

Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida

/

Strengths and weaknesses of the LOMLOE curricular proposal. Proyecto Atlántida

Florencio Luengo Horcajo

José Hernández-Ortega

Manuel Clavijo Ruiz

José Antonio Gómez Alfonso

Grupo de especialistas del equipo curricular Atlántida

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723>

Resumen

El discurso de Atlántida trata de forma reiterada de facilitar lugares de encuentro en educación, y este es el enfoque que se presenta en el artículo sobre el currículo LOMLOE. Se trata de exponer una equilibrada reflexión sobre el nuevo intento de mejora del modelo educativo en nuestro país, en este caso sobre el currículo de nuestra educación. El documento anuncia también la valoración positiva de ciertas novedades educativas del modelo propuesto desde el MEFP, en este caso avaladas por sistemas educativos de éxito de nuestro entorno, para acompañar el planteamiento con una breve descripción de las fortalezas que es posible construir a partir del modelo propuesto, así como las debilidades que el proceso de elaboración empieza a hacer evidentes. Al final del mismo, a modo de anexo, se describen varias ejemplificaciones, que Atlántida, junto a otros grupos de innovación de la red por el diálogo educativo (REDE) han hecho llegar al Ministerio en su nueva apuesta

curricular. Tal y como es habitual en las propuestas Atlántida, la reflexión equilibrada es el objetivo fundamental del trabajo.

Palabras clave: asesoramiento educativo, innovación sostenible, mejora continua, ciclo de mejora, comunidades profesionales de aprendizaje.

Abstract

The Atlantis discourse repeatedly tries to facilitate meeting places in education, and this is the approach presented in the article on the LOMLOE curriculum. It is about presenting a balanced reflection on the new attempt to improve the educational model in our country, in this case on the curriculum of our education. The document also announces the positive assessment of certain educational novelties of the model proposed by the MEFP, in this case endorsed by successful educational systems in our environment, to accompany the approach with a brief description of the strengths that can be built from of the proposed model, as well as the weaknesses that the elaboration process begins to make evident. At the end of it, as an annex, several examples are described, which Atlántida, together with other innovation groups of the network for educational dialogue (REDE) have sent to the Ministry in their new curricular commitment. As is usual in Atlántida proposals, balanced reflection is the fundamental objective of the work.

Key words: educational advice, sustainable innovation, continuous improvement, cycle of improvement, professional learning communities.

0. Introducción

El título del texto trata de identificar bien la finalidad del mismo. Se trata de exponer una equilibrada reflexión sobre el nuevo intento de mejora del modelo educativo en nuestro país, en este caso sobre el currículo de nuestra educación.

Huye por tanto esta reflexión de figurar en los análisis descalificadores que han pasado, de ser habituales, a convertirse en una forma cotidiana de golpear al contrario. Huye de tal simplificación, y lo hace, consciente de que nuestro sistema educativo, como las catedrales, va aumentando su capital de mejora con la suma de los intentos de reformas educativas de los últimos 40 años en los que los vaivenes políticos, y su falta de sintonía para establecer puentes, han logrado desgastar a una parte importante de los comprometidos con la educación y el trabajo en las aulas. Lo de “en tiempos complejos” bien pudiera ser definido como “en tiempos aún más complejos”, porque no se conoce paz educativa en nuestro país al menos desde el desarrollo de la primera reforma del currículo que representó la propuesta LOGSE de los años 90. Que nos encontramos además en tiempos de especial virulencia del debate educativo parece un hecho asumido. Animar el patio con adhesiones inquebrantables o con descalificaciones basadas en dilemas falsos no es lo que hace décadas algunos profesionales hayamos decidido representar. Trataremos por tanto de analizar la necesidad de la renovación curricular y las claves que avalan diferentes propuestas del modelo que el MEFP ha dado a conocer, acompañadas de ciertas dudas que su desarrollo plantea, para pasar luego a reflexionar sobre el clima de desencuentros, muchos de ellos intencionados, que vivimos y las posibles mejoras que aún es posible integrar en el reto que se encara.

1. ¿Se trata realmente de una propuesta curricular avanzada?

Las novedades que plantea el nuevo currículo LOMLOE abordan una serie de carencias del sistema que sería oportuno analizar con rigor. Es necesario aclarar que los documentos entregados abren las claves del marco en el que nos moveremos, pero deben desarrollar bien el contenido que se describe para conocer con exactitud el alcance y la representatividad del mismo. Estos temas que comenzamos destacando representan claves en las que es preciso profundizar y esperamos se desarrollen con rigor y participación de la comunidad educativa.

1.1.- La determinación del perfil competencial para la educación obligatoria en España, en consonancia con las recomendaciones europeas del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente, y las políticas educativas de nuestro entorno con mejoras evidentes en las últimas décadas: Francia, Portugal (cuya atrevida apuesta gusta visibilizar tanto a nuestro compañero Antonio Bolívar como al profesor López Rupérez, habitual colaborador en los debates transversales), Irlanda y una parte importante de los países nórdicos.

1.2.- La actualización de los contenidos que responden a la necesidad de desarrollar las dimensiones de las citadas competencias. La definición de las citadas competencias, siguiendo también indicaciones de la Comunidad Europea, se concreta en un conjunto de descriptores que integran conocimientos relevantes, destrezas y actitudes. La propia propuesta europea ejemplifica la apuesta que sirve de referencia a las recomendaciones realizadas.

El nuevo currículo trata de definir situaciones para facilitar el aprendizaje de los saberes indispensables para la ciudadanía del siglo XXI. La actualización beberá de nuevas fuentes (Agenda 2030 y las propuestas de reconceptualización del IBE UNESCO que refuerzan el currículo) a la hora de actualizar conocimientos, destrezas y actitudes que se identifican como las tres dimensiones de las competencias que superan los debates simples y escorados que vemos en estas semanas en nuestro país, en los que trata de enfrentarse contenidos y competencias.

1.3.- El nuevo modelo trata de recuperar el modelo y la gestión del nuevo currículo competencial compartido entre las CCAA y la Administración central que la propuesta legislativa anterior había roto. Las diferentes Administraciones Públicas centrales y autonómicas compartirán decisiones derivadas de la selección de contenidos y el tiempo escolar dedicado a gestionarlos con la colaboración por vez primera de los centros. Las decisiones curriculares por tanto serán compartidas por el MEFP con las CCAA y por estas con los centros escolares.

No solo de recomendaciones internacionales se nutre la propuesta. Con la atrevida recuperación del discurso competencial LOE y LOMCE -cada una en su contexto- trata de validar los dos modelos en conflicto. Se atreve a conciliar el trabajo por contenidos de las materias y el competencial, ya presente en el trabajo por proyectos, de forma

que los dos cobren fuerza competencial y partan de situaciones de aprendizaje inclusivas. Todo un reto para el que se requiere otro clima, con guiños claros de complicidad hacia el profesorado.

1.4.- El marco curricular que se propugna impulsa el desarrollo de proyectos educativos, metodologías, fórmulas organizativas y entornos especialmente inclusivos y lo hace como consecuencia del reconocido aumento de desigualdades educativas; tratando de profundizar en el verdadero sentido del derecho a la educación que en nuestro sistema educativo anuncia indicadores preocupantes de forma persistente como describe el consultor Lucas Gortázar en cada uno de sus artículos e investigaciones recientes.

2. Si se trata de iniciativas de tanto calado y peso, ¿por qué tanto ruido y tan poca participación?

La contradicción parece tener su origen reciente -aunque ya viene acumulando razones en las décadas pasadas- en el modo en que se gesta el proyecto de ley y esto a su vez en el ambiente que acompañaba este momento, punto álgido del debate político centrado en retos sobre la identidad territorial y mayorías de gobierno compartido que enfrentaban de forma abierta a una parte con la otra. Nada nuevo que pueda sorprendernos. Y en plena crisis política, donde surge la posibilidad de establecer un nuevo marco político, llega al Ministerio un grupo de profesionales que acompaña el debate político de la LOMLOE y finalmente completa la norma con una apuesta curricular que viene ya inmersa en una fase creciente de polarización política. Quienes hemos acompañado los pasos de la andadura con ganas de encontrar puentes vimos desaparecer las posibilidades de un Acuerdo educativo y asistimos con estupor al nuevo desencuentro de los discursos. En pocas ocasiones hemos visto debatir sobre la pertinencia de un modelo competencial más allá de descalificaciones simplistas como la de su cercanía al mundo laboral, formación profesional y campo empresarial. Del mismo modo es poco común debatir sobre la necesidad de analizar los contenidos de nuestra educación, aun en plena fase de cambio de modelo económico y social, sin superar lo de la trascendencia de la tradición por un lado o la fuerza de la revolución tecnológica. Estamos por tanto ante un modo de encarar los

cambios y resultará oportuno dar la voz a S. Pinker como hace el investigador Juan Manuel Moreno en un actual trabajo “Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa” para buscarle sentido al desacuerdo permanente ante los nuevos retos “...no todo cambio es el Fin de Esto, la Muerte de Aquello o el Amanecer de una Era Pos-Algo. No confundas el pesimismo con la profundidad: los problemas son inevitables pero los problemas son solubles...”. El ruido de los desencuentros esconde las posibilidades de nuevas propuestas, cuando no son de nuestros cercanos, uno de nuestros vicios habituales.

3. ¿Tienen sentido los enfrentamientos “contenidos / competencias” y “memorización / prácticas” o “centralismo / periferia”?

Es verdad que el necesario debate curricular viene acompañado de un debate blanco/negro que vistió una vez el proceso parlamentario LOMLOE de buenos y malos, de batallas entre lo público y lo concertado, del derecho a la educación y el derecho a elegir... La falta de encuentro entre estas temáticas, los sentimientos de agravios entre ofertas educativas, la necesidad de encontrar un equilibrio final entre las ofertas educativas y curar agravios comparativos volvió a permitir que el terreno educativo se embarrase de nuevo como antes el debate político parlamentario. Las consecuencias de un frustrado Acuerdo iban a tener sus consecuencias: la Educación no es sino la hermana pequeña del debate político.

Siendo así, no asistimos a debates sosegados sobre el enfoque competencial y el modelo actual de nuestro aprendizaje, no debatimos sobre por qué es fundamental para salvar el planeta superar con creces el debate competencias/contenidos memorización/tareas prácticas. Del mismo modo acudimos al recurrente dilema centralismo/periferia que la etapa LOMCE puso de manifiesto y ocupamos tiempo en encontrar alternativas que supongan un puente en las experiencias vividas.

Siendo necesario el debate y la confrontación para superar ideas encontradas todo vale con tal de ganar espacios y presencia partidista en los problemas de fondo. Y un caudal de profesionales de la docencia de la comunicación incitan con portadas de debates falsos lo que en estos momentos podría ser una apuesta innovadora compartida sobre la búsqueda y la identidad del modelo de ciudadanía que nuestra

sociedad requiere para enderezar su falta de sostenibilidad y el equilibrio medioambiental, las relaciones emocionales y la presencia de crecientes desigualdades. No concitamos aún voluntades para realizar encuentros abandonando dogmatismos, hábitos y medidas que en otros momentos funcionaron como espoleta de cambios como en el fondo se nos propone desde recomendaciones internacionales contrastadas.

