internacionales de escalas de dominio competente

Las escalas de dominio han sido uno de los instrumentos más utilizados para establecer distintos niveles de dominio en distintas competencias y organizaciones que persiguen su medición o certificación.

Así, son suficientemente conocidas las escalas de dominio de las competencias que evalúa la OCDE en PISA o la IEA en TIMSS o PIRLS, todo ello muy vinculado al concepto de establecimiento de estándares y puntos de corte en el campo de la evaluación referida al criterio y el desarrollo de cuestionarios cognitivos (figura 24.1).

El uso de este tipo de escalas también está asociado a unos rangos de puntuación en los cuestionarios a partir de la aplicación de la teoría de respuesta al ítem. Así, una determinada puntuación en la prueba —independientemente del margen de error en la estimación del logro en la competencia— puede describirse en términos de lo que sabe o no sabe hacer un alumno o alumna, que la obtiene a partir de la respuesta correcta a una serie de ítems, precisamente vinculados a esos niveles desde su diseño.

Indicador internacional avanzado	
625	Los estudiantes comunican la comprensión de conceptos relacionados con la biología, química, física y las ciencias de la Tierra en una variedad de contextos. Los estudiantes pueden clasificar a los animales en grupos taxonómicos. Pueden aplicar el conocimiento de las estructuras celulares y sus funciones. Los estudiantes muestran cierta comprensión de la diversidad, la adaptación y la selección natural. También reconocen la interdependencia de las poblaciones de organismos en un ecosistema. Los estudiantes demuestran conocimiento de la composición de la materia y la tabla periódica de los elementos. Los estudiantes usan las propiedades físicas de la materia para ordenar, clasificar y comparar sustancias y materiales. También reconocen evidencia de que se ha producido una reacción química. Los estudiantes comunican la comprensión del espaciado y el movimiento de partículas en diferentes estados físicos. Los estudiantes aplican el conocimiento de la transferencia de energía y los circuitos eléctricos, pueden relacionar las propiedades de la luz y el sonido con fenómenos comunes y demostrar la comprensión de fuerzas en contextos cotidianos. Los estudiantes comunican la comprensión de la estructura de la Tierra, las características físicas y los procesos. Demuestran conocimiento de los recursos de la Tierra y su conservación. Indicador internacional alto
Indicador internacional alto	
550	Los estudiantes aplican la comprensión de conceptos de biología, química, física y ciencias de la Tierra. Los estudiantes pueden aplicar el conocimiento de las características de los grupos de procesos animales en humanos, las células y sus funciones, la herencia genética, ecosistemas y nutrición. Los estudiantes muestran cierto conocimiento y comprensión de la composición y las propiedades de la materia y las reacciones químicas. Pueden aplicar conocimientos básicos de transformación y transferencia de energía, circuitos eléctricos, propiedades de los imanes, luz, sonido y fuerzas. Pueden aplicar el conocimiento de las características físicas, procesos, ciclos e historia de la Tierra, y mostrar cierta comprensión de los recursos de la Tierra y su uso.
Indicador internacional intermedio	
475	Los estudiantes muestran y aplican algunos conocimientos de biología y ciencias físicas. Los estudiantes demuestran algún conocimiento de las características de los animales y aplican el conocimiento de los ecosistemas. Muestran cierto conocimiento de las propiedades de la materia, cambios químicos y algunos conceptos de física.
Indicador internacional bajo	
400	Estudiantes muestran comprensión de los principios y conceptos científicos y conocimientos limitados de los hechos científicos.

Figura 24.1. Resumen de los indicadores internacionales de logro en Ciencias, TIMSS 2019. (Fuente: IEA's Trends in International Mathematics and Science Study. TIMSS 2019. http://timss2019.org/download/).

En la escala del ejemplo anterior, se asume que una persona que haya obtenido una puntuación de 478 que ha alcanzado un nivel alto *(High)* e implica a todas las habilidades o conocimientos de niveles inferiores. En este caso, se puede estimar que el alumno o alumna: «Aplica la comprensión de conceptos de biología, química, física y ciencias de la Tierra». Y describe ampliamente este indicador: «Los estudiantes pueden aplicar conocimiento de las características de grupos de animales, procesos de la vida en humanos, células y sus funciones, herencia genética, ecosistemas y nutrición. Muestran conocimiento y comprensión de la composición y propiedades de la materia y las reacciones químicas. Pueden aplicar conocimientos básicos sobre la trasformación de la energía y su transferencia, circuitos eléctricos […]» (TIMSS, 2020).

Otro de los referentes comentados y conocidos en el desarrollo de niveles de logro competente es el que aparece en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MECD, 2002). Así, mediante la recogida de una serie de evidencias de un candidato —en este caso sobre competencias lingüísticas en un idioma extranjero—, el centro acreditado correspondiente puede certificar el nivel de dominio en ese idioma, que es descrito en términos de los que el candidato sabe hacer en cuanto a expresión y comprensión oral y escrita. De manera similar, y por aportar otro ejemplo de los más recientes y menos conocidos, el marco de la competencia emprendedora EntreComp (2016) establece un modelo de progresión, desde el nivel básico al nivel experto (figura 24.2).

<table>
<tr><th colspan="2">Básico</th><th colspan="2">Medio</th></tr>
<tr><td colspan="2">Confiando en el apoyo de otros</td><td colspan="2">Construyendo independencia</td></tr>
<tr><td>Bajo supervisión directa.</td><td>Con apoyo reducido de los demás, algo de autonomía y junto con mis compañeros.</td><td>Por mi cuenta y junto con mis compañeros.</td><td>Asumir y compartir algunas responsabilidades.</td></tr>
<tr><td>Descubrir</td><td>Explorar</td><td>Experimentar</td><td>Dar</td></tr>
<tr><td>El nivel 1 se centra principalmente en descubrir sus cualidades, potencial, intereses y deseos. También se centra en reconocer diferentes tipos de problemas y necesidades que pueden resolverse creativamente, y en desarrollar habilidades y actitudes individuales.</td><td>El nivel 2 se centra en explorar diferentes enfoques de los problemas, concentrándose en la diversidad y desarrollando habilidades y aptitudes sociales.</td><td>El nivel 3 se centra en el pensamiento crítico y en experimentar con la creación de valor, por ejemplo, a través de experiencias empresariales prácticas.</td><td>El nivel 4 se centra en convertir las ideas en acción en la vida real y en asumir la responsabilidad de esto.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Avanzado</th><th colspan="2">Experto</th></tr>
<tr><td colspan="2">Asumir responsabilidad</td><td colspan="2">Impulsar la transformación, la innovación y el crecimiento</td></tr>
<tr><td>Con alguna orientación y junto con otros</td><td>Con apoyo reducido de los demás, algo de autonomía y junto con mis compañeros</td><td>Asumir la responsabilidad de contribuir a desarrollos complejos en un campo específico.</td><td>Contribuir sustancialmente al desarrollo de un campo específico.</td></tr>
<tr><td>Mejorar</td><td>Reforzar</td><td>Expandir</td><td>Transformar</td></tr>
<tr><td>El nivel 5 se enfoca en mejorar sus habilidades para convertir ideas en acción, asumir una mayor responsabilidad para crear valor y desarrollar conocimientos sobre emprendimiento.
Asumir la responsabilidad de tomar decisiones y trabajar con otros.</td><td>El nivel 6 se centra en trabajar con otros, utilizando el conocimiento que tiene para generar valor, lidiando con desafíos cada vez más complejos.</td><td>El nivel 7 se centra en las competencias necesarias para hacer frente a desafíos complejos, manejando un entorno en constante cambio donde el grado de incertidumbre es alto.</td><td>El nivel 8 se centra en los desafíos emergentes mediante el desarrollo de nuevos conocimientos, a través de la investigación y el desarrollo y las capacidades de innovación para lograr la excelencia y transformar las formas en que se hacen las cosas.</td></tr>
</table>

Figura 24.2. «Modelo de progresión del EntreComp». (Fuente: Bacigalupo, Kampylis, Puniey Van Den Brande, 2016, p. 16).

Este es el enfoque, por ejemplo, que se le ha dado a la reciente publicación del marco de referencia de la competencia digital docente (2022) en su adaptación del DigComp 2.1. (2017). En la resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco

de referencia de la competencia digital docente, se establecen las áreas, competencias, etapas, niveles e indicadores de logro y ejemplificación a través de afirmaciones sobre el desempeño correspondiente al nivel de cada competencia (figura 24.3). Por ejemplo, en el Área 1: Compromiso personal, una de las competencias digitales es la comunicación organizativa, descrita en tres etapas de progresión de dos niveles cada una.

Etapas y niveles de progresión, indicadores de logro, afirmaciones sobre el desempeño			
Etapas de progresión	**Niveles de progresión**	**Indicadores de logro**	**Afirmaciones sobre el desempeño**
A. Conocimiento y aplicación en entornos controlados de las tecnologías digitales propuestas por las Administraciones Educativas (AAEE) o los titulares del centro para mejorar la comunicación y la proyección de la imagen institucional de la organización.	A1. Conocimiento general de las tecnologías de comunicación más utilizadas en los contextos educativos y comprensión de su finalidad.	1.1.A1.1. Se comunica empleando las normas básicas de la etiqueta digital mediante tecnologías digitales: correo electrónico, foros, chat, sistemas de videoconferencia, etcétera. 1.1.A1.2. Utiliza cada una de las herramientas de forma correcta adaptándolas al contexto comunicativo. 1.1.A1.3. Conoce las características, funcionalidades, opciones de accesibilidad y limitaciones de las herramientas de comunicación, así como la normativa aplicada a su uso en el ámbito educativo.	Utilizo tecnologías digitales para la comunicación en función del contexto.
	A2. Iniciación en el uso de las tecnologías digitales determinadas por la Administración Educativa (AE) o titulares del centro educativo en situaciones de comunicación organizativa.	1.1.A2.1. Conoce y aplica, bajo supervisión, las políticas de uso aceptable de las herramientas de comunicación organizativa establecidas por la AE o los titulares del centro. 1.1.A2.2. Emplea, con el asesoramiento de otros docentes y garantizando la accesibilidad, las tecnologías digitales establecidas por la AE o los titulares del centro en un contexto real de comunicación en el ámbito educativo.	Utilizo, de forma guiada, las herramientas de comunicación establecidas por la AE o los titulares del centro siguiendo las políticas de uso aceptable.
B. Integración de las tecnologías digitales para la comunicación establecidas por la AE o por los titulares del centro en el desempeño profesional.	B1. Adopción de las estrategias de comunicación organizativa del centro educativo a través de tecnologías digitales.	1.1.B1.1. Se comunica de forma autónoma y convencional con los agentes de la comunidad educativa empleando, en cada caso, la herramienta digital más adecuada de entre las establecidas por la AE o los titulares del centro para ese fin. 1.1.B1.2. Aplica las políticas de uso aceptable de las herramientas de comunicación organizativa establecidas por la AE o los titulares del centro. 1.1.B2.1. Identifica y pone en práctica usos complementarios de las herramientas de comunicación organizativa respetando las políticas de uso aceptable establecidas en el centro.	Utilizo de forma correcta, autónoma y selectiva las herramientas de comunicación establecidas por la AE o los titulares del centro.
	B2. Adaptación del uso de las tecnologías digitales para la mejora de la comunicación organizativa.	1.1.B2.2. Colabora en el desarrollo o mejora del plan de comunicación del centro. 1.1.B2.3. Presta apoyo, de manera informal, a otros docentes, en la correcta utilización de las tecnologías para la comunicación del centro.	Aplico y difundo (en el centro) el uso de tecnologías digitales para la comunicación en nuevos contextos.
C. Investigación, evaluación y diseño de nuevas estrategias de comunicación organizativa en contextos educativos.	C1. Evaluación de las tecnologías digitales para la comunicación empleadas en el centro educativo y coordinación del plan de comunicación organizativa.	1.1.C1.1. Evalúa las funcionalidades, rendimiento, accesibilidad y limitaciones de las herramientas de comunicación organizativa empleadas por el centro para lograr un uso más eficiente. 1.1.C1.2. Coordina la elaboración del plan de comunicación digital del centro asegurando que sea acorde a la normativa vigente e incluya aspectos relativos a la política de uso aceptable, la etiqueta digital y el flujo de trabajo. 1.1.C1.3. Forma a otros miembros de la comunidad educativa de su centro en actividades institucionalizadas sobre el uso de las tecnologías digitales para la comunicación.	Evalúo las tecnologías digitales y su uso en el centro para hacer propuestas de mejora de la comunicación organizativa. Formo a otros miembros de la comunidad educativa sobre el uso adecuado de las tecnologías digitales de comunicación del centro.
	C2. Diseño de las estrategias de comunicación organizativa de los centros docentes.	1.1.C2.1. Participa en proyectos de investigación y diseño de herramientas de comunicación organizativa adaptadas a los centros educativos. 1.1.C2.2. Publica o forma sobre nuevas estrategias de comunicación organizativa en centros educativos.	Hago contribuciones innovadoras para la mejora de la comunicación organizativa en los centros educativos atendiendo a criterios de calidad, eficiencia, accesibilidad, requisitos técnicos y de conformidad con la normativa vigente.

Figura 24.3. Áreas, competencias, etapas, niveles e indicadores de logro y ejemplificación. (Fuente: Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial).

En definitiva, todos estos marcos donde se incluye una descripción de la competencia a distintos niveles de dominio tienen una serie de condiciones:

- El dominio de evaluación (competencia) está altamente especificado, en diferentes aspectos: contenidos, procesos, nivel de profundidad de conocimiento, subdimensiones o áreas específicas…
- Las tareas que el candidato a certificar tiene que realizar están vinculadas a distintos niveles de dominio o permiten, en su ejecución, situar al mismo en uno de los niveles especificados. Por ejemplo, una tarea de comprensión escrita tendrá ítems (actividades) a distintos niveles en la escala; el acierto de unos y el fallo de otros le situará en un nivel de dominio concreto.
- La puntuación obtenida es estimativa, si existiera. El conjunto de las evidencias sobre el rendimiento en la competencia permite situar a esta persona directamente en un nivel de dominio en la escala. Independientemente de que las evidencias las aporte la propia persona sobre la que se va a valorar su nivel de dominio de la competencia en un proceso de autoevaluación o las valore un agente evaluador mediante instrumentos de evaluación.
- Ninguna escala de dominio de este tipo parte de la ponderación y calificación de los elementos que las componen (p.ej.: descriptores operativos en el diseño de cuestionarios cognitivos), ni de las actividades en sí mismas.

Con todos estos fundamentos, y dado que en los últimos años en la educación no universitaria se ha introducido un enfoque de evaluación de competencias, especialmente enfatizado en la LOMLOE, pensamos que el desarrollo de escalas de dominio para las competencias clave en esta etapa obligatoria supone superar el enfoque de calificación y ponderación de criterios de evaluación que se ha adoptado como solución a la «valoración» del grado de dominio en las competencias demandado en informes de final ciclo, en 2.º y 4.º de la ESO o en los certificados de escolaridad obligatoria, entre otros documentos o informes. Esta situación de delirio calificador, a nuestro parecer:

- Desvirtúa el concepto de evaluación referida al criterio.
- Burocratiza el proceso de evaluación al profesorado.
- Asimila el proceso de evaluación a una cuestión de asignación numérica, obviando el proceso de alineación y, por extensión, la validez de significado de estos números respecto a lo que se está «midiendo».

En el siguiente epígrafe damos cuenta del proceso de diseño de este tipo de escalas de dominio para las competencias clave en la enseñanza obligatoria.

24.2. Proceso de desarrollo de las escalas de dominio de las competencias clave

El proceso de diseño de las escalas de dominio competencial para la escolaridad obligatoria tiene por objetivo principal ordenar los pasos necesarios a reali-

zar, con el fin de conferir a dicho instrumento la calidad necesaria, desde el punto de vista de su representatividad, respecto a:

- Las características de la competencia clave objeto y sus descriptores operativos.
- El contenido de cada área o asignatura, especialmente de sus referentes de evaluación: los criterios de evaluación, junto con el posible perfilado o concreción que puedan aportar los saberes.

En definitiva, lo que se pretende es que las escalas de dominio diseñadas sean válidas desde el punto de vista de su contenido. Asegurar la validez de su contenido implica que estas son una muestra adecuada y representativa de los contenidos y del alcance del constructo o dimensión a evaluar.

Además, este proceso de validación de las escalas se completará, una vez diseñadas sus primeras versiones, con la puesta en práctica en diferentes centros educativos, con el fin de recoger impresiones y propuestas que incidan en su mejora desde un punto de vista aplicado. En este sentido, se incide también en otro tipo de validez de contenido, la validez aparente, como el tipo de validez que se desprende cuando los usuarios del instrumento perciben que este es adecuado para los propósitos para los que está destinado: en este caso, la valoración del nivel del dominio competencial del alumnado. Todo el proceso se ha seguido en el diseño de las escalas de dominio competencial de cada una de las ocho competencias clave del currículo de la enseñanza obligatoria, con la creación de ocho equipos coordinados por una o dos personas, docentes e inspectores de educación en activo y con experiencia dilatada en la profesión, miembros, la mayor parte de ellos, del Proyecto Atlántida (Figura 24.4).

Descriptores operativos de la competencia relacionados: CCL1, CCL2, CCL3, CCL4. Áreas relacionadas: CMNSC, LCL, LE, M, EA.	
Nivel Alto	Producir por escrito diferentes propuestas expresivas adaptadas a una finalidad específica (p.ej. expresión asertiva de ideas, sentimientos y emociones, comunicación de los resultados y proceso de investigaciones o difusión de experiencias creativas), reelaborando con creatividad modelos dados en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.
Nivel Medio	Producir textos escritos sencillos en contextos formales sencillos, previamente preparados, adaptando de manera autónoma el mensaje y el formato a la intención comunicativa y a las características del contexto y del destinatario utilizando de forma coherente y fluida los recursos lingüísticos y no lingüísticos. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos a partir de la reflexión metalingüística formulando generalizaciones, hipótesis y contraejemplos con la terminología básica adecuada.
Nivel Bajo	Producir textos escritos sencillos, previamente preparados, utilizando de forma guiada recursos lingüísticos y no lingüísticos, estructuras y léxico básico de uso común o relacionado con los distintos campos de conocimiento y herramientas analógicas o digitales.