De poco servirá realizar de nuevo llamadas a integrar y superar discursos falsos como apuesta de futuro pero estamos obligados a realizarlas. Es verdad que la propuesta educativa, incluso la curricular, pudo y puede comunicarse mejor. De ello hablaremos. Es cierto que explicar el alcance del modelo cuesta tiempo y necesita encuentros y espacios de diálogo que la pandemia y las urgencias políticas han cerrado aún más. Pero en nuestro país lo que parece evidente, visitando escuelas, debatiendo con la práctica, es que hay ya poco lugar para las apuestas educativas sin consenso. Si esto es así analicemos en este caso las claves del modelo curricular que se propone, con algunas de sus fortalezas y debilidades, porque como siempre algunas claves han venido a quedarse y otras deberán ir reformulando poco a poco su primera versión.

4. Reflexionar sobre fortalezas y debilidades del modelo ayuda a avanzar.

Después de 30 años de polémicas cotidianas sobre la educación en España, una parte importante de la comunidad escolar está segura de que el reto de conseguir un conjunto de acuerdos para la mejora educativa sigue siendo un objetivo irrenunciable. Entre estos algunos afirmamos que, en tanto esto no es posible, es también necesario seguir sumando propuestas constructivas en nuestro país y en este sentido el modelo que se ha presentado para abordar el cambio curricular ofrece suficientes muestras como para apostar por elaborar discursos puente. Lo hacemos no olvidando un segundo el objetivo aprendido: promover encuentros entre discursos diferentes. A partir del fallido intento de construcción de un nuevo Pacto educativo hace tres años, un importante grupo de movimientos de innovación promovido por los grupos Atlántida y COTEC han puesto en marcha un movimiento transversal en Educación llamado REDE (Red por el Diálogo Educativo) que en tres años ha elaborado un conjunto de claves en los temas centrales de la Educación que crea una base sólida desde la que

seguir avanzando. Si entre grupos plurales y diversos esas claves que definen aspectos han sido posibles y describen una alternativa común compartida, es obvio que también será desde el arco parlamentario antes que después. REDE ha elaborado una alternativa para el Acuerdo o los Acuerdos en tiempos de difícil encaje y lo hemos hecho desde una ciudadanía plural y diversa; hemos llegado a generar un movimiento que no cesa, volveremos a intentarlo. Nos va la mejora real de la práctica educativa en ello.

5. El proceso participativo de la comunidad educativa, aun en estos tiempos de desencuentro, puede ser mejorado.

Aprobada la LOMLOE, que sustenta la propuesta curricular acompañada en su parte final de un agrio debate sobre los temas clásicos del desencuentro educativo español, los documentos para la elaboración de los Reales Decretos de currículo vieron la luz en poco tiempo. El margen de maniobra que utiliza la política educativa en España para elaborar, dar a conocer y mejorar los borradores sobre temas educativos de alcance suele ser escaso; con la excepción del modelo LOGSE, que se acompañó de fases de experimentación y contraste con la práctica. La documentación presentada con el apoyo de expertos plurales pudo integrar otras sensibilidades y sumar pero todo indica que los tiempos convulsos impidieron otras referencias. Sea como fuere, el borrador conocido abre puertas a interpretaciones, es atrevido en su contenido y refleja claves como las descritas en el primer apartado que merecen análisis rigurosos y esfuerzos por construir puentes una vez más. Quienes ya preparábamos alternativas a este apartado (como somos los integrantes de grupos de innovación como Atlántida) y estábamos promoviendo movimientos transversales como REDE, ensayábamos discursos preparados para ser entregados en cualesquiera de las situaciones políticas que el cambiante ambiente político en España alumbrara. Hubo momentos en que este discurso internacional, bien valorado en la entrada del texto, se pensaba entregar avanzado en un Ministerio que lo mismo podía ser ocupado por opciones de derecha que de izquierda o incluso de coalición plural. Es nuestro convencimiento y en el mismo seguimos. Pero, producido en este momento concreto, vamos a establecer algunas líneas de mejora que aún se está a tiempo de reforzar.

Para que una propuesta legislativa de alcance pueda ser analizada con cierto rigor es necesario facilitar un proceso participativo real con toda la comunidad educativa y esto una vez más no ha sido posible. De los breves encuentros, foros y mesas de debate sobre la Profesión Docente de hace dos años, cuyas consecuencias y conclusiones no han sido analizadas y debatidas, se pasaba al entramado de la aprobación de la ley y finalmente a conocer la atrevida y necesaria propuesta de cambio curricular. El escaso tiempo dedicado a un debate de mayor calado se ha hecho sentir y se siente. Todo rema en su contra pero, si falta y no se gestiona, la suma de adversidades pasa factura. El calendario difundido que diseña unos Reales Decretos aprobados en el junio próximo, con cascada de aprobaciones a lo largo de los meses siguientes para asegurar el trabajo de aterrizaje en las CCAA, asegura una carrera de urgencias en donde la comunidad educativa tendrá muy limitadas sus posibilidades de debate y participación. Ahondaremos en ello y lo haremos señalando otras claves que deben acompañar a los procesos participativos.

6. Flecos pendientes que podrían mejorar la comprensión y el desarrollo de la apuesta.

Reconociendo el urgente y necesario trabajo de debate y colaboración entre el Ministerio y las CCAA para formalizar el análisis de un modelo curricular compartido que encuentre su foco central con puestas en común en la Conferencia Sectorial, aún hay tiempo paralelo para asegurar que la voz a de los centros educativos llega a ofrecerse y que los grupos de innovación, con sus movimientos de renovación pedagógica, Facultades de Educación, revistas de educación, sindicatos, influenciadores de redes sociales, confederaciones de familias, editoriales y empresas del sector dispusieran de foros en los que poner en común fortalezas y debilidades de la propuesta curricular. Algunos grupos ya lo estamos haciendo pero la dirección de las Administraciones en esta tarea se echa en falta, antes de ver aprobadas las normas que sienten las bases de un cambio curricular de alcance como se está propiciando.

Se desarrolle este movimiento de participación con mayor o menor intensidad, trataremos de definir algunas claves en las que la propuesta conocida se juega una mayor o menor consistencia. El trabajo que deben realizar los grupos de trabajo del

Ministerio y en paralelo los que constituyan las CCAA para definir sus Decretos podrían tenerlos en cuenta junto a otras interpretaciones que un proceso participativo como el esbozado pudiera facilitar.

La definición de unos perfiles competenciales de salida y los conocimientos, destrezas y actitudes que los integran representa una gran novedad esperada por muchos y ya presente en numerosos países de nuestro entorno (Francia, Portugal, Irlanda, países nórdicos...). Atrevernos a esbozar lo imprescindible de la educación obligatoria para asegurar ese suelo común al conjunto de la ciudadanía escolar es un reto hermoso y complejo que requiere connivencia en la comunidad educativa. Visibilizar el reto entre el debate de que lo esencial baja el nivel y lo deseable segrega a una parte importante imposibilita resolver el conflicto reflejado entre el “llegan a la Universidad sin dominar una exposición oral, un informe...” y “el abordar todos los contenidos que se espera de la educación obligatoria es la causa central del abandono escolar”. Es preciso entender que el currículo prescribe lo esencial y el vicio español de engordar los contenidos más conceptuales y datos, hechos, alejados de destrezas y actitudes es el responsable mayor del “dominan datos pero son unos irrespetuosos”. En algún lugar debe quedar espacio para entender que el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas debe ser realmente de mínimos, que el debate es urgente y delicado, que debe contar con un consenso importante en la comunidad- la escuela, la familia, el ámbito social- que la propuesta inicial debe partir de borradores elaborados por expertos, que debe contar con la colaboración en años siguientes de entidades educativas y culturales de peso, que se trata de un problema de Estado, no solo educativo. Alguien debería tomarse en serio el reto y un Instituto de renovación curricular y cultura debería integrar a sectores diferentes que consensuaran esta propuesta en los próximos años, incluso décadas. De nada sirven las descalificaciones del reto, es una necesidad inamovible la de articular ese reto, los perfiles de salida en las etapas educativas con sus aprendizajes esenciales, sin duda competenciales, por estar contextualizados integrando conocimientos destrezas y actitudes han venido a quedarse y piden hueco. El Real Decreto de currículum LOMLOE y los Decretos paralelos de las CCAA abrirán el melón y sentarán la primera piedra sobre la que es necesario sumar para construir puentes.

La apuesta compartida entre Ministerio y CCAA que sobre la LOMLOE ponen en pie se desarrolla en ambiente de crispación máxima y está necesitada de un punto de encuentro y experimentación común con Programas de Cooperación Territorial que generen discurso compartido experiencias con centros referentes y comunidades educativas que sellen la marca comunitaria sostenible e inclusiva. Volver a oponer la necesidad de centralizar el modelo para vertebrar un sistema educativo desconfigurado por normativas forzadas a la de gestionar un modelo con presencia compartida de las CCAA sin sumar ideas al puente necesario nos coloca en una disyuntiva de la que hemos aprendido y en la que ya toca encontrar equilibrio. Por tanto incendiarias portadas sobre desaparece el estado o centralismo y autarquía van en la dirección del ruido denunciado y juegan a continuar en el abismo.

El aterrizaje entre el modelo competencial de los perfiles de salida y la presencia e identidad de las áreas es técnicamente el más complejo y debe abordarse con cautela, avanzando e integrando la realidad de nuestro sistema. La aparición de novedades como los perfiles competenciales y las posibles competencias específicas de materias y áreas generará una confusión que es preciso prevenir resolviendo con sencillez la redacción de descriptores en cada competencia, la presencia de conocimientos, destrezas y actitudes de forma equilibrada ... y finalmente el aterrizaje en materias y áreas con perfiles de materia, sin duda competenciales, que facilite el trabajo por proyectos o por ámbitos tanto como por materias y que las dos formas de resolver el perfil de salida sean válidas por ser competenciales y estar contextualizadas.

El salto real se juega, por tanto, en la definición de saberes y especialmente en la elaboración de los criterios de evaluación, finalmente competenciales, que esperamos sencillos y claros; y lo hace en un tiempo tecnológico que está obligado a realizar una lectura del cambio de modelo curricular para que no sea al contrario y se trate de priorizar como noticia clave la aparición de plataformas o aplicaciones sofisticadas.

Nadie puede asegurar desde el Boletín la aceptación del modelo, entramos como nunca en un necesario tiempo de reflexión investigación y presencia de renovados materiales didácticos y textos de referencia, organización de redes de innovación con un fuerte papel y liderazgo de los centros innovadores de planes y programas de la formación ligados a la práctica; todo ello en un proceso abierto al debate socioeducativo compartido.

7. El papel de la tecnología educativa.

Abordar el enfoque competencial en la escuela del siglo XXI requiere ineludiblemente plantear qué tipo de interacción necesita el proceso educativo con la tecnología. Una de las realidades arrojadas por el confinamiento por COVID-19 es la necesidad de contar con la tecnología al servicio de la educación como herramienta multidisciplinar y multicompetencial. En una sociedad que es cada vez más digital y digitalizada conviene tener presentes los sesgos que han aflorado en cuanto al acceso a la tecnología, la competencia digital de la sociedad en el ámbito educativo y la revisión curricular del modelo educativo (Moreno et al. 2020; Irawan et al. 2020; Basham et al. 2020). La Agenda de la ONU 2030 aboga por establecer una educación de calidad y accesible, enfatizando en las metas y objetivos educativos las ecologías educativas y los contextos de aprendizaje, los procesos de enseñanza, así como la gestión de las políticas educativas (Burbules et al. 2020). Dotar a la sociedad de ciudadanos competentes constituye una necesidad a corto plazo no solo para satisfacer una demanda real de la sociedad digital sino para crear una sociedad que garantice a sus ciudadanos la capacidad de contar con las mismas habilidades que sus iguales. Por este motivo contemplemos la educación digital como un mecanismo cohesionador y de gestión del conocimiento que entre otros permita la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sinha et al. 2020; Lewin 2019; Kioupi & Voulvoulis 2019).

El nuevo contexto educativo marca una reconfiguración de los espacios de aprendizaje tanto en el marco educativo del centro escolar como los que se han creado a partir de la pandemia por COVID-19: el modelo a distancia y el modelo híbrido (Moya & Hernández-Ortega 2020). Los procesos de enseñanza-aprendizaje ya no se circunscriben al marco del aula en su acepción tradicional sino que trascienden la limitación de los espacios físicos. Es por ello que la dicotomía entre aprendizaje formal e informal pierde sus límites iniciales al trasladarse a un aprendizaje que se da en cualquier espacio y a través de cualquier medio (Sharples et al 2016; Kukulsa-Hulme et al. 2021) ¿Está la escuela preparada para ello? La inserción de la variable tecnológica en la ecuación educativa implica la modificación contextual de su propósito y de sus necesidades. El aprendizaje mediado por tecnología se ha de integrar dentro de planteamientos que satisfagan procesos de aprendizaje

contextualizados y próximos al alumnado a través de los cuales se solventen retos problemas y situaciones afines a la sociedad real y actual.

No sería conveniente hablar de pedagogía digital puesto que esta sucede entre profesorado y alumnado con y sin tecnología. Podemos afirmar que la pedagogía se nutre de la tecnología para crear nuevos escenarios de aprendizaje, fomentar el anhelo de aprender a un alumnado con infinidad de estímulos fuera del aula y que al mismo tiempo socialice horizontalmente en relación a todo cuanto sucede al hecho de aprender. En este contexto los centros educativos adquieren un valor y función social de gran importancia. Los currículos marcan directrices a conseguir por la comunidad educativa pero cada centro es el encargado de adaptar esas pautas al contexto socio-económico que condiciona la consecución de esos objetivos. Conocer la realidad del centro educativo y de sus estudiantes pasa también por establecer planes de formación digital en los que se aborde equitativamente la proporción pedagógica y digital. Esta competencia digital del profesorado y del alumnado va a ser la responsable de conseguir que los cimientos competenciales de una sociedad digital se consoliden desde la escuela, la misma que hace de las competencias un medio para alcanzar el objetivo de crear ciudadanos y sociedades competentes (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez 2020; Zárte et al. 2020; Sosa & Valverde 2020).

8. El reto del perfil competencial y las competencias específicas de materia.

Dos claves de enorme importancia viene la LOMLOE a colocar en el debate educativo. Hemos presentado ya su importancia y deseamos completarla resaltando el sentido que consideramos más acertado para cada una de estas novedades en el currículo que se gesta en el Ministerio. Hemos aportado experiencia vivida desde el 2010 a 2012 a lo largo del proyecto COMBAS que tuvimos la ocasión de asesorar primero con el PSOE y luego con el PP. Estas son nuestras señas de identidad clave que luego han quedado presentes en unas ejemplificaciones que junto a otros grupos de REDE hemos hecho llegar al Ministerio y que también nos parece adecuado dar a conocer por lo que significan como caminos abiertos.

Algunos apuntes sobre el perfil de salida.

El nuevo diseño curricular LOMLOE fija su horizonte y finalidad en los aprendizajes fijados en el perfil de salida competencial para la educación primaria y para la educación secundaria.

El Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica se constituye como la herramienta que concreta los principios y fines del sistema educativo español referidos a la educación básica. Este elemento curricular identifica las competencias clave que todo el alumnado sin excepción debe haber adquirido y desarrollado al término de la educación básica. Es la piedra angular del edificio curricular la matriz que cohesionan y hacia donde convergen las distintas etapas y modalidades que constituyen la formación básica del sistema educativo español. Se concibe por tanto como el elemento que debe iluminar y fundamentar el resto de decisiones curriculares las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica educativa y el elemento de referencia de cara a la evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado.

Para cada una de las ocho competencias los perfiles de salida fijan una serie de descriptores que concretan y contextualizan la adquisición de las competencias clave en un contexto escolar y en el proceso de desarrollo personal social y formativo del alumnado. Estos descriptores ayudarán a conectar las competencias clave con las competencias específicas jugando por tanto un papel fundamental para el diseño de los aprendizajes esenciales. Esta arquitectura resuelve el problema de un aprendizaje bifocal (áreas, competencias) planteado en diseños curriculares anteriores.

El sentido de las Competencias Específicas de áreas y materias.

Las competencias específicas son un segundo nivel de concreción derivado de los descriptores de los perfiles de salida y son representativas para cada área (EP)/materia (ESO). Son por tanto el elemento que conecta las áreas o materias curriculares con los perfiles de salida de modo que los aprendizajes de las áreas contemplados en las competencias específicas pasen a formar parte de un conocimiento mayor y global en el perfil de salida.

El desarrollo competencial se ve por tanto nutrido de la relación de las áreas y materias a través de las competencias específicas. Estas se convierten en un elemento

indispensable en las áreas o materias curriculares y suponen en sí los aprendizajes esenciales de cada una de ellas.

Este enfoque ofrece unas consecuencias directas en la gestión de los aprendizajes por parte de los docentes:

1. Las unidades didácticas de cada área o materia han de contemplar como principio básico la relación entre las competencias específicas del área o materia y las situaciones de aprendizaje en las que se pongan en juego los aprendizajes definidos en ellas. Se trata de establecer relaciones biunívocas entre estos dos elementos. O bien definir situaciones de aprendizajes y su relación con las competencias específicas del área o materia o bien establecer las situaciones de aprendizajes necesarias para el desarrollo de determinadas competencias específicas.
2. El tratamiento adecuado de todas las competencias específicas de las áreas o materias garantiza la consecución de los aprendizajes contenidos en los perfiles de salida.
3. La selección de determinadas competencias específicas con su o sus correspondientes situaciones de aprendizaje clarifica el proceso o secuencia de aprendizaje (estructura didáctica).
4. Los elementos esenciales (ejercicios, actividades, evaluación, ...) de toda una unidad didáctica deberían de estar en sintonía con las competencias específicas determinadas junto con la situación de aprendizaje.

Muchas veces los docentes se preguntan ¿qué es lo esencial que aprenda el alumnado en una determinada área o materia? La respuesta lógica en el nuevo diseño curricular serían las competencias específicas del área. Es por ello por lo que este elemento debe tomarse como referente para las programaciones docente y no sólo como referente sino contemplar unos desarrollos didácticos acordes con los aprendizajes establecidos en las competencias específicas de cada área o materia

9. A modo de conclusiones

El modelo ha venido a quedarse, aunque dará algunas vueltas. La LOGSE sumó capas a la catedral con la incorporación de distintos tipos de contenidos ahora reforzados, la LOE pionera informó sobre el modelo competencial con las competencias básicas, la LOMCE aunque las cambió de nombre por competencias clave las siguió definiendo y sumó los estándares que de haber estado bien contruidos con las dimensiones anunciadas habrían sentado cátedra (estándares que no obstante será necesario recuperar como indicadores competenciales que aterricen en los terrenos prácticos de materias y áreas, los descriptores de las competencias). A las incorporaciones descritas y otras que no detallamos ahora, la LOMLOE viene a sumar nuevas capas curriculares que vienen a quedarse.

Por encima del ruido está la necesidad y junto a esta el sentido común. La propuesta modelo debe tomar cuerpo y contenido en los meses próximos. Su desarrollo tardará en crear base real para la vida de los centros, será necesario tomar de nuevo con paciencia la presencia de discursos alejados que sin atreverse a crear alternativas de mayor calado a los problemas de nuestro sistema entretienen el tiempo ganando parcelas de corto alcance. Inmersos en pleno proceso de descalificación el modelo dará vueltas hasta ir madurando.

Ya se ha dicho que pudo comunicarse de otra forma el reto curricular pero puede no hacerse más daño oponiendo lo que el modelo trata de integrar (contenidos/competencias, esfuerzo/regalos...). Sería oportuno no facilitar portadas a quien las necesita. Pero el edificio educativo vuelve a sumar claves para su mejora.

Para ir finalizando, quienes soñamos con un contexto diferente similar a las fases iniciales de los 80 y 90 nos encontramos en medio de la refriega pero a la vez inmersos en el reto de aprovechar cada rendija para introducir avances. Sería oportuno aprovechar la ocasión para superar el ruido. La construcción de la catedral de la educación como gusta presentar a nuestro amigo y compañero José Moya, con quien compartimos estas inquietudes sobre la elaboración de un modelo educativo en ciclos, está sumando claves de un nuevo estilo arquitectónico aunque demasiados miembros de la comunidad educativa y no digamos algunos portavoces del agobio no lo saben; unos porque el ruido y los gritos no facilitan la comprensión del reto y otros porque ganan más en el revuelo. Desde aquí, y para terminar, va una invitación abierta a

cuantos están comprometidos en facilitar nuevas señas de identidad por la mejora educativa.

Concluimos adjuntando como Anexo las aportaciones que, respecto al currículo LOMLOE, los grupos de innovación educativa integrados en REDE, Actitudes, Atlántida, Empieza por educar y Trilema, dirigimos en su momento al MEFP. A punto de conocer los borradores del Ministerio y de ver editados los Reales Decretos del Currículo LOMLOE, merece la pena analizar las diversas apuestas que hemos aportado, como apoyo a un proceso corto, que merecía otros tiempos.

Financiación

Sin financiación.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

Basham J. J. Blackorby and M. T. Marino. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1) 71–91.

Burbules N. C. Fan G. & Repp P. (2020) Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability* 1(2) 93-97
<https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>

Cabero-Almenara J. & Palacios-Rodríguez A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC* 9(1) 213-234.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

COMBAS (2013): *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas/ensenanza-centros-de-ensenanza/16109>

IBE- UNESCO (2018). *Curriculum Glossary Terminology*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)

Irawan E.A. Prianggono A. Saputro A. D. & Rachmadhani M. S. (2020). Youtube Channel Development on Education: Virtual Learning Solutions during the Covid. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(4). 2469-2478

Kioupi V. & Voulvoulis N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability* 11(21) 6104. <https://doi.org/10.3390/su11216104>

Kukulka-Hulme A. Bossu C. Coughlan T. Ferguson R. FitzGerald E. Gaved M. Herodotou C. Rienties B. Sargent J. Scanlon E. Tang J. Wang Q. Whitelock D. Zhang S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report* 9. Milton Keynes: The Open University.