Situaciones de desempeño competente
1. Redactar unas normas de uso de la bicicleta. 2. Escribir un artículo de opinión sobre un tema próximo a su experiencia. 3. Escribir una reseña sobre una obra teatral o una película. 4. Describir un itinerario para desplazarse a un lugar. 5. Escribir una receta. 6. Escribir una noticia sobre un acontecimiento de actualidad.

Figura 24.4. Ejemplo de una de las escalas de dominio (expresión escrita) de la Competencia en Comunicación Lingüística para etapa final de Educación Primaria. (Fuente: Proyecto Atlántida).

El proceso se puede resumir en seis pasos, que se explican y ejemplifican en el siguiente diagrama de flujo (figura 24.5). Los ejemplos son los derivados del ensayo del proceso realizado para las escalas de la Competencia en Comunicación lingüística (CCL) del tercer ciclo de Educación Primaria. El final del proceso tiene como producto una escala para cada uno de los ciclos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, de manera que se configuren para cada una de las competencias clave a modo de escalas progresivas.

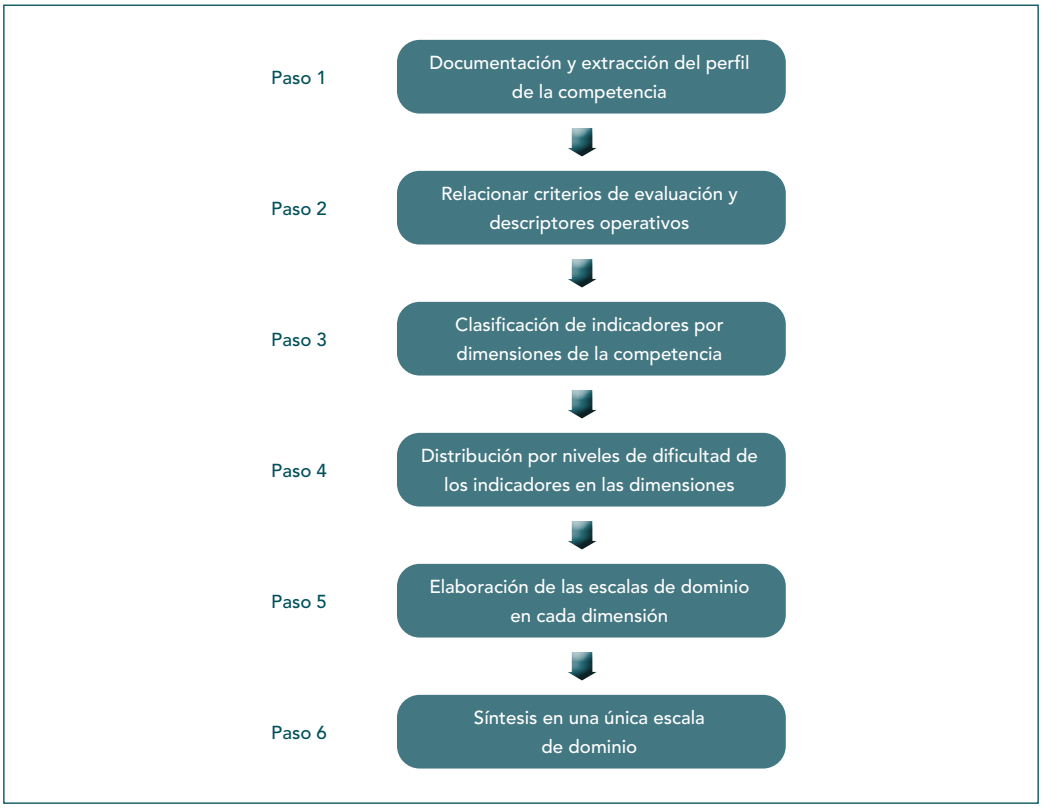


Figura 24.5. Diagrama de flujo del proceso de elaboración de las escalas de dominio de las competencias clave. (Fuente: Proyecto Atlántida).

24.2.1. Documentación y extracción del perfil de la competencia clave

Documentación sobre la competencia clave

Una vez seleccionada la competencia clave para la que se va a diseñar la escala de dominio —en una etapa y ciclo específico—, cabe realizar previamente una serie de operaciones:

1. Lectura de la descripción de la competencia clave, tal como está descrita en el anexo correspondiente del real decreto de currículo.

2. Lectura de los descriptores operativos definidos en el mismo real decreto de currículo para la etapa en la que se va a definir la escala de dominio —a saber: primaria o secundaria obligatoria—.
3. Documentación y lectura de posibles marcos de desarrollo de la competencia clave —por ejemplo: DigComp para la Competencia Digital, Marco Europeo de Referencia de la lenguas para la Competencia en Comunicación Lingüística—.

Con esta documentación —y con la lectura previa— se está en disposición de entender los aspectos generales y específicos de la competencia en cuestión. Un buen modo de estar en disposición de realizar las siguientes operaciones de análisis que se demandan en los siguientes pasos del proceso.

Establecimiento del perfil de la competencia clave

El elemento de partida que se va a manejar como fuente de información primigenia en el diseño de las escalas de dominio son los criterios de evaluación, referentes de la evaluación del aprendizaje de las áreas y materias del currículo (art. 2 de la LOMLOE).

Sabemos que toda competencia clave está relacionada con estos criterios de evaluación en cada una de las áreas o materias de un ciclo —dentro de una etapa— a través de las competencias específicas. Estas competencias específicas, por tanto, ejercen como puente entre las competencias clave y los criterios de evaluación. Por un lado, aglutinan una serie de criterios de evaluación de un área o materia. Por otro, se relacionan con las distintas competencias clave a través de los descriptores operativos de estas (figura 24.6).

Situaciones de desempeño competente
7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas. Resolver problemas matemáticos o retos más globales en los que intervienen las matemáticas debe ser una tarea gratificante. La adquisición de destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas fomenta el bienestar del alumnado y el interés por la disciplina y la motivación por las matemáticas desde una perspectiva de género a la vez que desarrolla la resiliencia y una actitud proactiva ante nuevos retos matemáticos, al entender el error como una oportunidad de aprendizaje y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal. Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés, mantener una actitud positiva, ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. A esta competencia contribuye también el estudio de la contribución de las matemáticas al desarrollo a lo largo de la historia desde una perspectiva de género. Con todo ello, se contribuye a desarrollar una disposición ante el aprendizaje que fomente la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CE2, CE3.

Figura 24.6. Descripción de la Competencia Específica 7 del área de Matemáticas. (Fuente: Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

La primera de las operaciones consiste en seleccionar todos los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias cuya competencia específica esté relacionada con algún descriptor operativo de la competencia clave para las que estamos diseñando la escala de dominio. Así, en parte, determinaremos el perfil de la competencia clave. En el caso de la Competencia en Comunicación

Lingüística, se seleccionan todas las competencias específicas y los criterios de evaluación de todas las áreas de Educación Primaria que estén conectadas con al menos un descriptor operativo de CCL (CCL1 a CCL5).

Nos enfrentamos al problema siguiente: se aprecia que no todos los criterios de evaluación seleccionados que resulten de esta operación realmente están relacionados con la competencia clave en cuestión, ya que la relación no viene dada por ellos, sino por la competencia específica. El análisis de esta cuestión lo desarrollamos en el siguiente paso del proceso.

24.2.2. Relacionar criterios de evaluación y descriptores operativos

En este paso se realizarán las siguientes operaciones para cada uno de los descriptores operativos de la competencia:

1. Análisis del descriptor operativo siguiendo un marco de referencia validado internacionalmente, si lo hubiera.
2. Establecimiento de las áreas o materias con los que aparece relacionado.
3. Listado de criterios de evaluación de todas las áreas o materias relacionados —a través de las competencias específicas—.
4. Selección de indicadores —desde los criterios de evaluación— relacionados con el descriptor operativo.

Análisis del descriptor operativo

Se realizará esta operación para cada descriptor operativo, de forma que podamos extraer aspectos de este para establecer dimensiones o facetas que se reconocen en marcos de competencia validados internacionalmente. Esto se hace así porque los descriptores operativos no tienen necesariamente que seguir la estructura de los marcos internacionales, y usualmente aparecen en sus definiciones aspectos de dos o más áreas o dimensiones de marcos internacionales. Por ejemplo, para el caso de la CCL nos basamos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Así, viendo el siguiente ejemplo (figura 24.7), se aprecia que el descriptor operativo CCL1 recoge aspectos que están en dos dimensiones del MCERL: expresión oral y escrita, e interacción.

Perfil del Descriptor Operativo CCL1
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de manera oral o escrita de manera clara y adecuada a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información como para construir vínculos personales.
Breve análisis del descriptor
Destreza de expresión escrita u oral: • Expresar hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de manera oral o escrita de manera clara y adecuada a diferentes contextos cotidianos.
Destreza de interacción: • Interactuar para intercambiar información con actitud cooperativa y respetuosa. • Interactuar para construir vínculos personales con actitud cooperativa y respetuosa.

Figura 24.7. Ejemplo de análisis del descriptor operativo CCL1.

Establecimiento de las áreas o materias con las que aparece relacionado

Área	Cod CE	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5
CMNSC	CMNSC_CE1			■		
CMNSC	CMNSC_CE2	■	■	■		
CMNSC	CMNSC_CE3					
CMNSC	CMNSC_CE4					
CMNSC	CMNSC_CE5					
CMNSC	CMNSC_CE6					■
CMNSC	CMNSC_CE7			■		
CMNSC	CMNSC_CE8					
CMNSC	CMNSC_CE9					■
EA	EA_CE1					
EA	EA_CE2			■		
EA	EA_CE3	■				
EA	EA_CE4	■				
EF	EF_CE1					
EF	EF_CE2					
EF	EF_CE3	■				■
EF	EF_CE4					
EF	EF_CE5					
EVCE	EVCE_CE1	■	■			
EVCE	EVCE_CE2					■
EVCE	EVCE_CE3		■			■
EVCE	EVCE_CE4	■				■
LCL	LCL_CE1	■				■
LCL	LCL_CE2		■			
LCL	LCL_CE3	■				
LCL	LCL_CE4		■			
LCL	LCL_CE5		■			
LCL	LCL_CE6			■		
LCL	LCL_CE7	■	■		■	
LCL	LCL_CE8	■	■		■	
LCL	LCL_CE9	■	■			
LCL	LCL_CE10					
LE	LE_CE1		■	■		
LE	LE_CE2	■				
LE	LE_CE3					■
LE	LE_CE4					■
LE	LE_CE5					
LE	LE_CE6					■

Figura 24.8. Relación de competencias específicas (por área) y descriptores operativos de la Competencia en Comunicación Lingüística.

Esta operación se hace a través de las competencias específicas, como se ha señalado anteriormente. En este caso, una acción operativa que puede ayudar es el diseño tablas de relación como la que se muestra en la figura 24.8, donde se muestra la relación de las competencias específicas de todas las áreas de Educación Primaria con cada uno de los descriptores operativos de la CCL.

En el ejemplo, las áreas relacionadas con el descriptor operativo CCL1 son: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (CMNSC); Educación Artística (EA), Educación Física (EF), Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE), Lengua Castellana y Literatura (LCL), Lengua Extranjera (LE), Matemáticas (M). Es decir, todas las áreas tienen alguna competencia específica relacionada con el descriptor y, en definitiva, hay criterios de evaluación de todas ellas relacionados con esta competencia clave.

Listado de criterios de evaluación de todas las áreas o materias relacionados con la competencia clave, a través de las competencias específicas

Esta operación consiste en escoger del perfil de la competencia establecido en el *Paso 1*, aquellos criterios de evaluación que estén relacionados con cada uno de los descriptores operativos y organizarlos en torno a estos. Puede haber criterios de evaluación que se repitan en distintos descriptores operativos.

Selección de indicadores, desde los criterios de evaluación, relacionados con el descriptor operativo

En la práctica —y para extraer indicadores válidos para el diseño de las escalas de dominio— se ha de comprobar, como primer paso, su relación real con la competencia clave desde cada descriptor operativo, y qué partes específicas —o en su totalidad— de cada criterio de evaluación pueden ser seleccionadas. En el siguiente ejemplo (figura 24.9), denominamos «indicador de la competencia clave» a la parte subrayada —aunque no aparece redactado formalmente como tal—. Se trata de la parte del criterio de evaluación que, por su contenido, se relaciona con el descriptor operativo con el que su competencia específica —en este caso la CE2— se ha asociado. Se está conectando criterios de evaluación —en parte o en su totalidad— con descriptores operativos.

Esta operación se realiza para cada descriptor operativo de la competencia clave.

CMNSC_CE2_04	Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través del análisis e interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones, comparándolas con las predicciones realizadas.

Figura 24.9. Ejemplo de creación de indicador de la competencia clave en función del descriptor operativo.

Siguiendo con el ejemplo, el criterio de evaluación 4 de la competencia específica 2 del área de CMNSC está relacionado con el descriptor operativo CCL1. Pero no todo él tiene que ver con este, sino solo lo que aparece subrayado. Se puede

utilizar cualquier otro método, pero en definitiva lo que debemos tener al finalizar esta fase es un conjunto de aspectos aportados desde cada área o materia —que nos brindan los criterios de evaluación— relacionados con los descriptores operativos.

24.3. Clasificación de indicadores por dimensiones de la competencia

Es en este paso cuando cada uno de los indicadores extraídos en la fase anterior, organizados para cada descriptor operativo, se van a clasificar por dimensiones de la competencia clave, siempre validados en marcos internacionales. En el ejemplo que nos ocupa, el de la CCL, se han utilizado las siguientes dimensiones del MERC:

1. Comprender: comprensión auditiva.
2. Comprender: comprensión de lectura.
3. Hablar: expresión oral.
4. Hablar: interacción oral.
5. Escribir: expresión escrita.

Es interesante numerarlas a efectos prácticos, ya que, como se muestra en el siguiente ejemplo (figura 24.10), se trata de asignar a cada indicador —extracto de los criterios de evaluación— una o varias dimensiones de la competencia.

Elementos de relación	DIM
• Formular preguntas.	375
• Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas.	315
• Comunicar los resultados de las investigaciones adaptando el mensaje y el formato a la audiencia que va dirigido, utilizando lenguaje científico y explicando los pasos seguidos.	315
• Utilizar distintas posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y herramientas de expresión artística diversas a través de la aplicación práctica, con curiosidad, interés y afán de superación.	Creo que está fuera de CCL
• Producir diferentes propuestas expresivas personales adaptadas a una finalidad especifica a través de la expresión de ideas, sentimientos y emociones.	3/5 (siempre que sean orales o escritas)
• Difundir la experiencia creativa, empleando diferentes estrategias comunicativas.	3/5 (siempre que sean orales o escritas)
• Valorar la opinión de los demás, a través de un enfoque coeducativo basado en la igualdad y el respeto a la diversidad.	47
• Expresándolas de forma asertiva.	3/5
• Mostrar en el contexto de las prácticas motrices habilidades sociales, diálogo en la resolución de conflictos y respeto ante la diversidad.	4

Figura 24.10. Indicadores provenientes de criterios de evaluación y su relación con dimensiones de la CCL con comentarios de los diseñadores.

24.4. Distribución de los indicadores por niveles de dificultad en cada dimensión de la competencia

En este paso se cambia el formato de organización y, en lugar de estructurar la información por descriptores operativos, se aprovecha la clasificación realizada anteriormente para organizar los indicadores por dimensión de la competencia clave para la que estamos diseñando la escala de dominio. En el ejemplo que nos ocupa se hará en torno a cinco dimensiones; en otra competencia puede conformarse de otra forma, con más o menos dimensiones.

Así, en cada dimensión de la competencia anotaremos los descriptores operativos que se relacionan con ella, en primer lugar. En segundo lugar, realizaremos la operación más compleja de todo el proceso, asignar cada indicador a un nivel de dominio dentro de la competencia en cada una de las dimensiones.

En el caso trabajado se han establecido tres niveles de dominio que coinciden con la mayor parte de informes en el territorio nacional donde se demanda una valoración del grado de consecución de las competencias clave. Se ha realizado esta clasificación para cada una de las cinco dimensiones que se han establecido de la CCL. En la figura 24.11 se muestra un ejemplo (niveles medio y alto) para la dimensión «Comprender: comprensión auditiva»:

Nivel Alto	[...] recreándola de manera creativa en esquemas propios y citando fuentes (la información seleccionada y contrastada). CCL3
	[...] valorando la coherencia de las posibles soluciones, comparándolas con las predicciones realizadas (a las preguntas formuladas). CCL2, CCL3
	[...] valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales (textos literarios escuchados). CCL2
	Desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta, de diálogo y de respeto. CCL3
	Detectar, con autonomía creciente y en contextos sencillos, prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes. CCL5
Nivel Medio	Realizando predicciones razonadas (a las preguntas formuladas). CCL2, CCL3
	Analizar e interpretar la información y los resultados obtenidos (para proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas). CCL2, CCL3
	Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo los mensajes implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales. CCL2
	Formular generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y manipulación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción-e comprensión de textos. CCL2
	[...] interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales y multimodales breves y sencillos, así como de textos literarios. (LE) CCL2, CCL3
	Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión. CCL3

Figura 24.11. Ejemplo de desarrollo de las descripciones de los niveles medio y alto de la dimensión «Comprender: comprensión auditiva».

Esta operación es compleja, necesita un alto conocimiento de la competencia. En algunos marcos de referencia internacionales (DigComp, EntreComp, MCERL oLifeComp) aparecen descripciones niveladas por dimensiones que pueden servir de orientación en estos casos.

24.5. Elaboración de escalas de dominio de la competencia para cada dimensión

Llegados a este punto del proceso, se trata de dar una descripción a cada nivel de dominio que aglutine todos los aspectos reflejados en los indicadores. Una vez realizado esto se obtendrá una escala de dominio de cada uno de los aspectos de la competencia clave en un ciclo determinado de una etapa concreta.

El cuadro 24.1 muestra cómo resultaría una escala de dominio específica en la dimensión de Expresión Escrita de la CCL.

Además, creemos que una ayuda adicional para futuros instrumentos que acompañen a estas escalas de dominio consiste en proporcionar indicaciones sobre situaciones de desempeño competente que se deberían plantear desde las áreas o materias relacionadas con la competencia, de modo que se obtuvieran evidencias del nivel de dominio del alumnado en dicha competencia o en las distintas dimensiones de estas.

Asimismo, se sugieren instrumentos de evaluación más apropiados para obtener valoraciones de las evidencias que proporciona el alumnado a partir de las situaciones de aprendizaje diseñadas.

24.6. Síntesis en una única escala de dominio y desarrollo de escalas de ciclos inferiores

Este paso, no realizado totalmente en el ejemplo de la CCL, es extremadamente complejo. Por citar un caso, resultaría demasiado global y vago el resultado de fusionar las cinco dimensiones de la CCL que han estructurado el trabajo —y sus correspondientes descripciones de nivel— en una única escala de la competencia.

Puede seguirse un criterio de parsimonia, que consistiría en dejar el número mínimo de dimensiones (escalas de dominio por competencia) que mejor utilidad proporcionasen al evaluador, teniendo en cuenta que van a ser utilizadas como instrumento de valoración del dominio en una competencia.

En el ejemplo seguido, de las cinco dimensiones diseñadas inicialmente se dio una reducción a tres: comprensión, expresión e interacción, que podrían resultar útiles para la valoración del dominio de Competencia en Comunicación Lingüística del alumnado.

Asimismo, a partir del desarrollo de una escala en el ciclo final de Educación Primaria pueden desarrollarse otras de ciclos inferiores de la etapa o de la etapa de educación secundaria, gracias a la trazabilidad de los criterios de evaluación, relacionados con las dimensiones de la competencia y con las competencias específicas de las áreas. En el cuadro 24.1 mostramos el resultado de escala progresiva para una de las dimensiones de la CCL.

	CCL.1. Comprensión oral y escrita Descriptores operativos relacionados con la competencia: CCL2, CCL3, CCL4 Áreas relacionadas: CMNSC, EVCE, LCL, LE, M, EA		
	6.º primaria	4.º primaria	2.º primaria
Nivel Alto	Valora la información del texto, su coherencia y los elementos no verbales y formales propios del ciclo y la reelabora de forma creativa con un esquema propio (conclusiones, síntesis, reelaboración…), citando fuentes y evaluando su calidad y fiabilidad en función del propósito de la lectura. Puede incluir en dichas valoraciones: la detección de prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales frecuentes; la selección razonada de textos de autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses; la relación de la información del texto con manifestaciones artísticas o culturales, la comparación de la información del texto con inferencias o predicciones realizadas.	Valora de forma acompañada la información del texto y algunos de los elementos no verbales y formales propios del ciclo y la reelabora adaptándose de forma creativa a un modelo, citando fuentes y evaluando con ayuda su fiabilidad. Puede incluir en dichas valoraciones: la identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales más frecuentes; la selección razonada de textos de autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, la relación de la información del texto con manifestaciones artísticas o culturales o la comparación de la información del texto con predicciones realizadas.	Valora de forma acompañada la información del texto y algunos de los elementos no verbales y formales propios del ciclo y la reelabora apoyándose en un modelo y citando fuentes con ayuda. Puede incluir en dichas valoraciones: el reconocimiento de algunos de los prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales más frecuentes en su entorno; la selección razonada de textos de autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses; la relación de la información del texto con manifestaciones artísticas o culturales o la comparación de la información del texto con predicciones realizadas.
Nivel Medio	Analiza e interpreta la información implícita, analógica o digital, de textos orales, escritos y multimodales diversos, así como de textos literarios, realizando predicciones razonadas, estableciendo relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión de hechos, formulando generalizaciones, hipótesis y contraejemplos de aspectos básicos del ciclo sobre el funcionamiento de la lengua y organiza dicha información.	Interpreta e integra de manera acompañada la información implícita, analógica o digital, de textos orales, escritos y multimodales sencillos, así como de textos literarios, realizando predicciones razonadas, identificando las relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, formulando conclusiones elementales de aspectos básicos del ciclo sobre el funcionamiento de la lengua.	Interpreta e integra de manera acompañada la información explícita analógica o digital, de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos, así como de textos literarios, realizando predicciones, ordenando temporalmente hechos y formulando conclusiones elementales de aspectos básicos del ciclo sobre el funcionamiento de la lengua.
Nivel Bajo	Localiza y reconoce ideas principales o el sentido global, la información explícita contenida en palabras (léxico específico básico del ciclo) o frases de distintos campos de conocimiento, compara significados o realiza de forma acompañada inferencias directas en textos orales, escritos o multimodales diversos de géneros discursivos relacionados con las tipologías textuales del ciclo (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa y dialogada).	Localiza y reconoce ideas principales o el sentido global, la información explícita contenida en palabras (léxico específico básico del ciclo) o frases previamente indicadas de distintos campos de conocimiento, en textos orales, escritos o multimodales sencillos de géneros discursivos relacionados con las tipologías textuales del ciclo (narrativa, descriptiva, expositiva y dialogada).	Localiza y reconoce ideas principales o el sentido global, la información explícita contenida en palabras (léxico específico básico del ciclo) o expresiones habituales con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto, en textos orales, escritos o multimodales breves y sencillos de géneros discursivos relacionados con las tipologías textuales del ciclo (narrativa, descriptiva y dialogada).

Cuadro 24.13. Escala de dominio de la comprensión oral y escrita de la Competencia en Comunicación Lingüística

A continuación, el cuadro 24.2 evidencia los instrumentos de evaluación preferentes junto con las situaciones de desempeño para cada ciclo de la Educación Primaria.

Instrumentos de evaluación preferentes	Situaciones de desempeño competente (ejemplos):	Situaciones de desempeño competente (ejemplos):	Situaciones de desempeño competente (ejemplos):
Cuestionario cognitivo con estímulo textual (oral o escrito).	1. Audición de textos orales de diferentes géneros discursivos con diferente contenido en diferentes áreas (para los tres niveles) para informarse sobre un tema investigado. 2. Lectura de textos escritos de diferentes géneros discursivos de distintos campos del conocimiento, la cultura o la experiencia para obtener información y utilizarla con un propósito determinado. (Para los tres niveles)	1. Participar en tertulias literarias en el ámbito escolar centradas en obras de la literatura infantil 2. Lectura de textos escritos de diferentes géneros discursivos de distintos campos del conocimiento, la cultura o la experiencia para obtener información y utilizarla con un propósito determinado. (Para los tres niveles)	1. Audición de lectura dramatizada de cuentos o relatos para el disfrute personal. 2. Escuchar un programa radiofónico o podcast sobre un tema próximo a su experiencia y de interés general para profundizar en el conocimiento de un tema.

Cuadro 24.12. Escala de dominio de la comprensión oral y escrita de la Competencia en Comunicación Lingüística, situaciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- **Bacigalupo M, Kampylis P, Punie y Van Den Brande L. (2016):** *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- **Carretero Gómez, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017):** *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002):** *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*
- **Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy P., Kelly, D. L. y Fishbein, B. (2020):** *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial,** por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente.

Capítulo 25. La evaluación competencial. Ejemplificación de la escala de dominio en Infantil

Teresa Cid Silván. Maestra y asesora en DAT Norte. Madrid

Teresa Domínguez Pérez. Doctora en Psicopedagogía, maestra, orientadora y exdirectora CRA Maestra Clara Torres. Tui (Pontevedra)

Sin que se haya atrevido la LOMLOE a definir de forma decisiva un perfil de salida como sí hizo en primaria y secundaria, hemos iniciado desde el Proyecto Atlántida indagaciones que pueden ayudar a establecer guías similares a los perfiles de salida de estas etapas educativas. A modo de esbozo, sirvan como ejemplo los cuadros siguientes. Y de referencia para avanzar.

Escala de dominio de la competencia clave STEM

Dimensión 1: Razonamiento matemático

Dimensión 2: Pensamiento científico

Dimensión 3: Proyectos y modelos tecnológicos[1].

STEM.1. Razonamiento matemático Descriptores operativos de la competencia relacionados: STEM1, STEM2, STEM3, STEM4 y STEM5. Áreas relacionadas: Crecimiento en armonía. Descubrimiento y exploración del entorno. Comunicación y representación de la realidad	
6EI	
Nivel A3	• Evoca y expresa espontáneamente ideas a través del lenguaje matemático. • Diseña problemas matemáticos de forma autónoma. • Gestiona situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y la cooperación con sus iguales. • Emplea con seguridad nociones espaciales, medidas y secuencias y nociones temporales en situaciones de la vida cotidiana. • Se expresa de manera creativa, utilizando diversas herramientas o aplicaciones digitales intuitivas y visuales.
Nivel A2	• Emplea términos básicos del lenguaje matemático. • Resuelve con interés problemas matemáticos relacionados con la cuantificación. • Resuelve problemas empleando relaciones entre objetos a partir de las cualidades o atributos. • Muestra interés por modelizar situaciones matemáticas. • Aplica las nociones espaciales básicas a la vida cotidiana. • Usa la medida con diferentes materiales y herramientas en situaciones cotidianas. • Utiliza secuencias y nociones temporales básicas en la vida cotidiana.
Nivel A1	• Comprende el lenguaje matemático. • Pone ejemplos de forma guiada de situaciones cotidianas relacionadas con los problemas matemáticos. • Reconoce y comprende con ayuda problemas sencillos de la vida cotidiana, reformulando la pregunta de forma verbal y gráfica. • Interpreta con ayuda del lenguaje matemático situaciones presentes en la vida cotidiana.

Instrumentos de evaluación preferentes	Situaciones de desempeño competente (ejemplos)
Porfolio o carpeta de evidencias para identificar aspectos importantes del proceso de aprendizaje del alumnado (conocimientos previos, avances, dificultades), y también para autoevaluación, reflexionando sobre lo aprendido, lo realizado, la identificación de avances, dificultades y ámbitos a reforzar. **Dianas de autoevaluación** que valoren de forma objetiva el producto final de la situación de aprendizaje o de cada una de las secuencias en las que se puede dividir el trabajo individual y grupal, así como el uso de herramientas tecnológicas o el grado de satisfacción por el trabajo realizado. **Rúbrica o escalas de valoración, que** incluyen pautas para la correcta aplicación de los pasos del razonamiento matemático, la planificación del trabajo colaborativo y las funciones dentro del grupo, presentación oral, diseño o creación de un producto final, herramientas digitales empleadas, y proceso de autoevaluación y coevaluación. **Escala de observación:** aplicación de los pasos de la resolución de problemas. **Lista de cotejo:** planificación de los problemas matemáticos. **Rúbrica:** desarrollo del trabajo en grupo y colaboración —investigación previa, búsqueda de información, trabajo en grupo, presentación oral/ escrita, roles y producto final—.	1. Participación en debates sobre los aspectos matemáticos presentes en la vida cotidiana. 2. Exposición sobre una conjetura matemática elaborada en equipo. 3. Diario y diccionario de conceptos matemáticos identificados en el día a día. 4. Póster y cuñas publicitarias elaboradas en equipo sobre lenguaje matemático presente en la vida cotidiana. 5. Juegos donde se pongan en práctica conceptos matemáticos sencillos: bloques lógicos, regletas, parchís, oca, juegos de cartas, etcétera. 6. Identificación de formas geométricas en el aula o en el patio.

Cuadro 25.1. Escala de dominio de las competencias clave. STEM 1: razonamiento matemático.

[1] Nota de los autores: No desarrollamos las dimensiones 2 y 3 porque la dimensión 1 prioriza el desarrollo explicativo del discurso. En la actualidad, estamos trabajando en el desarrollo de esta ejemplificación

Capítulo 26. La evaluación competencial. Procedimiento de diseño de las escalas de dominio de las competencias clave en Educación Primaria

María Castro Sánchez. Experiencias en CEIP Santa Ana. Pedrezuela (Madrid)

Francisco Cuadrado Muñoz. Inspección de Córdoba

Introducción

En este capítulo vamos a describir el procedimiento general que estamos desarrollando para el diseño de escalas de dominio para Educación Primaria, cuyo proceso tiene como producto una escala para la valoración del dominio progresivo del alumnado de las competencias clave en cada uno de los ciclos de esta etapa educativa similar al seguido para la Educación Secundaria Obligatoria. Cada competencia clave muestra una escala progresiva de consecución en seis fases, que ya quedaron ejemplificadas en el capítulo 24[1].

Paso 1. Documentación y extracción del perfil de las competencias clave

Partiendo de una profundización previa sobre cada una de las ocho competencias que contempla la regulación básica del currículum de esta etapa educativa, y acorde con la recomendación de la Unión Europea de 2018, podremos desarrollar el preciso conocimiento de cada una de las competencias que nos facilite elaborar escalas de dominio con el rigor adecuado. Por lo que en este primer paso es necesaria la lectura de la definición de competencia clave, según el «Anexo I. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica», del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

1. Los descriptores operativos establecidos para cada competencia en el Anexo I citado del real decreto, partiendo de los marcos europeos, que «constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa».

   Este Anexo I contiene un perfil de los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado en el alumnado al completar la Educación Primaria en relación con el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, como núcleo de cohesión y referente constante

[1] En la actualidad, estamos trabajando en la ampliación de las fases del estudio.

del currículo, su evaluación y la metodología utilizada en la enseñanza básica para la consecución de las competencias clave.

2. Documentación que complete esta información previa, en la que se establecen marcos europeos o internacionales, investigaciones sobre las competencias, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), para la Competencia en Comunicación Lingüística; el *Marco Europeo de la Competencia Digital* (DigComp), para la Competencia Digital; el *Marco Europeo de Referencia de Competencias para la Cultura Democrática* (RFCDC), para la Competencia Ciudadana; etcétera.

Paso 2. Establecimiento del perfil de la competencia clave

En principio, y tal como establece el artículo 6.1. de la LOE (2006), tras los cambios introducidos en su texto por la LOMLOE (2020): «Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas». Por lo tanto, el punto de partida se sitúa en los criterios de evaluación, que se definen en el artículo 2 del real decreto como «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje», áreas que se podrán organizar en ámbitos, cuyo currículo «incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas que los conforman» (art. 11.5).

Las competencias específicas, también desarrolladas en el artículo 2 del real decreto, se definen como «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación».

Por otra parte, tendremos que conocer los descriptores operativos de cada competencia clave, presentes en las competencias específicas de cada área, que nos orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria, y que se definen a partir de los diferentes marcos europeos. Tal como se afirma en el Anexo I del real decreto, «constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa».

Tomemos como ejemplo la competencia específica 6 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, contenida en el «Anexo II. Áreas de Educación Primaria», del Real Decreto 157/2022:

«6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Conocer cómo ha evolucionado la interacción del ser humano con el mundo que lo rodea en el uso y aprovechamiento de los bienes comunes mediante procesos tecnológicos cada vez más avanzados resulta esencial para que el alumnado reflexione y sea consciente de los límites de la biosfera, de los problemas asociados con el consumo acelerado de bienes y el establecimiento de un modelo energético basado en los combustibles fósiles. De esta manera, el alumnado podrá afrontar los retos y desafíos de la sociedad contemporánea de forma sostenible.

Comprender las relaciones de interdependencia y ecodependencia, así como la importancia que tienen para nosotros, como seres sociales dependientes, los cuidados que nos aporta la comunidad, es el punto de partida para poder identificar y profundizar en las diferentes problemáticas que plantea el modelo de sociedad actual y su impacto a nivel local y global. Es preciso, por tanto, dotar al alumnado de herramientas que faciliten su empoderamiento como agente de cambio ecosocial desde una perspectiva emprendedora y cooperativa. Esto supone que diseñe, participe y se involucre en actividades que permitan avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera consciente y contextualizada. Así, será partícipe de la construcción de modelos de relación y convivencia basados en la empatía, la cooperación y el respeto a las personas y al planeta».

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL5, STEM2, STEM5, CPSAA4, CC1, CC3, CC4, CE1».

Como se puede ver en el ejemplo anterior, la competencia especifica 6 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural conecta con los descriptores del perfil de salida de cinco competencias: el descriptor 5 de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); los descriptores 2 y 5 de Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM); el descriptor 4 de Competencia Personal, Social y de Aprender a aprender (CPSAA); los descriptores 1, 3 y 4 de la Competencia Ciudadana (CC), y el descriptor 1 de la Competencia Emprendedora (CE). Como vamos a trabajar con los descriptores de la etapa de primaria queremos extraer la información de cada una de las competencias específicas de las áreas en el cuadro 26.1, tomando a manera de ejemplo las relaciones que se podrían establecer entre el descriptor 1 de la Competencia Ciudadana (CC1) y las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

En el ejemplo, las competencias específicas 6, 7, 8 y 9 del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (CMNS) de Educación Primaria se conectan con el descriptor operativo 1 de la Competencia Ciudadana (CC).