Lewin K. M. (2019) The Sustainable Development Goals for Education: Commonwealth Perspectives and Opportunities. *The Round Table* 108:4 367-382 DOI: [10.1080/00358533.2019.1634888](https://doi.org/10.1080/00358533.2019.1634888)

Moreno J.M.; Bolívar A.; Clavijo M.; Cortés J.; Gómez J.A.; Hernández-Ortega J.; Fuentes F.; Fernández J.; Hortigüela D.; López M.; Pérez Á.; Luengo F. & Manso J. (2020). *Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias Proyecto Atlántida*. <http://hdl.handle.net/10486/691408>

ONU (2015) Resolución Asamblea General Naciones Unidas. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

REDE (2017). *Red por el Diálogo educativo*, Disponible en <https://www.dialogorede.es>

Sinha A. Sengupta T. & Saha T. (2020). Technology policy and environmental quality at crossroads: Designing SDG policies for select Asia Pacific countries. *Technological Forecasting and Social Change*, 61 120317 <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120317>

Sosa Díaz M. & Valverde Berrocoso J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(1) 151-173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>

Zárate Flores A. Gurieva N. & Jiménez Arredondo V. H. (2020). La práctica holística de las competencias digitales docentes: Diagnóstico y prospectiva. *Pensamiento educativo*, 57 (1) 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.10>

ANEXO

AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

APORTACIONES A LA PROPUESTA CURRÍCULO LOMLOE DEL MEFP

Autoría: Actitudes, Atlántida, Empieza por Educar, Trilema

Equipo de trabajo:

Ángel Pérez Pueyo, Florencio Luengo Horcajo, Miguel Costa, Carmen Pellicer Iborra, Óscar M. Casado Berrocal, Javier Cortés de las Heras, José Antonio Gómez Alfonso.

PRESENTACIÓN

Las cuatro organizaciones integradas en las actuales reflexiones, tratamos de aportar algunas claves tanto a las dos ejemplificaciones de competencias, que se enviaron al MEFP vía el grupo Atlántida, como a los documentos entregados por el Ministerio que esperábamos con especial interés.

Desde esta introducción deseamos felicitar el MEFP por la iniciativa arriesgada, pero necesaria, que trata de poner al día nuestro sistema educativo, esbozando las claves de un nuevo currículo competencial, sostenible e inclusivo. Seguros de que estamos ante un reto muy importante y de su dificultad, volvemos a entregar nuestras claves y esperamos que sirvan para el debate interno de los grupos del Ministerio, así como animar al proceso de difusión y participación que intentaremos extender.

A continuación, producto del trabajo de estas semanas, presentamos 7 claves, a modo de opciones abiertas, que pueden animar el debate para la concreción final que se realice del Diseño Curricular. Estas 7 claves se acompañan de 7 posibles propuestas de desarrollo del Diseño Curricular, junto con alguna ejemplificación necesaria para aterrizar en la práctica cotidiana de los docentes.

Las 7 claves con sus 7 propuestas, a modo de opciones, ejemplifican un abanico de posibilidades, que no el único, de desarrollo curricular, en base a los documentos y sus correspondientes elementos presentados por el MEFP el viernes 26 de marzo de 2021.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, no es fácil establecer un nuevo Diseño Curricular cuando se viene de un conjunto de decisiones que, al menos en cuanto a sencillez y claridad, no ha cumplido las expectativas deseadas, para el desarrollo de la norma en las aulas.

La aparición de un imprescindible Perfil de salida competencial al terminar la etapa secundaria, y su correspondiente de la etapa Primaria, representan un cambio necesario tanto en el acercamiento a Europa como para ponernos en una posición óptima para que las competencias adquieran el papel protagonista que siempre debieron tener. Sin embargo, engarzarlo con un sistema que se pueda desarrollar por materias, área o ámbitos, y que además abra la puerta al trabajo por proyectos, es el mayor reto curricular que se haya diseñado hasta la fecha. Un reto, necesario, pero complejo que es necesario gestionar, cercanos a la sencillez y claridad.

No cabe duda de que conseguir que las áreas o materias cedan su papel protagonista a las competencias no es tarea sencilla en un sistema educativo de larga tradición basada en los contenidos, entendidos como bloques ligados especialmente a datos, hechos y conceptos. Sin embargo, el futuro (que ya es presente) nos obliga a cambiar.

Quizás, la clave esté en realizar una transición “suave”, pero a la vez clara y decidida. En este sentido, la LOMLOE así lo establece al permitir desarrollar a los centros enfoques diferentes, pero que deben coexistir sin generar agravios comparativos entre el alumnado que haya tenido que cursar sus estudios por una u otra vía.

La aparición de nuevos elementos curriculares como los Perfiles Competenciales de Salida, los Saberes Básicos o las Competencias Específicas de las áreas, que coexistirán con los Criterios de evaluación, entre otros, supone un gran reto, al que deseamos sumar ideas facilitadoras. De hecho, el propio documento presentado por el MEFP establece que:

“El gran reto está en conseguir que estos criterios de evaluación, con sus indicadores de logro, aunque se formulen para cada materia y ciclo o curso, vayan indisolublemente unidos a los descriptores del Perfil de salida, a través de las competencias específicas, (del perfil competencial de cada materia o área), de tal manera que no se pueda producir una evaluación de la materia independiente de las competencias clave” (p.8)

El reto que afrontamos con decisión en este documento las organizaciones firmantes, surge de un intento por hacer coexistir dos enfoques de desarrollo de una ley que debe tener a las competencias en el centro del proceso de desarrollo y evaluación del alumnado. No sería aconsejable permitir que, a través de enfoques mal interpretados, pero admitidos por la norma, se puedan llevar a cabo procesos de evaluación centrados en las áreas o materias, sin que estas evaluaciones también sean competenciales. La situación no deseada únicamente nos llevaría de nuevo a la casilla de salida y habríamos perdido una nueva oportunidad para que el Sistema Educativo evolucione como la sociedad actual necesita. Sin esconder que nos toca diseñar el reto en las mejores condiciones políticas, sociales y económicas, la esencia del discurso viene para quedarse y es oportuno remar para fijarlo.

Una sociedad que quiere tener a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en su punto de mira y pretende que la educación se lleve a cabo en torno a ellos, requiere de un Diseño Curricular que permita que las Competencias, no sólo en última instancia sino

durante el proceso de aprendizaje, puedan ser el referente de la evaluación en cualquier momento del proceso.

Por todo ello, nos atrevemos a presentar 7 claves, a modo de opciones para la elección del Diseño Curricular. Dentro del itinerario de opciones que presentamos, los firmantes del texto, disponemos de preferencias que, en esta ocasión, como es obligado dejamos en manos de los equipos responsables, dentro del Ministerio.

7 CLAVES PARA UN DISEÑO CURRICULAR BASADO EN LA SECUENCIACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación, se presentan las 7 claves mencionadas para el desarrollo de un Diseño Curricular basado en la secuenciación de sus diferentes competencias y que a la vez sirvan de referente para la redacción de competencias específicas de las áreas, materias y ámbitos.

En este sentido, no debemos olvidar que el nuevo diseño propuesto por el MEFP, en base a la modificación que la LOMLOE establece en la LOE, tiene por objetivo establecer un desarrollo donde las competencias adquieran el papel fundamental en la nueva política educativa que no se equipara al enfoque más europeo que mejores resultados está produciendo en algunos países. Sin embargo, el cambio que requiere nuestro país y, en consecuencia, nuestro Sistema Educativo debe ser consciente del camino recorrido, de los diferentes problemas que han surgido desde la aparición de las competencias en 2006 y de las necesidades de unos docentes que, a la postre, deberán ponerlo en valor. Los conceptos de sencillez y claridad vuelven a ponerse sobre la mesa, por si esta fuera la hora de su puesta en valor.

Por todo ello, nos permitimos identificar una serie de claves que consideramos pueden tenerse en cuenta para poder comprender el abanico de propuestas de desarrollos de Diseños Curriculares, desde los que escoger la opción normativa:

1º) Todo el alumnado menor de 18 años dispone de tres opciones para conseguir el Título de Educación Secundaria Obligatoria: ESO, FP Básica o Diversificación curricular.

Esta nueva situación, en la que el alumnado puede obtener el Título cursando ESO curso a curso, desde un programa de diversificación o por FP Básica, implica que debería existir, para los tres itinerarios, un referente común al finalizar la etapa; y en este caso, es evidente que debe ser el Perfil Competencial de Salida.

2º) Durante la etapa, al finalizar segundo de ESO, existe la posibilidad de: a) continuar estudios en tercero de ESO, b) pasar a Diversificación curricular, cuya estructura pasa a ser por ámbitos, y c) el paso a FP Básica.

En estos tres casos, el referente para continuar estudios debería estar vinculado a la evaluación de las competencias (los Perfiles competenciales) y no de los elementos específicos de las áreas o materias, como probablemente haya sido la práctica mayoritaria hasta este momento.

En ningún caso se deberían generar agravios comparativos en la promoción o titulación como ocurrió en la LOGSE. La apuesta por una orientación basada en diferentes indicadores, por los equipos responsables, deberá velar por ello.

Ejemplificación: Un alumno que realizase sus estudios curso a curso en ESO podía no promocionar con 3 asignaturas suspensas o 2 si eran Lengua o Matemáticas (en algunas CCAA), pero si iba por Diversificación curricular probablemente promocionase sin problema. Si bien sobre el papel era justificable, dado que el alumnado que ingresaba en un programa de diversificación había de presentar dificultades de aprendizaje, en la realidad cotidiana de los centros, parecía alarmante que el alumnado con menos cantidad de contenidos (conocimientos, destrezas y actitudes) en su currículo promocionase, y otro con mucha más cantidad, al ir por áreas o materias y con mayores niveles de desempeño, repitiera.

Esta situación generaba actuaciones contradictorias, que pueden corregirse si la evaluación tiene un referente común (las competencias) tanto en sus perfiles de salida como en sus perfiles de área o materia, como veremos. Así, si se cursase ESO por materias o ámbitos, el número de las primeras aprobadas o suspensas no debería ser el referente de la promoción como siempre ha ocurrido... Pero esto requeriría de concreción en el Perfil Competencial de Salida y una concreción competencial por ciclos (como también veremos), además de identificar situaciones de aprendizaje posibles que pueden evaluarse en el contexto del aula, como evidencia del logro de los aprendizajes incluidos en estos perfiles de salida o una concreción competencial por ciclo, como hemos citado. También requerirá un adecuado alineamiento de los criterios de evaluación de las áreas/materias con los descriptores del Perfil Competencial de Salida.

3º) Necesidad de una concreción competencial por ciclos.

Si no se establece el nivel de competencias por ciclos en Primaria y en Secundaria Obligatoria respecto a los Perfiles de Salida, es difícil de entender la coherencia con la que se determinará al finalizar la etapa la titulación y, mucho menos aún, la elaboración de un informe que justifique la continuación o derivación a nuevas vías de escolarización.

Además, si el desarrollo de las áreas/materias se hace respecto a ciclos, concretando en criterios de evaluación y contenidos/saberes, estos deben tener como referente una concreción competencial por ciclos que sirvan de indicador de progreso hacia el Perfil Competencial de Salida.

No únicamente esta cuestión es importante por lo descrito. Si las evaluaciones de diagnóstico se realizan respecto a competencias, se debe asegurar la descripción del dominio de cada competencia en los niveles en los que ocurre esta evaluación, a saber: 4º curso de Ed. Primaria (Art. 21, LOMLOE), 2º curso de Ed. Primaria (Art. 29, LOMLOE).