Competencias específicas relacionadas con el descriptor 1 de la Competencia Ciudadana (CC) CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.
CMNSC_CE6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.
CMNSC_CE7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.
CMSNC_CE8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.
CMNSC_CE9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Cuadro 26.1. Ejemplo de competencias específicas relacionadas con el descriptor 1 de la Competencia Ciudadana.

Capítulo 27. La evaluación competencial. Procedimiento de diseño de las escalas de dominio de las competencias clave para Educación Secundaria Obligatoria

Carlos Arrieta Antón. Exdirector y profesor de Literatura en el IES Rosa Chacel. Colmenar Viejo (Madrid)

José Antonio Gómez Alfonso. Profesor de Lengua y Literatura. Coordinador del Proyecto Atlántida Extremadura

A la hora de redactar este capítulo hemos seguido el procedimiento general para el diseño de escalas elaborado a tal fin, con una secuencia ordenada y reflexiva de pasos para su construcción. A pesar de que el proceso no ha finalizado todavía, queremos dar a conocer algunas claves del mismo.

Como ya habrá quedado patente en el capítulo dedicado a Educación Primaria, son una serie de pasos los que aseguran tanto un conocimiento y análisis detallado de la norma como una reflexión sobre el modo en que puede ser implementada en los centros. Siguiendo esa pauta —y reincidiendo sobre la que se anunció en el capítulo 24—, desarrollamos la que queremos aplicar a esta etapa de la ESO.

1. Paso 1. Documentación y extracción del perfil de la competencia clave

1.1. Documentación sobre la competencia clave

Como no puede ser de otra manera, el procedimiento que describimos se realiza sobre cada una de las ocho competencias que contempla el currículum. Es decir, sin un conocimiento previo —y profundo— de cada una de las competencias no es posible elaborar escalas de dominio. Así, el proceso se inicia con:

- Lectura de la descripción de la competencia clave tal como está descrita en el anexo correspondiente del real decreto de currículo.
- Lectura de los descriptores operativos definidos en el mismo real decreto de currículo para la etapa en la que se va a definir la escala de dominio (a saber: primaria o secundaria obligatoria).
- Documentación y lectura de posibles marcos de desarrollo de la competencia clave (por ejemplo: *DigComp* para la Competencia Digital, *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas* para la Competencia en Comunicación Lingüística, etc.).

Conocidos todos los aspectos esenciales, estamos preparados para realizar las siguientes operaciones de análisis.

1.2. Establecimiento del perfil de la competencia clave

Como se ha dicho, este procedimiento se realiza con cada una de las ocho competencias. Para cada una de ellas, el punto de partida está en los criterios de evaluación, referentes de la evaluación del aprendizaje de las áreas y materias

del currículo (art. 2 de la LOMLOE). Otro de los aspectos más novedosos de la LOMLOE es la definición de las competencias específicas de materia, es decir, aquello que cada materia aporta a la consecución de cada competencia clave, además de ejercer la función de vincular dichas competencias clave con los criterios de evaluación de las diferentes materias.

Tendremos que saber, por tanto, qué descriptores de cada competencia clave están presentes en las competencias específicas de cada materia, y esa información la tenemos en el Real Decreto 217/2022:

«7. Desarrollar destrezas personales que ayuden a identificar y gestionar emociones al enfrentarse a retos matemáticos, fomentando la confianza en las propias posibilidades, aceptando el error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia y disfrutar en el aprendizaje de las matemáticas.

Resolver problemas matemáticos o retos más globales en los que intervienen las matemáticas debe ser una tarea gratificante. La adquisición de destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas fomenta el bienestar del alumnado y el interés por la disciplina y la motivación por las matemáticas desde una perspectiva de género a la vez que desarrolla la resiliencia y una actitud proactiva ante nuevos retos matemáticos, al entender el error como una oportunidad de aprendizaje y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal. Para ello, el alumnado debe identificar y gestionar sus emociones, reconocer las fuentes de estrés, mantener una actitud positiva, ser perseverante y pensar de forma crítica y creativa. A esta competencia contribuye también el estudio de la contribución de las matemáticas al desarrollo a lo largo de la historia desde una perspectiva de género. Con todo ello, se contribuye a desarrollar una disposición ante el aprendizaje que fomente la transferencia de las destrezas adquiridas a otros ámbitos de la vida, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar personal como parte integral del proceso vital del individuo.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CE2, CE3».

Como se puede comprobar, la competencia específica 7 de Matemáticas conecta con descriptores del perfil de salida de tres competencias, el descriptor 5 de STEM, los descriptores 1 y 4 de CPSAA, y los descriptores 2 y 3 de CE. Como hemos de trabajar cada una de ellas de forma individual, queremos extraer la información de cada una de las competencias específicas de las materias en una tabla similar a esta (cuadro 27.1):

Competencias específicas relacionadas con el descriptor 4 de la CCEC
BG_CE1. Interpretar y transmitir información y datos científicos, argumentando sobre ellos y utilizando diferentes formatos, para analizar conceptos y procesos de las ciencias biológicas y geológicas (D4).
BG_CE4. Utilizar el razonamiento y el pensamiento computacional, analizando críticamente las respuestas y soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario, para resolver problemas o dar explicación a procesos de la vida cotidiana relacionados con la biología y la geología (D4).

Cuadro 27.1. Ejemplo de trabajo con la CCEC. Taller del Proyecto Atlántida.

Vemos, como ejemplo, que las competencias específicas 1 y 4 de Biología y Geología (BG_CE1) conectan con el descriptor operativo 4 de la competencia de Conciencia y expresión cultural (D4).

Una vez extraídas las conexiones entre competencias específicas y descriptores operativos, ya podemos seleccionar todos los criterios de evaluación de cada una de esas áreas o materias cuya competencia específica hemos relacionado con algún descriptor operativo. Así, determinaremos el perfil de la competencia clave, al menos en parte. Será muy útil una tabla como la que muestra este ejemplo para el descriptor 4 de la CCEC (cuadro 27.2), continuación del paso anterior, en la que se completa la tabla con la anexión de los criterios de evaluación de la materia Biología y Geología para 4.º de la ESO, cuya relación ya viene definida en el RD 217/2022[1].

Descriptor4 de la CCEC CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.	
Competencias específicas relacionadas	**Criterios de evaluación**
BG_CE1. Interpretar y transmitir información y datos científicos, argumentando sobre ellos y utilizando diferentes formatos, para analizar conceptos y procesos de las ciencias biológicas y geológicas (D4).	BG_CE1_1. Analizar conceptos y procesos biológicos y geológicos interpretando información en diferentes formatos (modelos, gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos, páginas web, etc.), manteniendo una actitud crítica, obteniendo conclusiones y formando opiniones propias fundamentadas. BG_CE1_2. Transmitir opiniones propias fundamentadas e información sobre Biología y Geología de forma clara y rigurosa, facilitando su comprensión y análisis mediante el uso de la terminología y el formato adecuados (modelos, gráficos, tablas, vídeos, informes, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos, contenidos digitales, etc.). BG_CE1_3. Analizar y explicar fenómenos biológicos y geológicos representándolos mediante el diseño y la realización de modelos y diagramas y utilizando, cuando sea necesario, los pasos del diseño de ingeniería (identificación del problema, exploración, diseño, creación, evaluación y mejora).
BG_CE4. Utilizar el razonamiento y el pensamiento computacional, analizando críticamente las respuestas y soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario, para resolver problemas o dar explicación a procesos de la vida cotidiana relacionados con la biología y la geología (D4).	BG_CE4_1. Resolver problemas o dar explicación a procesos biológicos o geológicos utilizando conocimientos, datos e información proporcionados por el docente, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional o recursos digitales. BG_CE4_2. Analizar críticamente la solución a un problema sobre fenómenos biológicos y geológicos, cambiando los procedimientos utilizados o las conclusiones si dicha solución no fuese viable o ante nuevos datos aportados con posterioridad.

Cuadro 27.2. Criterios de evaluación de la materia Biología y Geología para 4.º de la ESO. Taller del Proyecto Atlántida.

[1] En la actualidad, estamos trabajando en el desarrollo del procedimiento.

CAPÍTULO 28. La evaluación competencial. Procedimientos e instrumentos para la elaboración de escalas de dominio de las competencias en bachillerato

Sofía García Honrubia. Bióloga con experiencias en el IES Xixona. Xixona (Alicante)

José Ignacio Madalena Calvo. Catedrático de Geografía e Historia en el IES Ausiàs March. Manises (Valencia)

28.1. El nuevo marco curricular y la evaluación del aprendizaje competencial en bachillerato

Los cambios que se promueven con la LOMLOE afectan también a la educación postobligatoria, en la que se sitúa el bachillerato. Es un proceso significativo, ya que cabe recordar que en los currículos basados en la LOE, por ejemplo, no se incluían las CCLV en el bachillerato y, en la posterior LOMCE, aunque se hace referencia a dichas competencias, estas no tenían un papel central en el proceso de enseñanza. Esto se ha debido, sin duda, a un tipo de pruebas de acceso a la universidad donde se valoraba otro tipo de conocimientos, de corte más académico.

La LOMLOE trae como novedad la incorporación de las competencias clave como un referente fundamental. De hecho, se establece, al igual que en las etapas obligatorias, un perfil de salida específico para bachillerato. Esta novedad implica, entre otras cuestiones, la necesidad de revisar el modelo de pruebas de acceso a la universidad de modo que haya una coherencia en la transición hacia los grados universitarios.

El diseño del nuevo currículo pivota sobre los perfiles de salida de las distintas etapas educativas a los que se vinculan las competencias específicas de las diferentes materias, a las cuales, a su vez, se supeditan los criterios de evaluación. De este modo, el enfoque competencial impregna el currículo de bachillerato como nunca antes había sucedido. Este cambio va ligado a otros como el énfasis en la necesidad de una mayor atención a las necesidades específicas del alumnado, ya que considera una gradación de medidas de apoyo. Por tanto, se proyecta sobre el bachillerato una parte significativa de los cambios que ya se habían asumido en la ESO en las leyes anteriores.

No obstante, el bachillerato es una etapa con características propias. El no ser una etapa obligatoria conlleva una debilitación de la comprensividad en favor de una mayor especialización. Con todo, cabe recordar que el fin de esta etapa consiste en «permitir la adquisición y el logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional, y en capacitar el acceso a la educación superior». Ello otorga a las competencias clave un papel central a la hora de definir los aprendizajes en esta etapa educativa.

El bachillerato también viene marcado por ser una preparación para estudios superiores, a algunos de los cuales se accede mediante una prueba externa como es la EvAU, que condiciona en gran medida el desarrollo del currículo, cuyo planteamiento en la norma puede ser modificado en la práctica de aula en el sentido de adecuarlo a las exigencias de unas pruebas que no están alineadas con un enfoque competencial del aprendizaje. Al igual que en reformas anteriores, la influencia de estas pruebas puede distorsionar el currículo normativo del bachillerato e incluso tiene ascendente sobre la etapa anterior, concebida muchas veces como el paso previo al bachillerato en un camino ideal casi único.

Por tanto, todos estos elementos deben ser considerados a la hora de abordar un componente clave del currículo como es la evaluación. Y se hace necesaria una revisión profunda de lo que sería evaluar en esta etapa para cumplir con su finalidad educativa y ser coherente con un enfoque competencial del aprendizaje que marca todo el desarrollo curricular. Al mismo tiempo, se necesita un cambio en las pruebas externas, dada su capacidad para reorientar en la práctica el currículo. En este capítulo vamos a explorar algunas propuestas que tratan de hacer converger estos dos polos: lo que dice el currículo y lo que se exige en las pruebas externas. Todo ello debe apuntar a una evaluación de competencias que determine que el resto de elementos del currículum —saberes básicos, metodología— estén alineados.

El punto de partida debe ser la finalidad del bachillerato —que se concreta en la adquisición y logro de las competencias indispensables para su futuro formativo y profesional— y capacitarlo para el acceso a la educación superior. Estas competencias son las que están presentes en toda la educación obligatoria y han sido adaptadas al sistema educativo español a partir de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Una adaptación que responde a la necesidad de afrontar los desafíos del siglo XXI, y que queda explicitada en el preámbulo de la ley.

Las competencias que han de adquirir para su desarrollo personal, su capacidad de ejercer la ciudadanía activa y su integración en el mercado laboral se describen en el perfil de salida, que se considera una forma de definir los desempeños que una persona puede llevar a cabo con eficacia al final de una etapa.

Para cada competencia se ha establecido un perfil de salida que se define a partir de varios descriptores operativos. Visto desde la sucesión de etapas educativas, el perfil de salida tiene un carácter progresivo y mantiene una coherencia y cohesión entre etapas. Al mismo tiempo, contribuye a vertebrar el currículo de las materias del bachillerato, partiendo de la premisa de que la adquisición de cualquier competencia depende de varias materias, y que unas competencias contribuyen al logro de las demás.

Esta función vertebradora que ejercen las competencias clave a través de los descriptores del perfil de salida se concreta en la vinculación entre dichos descriptores y las competencias específicas de cada materia, y de estas con los cri-

terios de evaluación. De este modo, podemos reconocer y concretar en cierto grado la aportación de cada materia al desarrollo de las competencias. Es decir, cada materia adquiere sentido en tanto que contribuye junto con otras al perfil de salida común a esta etapa.

De este planteamiento derivaría una propuesta según la cual los descriptores operativos nos permiten identificar los desempeños que una persona educada debería poder realizar al término del bachillerato. Las diversas asignaturas, a través de sus competencias específicas —ligadas a los criterios de evaluación y los saberes básicos—, deberían contribuir al logro de estos desempeños, y los procesos de evaluación deberían apoyar dicho progreso y valorar el logro final en esta etapa. Una evaluación externa debería considerar este planteamiento para dotar de coherencia al proceso formativo, para evitar una distorsión que comprometería el desarrollo del currículo normativo.

Para llevar a cabo esta evaluación focalizada en el aprendizaje competencial, sería de utilidad disponer de un instrumento que permitiera diferenciar los niveles de desempeño. Si tomamos como referencia las pruebas externas internacionales, vemos que estas evalúan las clases de tareas que el alumnado es capaz de realizar en un determinado nivel. El desafío que planteamos es comenzar a determinar cuáles son estos niveles y qué desempeños tendrían que demostrar los estudiantes mediante una escala de dominio de las competencias clave. Y tendríamos que añadir el tipo de procedimientos e instrumentos de evaluación necesarios para comprobar el tipo y grado de ejecución de un desempeño.

Estas escalas de dominio pueden generarse a partir de los criterios de evaluación, dado que estos describen actividades contextualizadas que integran diferentes tipos de saberes. Como los criterios de cada asignatura se refieren a competencias específicas, y estas están relacionadas con los descriptores operativos del perfil de salida de etapa referido a cada competencia, se podría armonizar la evaluación de las materias con unas pruebas más generales que abrieran el camino a futuros procesos formativos, como es el caso de la formación universitaria.

Todo ello no nos debe hacer olvidar el marco general de la evaluación. Recordemos que se trata de un proceso por el que se valora y orienta el aprendizaje mediante criterios a partir de unas evidencias obtenidas a través de una variedad de instrumentos de evaluación. Esta definición sintética contiene varias implicaciones. En primer lugar, se necesitan varios instrumentos de evaluación para aproximarse a la valoración de un aprendizaje complejo —como es el competencial—, en el que el alumnado ha de mostrar un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes para llevar a cabo con eficacia una tarea que recoge los desempeños en una situación determinada.

En segundo lugar, las actividades de evaluación del aprendizaje competencial deben tener un grado de complejidad e implicar la realización de un desempeño que se concreta en un producto o tarea. Lo que se evalúa no son los saberes básicos ni los criterios, sino los desempeños que un alumno puede hacer en un determinado contexto o situación.

Es complicado generar pruebas de este tipo, pero si consideramos la programación de aula se puede ir determinando el progreso en la amplitud y dificultad de los desempeños que cada alumno o alumna puede llevar a cabo en la unidad. Como se ha mostrado en el capítulo dedicado a las programaciones, en una unidad didáctica se contemplan varios momentos y actividades donde se evalúa. Pueden ser productos parciales, una prueba cognitiva o una exposición oral. Cada uno de estos procedimientos requiere de uno o varios instrumentos de evaluación. La conjugación de todos ellos nos da una información sobre el desempeño y si, además, consideramos todo ello en el tiempo, también podemos apreciar la evolución.

28.2. La necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación

No es posible de abarcar en este capítulo el estudio de todos los posibles instrumentos de evaluación, por lo que vamos a ejemplificar algunos elementos de la evaluación, centrándonos en una unidad didáctica de la asignatura de Biología de 2.º de bachillerato. Como ya se ha apuntado arriba, en la programación de las unidades didácticas se han de tomar como referente las competencias específicas que definen desempeños en los que el alumnado ha de movilizar los saberes básicos.

Competencia	Descriptor	Desempeños
STEM	**STEM2.** Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar fenómenos relacionados con la modalidad elegida, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose hipótesis y contrastándolas o comprobándolas mediante la observación, la experimentación y la investigación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados.	• Utiliza el pensamiento científico. • Entiende y explica fenómenos del entorno. • Plantea hipótesis (nivel dominio alto). • Contrasta hipótesis (nivel dominio medio). • Comprueba hipótesis (nivel dominio bajo). • Observa, experimenta e investiga. • Utiliza herramientas e instrumentos adecuados. • Valora la veracidad de la información. • Muestra actitud crítica.
	STEM5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para preservar la salud física y mental y el medio ambiente, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible, adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.	• Planea acciones fundamentadas científicamente. • Emprende acciones fundamentadas científicamente. • Fomenta la salud física y mental y el medio ambiente. • Practica el consumo responsable. • Aplica principios de ética y seguridad. • Valora y transforma su entorno de forma sostenible. • Adquiere compromisos cívicos de forma local y global.
CD	**CD1.** Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet, aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.	• Realiza búsquedas avanzadas en internet. • Comprende el funcionamiento de los motores de búsqueda en internet. • Aplica criterios de validez, calidad y fiabilidad. • Selecciona los resultados de forma crítica. • Organiza el almacenamiento de la información de forma segura.

Cuadro 28.1. Ejemplo de elementos de evaluación para un aula de Biología de 2.º de bachillerato.

Una primera operación útil consiste en elaborar una tabla (cuadro 28.1) donde se muestra la relación entre las competencias clave, los descriptores operativos que tendremos en cuenta —porque tienen un vínculo con las competencias específicas de la asignatura— y los desempeños que podemos derivar de dichos descriptores. Estos desempeños podrán dar claridad al profesorado para comprender qué es lo que realmente debe saber y saber hacer el alumnado al final de su etapa educativa y utilizarlo como punto de partida con el fin de crear situaciones de aprendizaje que pueden abordarse desde una asignatura, una unidad o varias unidades e incluso proyectos interdisciplinares.

La adquisición de estos desempeños vinculados a los descriptores operativos a través de las competencias específicas se obtiene a partir del diseño de situaciones de aprendizaje que pueden ser variadas, como se sugiere en los ejemplos. Las evidencias del grado de dominio de estos desempeños se obtienen mediante diversos instrumentos de evaluación. En la tabla (cuadro 28.2) se sugieren varios de ellos para evaluar dichos desempeños.

Situaciones de aprendizaje propuestas a partir de los desempeños anteriores:
1. Ética y ciencia: tertulia dialógica y científica sobre las aportaciones de la ciencia y el desarrollo tecnológico e impactos negativos que algunos de ellos han podido tener en la sociedad y en el planeta. 2. Diario de un científico: el alumno recoge las evidencias de sus investigaciones y transmite sus resultados en formato digital, que expondrá de forma oral a sus compañeros. 3. SOS Planeta: creación al poder. En gran grupo se trabajará en ideas creativas e innovadoras que aporten una solución eficaz a problemas medioambientales reales de nuestra localidad y entorno. 4. Divulgación: elaborar una investigación científica (fases del método científico), construir un informe y darlo a conocer en diferentes medios (prensa, TV, radio, presentaciones, redes).
Instrumentos de evaluación
• Rúbrica o escalas de valoración: incluyendo pautas para la correcta aplicación de los pasos del método científico, trabajo colaborativo y funciones dentro del grupo, presentación oral o escrita, diseño o creación de un producto final, herramientas digitales empleadas, planificación del trabajo en grupo y proceso de autoevaluación y coevaluación. • Escala de observación: aplicación de los pasos del método científico opensamiento. • Lista de cotejo: planificación del proyecto. • Rúbrica: desarrollo del trabajo en grupo y colaboración (investigación previa, búsqueda de información, trabajo en grupo, presentación oral o escrita, roles y producto final). • Porfolio: proceso de trabajo en el laboratorio, recogida de evidencias. • Rúbrica de coevaluación: contraste de experiencias con compañeros. • Guía de observación: tertulia dialógica científica. • Diario de clase: recogida de ideas creativas que den soluciones eficaces a problemas reales.

Cuadro 28.2. Propuesta de situaciones de aprendizaje.

A su vez, se podrían concretar y distribuir los desempeños propuestos en diversos niveles, identificando el grado de dominio que presenta el alumnado. Para ello necesitaríamos disponer o elaborar una escala de dominio de las competencias, aspecto que mostraremos en otro apartado más adelante.

Una vez que hemos determinado qué desempeños pretendemos que el alumnado desarrolle a través de la programación y de una unidad concreta podemos decidir —además del tipo de actividades, recursos o formas de agrupamiento— qué instrumentos de evaluación son los más adecuados para obtener las evi-

dencias que mediante diversos criterios e indicadores nos permitan evaluar la calidad de dichos desempeños, contextualizados en una situación de aprendizaje. Como estos desempeños están referidos al perfil de salida de bachillerato, la evaluación también nos informará del grado de consecución y nos permitirá tomar decisiones para asegurar el progreso del alumnado a lo largo del curso.

Pasamos a comentar de forma breve cada uno de estos instrumentos utilizados en una unidad concreta de Biología de 2.º de bachillerato. Solo mostramos una parte de dichos instrumentos. Se pueden consultar en todo su desarrollo desde el siguiente código QR.

1. Tabla competencial

Este instrumento relaciona los descriptores operativos del perfil de salida de la etapa de bachillerato que se trabajarán en la situación de aprendizaje propuesta desde la materia de Biología de 2.º de bachillerato. Para cada descriptor operativo se establecen cuatro niveles de dominio de los desempeños que indica el descriptor correspondiente. Este instrumento sintetiza el conjunto de descriptores operativos que se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar la situación de aprendizaje que se plantea en la unidad didáctica.

El nivel 4 indica el mayor dominio de los desempeños descritos en cada descriptor hasta llegar al nivel 1, que sería el nivel más bajo de dominio de los desempeños.

Competencia	Descriptor	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
STEM	STEM1	Utiliza diversas estrategias para resolver problemas, reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	Utiliza algunas estrategias para resolver problemas, reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	Utiliza pocas estrategias para resolver problemas, con poca reflexión sobre las soluciones obtenidas.	Utiliza escasas o nulas estrategias para resolver problemas, sin reflexión posterior sobre las soluciones obtenidas.
CD	CD1	Realiza búsquedas avanzadas, almacenando la información de forma correcta y segura.	Realiza búsquedas, almacena la información de forma correcta.	Realiza algunas búsquedas, almacena la información, pero de manera poco organizada.	Apenas realiza búsquedas, almacena la información de forma desorganizada.
CCL	CCL3	Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad, trabajando la desinformación mediática.	Localiza, selecciona y contrasta de manera guiada información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad, trabajando la desinformación mediática.	Localiza, selecciona y contrasta con bastante ayuda la información procedente de diferentes fuentes, apenas evalúa su fiabilidad, con poco contraste de la desinformación mediática.	Nula o escasa localización, selección y contraste de la información procedente de diferentes fuentes. No evalúa su fiabilidad, no trabaja la desinformación mediática.

Cuadro 28.3. Tabla competencial.

2. Lista de cotejo

Este instrumento resulta bastante útil, ya que permite estimar de forma rápida la existencia o ausencia de algunas acciones que son relevantes para la realización

de una actividad o tarea por parte del alumnado. Hay que seleccionar en una lista dichas acciones, expresadas en forma de ítems, que detallan los criterios de evaluación y donde podemos deducir los pasos que hay que seguir para lograr resolver con eficacia una de las actividades de la secuencia de aprendizaje. Como dichos criterios están detallados, hablamos más bien de indicadores, que nos permiten observar con claridad que esos criterios se han cumplido.

Situación de aprendizaje «Inmunología: nuestra lucha interior Lista de cotejo: analizo mi trabajo dentro del grupo			
Ítems	Porcentaje	Sí	No
Existe una investigación previa de la información sobre la temática escogida	10%		
Investigan sobre las nuevas tecnologías y su aplicación desde un punto de vista ético, moral y ciudadano	10%		
Se han planteado posibles productos a elaborar en el proyecto	10%		
(Se añaden el resto de ítems con su porcentaje hasta sumar 100)			
Puntuación			

Cuadro 28.4. Lista de cotejo para situación de aprendizaje «Inmunología: nuestra lucha interior».

3. Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo cooperativo

Mediante esta rúbrica se evalúa el trabajo en grupo cooperativo, una de las estrategias de aprendizaje que más promueve el desarrollo de las competencias clave. Para elaborarla se ha de tener en cuenta las dimensiones del desempeño que queremos evaluar. Para ello, partimos de aquellos criterios de evaluación de los que podemos extraer los más relevantes. Estos abarcan desde la planificación, la valoración del producto o hasta aspectos relativos al funcionamiento del grupo, como la asunción de los roles que suelen caracterizar el aprendizaje cooperativo.

En este ejemplo (cuadro 28.5) se muestra también cómo pasar de una descripción cualitativa del aprendizaje a una nota numérica que concreta la calificación.

	4 Perfecto	3 Bien	2 Mejorable	1 Muy mejorable
Planificación propuesta en el proyecto escrito	La planificación del proyecto se ajusta a lo planteado en un inicio y puede ser mejorada con nuevas ideas.	El proyecto se ajusta a casi toda la planificación exigida.	El proyecto se ajusta a bastantes apartados de la planificación propuesta, pero no a todos.	El proyecto se ajusta a pocas o a ninguna de las propuestas de la planificación.
Investigación previa	La recopilación de datos es correcta y completa.	La recopilación de datos es algo incorrecta o incompleta. Quedan aspectos sin investigar.	Faltan varios datos o son incorrectos. Investigación no exhaustiva, incorrecta.	Recopilación de datos bastante incompleta o incorrecta.

Cuadro 28.5. Rúbrica de evaluación.

Puntuaciones (sobre 7 indicadores):

28-24 puntos: Excelente.

23-18 puntos: Notable.

17-12 puntos: Bien.

11-7 puntos: Suficiente.

6-0 punto: Insuficiente.

4. Autoevaluación y coevaluación del trabajo en grupo realizado: propuestas de mejora

Si en los instrumentos comentados anteriormente es el docente quien evalúa —aunque también son fácilmente convertibles para ser usados por el alumnado—, en este caso es el alumnado quien se evalúa a sí mismo y, a la vez, es evaluado por sus compañeros del grupo. De este modo, puede realizar una autoevaluación de su trabajo y una coevaluación por parte de sus compañeros de grupo. Esta actividad es coherente con la concepción del alumno como agente de su aprendizaje propio según los métodos activos, que son los más eficaces a la hora de desarrollar un aprendizaje competencial. Los procedimientos de evaluación en los que el alumnado participa contribuyen a mejorar la implicación, la motivación y la autorregulación, que son atributos de competencias como la de aprender a aprender.

A través de este instrumento concreto se pretende que el alumnado reflexione sobre los resultados obtenidos y haga propuestas de mejora con carácter constructivo, empatía hacia los compañeros, consenso y respeto.

	Autoevaluación	**Coevaluación (realizada por sus tres compañeros de grupo):**		
Puntuación obtenida	ALUMNO 1:			
	ALUMNO 2:			
	ALUMNO 3			
	ALUMNO 4:			
Aspectos a mejorar para otros proyectos (puesta en común)	Observaciones:			

Cuadro 28.6. Autoevaluación y coevaluación.

28.3. El procedimiento para diseñar escalas de dominio de las competencias clave

En el apartado anterior se ha mostrado que en toda evaluación es necesario determinar al menos qué se va a evaluar, cómo se va a hacer y cómo y con qué vamos a establecer el nivel de logro. Respecto a la primera cuestión, lo que se va a evaluar son los desempeños que constituyen una manifestación de la competencia en la que se integran algunos saberes básicos. Las siguientes preguntas nos aportarían los procedimientos e instrumentos de evaluación que nos brindan evidencias de los aprendizajes. Del mismo modo, los criterios nos permiten valorar la calidad de los desempeños. Esto es fundamental para evaluar una asignatura y dar una calificación.

Sin embargo, lo que se desprende de la nueva ley es más exigente. El perfil de salida es el polo donde han de converger las evaluaciones de los aprendizajes,

definidos como el conjunto de desempeños que una persona puede acometer en una determinada variedad de situaciones.

La propuesta que aquí se hace —y que continúa con lo apuntado en los capítulos dedicados a primaria y secundaria— es la de diseñar unas escalas de dominio de las competencias clave que permitan describir el grado de dominio de cada alumno para cada competencia. En último extremo, se pretende proponer una descripción sintética de aquello que el alumnado puede hacer basada en las evidencias que se aportan desde las distintas materias, tanto si se han desarrollado en forma de disciplinas como de otras opciones encaminadas a planteamientos interdisciplinares.

El procedimiento para establecer el diseño de las escalas de dominio de las competencias clave sigue el general que ya se ha expuesto en capítulos anteriores. El procedimiento implica varios pasos basados en un análisis y reflexión rigurosos del marco curricular. En este marco serán los criterios de evaluación de todas las materias la fuente primordial para construir dichas escalas, cuya utilidad se centra en la evaluación de las competencias clave, y no tanto en la evaluación de las materias. Estas son el punto de partida, pues las escalas no se hacen en abstracto. Esta conexión con el currículo concreto es lo que justifica la utilidad de esta herramienta de evaluación: establecer niveles de dominio a partir del currículo de bachillerato para evaluar los aprendizajes de esta etapa y dar contenido al título. Por otro lado, servirían como una guía del punto de partida para planificar estudios posteriores.

1. Documentación y extracción del perfil de competencia.

El objetivo de este primer paso es comprender de forma profunda los aspectos generales y específicos de cada competencia. Se inicia con el análisis del perfil de salida de cada competencia. Este análisis incluye tanto la descripción de la competencia clave seleccionada como la de sus descriptores operativos. A continuación, es necesario documentarse sobre dicha competencia a partir de los marcos internacionales de desarrollo de cada competencia. Algunos ejemplos serían el *Marco Europeo de Referencia de la Lenguas*, para el caso de la competencia en comunicación lingüística; *TheEuropean Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp)*, para la competencia personal, social y aprender a aprender; o *Educación para la ciudadanía global*, de la UNESCO, y *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, para la competencia ciudadana.

A continuación, estableceremos el perfil de cada competencia clave a partir del currículo de las asignaturas. Para ello hemos de tener en cuenta los criterios de evaluación. Estos están vinculados a las competencias específicas de cada materia, y cada una de ellas se relaciona con varios descriptores operativos de distintas competencias. En este sentido, las competencias específicas son el puente entre las competencias clave (perfil de salida) y los criterios de evaluación. En el real decreto se explicita esta conexión como se aprecia en el ejemplo:

2. Localizar y utilizar fuentes fiables, identificando, seleccionadno y organizando información, evaluándola críticamente y contrando su veracidad, para resolver preguntas planteadas relacionadas con las ciencias biológicas, geológicas y medioambientales de forma autónoma.

Obtener información relevante con el fin de resolver dudas, adquirir nuevos conocimientos o comprobar la veracidad de afirmaciones o noticias, es una destreza esencial para los ciudadanos del siglo xxi. Asimismo, toda investigación científica comienza con la cuidadosa recopilación de publicaciones relevanres del área de estudio. La mayor parte de las fuentes de información fiables son accesibles a través de Internet por lo que se promoverá, a través de esta competencia, el uso de diferentes plataformas digitales de búsqueda y comunicación. Sin embargo, la información veraz convive con bulos, teorías conspiratorias e informaciones incompletas o pseudocientíficas. Por ello, es de vital importancia que el alumnado desarrolle un espíritu crítico y contraste y evalúe la información obtenida.

La información veraz debe ser también seleccionada según relevancia y organizada para poder responder de forma clar a las cuestiones formuladas. Además, dada la madurez intelectual del alumnado de esta etapa educativa, se fomentará que plantee estas cuestiones por sí mismo siguiendo su propia curiosidad y mostrando iniciativa.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL3, CP1, STEM4, CD1, CD2, CPSAA4, CPSAA5.

Figura 28.2. Competencia específica conectada con el descriptor 2. (Fuente: Grupo Atlántida).

Se puede observar que la competencia específica 2 de la asignatura de Biología, Geología y Ciencias Ambientales está relacionada con los descriptores 3 de la competencia en comunicación lingüística, el 1 de la plurilingüe, el 4 de la competencia de ciencia, tecnología y matemáticas, los descriptores 1 y 2 de la competencia digital y el 4 y 5 de la competencia personal, social y aprender a aprender.

Con esta información, debemos buscar en la formulación de todas las competencias específicas aquellas que están vinculadas a cada descriptor de la competencia de la que estamos definiendo su perfil. Por ejemplo (cuadro 28.7), buscamos en cada asignatura aquellas competencias específicas en las que se indican que están relacionadas con el descriptor CCL3. Así dentro de esta misma asignatura las siguientes competencias responden a dicho descriptor:

Competencias específicas relacionadas con el descriptor 3 de la CCL
BGC-02. Localizar y utilizar fuentes fiables, identificando, seleccionando y organizando información, evaluándola críticamente y contrastando su veracidad, para resolver preguntas planteadas relacionadas con las ciencias biológicas, geológicas y medioambientales de forma autónoma.
BGC-04. Buscar y utilizar estrategias en la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y respuestas halladas y reformulando el procedimiento si fuera necesario, para dar explicación a fenómenos relacionados con las ciencias biológicas, geológicas y medioambientales.
BGC-06. Analizar los elementos del registro geológico utilizando fundamentos científicos, para relacionarlos con los grandes eventos ocurridos a lo largo de la historia de la Tierra y con la magnitud temporal en que se desarrollaron.

Cuadro 28.7. Competencia específica conectada con el descriptor 3. (Fuente: Grupo Atlántida).

El resultado de esta fase es una tabla por cada descriptor de cada competencia en la que aparecen las competencias específicas de todas las asignaturas que tengan una relación explícita con el descriptor.

2. Relacionar criterios de evaluación y descriptores operativos

En este paso se relacionan los criterios de evaluación con los descriptores operativos del perfil de salida de cada competencia, y comenzaremos haciendo un análisis del descriptor teniendo en cuenta un marco internacional de referencia. Ello nos ayudará a extraer aspectos que nos posibilitarán después establecer las dimensiones de la competencia. Veamos como ejemplo el primer descriptor (CC1) de la competencia ciudadana:

«CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno».

En un análisis del descriptor podríamos identificar algunas dimensiones basadas en este caso en el marco que se propone en Educación para la ciudadanía global de la UNESCO:

«Dimensión cognitiva:

- Analizar hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad,

Dimensión socioemocional:

- Contribuir a la consolidación de su madurez personal y social.
- Adquirir una conciencia ciudadana y responsable

Dimensión conductual:

- Desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno».