A esto se añade también que, en Ed. Primaria, al finalizar cada uno de los ciclos, la tutoría ha de emitir un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna (Art. 20, LOMLOE). Y al finalizar 2º curso de ESO se ha de entregar al alumnado el consejo orientador, que informa sobre el grado de logro de los objetivos y competencias correspondientes (Art. 28, LOMLOE).

Para ahondar en la propuesta, a la idea que se ha esgrimido sobre el hecho de que secuenciar los perfiles competenciales de salida hasta el extremo de ciclos dejaría sin espacio la autonomía de los centros, cabe responder que no hacerlo haría de nuevo posible la articulación de 17 sistemas educativos en nuestro país, como ocurriera con la propuesta de los estándares LOMCE. A la vez cabe añadir que, para cursar estudios en diferentes CCAA, si se asegura una vertebración mayor de la secuencia de aprendizajes esenciales (que puede movilizarse por diferentes motivos), esperamos que los centros hagan uso de la autonomía anunciada. El hecho de disponer de parte del porcentaje de definición curricular, que se les otorgue desde las CCAA en sus respectivos Decretos, permitirá organizar tiempos e integrar materias en ámbitos y proyectos.

4º) Las Competencias específicas deberían establecerse para toda el área, materia o ámbito y también por ciclos respecto a una concreción competencial por ciclos.

Si se acepta que las Competencias específicas deben tener como referente para su elaboración una secuenciación de los Perfiles de Salida de las etapas, y así no perder su aspecto competencial (vinculado a la materia, área o ámbito), a la hora de establecer la promoción de ciclo, además de otras variables de su historia personal, se debería contar con unas competencias específicas de ciclo que vendrían a ser lo que denominamos la concreción competencial de ciclo. Esto permitiría que no fuesen las áreas, según su peso y valor competencial, sino las competencias, desde sus perfiles definidos, las que sumen datos a los equipos de orientación para una promoción de más objetiva y justificada... En definitiva, no tendría que haber una evaluación diferenciada.

5º) Sencillez y practicidad de un Diseño Curricular de carácter competencial.

Desde que en 2006 se incorporaran a la Ley Orgánica de Educación las Competencias Básicas, y tras el intento de concreción de carácter inductivo de la LOMCE con la Orden ECD/65/2015, el profesorado está necesitado de una propuesta de desarrollo

sencilla en cuanto a elementos curriculares en escena y una forma eficaz de poner en práctica el enfoque competencial, que dé opciones simultáneamente a las dos propuestas de organización de los centros que se plantean en la LOMLOE: por áreas/materias, o por ámbitos y proyectos.

No podemos olvidar que esta última ofrece la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje por proyectos que requiere de una organización curricular verdaderamente competencial donde los contenidos quedan supeditados a las competencias haciendo así más sencillo el proceso de evaluación y calificación.

El reto de hacer sencillo, manejable y claro el modelo final que la norma fije, debería guiar las decisiones finales, lo que en ocasiones obliga a dejar en el tintero algunas matizaciones, que es mejor se establezcan como orientaciones y apoyadas en materiales que sirvan de ejemplificación de prácticas referentes.

6º) Los docentes requieren un sistema de evaluación de competencias claro y sencillo.

De lo anterior se desprende que es necesario que los docentes puedan tener claro cuál es su papel en el proceso de evaluación de las competencias, que permita que evidencien la adquisición de la mismas y el nivel alcanzado en cada momento más allá de su área o materia. Sin embargo, también se destaca que la tutoría pueda, de manera sencilla, elaborar un informe que recoja las evidencias obtenidas, con el que se pueda justificar la promoción de ciclo o etapa o cualquier informe que se demande en este sentido (p.ej.: consejo orientador).

Se ha dicho mucho con ocasión de la propuesta de cambio curricular, pues es una tarea de enorme complejidad que requiere equilibrio para hacer visible las tres dimensiones competenciales. En este sentido, si fuera posible definir bien los aprendizajes imprescindibles de salida, a la vez que secuenciarlos por ciclos, solo cabría añadir que estos aprendizajes, definidos por un conjunto de descriptores, puedan ser evaluados con criterios claros, sencillos en su redacción. De este modo, se conseguiría otorgar unos niveles de desempeño tanto a los trabajos de proyectos, ámbitos y planes de integración de materias, como a las propias materias, que fueran claros y formasen parte del puzle total de evaluación competencial.

7º) El papel de las situaciones de aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje o desempeño juegan un importante papel, ya no tanto como elemento prescriptivo, sino como ejemplificación de tareas, actividades, proyectos, situaciones problema, estudio de casos..., que sirvan como escenario donde el alumnado pueda mostrar evidencias del nivel de logro alcanzado respecto a unos saberes (papel que determinan los contenidos y criterios de evaluación: qué deben saber y saber hacer) en un contexto determinado.

Estas situaciones de aprendizaje pueden evaluarse con distintos instrumentos de evaluación que indican el nivel de logro mínimo para apreciar que se ha alcanzado un conjunto de saberes, tarea eminentemente del aula.

Proporcionar al profesorado ejemplos de este estilo, asociando las situaciones de aprendizaje a sus correspondientes criterios de evaluación, saberes y competencias específicas facilitará, desde un enfoque inductivo, la valoración del grado de consecución de la concreción competencial de ciclo o de los Perfiles competenciales de Primaria o de Salida de la ESO, a partir de las distintas materias. De esta manera se podrán tomar decisiones colegiadas e informadas respecto a Informes sobre el desarrollo y evolución de desempeños competenciales, como a criterios para definir la promoción o titulación.

7 POSIBLES OPCIONES. PROPUESTAS DE DESARROLLOS CURRICULARES

A continuación, presentamos 7 posibles propuestas de desarrollos curriculares en base al esquema presentado por el MEFP (figura 1) y que pretenderían completar su propuesta inicial. Sin embargo, presentamos el punto de partida que se interpreta de la propuesta presentada por el Ministerio.

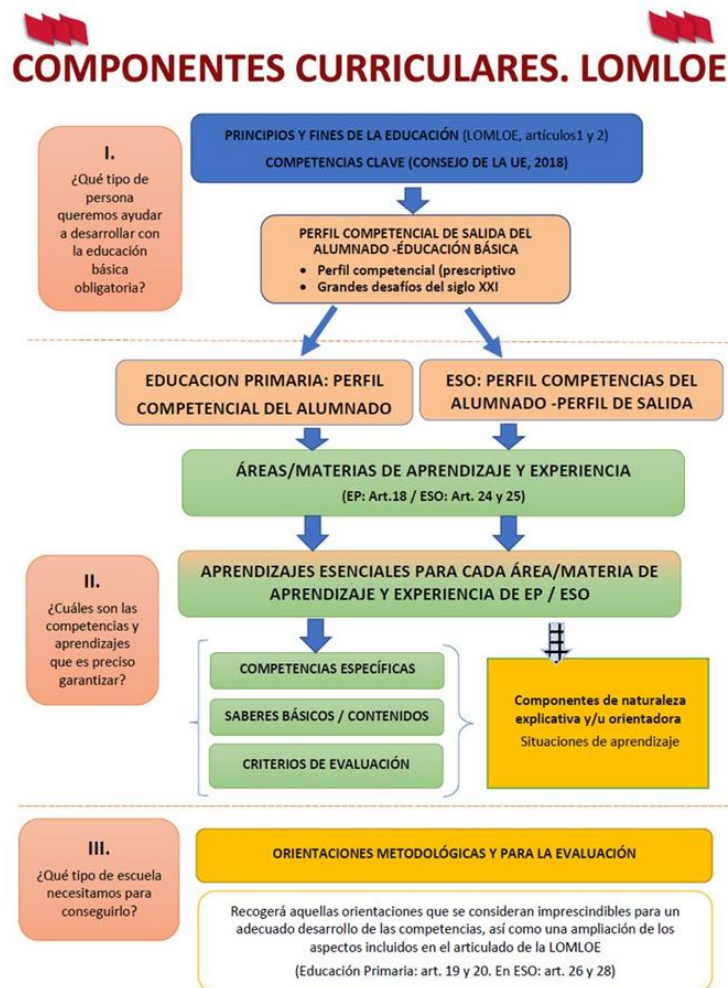


Figura 1.

Este planteamiento inicial de los componentes curriculares de las enseñanzas mínimas y proceso de concreción de las intenciones educativas en el desarrollo de la LOMLOE presentado con esta estructura vertical, quizás no permita desligarse del planteamiento en las que áreas o materias continúen teniendo todo el protagonismo.

Es por ello que, a continuación, planteamos la primera de las propuestas:

(se indican con una estrella amarilla las aportaciones que realizamos y que se han justificado anteriormente)

1ª PROPUESTA

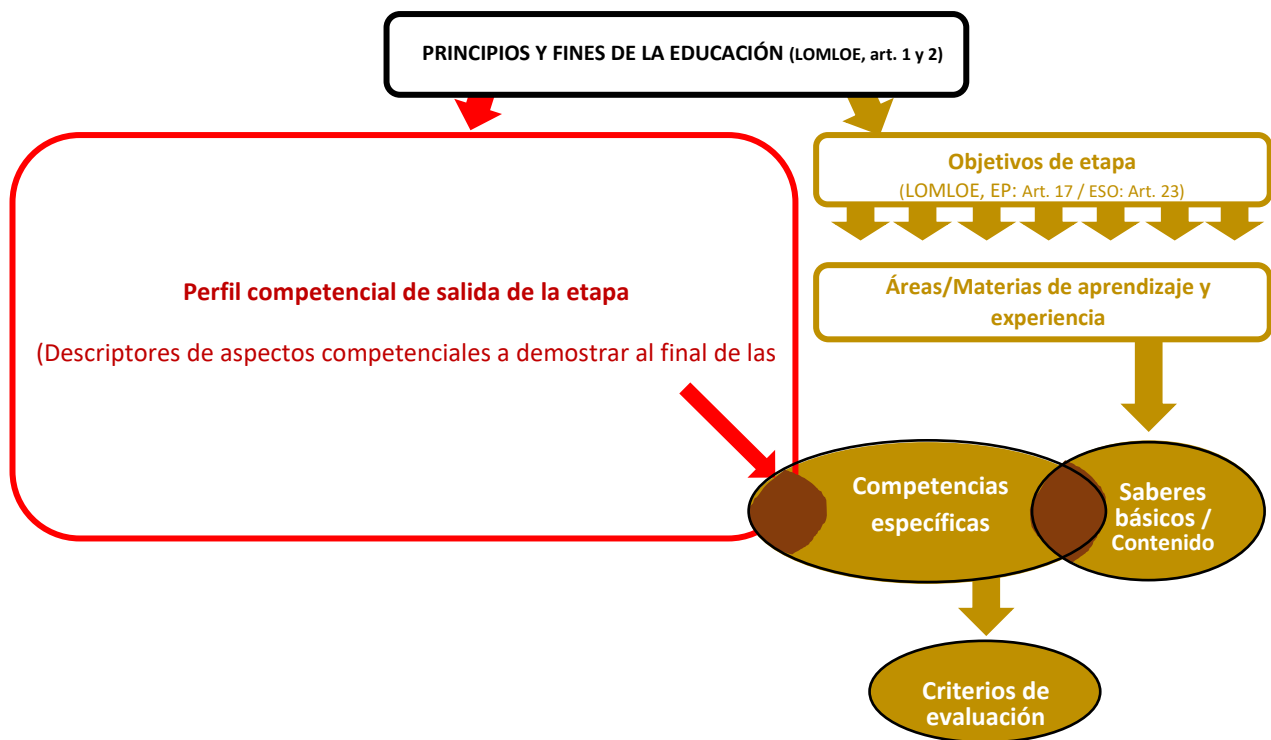


Figura 2.- 1ª Propuesta

En esta primera opción (figura 2), se parte de la elaboración de las **Competencias específicas** a partir de los saberes básicos, que nos permitirían concretar los Criterios de evaluación. Podríamos decir que, para los docentes en activo, serían como los antiguos Objetivos Generales del Área para las Etapas que conocieron en la LOGSE.