A continuación, se establecen las materias cuyas competencias específicas se vinculan con este descriptor. Una vez identificadas dichas competencias, extraemos los criterios de evaluación correspondientes mediante una tabla (cuadro 28.8). El último paso de esta fase es reconocer y seleccionar aquellos criterios o partes que se ajustan a los elementos del descriptor operativo que se han identificado anteriormente.

Descriptor operativo 1 de la competencia ciudadana (CC1)	
HE_01_01	Reconocer el legado democrático y las acciones en favor de la libertad, identificando y comparando los distintos regímenes políticos y sus respectivos textos constitucionales, desde la quiebra de la Monarquía Absoluta y los inicios de la España liberal a la actualidad, utilizando adecuadamente términos y conceptos históricos, valorando el grado y alcance de los derechos y libertades que reconocen y la aplicación efectiva de los mismos.
LL_01_01	Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio, a partir de la explicación de su desarrollo histórico y sociolingüístico y de la situación actual, contrastando de manera explícita y con el metalenguaje apropiado aspectos lingüísticos y discursivos de las distintas lenguas, así como rasgos de los dialectos del español, en manifestaciones orales, escritas y multimodales.
FIL_07_01	Desarrollar la autonomía de juicio, y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes con respecto a problemas fundamentales de la actualidad a partir de la comprensión de ideas, teorías y controversias histórico-filosóficas que puedan contribuir a clarificar tales problemas, y de la elaboración de propuestas de carácter crítico y personal con respecto a los mismos.

Cuadro 28.8. Criterios de evaluación asociados al descriptor operativo 1.

Es posible que haya criterios que, a pesar de que se les haya vinculado con un descriptor operativo, no encontremos relacionados con él. Por eso es importante el análisis previo de las facetas de cada descriptor a través de los marcos de referencia internacionales.

3. Clasificación de los indicadores por dimensiones de la competencia

Una vez seleccionados los indicadores extraídos de los criterios de evaluación vinculados con cada descriptor operativo, los clasificamos según las dimensiones de la competencia que hayamos establecido (cuadro 28.9). Como se puede comprobar en los ejemplos anteriores, no hay una correspondencia exacta entre descriptor operativo —viene determinada en el Anexo I— y la dimensión —se determina tras el análisis de un marco de referencia—.

Elementos de la relación	Dimensión
HE_01_01. Reconocer el legado democrático y las acciones en favor de la libertad, identificando y comparando los distintos regímenes políticos y sus respectivos textos constitucionales.	1
LL_01_01. Reconocer y valorar las lenguas de España y las variedades dialectales del español, con especial atención a la del propio territorio, a partir de la explicación de su desarrollo histórico y sociolingüístico y de la situación actual.	1
FIL_07_01. Desarrollar la autonomía de juicio, y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes con respecto a problemas fundamentales de la actualidad.	3

Cuadro 28.9. Elementos de la relación organizados por dimensiones de la competencia.

4. Distribución por niveles de dificultad de los indicadores en las dimensiones

Una vez clasificados los diversos indicadores en alguna de las dimensiones que hayamos definido, creamos una tabla por cada dimensión, donde se han recopilado todos los indicadores. A continuación, viene la fase más delicada de este proceso, que es asignar cada indicador a un nivel de dominio: inicial, medio y alto.

Para determinar el nivel se puede recurrir de nuevo a los marcos internacionales, considerar la complejidad de los procesos cognitivos implicados en el desempeño a través del uso de taxonomías como la de Bloom u otros factore,s como el grado de autonomía con la que se realiza el desempeño, los saberes movilizados o el contexto.

En el ejemplo anterior, los dos indicadores asignados a la dimensión 1 podrían ser considerados del nivel inicial. Este otro podría ejemplificar un nivel medio: «FIL_05_01. Afrontar los grandes problemas filosóficos en su doble aspecto histórico y universal a través del análisis y exposición crítica de las condiciones culturales que han permitido en cada caso la aparición y evolución de dichos problemas en distintos momentos de la historia». Mientras que en un nivel alto estaría: «HMC_01_01 Valorar el papel de la Transición en el establecimiento de la democracia actual y de la Constitución de 1978 como fundamento y garantía de los derechos y libertades de los españoles».

5. Elaboración de las escalas de dominio en cada dimensión

Una vez clasificados los indicadores en los tres niveles de cada dimensión, se elabora una descripción para cada nivel de dominio que integra todos sus componentes (cuadro 28.10). De este modo, obtendremos una escala de dominio de cada una de las dimensiones de la competencia clave de esta etapa educativa. Este proceso se repetiría para cada una de las dimensiones de todas las competencias, y sintetizaría las aportaciones de todas las materias.

Dimensión cognitiva de la competencia ciudadana	
Nivel	**Descripción de la escala de dominio (fragmentos de ejemplo)**
Alto	Evalúa de manera crítica las estructuras y procesos de gobernanza ante los desafíos de la humanidad y cómo afecta a la forma que adoptan los conflictos relacionados con el acceso a los recursos, la participación en la toma de decisiones en distintos ámbitos (local, regional y global).
Medio	Analiza las dinámicas sociales, económicas, políticas e ideológicas que han influido en la formación de las desigualdades del mundo actual y cómo las afrontan diversos grupos (jóvenes, mujeres, migrantes, etc.) y los relaciona con la ampliación de sus derechos en distintos marcos jurídicos.
Inicial	Reconoce en su entorno y en su experiencia algunos elementos que permiten comprender las estructuras y procesos de gobernanza y su influencia en las condiciones de bienestar de los individuos, comunidades y países.

Cuadro 28.10. Fragmento de la escala de dominio de la competencia ciudadana.

La descripción de cada nivel —de la que en el ejemplo solo se muestra un fragmento— permite establecer los desempeños que corresponden a cada nivel. En otras palabras, lo que se está indicando es lo que un alumno de nivel alto, medio o inicial puede hacer. Estos desempeños deben ser el referente para diseñar situaciones de aprendizaje mediante las cuales el alumnado desarrolla aquellos desempeños que demuestran el grado dominio de la competencia.

6. Síntesis en una única escala de dominio

Este último paso es el más complejo de todos, pues supone integrar en una descripción los rasgos más definitorios de los diferentes niveles de dominio de todas las competencias. Sería el que describiría los desempeños competenciales de una persona al final del bachillerato y debería estar ligado al proceso de acceso a estudios superiores.

28.4. Algunas reflexiones finales

La evaluación es el proceso que orienta el proceso de aprendizaje, pero también el que cierra el currículo en la práctica. El bachillerato es una etapa que en buena medida es un puente para acceder a estudios superiores y se hace a través de una prueba externa que condiciona en la práctica el desarrollo curricular. Por ello, cuando se ha planteado este capítulo se ha tenido en cuenta que la evaluación tiene que tener sentido en sí misma en el desarrollo de los dos cursos de bachillerato. Por otro lado, hemos incidido en las implicaciones que tiene el enfoque competencial del aprendizaje también en bachillerato. De ahí las

ejemplificaciones de cómo elaborar instrumentos de evaluación a partir de los elementos del currículo y de cómo están articulados.

En este sentido, hemos querido resaltar el papel clave de los descriptores operativos del perfil de salida del bachillerato. Su conexión con las materias a través de las competencias específicas —y de estas con los criterios de evaluación— constituye un sistema que se articula en las situaciones de aprendizaje en las que el alumnado adquiere desempeños que plasman el grado de dominio de cada competencia y donde los muestra en la realización de tareas.

La necesidad de concretar ese grado de dominio requiere el diseño de una nueva herramienta: las escalas de dominio de las competencias clave. El procedimiento que hemos descrito asegura su conexión con el currículo, de modo que pueden ser usadas como una medida fiable y válida para evaluar lo que un alumno puede hacer al final de bachillerato.

El cambio en el modo de evaluar es un elemento crítico a la hora de avanzar hacia un enfoque competencial del aprendizaje. Y ello no depende solo de cómo enseñamos y evaluamos en los cursos de bachillerato, sino también de cómo el alumnado ha de acreditar unos desempeños que le permitan continuar sus estudios. La necesidad de cambiar las pruebas de acceso a la universidad es evidente. El diseño riguroso de escalas de dominio de las competencias de las que se derive la elaboración de estas pruebas puede ser una estrategia que vale la pena explorar. Seguimos trabajando hasta testear el modelo en centros.

CAPÍTULO 29. Una aplicación digital para facilitar el trabajo docente de evaluación competencial en sus tres dimensiones; conocimientos, destrezas y actitudes

Juan Manuel García Molina. Ingeniero en Informática. Director del IES Bembézar de Azuaga. Badajoz

José Antonio Gómez Alfonso. Profesor de Lengua y Literatura. Coordinador del Proyecto Atlántida Extremadura

Vista la serie de operaciones, tanto intelectuales como mecánicas, que son necesarias para una adecuada aplicación de la norma —tanto en lo relativo a la programación docente como al proceso de enseñanza y a la valoración de los aprendizajes—, se impone la necesidad de una aplicación digital que facilite al profesorado la ejecución de esas operaciones y le libere de tiempo y esfuerzo para el desempeño de sus tareas. Ello se une a la imperiosa necesidad que tienen los centros educativos de acceder a una solución integral y validada que les permita implementar de forma directa los cambios educativos derivados de la LOMLOE.

Cabría preguntarse, además, si la totalidad del profesorado está habilitado y capacitado para manejar en el momento presente una herramienta de estas características. La respuesta sería un rotundo «sí», máxime tras el incremento en su competencia digital que ha promovido la reciente pandemia. Una adopción temprana de esta herramienta permitirá, por añadidura, la detección precoz de carencias competenciales en el alumnado, que se pueden atajar tanto de manera individual como de centro.

Cierto es que, tanto en el mercado privado como en los espacios digitales de las consejerías de Educación ya existen diferentes iniciativas —algunas de ellas muy detalladas— que cumplen de manera parcial con el cometido; sobre todo con todo lo relacionado con la valoración de aprendizajes correspondientes a las áreas y materias del currículo.

Falta en todas ellas, en la actualidad, dar una respuesta completa y satisfactoria al nuevo reto que la nueva norma plantea al profesorado, a saber: la evaluación de las diferentes vertientes competenciales que integran el perfil de salida. Debe ser una valoración competencial directa, sin utilizar intermediaciones —a través de áreas o materias—, como en algunos casos venía ocurriendo hasta ahora.

Surge, a tenor de esta última cuestión, un nuevo interrogante esencial: ¿Es posible valorar directamente los desempeños competenciales del alumnado sin depender de las valoraciones parciales de áreas o materias? La respuesta es nuevamente afirmativa. Describámosla en los párrafos sucesivos.

El Proyecto Atlántida —y en especial el configurado en la etapa COMBAS (210-2014)— trabaja en estos momentos en el reto que describimos. Para no-

sotros una aplicación digital que atendiese a todos los ámbitos arriba apuntados debiera contar, entre otras, con las siguientes funcionalidades:

1. Facilitar la programación docente por áreas o materias del currículo en vigor para las diferentes comunidades autónomas.
2. Permitir la valoración de los aprendizajes relativos a dichas áreas o materias.
3. Permitir la valoración directa de las competencias clave (perfil de salida) a través de los diferentes desempeños evidenciados por el alumnado.
4. Emitir los informes finales correspondientes donde se comunique a las personas interesadas (alumnado, familias, administraciones, etc.), tanto las calificaciones como las valoraciones cualitativas del trabajo del alumnado.

Para cumplir con la primera de dichas funcionalidades, la aplicación debiera contar con los siguientes elementos:

- Incorporación a la herramienta de toda la normativa curricular estatal prescrita por el Ministerio de Educación.
- Incorporación a la herramienta de todos los currículos necesarios para trabajar en cada una de las comunidades autónomas del Estado español.
- Incorporación del profesorado usuario a la herramienta. Este paso debiera primar sobre la incorporación del profesorado de manera colegiada (es decir, incorporación del profesorado por claustros completos), para poder responder de manera coherente y profesional a los retos que la nueva norma plantea a la profesión docente. Dicho de otro modo, a la aplicación se deberían incorporar centros educativos completos. Cabría la posibilidad de que algún docente se incorporase a la aplicación a título individual, aunque esta no es la opción deseable.
- Una vez dado de alta el centro en cuestión, debería tener la posibilidad de incorporar a la aplicación sus respectivos proyectos de intervención, empezando por el PEC, y sumarse a este cuantos otros proyectos se considerasen (proyecto lingüístico de centro, plan de competencia digital, proyectos de investigación, etc.).
- Otra virtualidad esencial que debe poseer una aplicación de este tipo es la posibilidad de elaboración —siguiendo la normativa curricular de cada comunidad autónoma— de las programaciones de centro, de aula y de área o materia, debidamente secuenciadas. De acuerdo con la nueva normativa, dichas programaciones podrían tener una estructura similar a esta —diseñada por una comunidad autónoma para la ESO—:

  a) Organización y secuenciación del currículo en unidades de programación: situaciones de aprendizaje, proyectos, talleres u otros, con los contenidos, criterios de evaluación, competencias específicas y descriptores de las competencias clave asociadas a cada uno de los cursos.

  b) Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado, de acuerdo con los criterios de evaluación esta-

blecidos para cada materia y las directrices generales fijadas en la concreción curricular.

c) Medidas de atención a las diferencias individuales que se vayan a aplicar.

d) Los programas de refuerzo para recuperar los aprendizajes no adquiridos cuando se promocione con evaluación negativa en la materia.

e) La concreción de los planes, programas y proyectos acordados y aprobados, relacionados con el desarrollo del currículo, entre los que deberán contemplarse, en todo caso, el plan de lectura, escritura e investigación.

f) El desarrollo de las actividades complementarias y, en su caso, extraescolares de acuerdo con lo establecido en la programación general anual del centro.

g) Los recursos didácticos y los materiales curriculares, incluidos, en su caso, los libros de texto.

En el diseño de dichas programaciones docentes tendrá un peso específico especial la indicación del conjunto de situaciones para el aprendizaje que se van a desarrollar con cada uno de los grupos de alumnado a los que atiende el profesorado. Dichas situaciones constarían al menos de los siguientes elementos:

- Datos identificativos.
- Contextualización de los aprendizajes.
- Evidencias, finales o parciales, en las que desemboca la tarea.
- Legitimación curricular.
- Secuencia didáctica.
- Evaluación.
- Recursos.

La segunda de las funcionalidades importantes requeridas es un apartado específico para las evaluaciones de los aprendizajes, dada la especificidad y la importancia que dicho cometido tiene en la profesión. Dicho apartado contendría al menos estos tres subapartados:

- Estrategias que se van a utilizar.
- Pruebas que deberá superar el alumnado.
- Instrumentos mediante los cuales van a ser valorados los desempeños de esas pruebas.

De la tríada anterior, tendrán especial relevancia los instrumentos de evaluación, sobre los que recae la importante tarea de aunar, por un lado, los referentes curriculares de la evaluación —fundamentalmente los criterios de evaluación—, y, por otro, los desempeños individuales de cada alumno o alumna evaluado.

Si a ello unimos que, de dichos instrumentos, deberán proceder también las valoraciones y calificaciones para cada área o materia y competencia clave, su importancia es crucial para el buen funcionamiento de la herramienta.

Para que estos instrumentos operasen de manera armónica y adecuada, dando lugar a la tercera de las funcionalidades de la aplicación, deberían subyacer a su funcionamiento, de manera interna en las profundidades de la herramienta digital, dos elementos de importancia capital en el proceso evaluador:

- Las escalas de dominio competencial, establecidas por etapas y niveles.
- Una lista de desempeños canónicos extraída, por filtración, de las escalas de dominio antedichas. Desempeños que deberán estar escalados también por niveles, competencias y dimensiones de estas. Es este procedimiento de filtración, quizás, la tarea más comprometida y arriesgada de todo el proceso, toda vez que de esa lista depende que el profesorado usuario de la herramienta pueda entrar a valorar de manera ajustada la norma el desempeño competencial de su alumnado. Dicha lista de desempeños tendría que aparecer ya incorporada a la aplicación, de modo que el profesorado no tendría más que entrar en ella y determinar si el alumno o alumna en cuestión ha superado sus desempeños —en todo o en parte— o no. No obstante, también debería permanecer abierta a que los centros educativos realizasen incorporaciones a ella.

De la valoración de desempeños presentes en la lista que el profesorado hiciese de su alumnado, la herramienta elaboraría y expediría el informe individualizado final que el centro educativo entregaría a cada alumno o alumna en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho informe individualizado constituiría la cuarta funcionalidad de la aplicación y contendría:

- Calificaciones por área o materias.
- Niveles competenciales parciales.
- Nivel global (al final de la etapa).

Obviamente, otra de las funcionalidades de la herramienta sería la que hiciera posible incorporar los listados del alumnado correspondiente al centro, distribuidos por:

- Grupo o clase.
- Áreas y materias correspondientes.
- Profesorado correspondiente, etcétera.

Mención aparte merecería el tratamiento de los datos, referidos tanto al alumnado como a los centros, inherentes a la herramienta y que tendría que realizarse con la autorización de los poderes públicos del territorio en cuestión. En todo caso, de acuerdo con:

1. La normativa aplicable en materia de protección de datos de carácter personal tanto en la legislación específica como en la sectorial (normativa de la Agencia Española de Protección de Datos).
2. El Reglamento 2016/679, del Parlamento Europeo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

3. La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que son los referentes.

   Los artículos interesantes de la citada Ley Orgánica 3/2018 que deberían ser tenidos muy en cuenta serían:

   - Artículo 7. Consentimiento de los menores de edad.
   - Artículo 83. Derecho a la educación digital.
   - Artículo 92. Protección de datos de los menores en internet.