Sin embargo, esta propuesta básica parece volver a dejar las cosas como estaban. Las áreas o materias toman de nuevo el papel protagonista y dejan de nuevo a las competencias como un referente final que únicamente barnizan en su diseño inicial a las áreas o materias. Sin duda, la promoción o titulación volvería a estar determinada por el número de áreas o materias no superadas, y las competencias quedarían

relegadas a una situación de decisión marginal que los claustros nunca se atrevieron a utilizar.

2ª PROPUESTA:

En esta opción (figura 3), se parte de la elaboración de una secuenciación de competencias por ciclos, en base a los Perfiles Competenciales de Salida y de Primaria. En cada ciclo, el RD asignaría un número mínimo de descriptores a las áreas/materias para concretar las competencias específicas de cada una de ellas (en posteriores niveles de concreción los docentes podrán añadir otros descriptores y desde luego desglosarlos en indicadores, según sus intereses y necesidades, si se considerase oportuno).

Estos referentes competenciales para los ciclos, junto a los saberes básicos permitirían elaborar las **Competencias específicas**. Podríamos decir que, para los docentes en activo, serían como los antiguos Objetivos Generales del Área para las Etapas.

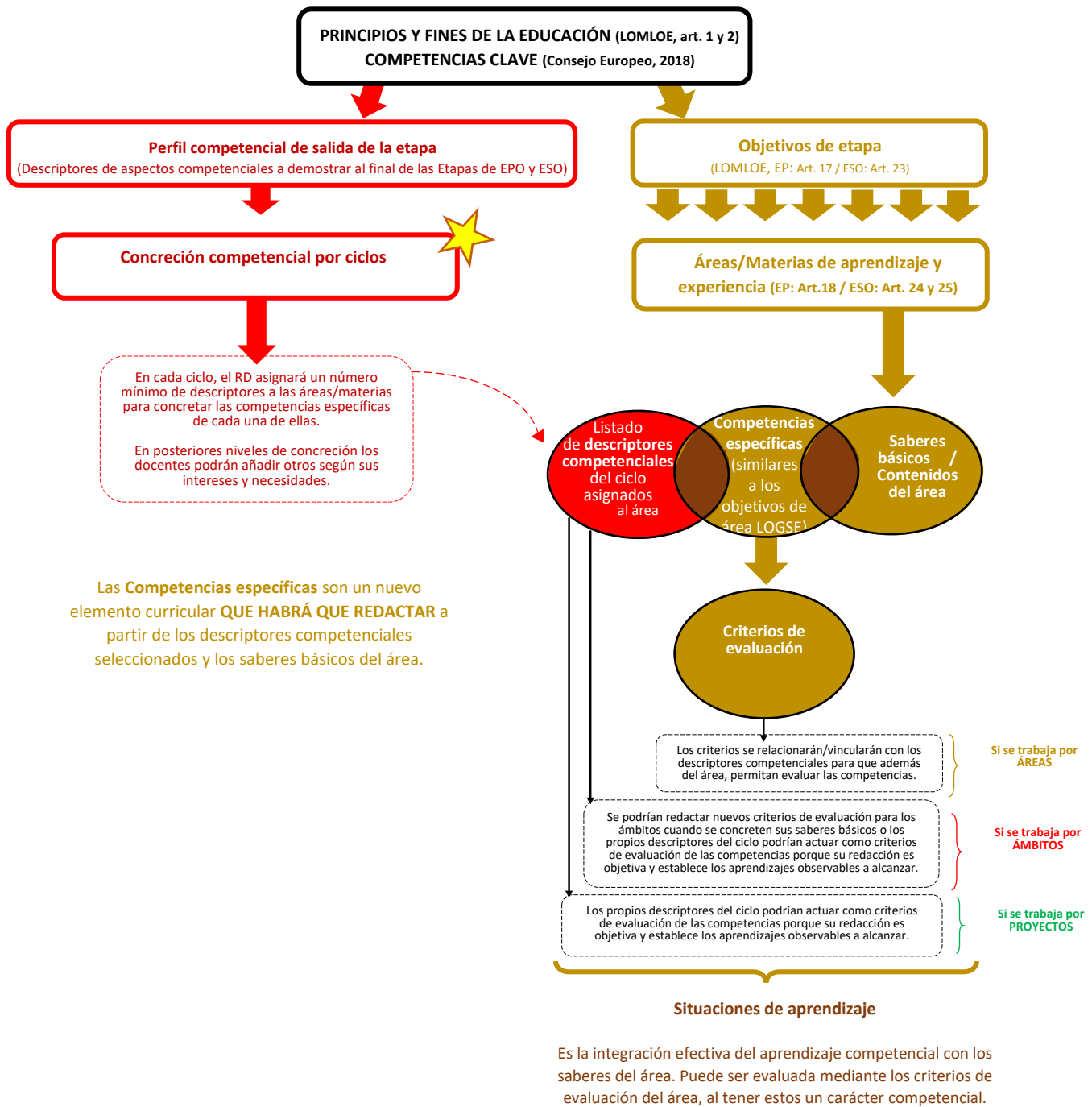


Figura 3.- 2ª Propuesta

En esta propuesta podemos comprobar cómo la elaboración de las **Competencias específicas** tendría un **referente competencial de ciclo** que, al menos, permitiría que la concreción de estas, en relación con lo competencial, fuese más clara para los desarrolladores de los currículos de las **áreas o materias**, pero también para los de los **ámbitos**.

De este modo, las **Situaciones de aprendizaje** supondrían la integración efectiva del aprendizaje competencial con los saberes del área, y podrían ser evaluadas mediante los criterios de evaluación del área o materia.

En este caso, y partiendo de los Perfiles Competenciales de Salida y de Primaria de la **COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER**, presentamos un ejemplo de secuenciación por ciclos (figura 4) que pueda servir de ejemplo para comprender la concreción propuesta. Cabe añadir que, a la hora de secuenciar los perfiles de salida, el Ministerio tiene en su mano definir niveles que puedan identificarse con etapas y ciclos actuales, o considerar otros niveles, siguiendo experiencias como las de Marco Europeo de las Lenguas.

		Concreción de los perfiles de salida de la Competencia PERSONAL, SOCIAL y de APRENDER A APRENDER (PsyAaA)				
		PERFIL DE SALIDA EPO			PERFIL DE SALIDA ESO	
		1º-2º EPO	3º-4º EPO	5º-6º EPO	1º-2º ESO	3º-4º ESO
Personal	Auto-regulación	Es capaz de reconocer, verbalizar y explicar sus propias emociones y pensamientos, así como su influencia en el trabajo en el aula.	Muestra una mentalidad abierta para discutir positivamente y cambiar de opinión, ceder, negociar, así como aceptar otras perspectivas o cambios en la vida.	Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias sencillas para gestionarlos en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizando los con sus propios objetivos.	Comienza a controlar su motivación para afrontar con éxito las transiciones de su aprendizaje en la vida personal y se inicia en la participación social en el que se observa el mismo.	Regula y expresa sus emociones fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje; gestionando constructivamente los retos y cambios que surgen en cualquier contexto y armonizándolos con sus propios objetivos.
	Flexibilidad					
	Bienestar	Experimenta los elementos y factores básicos que condicionan la salud individual.	Conoce y experimenta los elementos y factores que condicionan la salud en el plano personal.	Reconoce los riesgos más relevantes para la salud y comienza a adoptar hábitos saludables para su bienestar físico y mental.	Identifica trastornos y enfermedades asociadas a la salud en el plano personal y social y realiza acciones individuales y grupales que responden a estas.	Reconoce los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, y consolida hábitos de vida saludables a nivel físico, mental y social personales y sociales.
Social	Empatía	Reconoce emociones básicas en los demás y adapta sus comportamientos y respuestas a los contextos en los que estas se producen.	Trabaja en grupo de forma sostenida en el tiempo, mostrando intención de contribuir al bien común, iniciándose en la cooperación y aceptando la diversidad de culturas, antecedentes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales.	Reconoce y respeta la emoción y experiencia de los demás, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas sencillas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	Valora la importancia de la confianza, el respeto por la dignidad humana y la igualdad, haciendo frente a los conflictos y negociando los acuerdos para construir y mantener relaciones justas, respetuosas, cooperativas y equitativas.	Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de los demás y las incorpora a su aprendizaje, participando activamente en el funcionamiento del trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estas tareas cooperativas complejas.
	Colaboración					
Aprender a aprender	Mentalidad de crecimiento	Toma conciencia y confía en las habilidades propias y reconoce el trabajo bien hecho, a través de la autoevaluación, valorando los métodos que se han seguido para lograrlo.	Comprende el valor de las experiencias de éxito o fracaso propias y de otros, a través de la iniciación en la coevaluación, para el enriquecimiento personal como elementos que pueden beneficiar el propio aprendizaje.	Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje, desarrollando procesos de autoevaluación y coevaluación, adoptando posturas críticas cuando se producen procesos de reflexión guiados.	Reconoce el aprendizaje como un proceso que dura toda la vida y que requiere apertura, curiosidad y determinación para desarrollar ideas creativas, sintetizar y combinar conceptos e información de diferentes fuentes, donde la autoevaluación y la coevaluación es clave, siendo consciente en todo momento de la posibilidad de que los datos o resultados estén sesgados.	Realiza de forma recurrente y autónoma autoevaluaciones y coevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, busca nuevos canales para validar, sustentar y contrastar la información y obteniendo conclusiones relevantes.
	Percepción crítica					
	Gestión del aprendizaje	Manifiesta sus preferencias e intereses en la organización y realización de las tareas, identificando las características personales que condicionan su trabajo (ritmo, necesidades de aprendizaje, etc.) a partir de procesos de autoevaluación dirigidos.	Reconoce los condicionantes propios de cada tarea (duración, dificultad, etc.), se inicia en la gestión autónoma de los tiempos y tareas escolares y participa activamente en procesos de co-evaluación guiados.	Planifica objetivos a corto plazo, utiliza estrategias sencillas de aprendizaje autorregulado, y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y buscando ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.	Reflexiona y evalúa los propósitos, procesos y resultados del aprendizaje y la construcción del conocimiento, estableciendo relaciones entre los distintos ámbitos trabajados a través de planificación autorregulada compleja.	Planifica objetivos a medio plazo y desarrolla procesos meta-cognitivos que desarrollan la autonomía y la retroalimentación que le permiten aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Figura 4.- Ejemplo de secuenciación por ciclos del Perfil competencias de Primaria y del Perfil Competencial de Salida

3ª PROPUESTA:

En esta opción (figura 5), evolucionamos de la anterior y en base a los criterios de evaluación del ciclo, los saberes básicos y al listado de descriptores de competencias del ciclo, se redactaría las **Competencias específicas de área o materia**.

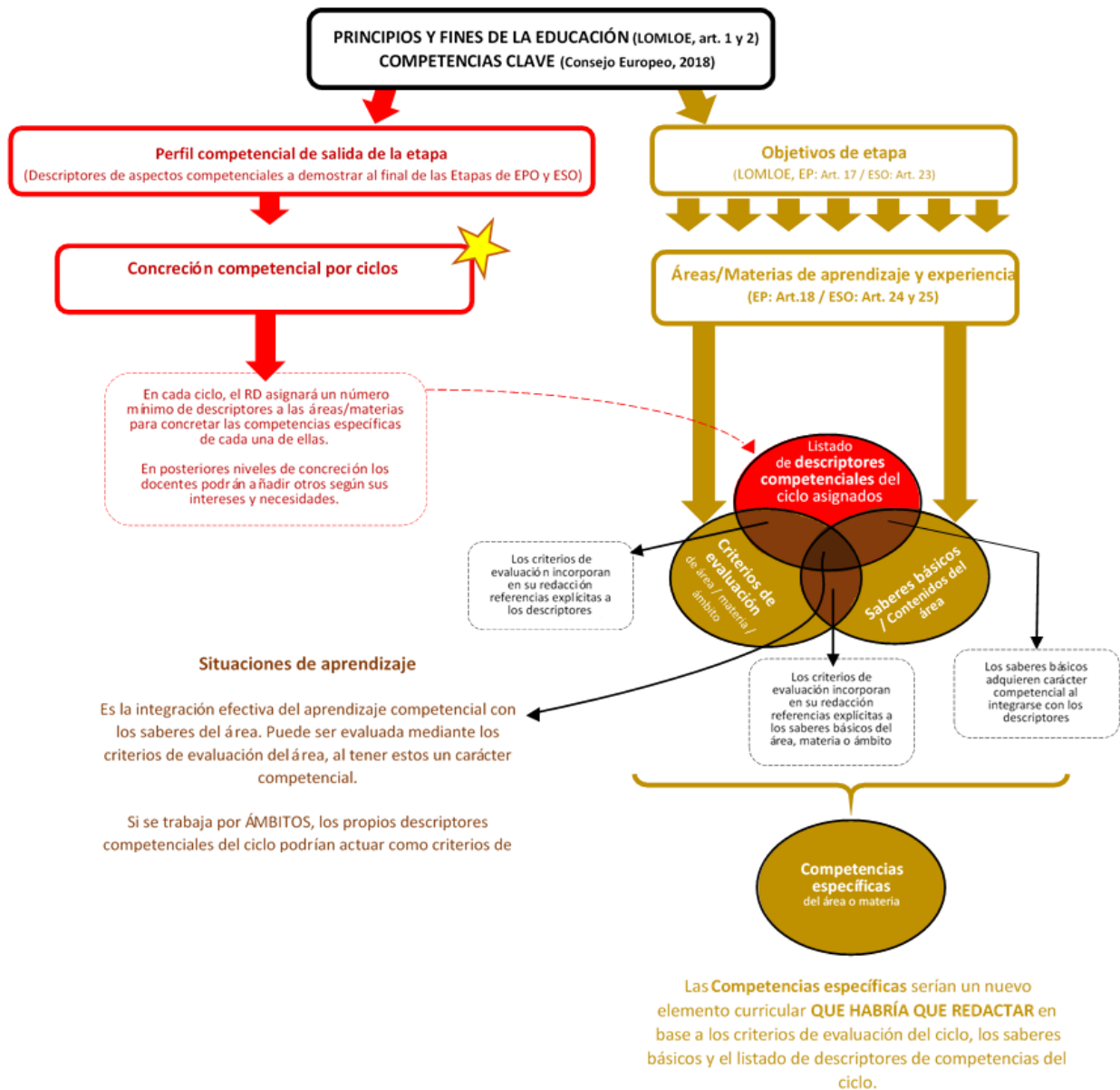


Figura 5.- 3ª Propuesta A

De este modo, las **Situaciones de aprendizaje** serían la integración efectiva del aprendizaje competencial con los saberes del área y podrían ser evaluadas mediante los criterios de evaluación del área, materias o ámbitos al tener estos un carácter competencial. Sin embargo, si se trabaja por **ÁMBITOS**, los propios descriptores competenciales del ciclo podrían actuar como criterios de evaluación de las competencias porque su redacción es objetiva y establece los aprendizajes observables a alcanzar.

4ª PROPUESTA:

En esta opción (figura 6), las **Competencias específicas de área o materia** representarían la forma de referirnos a la combinación de los criterios de evaluación del área/materia para el ciclo, los saberes básicos y el listado de descriptores de competencias del ciclo; por tanto, **NO SE REQUIERE UNA REDACCIÓN ESPECÍFICA DE ELLAS.**

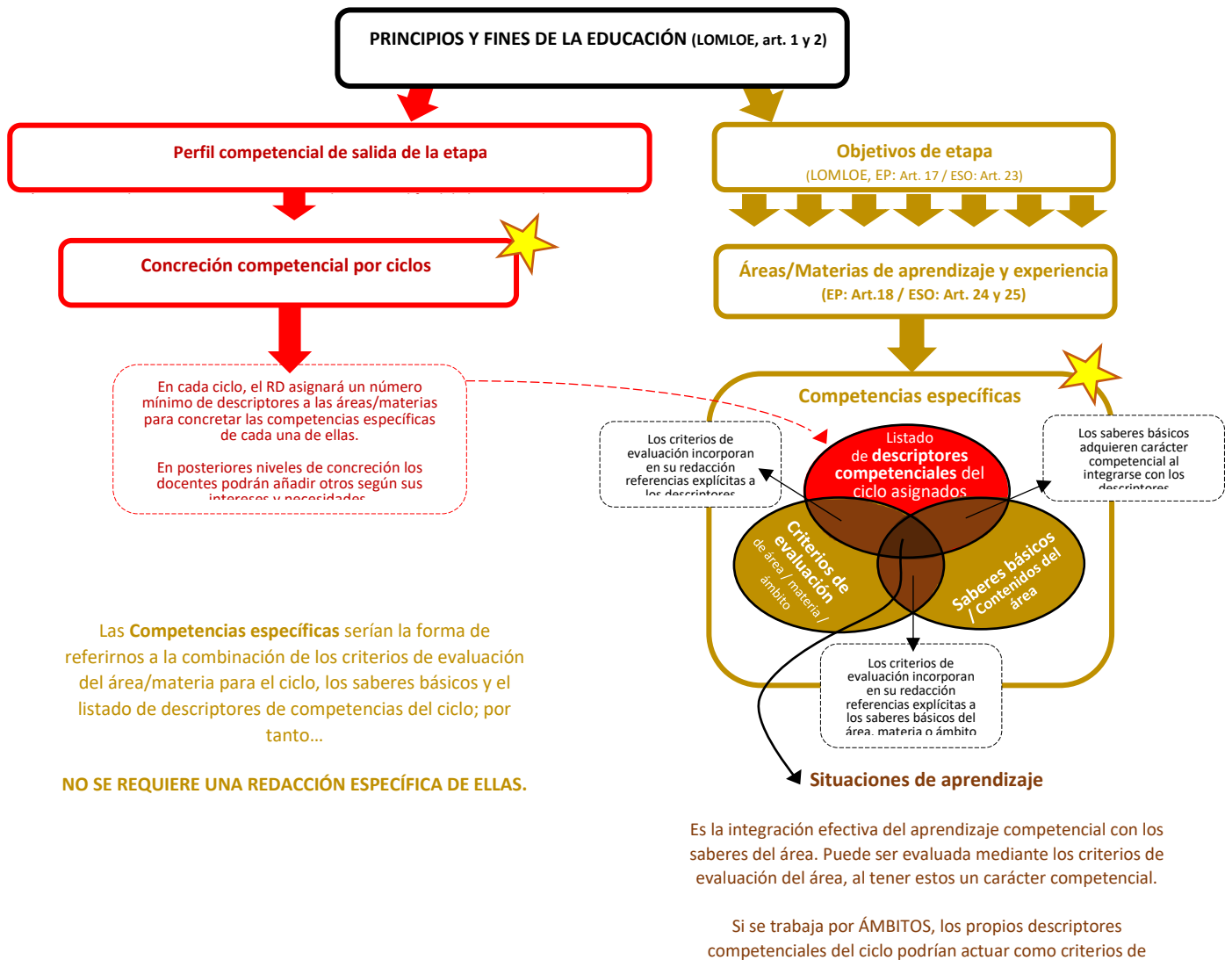


Figura 6. - 4ª Propuesta A

Y respecto a las Situaciones de aprendizaje, ocurriría como en el caso anterior.

Lo interesante es que el concepto elimina la necesidad de redactar otro elemento curricular nuevo, y facilitaría a los docentes la comprensión del proceso de concreción y desarrollo.

5ª PROPUESTA:

En esta propuesta (figura 7), las **Competencias específicas** serían un nuevo elemento curricular que se establecería seleccionando, del listado de **descriptores competenciales** establecidos para el ciclo, aquellos directamente relacionados con el área, materia o ámbito. Esta elección aseguraría que entre todas las áreas o materias se contribuyese a todas las competencias al determinarlo prescriptivamente, sin que necesariamente en un área se tuviese que trabajar todas las competencias, como ya se establece en la propuesta del MEFP, pero concretado el proceso a una concreción a nivel de ciclo y no de etapa