Aquí se podría distinguir, además, entre que los datos los gestione una comunidad autónoma, con todas las garantías que conlleva, o una entidad a título particular que, para cumplir la normativa, tendría que garantizar derechos de acceso, consulta o rectificación y nombrar una persona que sería la delegada de datos.

La batería de datos que se fuera generando tendría una importancia capital a la hora de tomar decisiones consensuadas, promover planes de mejora, etcétera. También para saber si los cambios introducidos son eficaces o no.

Estamos, por tanto, ante otra nueva oportunidad para influir de forma positiva en el modelo de diseño, seguimiento y evaluación, en este caso del modelo de aprendizaje competencial al que las reformas educativas pasadas, todas ellas (LOE, LOMCE Y LOMLOE) nos invitan permanentemente, sin haber logrado ejemplificar una herramienta que resuelva el reto. En esta ocasión —y tras ligar la norma la promoción y titulación del alumnado al necesario criterio de nivel de desarrollo competencial en relación con el perfil de salida— tratamos de responder con una nueva apuesta de innovación, sobre la que presentaremos resultados iniciales en los próximos meses, a partir de estas claves previas. La apuesta, por compleja y nueva, no deja de suponer un reto, y ese es el espacio en el que se mueve nuestro trabajo innovador en el Proyecto Atlántida. Esperamos ir cumpliendo con las expectativas creadas.

Capítulo 30. El modelo de informes de evaluación del alumnado a partir de la evaluación competencial

Juan de Dios Fernández Gálvez. Orientador escolar. Asociado UGR
Juan José Reina López. Exinspector en la Comunidad de Madrid. Coordinador del Proyecto Atlántida. Madrid

Introducción

Son dos los aspectos fundamentales que configuran y vertebran los sistemas educativos más avanzados de nuestro entorno:

a) La equidad, junto con la calidad y la inclusión como pilares del modelo de educación que la humanidad ha acordado en la Agenda 2030 para un mundo más sostenible y próspero: la idea básica es una escuela común para todas las personas (comprensividad), pero lo que interesa s lograr que esta escuela responda a las necesidades de todos y de cada uno de los individuos (inclusividad).

b) La evaluación educativa concebida como un componente fundamental de cualquier política pública en educación: la evaluación educativa se implementa a través de la evaluación interna (autoevaluación) y la evaluación externa. Ambas se basan en dos modelos interrelacionados: la evaluación formativa, y la evaluación sumativa.

El alineamiento e interrelación entre ambos modelos permite al profesorado emitir tanto un juicio de valor sobre el alumnado como una calificación, y tomar decisiones sobre promoción y titulación académica. El grueso del contenido de este capítulo versará sobre la elaboración del modelo de informes de evaluación competencial que tienen que realizar los centros educativos a fin de proporcionar información relevante para el alumnado, para el profesorado que reciba al mismo y para la familia. Por tanto, el objetivo de este capítulo no es el de proporcionar una guía exhaustiva de elaboración de informes, sino una aproximación a ellos, y poner a disposición del lector la reflexión que sobre estos informes han realizado los autores y el grupo Atlántida.

30.1. Fundamentos normativos y conceptuales

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE del 30 de mayo), en adelante LOMLOE, se cnofigura como una base normativa para la elaboración de los informes de evaluación del alumnado.

Las distintas leyes orgánicas desde la LOGSE, 3 de octubre de 1990 (BOE del 4 de octubre) hasta la LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (BOE del 30 de diciembre), con distintos matices, recogen la necesidad de la evaluación de los sistemas educativos, de los centros docentes, de la práctica docente del profesorado y de los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado.

30.1.1. Enfoques internacionales recogidos en la LOMLOE

Son varios los enfoques internacionales que la LOMLOE hace suyos, pero destacamos dos de ellos debido a su incidencia en la elaboración del currículo prescriptivo y, por tanto, en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación del alumnado, completando otras ejemplificaciones mencionadas en capítulos anteriores.

El aprendizaje competencial a lo largo de la vida

El Consejo de la Unión Europea publicó el 22 de mayo de 2018 un documento relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente que supone la revisión y actualización del marco de referencia europeo de competencias clave de 2006. En este marco de referencia europeo se establecen las ocho competencias clave, se define cada una de ellas y se establecen sus descriptores operativos, que se explicitan en el perfil de salida del alumnado de la enseñanza básica.

El desarrollo sostenible

La LOMLOE se hizo eco de la resolución de 25 de septiembre de 2015, y con ella la ONU puso en marcha la Agenda para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2020-2030), que incluye 17 objetivos a conseguir a lo largo de la década. Así, la educación para el desarrollo sostenible ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria (Preámbulo, LOMLOE).

30.1.2. Características del modelo de evaluación competencial que subyace a la LOMLOE y referencia de los informes de evaluación competencial del alumnado

Diagnóstica. Localiza los avances y desajustes, identifica mejoras y dificultades analizando las causas.

Orientadora. Reconduce las situaciones en las que se han producido esos desajustes, dificultades y déficits.

Continua. Se produce en el desarrollo de los procesos, lo que permite cambiar lo necesario a fin de conseguir las metas previstas inicialmente.

Integral e integradora. Valora todos los elementos del proceso y los contextos en los que se implementa.

Criterial. Se centra en la evolución individual del alumnado respecto a metas preestablecidas —objetivos de etapa, perfil de salida del alumnado, competencias clave y específicas y criterios de evaluación—.

Cualitativa y cuantitativa. Posibilita valoraciones sobre cómo se produce el proceso en su conjunto, una calificación del alumnado a través de los resultados obtenidos de forma global y la toma de decisiones sobre promoción y titulación académica.

Colegiada. Responsabilidad del equipo docente.

Participativa. El alumnado toma parte en la evaluación de sus logros —autoevaluación, evaluación entre iguales, coevaluación—, lo que imprime un carácter formativo a la evaluación.

30.1.3. Normativa de referencia para la elaboración de los informes de evaluación competencial del alumnado

Serán de referencia los reales decretos de ordenación de las enseñanzas mínimas para cada una de las etapas, los decretos de las comunidades autónomas y las órdenes EFP para Ceuta y Melilla, estableciendo la ordenación y el currículo de las etapas.

30.1.4. Aspectos generales a tener en cuenta para la elaboración de los informes de evaluación competencial del alumnado

La evaluación como parte inherente y consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje ofrece al profesorado la oportunidad —de forma colegiada y en el seno del equipo docente, con especial protagonismo del profesorado que ejerce la tutoría— de comprobar o verificar el grado de consecución de los objetivos de la etapa, del perfil de salida del alumnado, de las competencias clave y sus descriptores operativos explicitados en el perfil de salida del alumnado de la enseñanza básica, de las competencias específicas conexionadas con los descriptores operativos del perfil de salida, de la adquisición y utilización de los contenidos y del cumplimiento de los criterios de evaluación. En definitiva, se pueden valorar el progreso, las fortalezas y debilidades, las disfunciones y logros del alumnado en su aprendizaje y, en función de esa valoración, tomar las decisiones de mejora que se considere adecuado.

La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es una evaluación acorde con el aprendizaje competencial a lo largo de la vida y la naturaleza de las competencias clave, que se definen como:

a) Combinaciones dinámicas de tres dimensiones: la cognitiva (conocimientos); la instrumental (destrezas) y la actitudinal (actitudes), para aplicar de forma integrada los saberes propios de cada etapa, realizando tareas, actividades y resolviendo problemas complejos aplicados en una diversidad de contextos académicos, informales y de la vida real.

b) Desempeños. Las competencias clave no son una capacidad ni una habilidad. No son un «poder hacer» ni un «ser capaz de», sino un hacer realizar por parte del alumnado tareas de la vida real en un contexto determinado.

Además, la evaluación competencial del proceso de enseñanza aprendizaje y, por tanto, de los informes de evaluación, está referenciada a los desempeños del alumnado, alineados con las dimensiones de las competencias, con los objetivos de la etapa correspondiente, con el perfil de salida del alumnado, con las competencias específicas, en conexión con los descriptores del perfil de salida y con los saberes básicos y criterios de evaluación.

Aspectos específicos y comunes de la evaluación en las diferentes etapas

1. Aspectos específicos

   Educación Infantil y Primaria. La evaluación será global, continua y formativa, tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.

   Educación Secundaria Obligatoria. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado en esta etapa educativa será continua, formativa e integradora.

   Bachillerato. La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias.

2. Aspectos comunes

   En la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberán tenerse en cuenta como referentes últimos —desde todas y cada una de las materias o ámbitos— la consecución de los objetivos establecidos para la etapa; el grado de adquisición de las competencias clave a través de sus descriptores operativos, explicitados en el perfil de salida; el grado de adquisición de las específicas a través de su conexión con los descriptores operativos de las competencias clave y de los saberes básicos de las áreas, asignaturas y materia, así como de los criterios de evaluación de cada una de ellas.

   Las Administraciones educativas garantizarán el derecho del alumnado a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos, que, en todo caso, atenderán a las características de la evaluación dispuestas en la legislación vigente y, en particular, al carácter de la evaluación en las respectivas etapas educativas. Se promoverá el uso generalizado de procedimientos e instrumentos de evaluación variados, diversos, flexibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado, y que garanticen, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adaptan a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

   Al finalizar cada uno de los ciclos, el tutor o la tutora emitirán un informe, fruto del debate y consenso del equipo docente, sobre el grado de adquisición de las competencias clave por parte de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado**,** cada alumno o alumna dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su evolución y el grado de desarrollo de las competencias clave. Las Administraciones educativas establecerán las características de los informes finales decurso, ciclo y etapa.

Fuentes de información para elaboración de informes

Entendemos que la descripción de los elementos del currículo oficial prescriptivo es la fuente de información más relevante e insustituible para la elaboración de los informes de evaluación competencial.

La arquitectura y diseño curricular de la LOMLOE deja claros los referentes para buscar y encontrar la información que hace posible un lenguaje común al profesorado de las diferentes áreas, asignaturas y materias, y para posibilitar la elaboración de los informes, fruto de la evaluación y no de la calificación, ya sean de curso, de ciclo o de informe final de etapa.

A continuación, mostramos las fuentes de información:

- Objetivos generales de la etapa. Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas.
- Competencias clave. Se conceptualizan como desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo. Cada una de las competencias clave tiene un número determinado de descriptores operativos, que describen el nivel de dominio que de cada una de ellas ha de haber adquirido y demostrado el alumnado**.** Las competencias clave se explicitan en el perfil de salida que la norma recoge para final de la etapa de primaria y de la enseñanza básica, es decir, 4.º de la ESO —anexo I de cada Real Decreto de ordenación de las enseñanzas mínimas—, a través de un total de 34 descriptores operativos. El perfil competencial de salida del alumnado de la enseñanza básica es la piedra angular del edificio curricular, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades. Es el elemento que debe iluminar y fundamentar el resto de decisiones curriculares.
- Competencias específicas. Se recogen en el Anexo II de cada uno de los reales decretos de las etapas, y quedan conceptualizadas como desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área, asignatura, materia o ámbito. A cada área o asignatura se le asigna un número determinado de competencias específicas. Cada competencia específica está alineada y conexionada con un número variable de los descriptores del perfil de salida, y contiene los criterios de evaluación secuenciados por ciclos, o redactados por cursos, que posibilitan la comprobación del nivel de dominio de cada una de ellas. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave explicitadas en el perfil de salida y, por otra, los saberes básicos de las áreas, asignaturas, materias o ámbitos y los criterios de evaluación. La vinculación entre los descriptores operativos de las competencias clave y las competencias específicas propicia que, de la evaluación de estas últimas, pueda determinarse el grado de adquisición de las competencias clave explicitadas en el Perfil de salida y, por ende, de los objetivos de la etapa.

- Criterios de evaluación de las competencias específicas. Son reeferentes que indican los niveles de desempeño que se espera que el alumnado alcance en las situaciones o en actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área o asignatura en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. La redacción del criterio de evaluación contiene:

  1. La capacidad, proceso o nivel de ejecución, redactada en infinitivo. La capacidad es el referente, la intencionalidad última.
  2. Los saberes básicos redactados en sustantivos. Los saberes básicos (contenidos) es lo que el alumno o alumna tiene que «aprender, conocer, utilizar», y el profesorado enseñar, para conseguir la capacidad.
  3. La naturaleza del criterio o contexto se expresa y redacta con gerundios, preposiciones, preposiciones + infinitivo, o con expresiones «a través de», «de forma segura» o adverbios de modo. La naturaleza del criterio o contexto es la aplicación, la implementación o uso del contenido en situaciones diversas.

En resumen, los objetivos de cada una de las etapas, el perfil de salida del alumnado que concreta el desempeño de las competencias clave, las competencias específicas de cada área o asignatura con sus saberes básicos y criterios de evaluación es el espacio curricular que proporciona la información relevante y necesaria para la elaboración de los informes de evaluación competencial, supraáreas, asignaturas y materias.

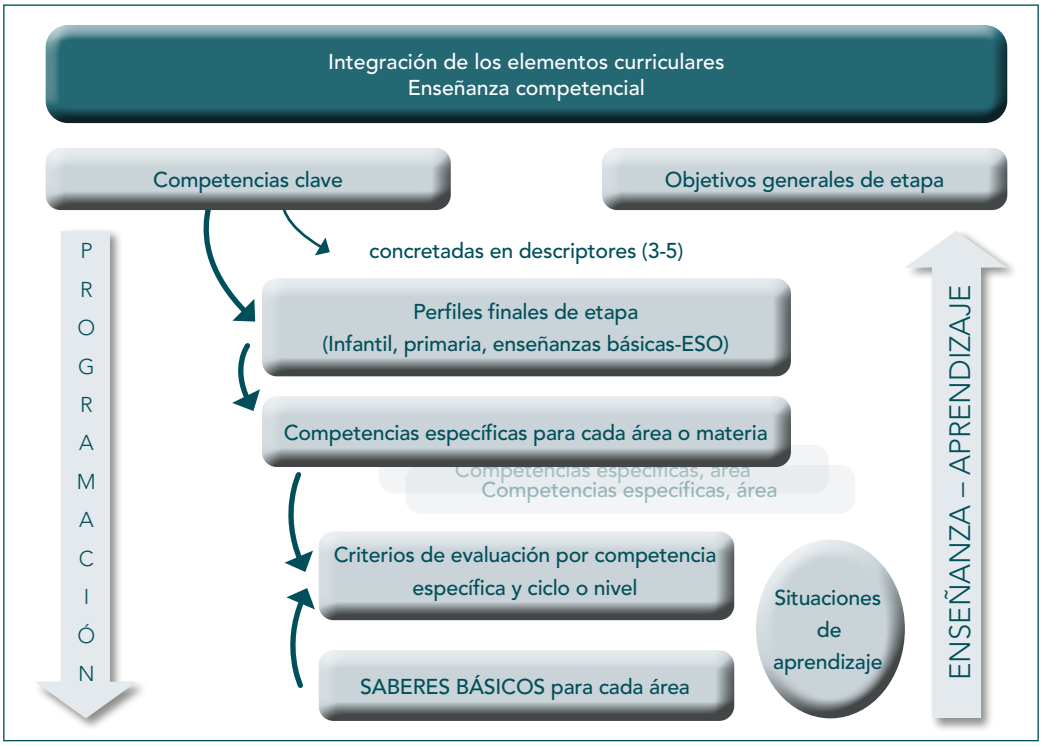


Figura 30.1. Estructura curricular LOMLOE.

Todo ello, para la toma de decisiones con dos fines: centrar la intervención educativa en el nuevo centro, curso, ciclo o etapa, y toma de decisiones sobre la promoción y titulación del alumnado.

30.2. Propuesta sobre el proceso a seguir para elaboración de informe

A nuestro juicio, está claro que el trabajo de debate y toma de decisiones sobre el informe ha de ser colegiado, en el seno de la comisión de coordinación pedagógica o de la estructura organizativa que la comunidad autónoma o centro educativo determinen, un debate del equipo docente coordinado por el tutor o tutora del grupo, combinado con trabajo individual en el seno de cada área o asignatura.

Sugerimos diferentes fases:

1. Previo al proceso de elaboración de informes y toma de decisiones

   Cada docente de forma individual

   — Ha de ser consciente del perfil de salida de su etapa, de los descriptores operativos que plantea la norma. Para ello, procede que se realice un estudio tranquilo de lo recogido en el Anexo I de cada real decreto y del decreto de su comunidad autónoma, que se destaquen las palabras clave en cada descriptor de cada competencia clave referidas a:

     • Acciones a dominar —verbos en infinitivo— y contexto en el que saber aplicarlas —gerundios—.

     • Nivel de autonomía en la ejecución —guiado, con ayuda, autónomo—, así como la complejidad cognitiva de la acciones o destrezas —conocer y memorizar; analizar y aplicar; valorar, crear, criticar—.

   — Ver la presencia, coincidencia de estas palabras en las diferentes competencias y descriptores del perfil de salida, en las competencias específicas y criterios de evaluación de su área o materia. Tomar conciencia de lo que ha de conseguir con todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Los desempeños que han de demostrar.

   Cada equipo docente de curso en las distintas etapas

   — El profesorado ha de realizar una puesta en común del análisis anterior, de los verbos de desempeño —procesos cognitivos, destrezas— a desarrollar en cada área o materia, así como de los indicadores de nivel de logro que han encontrado.

   — Ver coincidencias y matices, sacar claves comunes… Consensuar esas claves de desarrollo competencial comunes en ese nivel.

   — Cumplimentación de la plantilla de registro competencial elaborada por el órgano o estructura organizativa que el centro determine, plantilla que propicie el debate y la toma de decisiones.

En cada departamento didáctico o equipo de ciclo

— Poner en común lo trabajado de forma individual por el profesorado de los cursos respectivos.

— Buscar la linealidad vertical de avance según cursos o etapas. Consensuar las claves competenciales de área o asignatura.

— Completar esa linealidad vertical en la Comisión de Coordinación Pedagógica —equipo técnico de coordinación en otras comunidades autónomas— o en la estructura organizativa que el centro determine.

2. Para elaboración de informes

   Durante el proceso ordinario de enseñanza aprendizaje evaluación cada docente, en los instrumentos o registros de evaluación que se consideren, obtiene los datos necesarios a través de los procedimientos de evaluación —observación sistemática, interacción con el alumnado, análisis de las producciones del alumnado, exámenes—, evidenciando con claridad los niveles competenciales individuales.

   Una vez obtenida la información necesaria para la valoración del alumnado, con miras a la elaboración del informe competencial, el profesorado tendrá a su alcance una lista de desempeños competenciales canónicos —extraídos del currículo en vigor— que le permitan determinar los niveles de logro alcanzados en el desarrollo de las distintas competencias. Para este trabajo docente, y para la posterior incorporación de sus resultados al informe competencial individualizado, resultará muy conveniente la existencia de aplicaciones tecnológicas que faciliten la complejidad interna del proceso.

   Durante la reunión del equipo docente, en la sesión de evaluación previa a la elaboración definitiva de informes, el tutor o tutora plantean el debate siguiendo la plantilla de registro competencial elaborada. En este proceso cada docente da sus valoraciones; en caso de discrepancias, se plantean evidencias y se llega a un consenso general sobre el nivel de desarrollo competencial, puntos fuertes y débiles, necesidades de mejora y propuestas de intervención. Con posterioridad, la persona responsable de la tutoría elabora los informes, que se exponen a conocimiento y aportaciones del resto de docentes en un espacio digital compartido, antes de elevarlos a definitivos.

3. Para toma de decisiones de promoción y titulación con materias pendientes

   Durante la sesión de evaluación final, es probable que se den situaciones donde la promoción o titulación no sea directa, es decir, fruto de la evaluación continua y los resultados de la calificación positiva en ámbitos, áreas o asignaturas.

   En estos casos, procede comprobar si el alumno o alumna ha alcanzado un nivel adecuado de desarrollo competencial. Para ello se recurrirá a los acuerdos base para elaboración de los informes. El profesorado de las áreas o asignaturas suspensas planteará cuáles son los déficits competenciales observados en

las mismas, y el resto de docentes del equipo plantearán si en su respectiva área o asignatura ha conseguido o no el adecuado nivel competencial. A la luz de todos estos datos se podrá dar respuesta justificada y argumentada a lo planteado por la normativa de promoción con asignaturas suspensas.

¿Cómo se recoge esta información?

La recogida de datos y evidencias del aprendizaje del alumnado, su anotación y registro durante el proceso ordinario de enseñanza aprendizaje evaluación constituye un reto para los equipos docentes de los centros educativos. Es probable que desde diferentes instancias (ministerio, comunidades autónomas, grupos de innovación, editoriales) se planteen herramientas analógicas o digitales para ello.

En caso de que los centros educativos no dispusiesen de las herramientas tecnológicas anteriormente aludidas, siguiendo la propuesta de trabajo realizada en el seno del equipo docente y en las posteriores reuniones de puesta en común, se plantea avanzar plantillas de recogida que, posteriormente, se analizan en reuniones de departamento o de ciclo. Esos instrumentos de centros —debidamente revisados y coordinados por una comisión o equipo de coordinación pedagógica o estructura organizativa que el centro educativo determine— pueden ser la base común de recogida de información.

30.3. Posibles indicadores de evaluación a incluir en el informe

La normativa deja claro que las diferentes administraciones determinarán la estructura y elementos de los informes prescriptivos. Avanzamos como sugerencia tres dimensiones o ámbitos con un número de indicadores que recogen los aspectos que se considera necesario deberían de contemplar:

Ámbito de dominio competencial:

- Nivel de dominio competencial global del alumno o alumna.
- Grado de consecución de los objetivos de la etapa.
- Grado de consecución de las competencias clave a través de sus descriptores operativos, concretadas en el perfil de salida.
- Grado de adquisición de las competencias específicas a través de lo requerido en los criterios de evaluación de cada una de ellas en los distintos ciclos y cursos de las respectivas etapas.
- Grado de desempeños evidenciados en la realización de tareas, actividades y ejercicios por el alumnado.
- Grado de dominio de procesos cognitivos, destrezas, acciones, tipos de pensamiento que domina el alumno o alumna: busca, selecciona, investiga, organiza, clasifica, planificar, elabora, crea, comunica, interactúa, colabora, publicar, comparte, etcétera.

- Grado de adquisición de saberes básicos de cada área o materia, interrelacionados y conexionados, sobre los que aplica las destrezas anteriores.
- Grado de implementación y utilización de saberes básicos, destrezas y actitudes en contextos reales demostrando el nivel de dominio.
- Participación en los procesos de evaluación con especial incidencia en los de autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Ámbito de implicación en el proceso de aprendizaje:

- Compromiso y motivación en el proceso de aprendizaje.
- Trabajo en equipo, colaboración y comunicación con el grupo clase.
- Autonomía y estrategias para la resolución de situaciones de aprendizaje en diferentes contextos.
- interacción con el resto del alumnado y con el profesorado en su proceso de adquisición de los aprendizajes.
- Uso y aprovechamiento de los materiales y recursos ofrecidos por el profesorado.

Ámbito actitudinal:

- Aportación a logro de un buen clima y ambiente en el aula.
- Grado de aceptación de las normas, valores, hábitos consensuados en el aula.
- Grado de aceptación del respeto mutuo entre alumnado y profesorado.
- Grado de aceptación de las diferencias individuales.

30.4. Una propuesta de evaluación por escalas, que abre una nueva etapa educativa

Como resumen final, cabe avanzar que a las dimensiones e indicadores se los valorará con una escala de dominio o desempeño cualitativa, —poco, satisfactorio, muy satisfactorio— o cuantitativa —1, 2, 3, 4, donde el 1 refleja el nivel más bajo de valoración y el 4 el nivel más alto de valoración—. Esta apuesta se acabará ajustando a las escalas de dominio o desempeño mostrado en capítulos anteriores.

Asimismo, en el informe se reflejarán los logros alcanzados por el alumnado, junto con las descripciones correspondientes. Se trata, y es obligado repetirlo, no solo de describir el producto final, ya sea cualitativo, con notable, o cuantitativo, con nota de 4 o de 7, sino de que toda descripción del momento del aprendizaje se acompañe de tablas en escala que describa bien los desempeños que ya realiza con los que puede lograr en la fase siguiente, y los que ya superó en otra escala anterior. Esta información es sumamente valiosa para describir los aprendizajes en procesos abiertos —base de la atención a la diversidad— y a la orientación.

En estos momentos, como venimos anunciando, estamos cerrando una propuesta de informe que será facilitado por la herramienta digital que se completará en meses próximos. Dicha herramienta logrará describir el aprendizaje conseguido con respecto a cada una de las competencias en sus diferentes dimensiones y en los tres niveles habituales —inicial, medio y avanzado—. De forma complementaria —pero necesaria—, describirá una valoración y calificación para cada una de las materias, de manera cualitativa y cuantitativa y, finalmente —gracias a una escala de desempeños generales—, la descripción del aprendizaje con respecto al perfil de salida, B3, B2, de forma que se convierta en piza clave para definir en equipo promoción y titulación.

El informe se completaría con las observaciones, orientaciones y propuestas de mejora que el profesorado considere y, en su caso, con las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente, o el trimestre que se desarrollará a continuación. En resumen: la orientación sobre el itinerario formativo a seguir por el alumnado.

Balance general y perspectivas

José Moya Otero. Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Florencio Luengo Horcajo. Profesor de Lengua y Literatura, pedagogo y coordinador general del Proyecto Atlántida

La compleja situación política vivida durante el desarrollo curricular LOMLOE, unido a la insuficiente fase de debate y participación de la comunidad educativa en su puesta en marcha, hará que la fortaleza del modelo —que no dejamos de enfatizar— quede a veces desdibujada en estos momentos de incertidumbre, lo que no desdice del reconocimiento y vigencia de la mayor parte de su enfoque curricular. Estamos ante una seria propuesta curricular que por su conexión con las experiencias avanzadas de nuestro país y su entronque con las recomendaciones internacionales de mayor alcance, viene a quedarse. La experimentación abierta de estos primeros cursos nos ofrecerá claves del alcance definitivo. Como hemos hecho con todas las reformas vividas, trabajaremos por reforzar los aspectos de mayor relevancia para la mejora.

No estamos, por tanto, ante una iniciativa improvisada, y menos ante una situación de desgobierno curricular, sometidos a 17 sistemas educativos. Nuestros primeros análisis del modelo de desarrollo curricular presente en los decretos de las comunidades autónomas que hemos ido conociendo no apuntan en esa línea, si bien, en algún caso aislado, va a necesitar nuevas adaptaciones. Reforzando esta idea, algunos desajustes del desarrollo curricular tanto en el cierre del diseño de los reales decretos como en la puesta en acción de los decretos de comunidades necesitarán, a la luz de su puesta en marcha, reformulaciones en los procedimientos, pero al menos se aleja la idea de que estamos generando contradicciones de graves alcances. Algunas diferencias relacionadas con la mayor o menor facilitación de ciertos grados de autonomía a los centros deberán ser resueltas en normativas complementarias en cursos sucesivos.

Se acentuará, eso parece claro, el compromiso con el que las diferentes Administraciones asumen el necesario apoyo a la formación docente, que debe poner en marcha los retos planteados. Pero formar significará a la vez indagar en fórmulas que se elaboran tras la experiencia de trabajo en centros y aulas, a los que enviaremos de forma continua desde nuestros equipos de innovación materiales didácticos que acompañen la tarea. Crear redes de experiencias pioneras representará la estrategia más socorrida en los próximos cursos. Se avecina, tras esta inicial fase de incertidumbre, una nueva fase de innovación e investigación que merece ser apoyada desde todos los frentes.

Las experiencias de los centros, que han sido reforzadas por el modelo curricular LOMLOE en su propuesta educativa, así como las de aquellas organizaciones comprometidas con visiones técnicas y científicas contrastadas, bien harán en separar la compleja situación y juego político de lo que son estas nuevas

propuestas curriculares de alcance, para, entre todos, hacer visible lo que supone un salto cualitativo. Por otro lado, quienes no se han detenido a estudiar el alcance de la propuesta y se sienten agotados por el clima permanente de enfrentamiento entre modelos, bien harán en unir sus fuerzas con quienes remamos para recuperar discursos diferentes que puedan generar un puente hacia el acuerdo educativo en torno al currículo, que empezamos de nuevo a promover.

No será fácil de nuevo decir que no es posible el encuentro entre modelos. No será de recibo que ante posibles nuevos cambios políticos alguna fuerza alternativa no apueste por propuestas transversales y acuerdos. Será muy difícil escuchar de nuevo alguna fórmula salvadora que no busque consenso. Preferimos antes una propuesta apoyada por la gran mayoría, aun siendo limitada, que una verdad parcial gestionada por un solo grupo.

Por encima de todo ello, incluso de los aciertos del modelo curricular, y precisamente por la necesidad de conseguir aunar esfuerzos plurales que las diferentes apuestas legislativas han venido a proponer, urge como nunca remar hacia un acuerdo curricular en nuestro país. Hasta que esto ocurra —y precisamente para favorecerlo desde fuerzas transversales—, ha llegado la hora, más que nunca, de reforzar alianzas que recojan las experiencias de INNOVA (2008-2009), REDE (2017-2019) y, como intentamos ahora, de la que empezamos a denominar MISIONES (2022). Atlántida ha remado, rema y remará en esa dirección, y ya coloca sus planes de innovación e investigación en torno a alianzas transversales que faciliten procesos plurales de cambio educativo

Para empezar, hemos reforzado las alianzas que en el plano de la innovación curricular vimos que nos acercaban a grupos como Actitudes, Trilema, Empieza por Educar o Educación Abierta, tanto a la hora de facilitar ediciones de materiales didácticos orientativos como en la organización de debates y apuestas de futuro. Todos ellos conforman ya un núcleo cercano con quienes seguiremos trabajando, empeñados en alternativas transversales de mejora.

En el plano de colaboraciones transversales con Administraciones educativas, destaca el permanente contacto con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) a la hora de ir cotejando retos y de aportar puntos de vista; también con consejerías de Educación, a las que brindamos nuestra experiencia pionera tanto en el trabajo de elaboración de la estructura curricular LOMLE como a la hora de ir trabajando el desarrollo curricular junto con centros y grupos relevantes. Cabe destacar nuestra apuesta por trabajar la puesta en común de reformas educativas como las de Portugal y España, como hacemos en el congreso de 10 y 11 de marzo en Tuy y Valença do Miño, con apoyo de ayuntamientos, Xunta de Galicia, y diputaciones provinciales.

Del mismo modo, ponemos en marcha experiencias de información y formación en espacios de gran importancia para el desarrollo de la Agenda 2030 y el patrimonio cultural, como el de la isla de Lanzarote, en el congreso del 17 y 18 de marzo, junto al Cabildo, la Consejería de Educación, diversos ayuntamientos de la isla y grupos socioeducativos, obligados a integrar currículum formal, informal

y no formal. Daremos cuenta de experiencias tan pioneras como estas y trataremos de extenderlas.

En relación con iniciativas de apoyo a los servicios del sistema educativo, como es el caso de la inspección, abordamos especialmente seminarios de reflexión, como el organizado junto con la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE) y la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), con selección de cuarenta inspectores de las comunidades autónomas para elaborar una guía de asesoramiento en claves curriculares LOMLOE, que primero se elabore en reflexiones compartidas y luego ordene la experiencia de talleres prácticos hasta editar la citada guía y pueda ser utilizada como una herramienta más a la hora de asesorar en los centros el modelo de trabajo en el segundo año de la reforma educativa. El apoyo de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE) y del MEFP a la iniciativa nos asegurará una fase de difusión compartida por las comunidades autónomas.

Para ir acabando, el debate actual sobre qué modelo subyace en los decretos de comunidades autónomas, qué papel aparece en el perfil de salida trabajado desde las situaciones de aprendizaje, qué modelos de programaciones es posible establecer y, de forma especial, cómo dar el salto definitivo a la evaluación por desempeños competenciales constituirá el itinerario formativo necesario y el eje central de una cada día más necesaria guía de apoyo a los centros.

Desde este apartado de perspectivas, queremos mostrar nuestro agradecimiento a ADIDE, a USIE y a los cincuenta inspectoras e inspectores que colaboran en el reto. Más que pedir documentos finalistas en este primer curso LOMLOE, hemos solicitado a consejerías y servicios de inspección la apuesta por facilitar espacios para indagar alternativas y favorecer primeros documentos que, integrados en el intercambio habitual de materiales, se conviertan en tablas de apoyo para animar y no quemar al profesorado antes de iniciar el despegue del modelo.

La propuesta permanente que realizamos con la creación de espacios de diálogo sobre el cambio educativo necesario cobra especial relevancia en un «Especial» de *Cuadernos de Pedagogía*, de diciembre 2022, que hemos propuesto a la dirección de la revista. Para nosotros, este conjunto de reflexiones plurales sobre el currículum LOMLOE representa una ejemplificación referente de discursos compartidos, con presencia de expertos de diferentes enfoques, que esperemos se convierta en una pieza a favor del diálogo necesario y posible, camino del esperado encuentro curricular. Difundiremos el «Especial» con el deseo de que llegue a generar expectativas de futuro compartido. Vaya también nuestro agradecimiento a la Revista *Cuadernos,* que esperamos que sea identificada de forma permanente como un escaparte plural de ideas e iniciativas desde las que facilitar los encuentros necesarios entre modelos diferentes.

Para acabar con la relación de apuestas transversales, comentaremos una, aprendida de forma especial el curso pasado, cuando tuvimos que difundir nuestro primer libro *LOMLOE: De la norma al aula,* a través de una campaña

que resultó factible gracias a las colaboraciones de más de treinta facultades de Educación en las comunidades autónomas, fórmula ideal para superar las reticencias generadas en los contactos con políticas educativas de diferente enfoque. La apuesta que realizamos en nuestro modelo de investigación e innovación, basada en el análisis técnico y riguroso del cambio educativo necesario —sometido al escrutinio de las pautas internacionales de organismos de peso—, está siendo bien acogida por decanatos, departamentos y dirección de grados y máster, con quienes deseamos tejer alianzas de trabajo en favor del cambio educativo esperado.

Y es que promulgada la ley, e iniciado su desarrollo curricular, establecer alianzas corresponsables desde la innovación y la investigación curricular —no solo con las Administraciones educativas, representadas por consejerías y servicios de apoyo, sino también con los departamentos de la facultades de Educación, con su Conferencia de Decanos al frente— y, en paralelo, unir a los grandes actores sociales de la comunidad educativa como pueden ser la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), sindicatos plurales y redes de grupos de innovación, puede representar una estrategia de gran alcance para esta tarea que sentimos compartida.

Grupo Atlántida, que promovió, primero desde Innova, y luego junto a REDE, movimientos que generaran encuentros entre la innovación y las normativas de nuestro país, que vivió de cerca LOE, LOMCE Y LOMLOE, invita a generar un movimiento que busque el acuerdo curricular de futuro. Es en esta perspectiva donde nuestro movimiento integra el esfuerzo realizado en este segundo libro por destacar las claves del modelo LOMLOE y la necesaria integración de otros aspectos aportados en las leyes de alcance curricular de nuestra democracia: LOGSE, LOE, LOMCE y la propia LOMLOE. Ahí nos encontraremos.