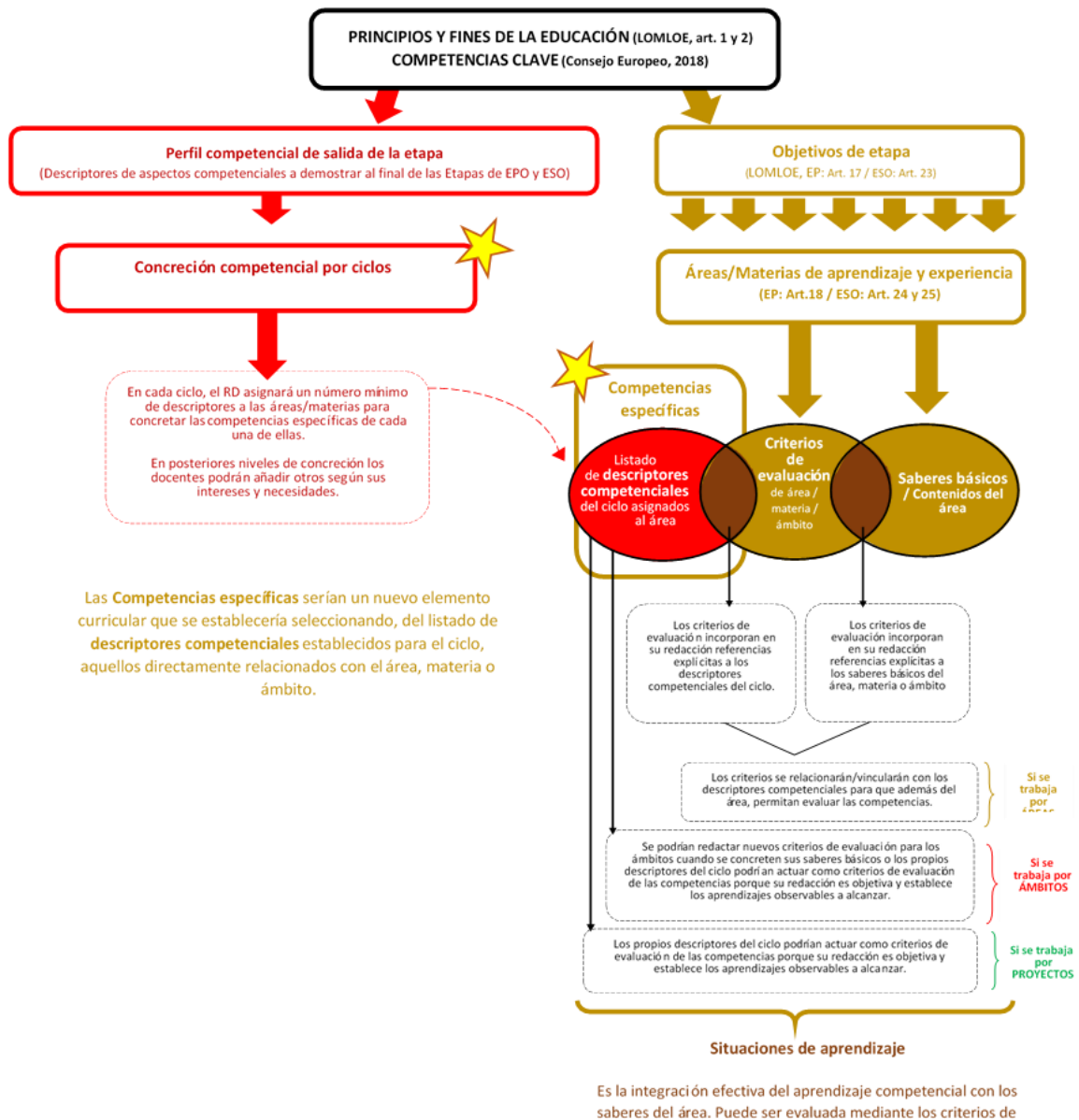


Figura 7. - 5ª Propuesta A

En este caso, la Situación de aprendizaje es la integración efectiva del aprendizaje competencial con los saberes del área y puede ser evaluada mediante los criterios de evaluación del área, al tener estos un carácter competencial. **Lo interesante de esta propuesta es que los propios descriptores de la concreción curricular del ciclo**

seleccionados para contribuir desde cada área, materia o ámbito serían las Competencias específicas (sin necesidad de redactar unas nuevas).

6ª PROPUESTA:

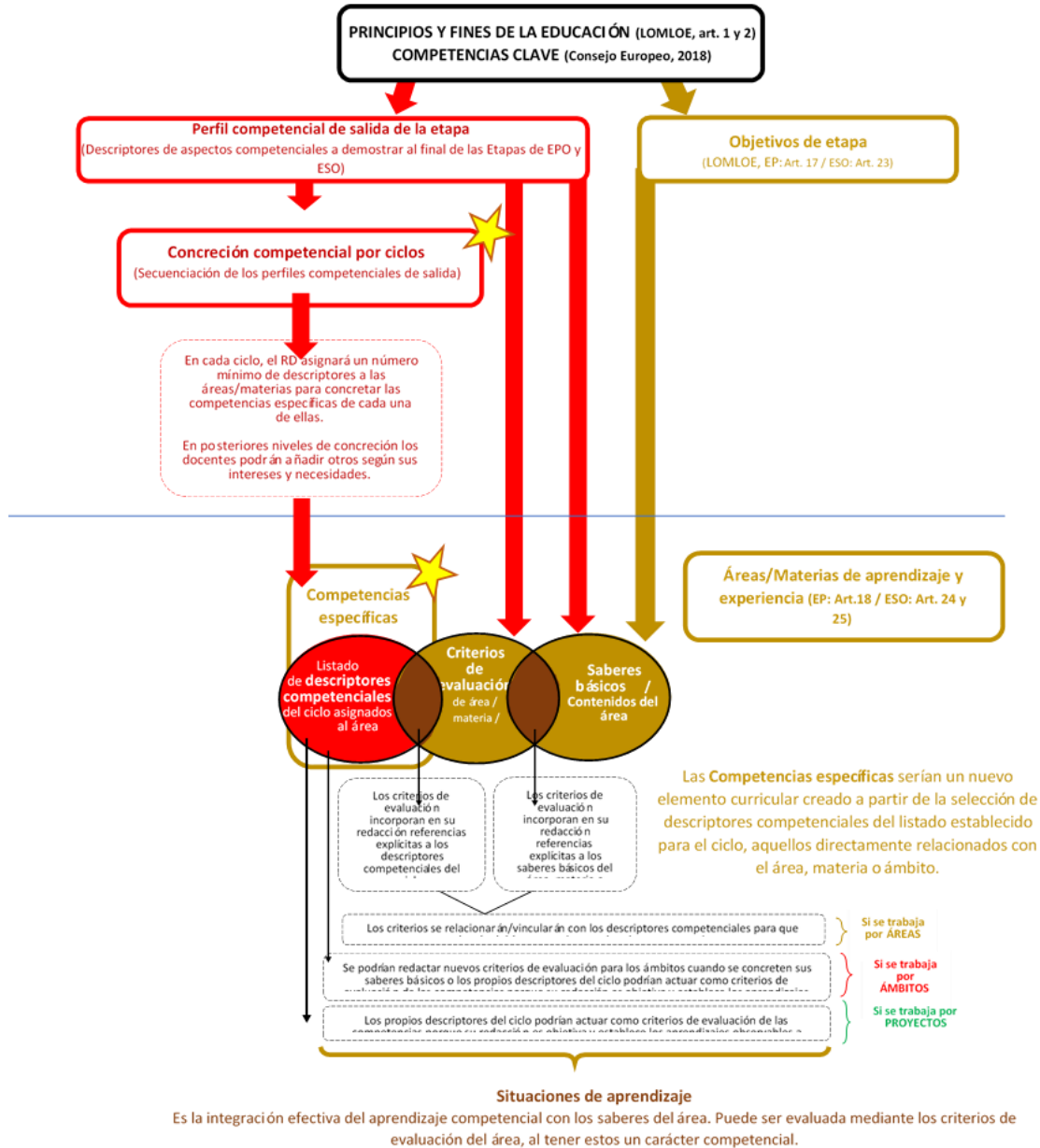


Figura 8. - 6ª Propuesta A

En esta propuesta se incorpora un pequeño pero importante **cambio conceptual**, en el que se organiza jerárquicamente a las competencias por encima de las áreas y o materias, lo que no permitiría que se pudiese interpretar en ningún caso que la evaluación tanto para promover informes sobre el nivel de desempeños, como a la hora de definir criterios para la promoción de ciclo o de titulación, se supeditase a las

áreas o materias, pero con un desarrollo igual de las Competencias específicas que en la propuesta 5.

7ª PROPUESTA:

Y para finalizar, una séptima propuesta (figura 9), en la que los Objetivos Generales de Etapa adoptan un rol prácticamente testimonial y donde las competencias son la clave del Sistema Educativo.

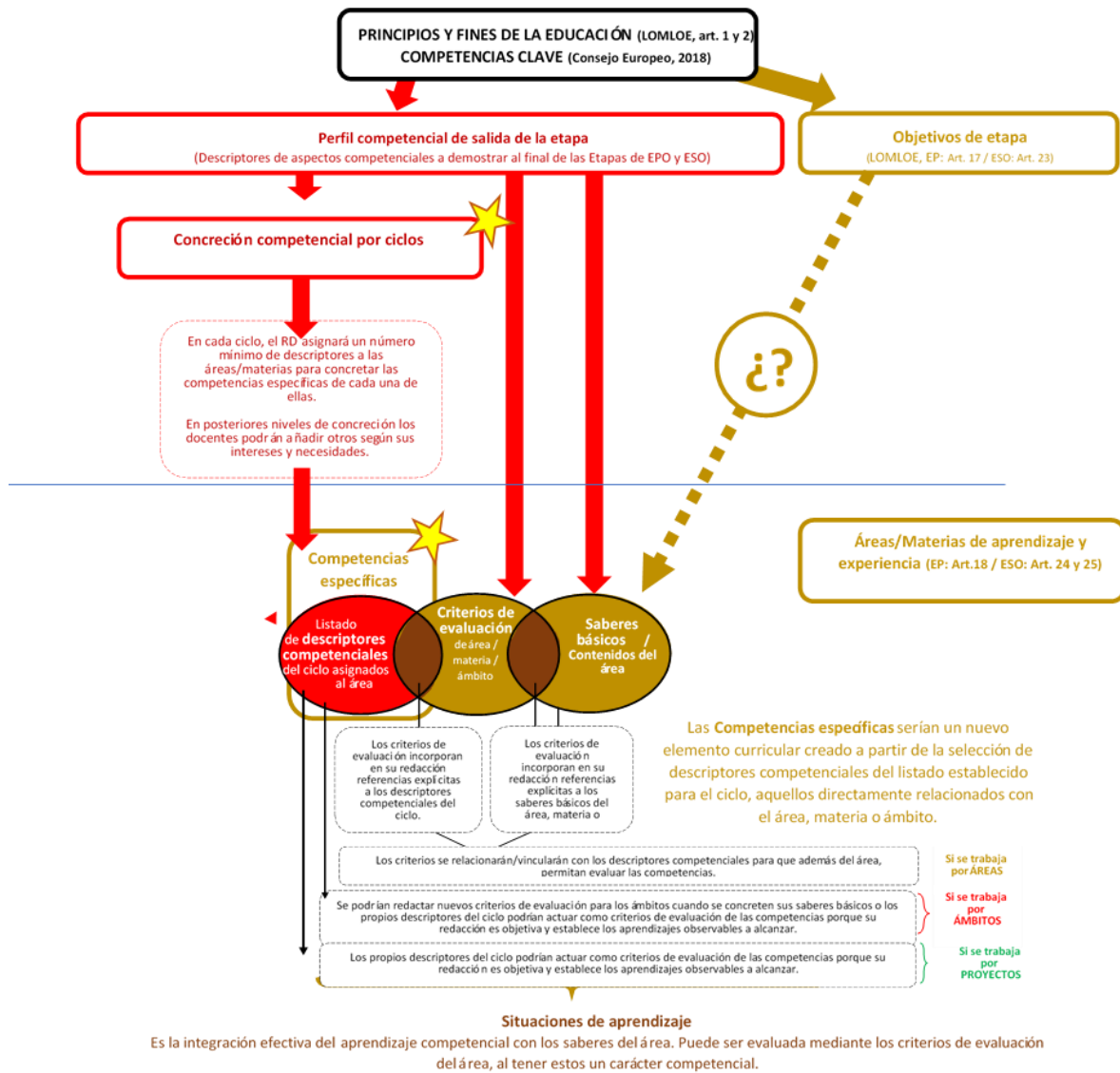


Figura 9. - 7ª Propuesta A

EJEMPLIFICACIÓN DE PROCESO DE CONCRECIÓN

En este caso, la idea es comprobar la viabilidad y sencillez de la propuesta de concreción con una secuenciación, por ejemplo, en la Propuesta 2, que permita al profesorado entender cómo tendría que trabajar si se redactasen unas Competencias específicas del área. Existen ejemplos de las demás propuestas, aunque no se han incluido (figura 10).

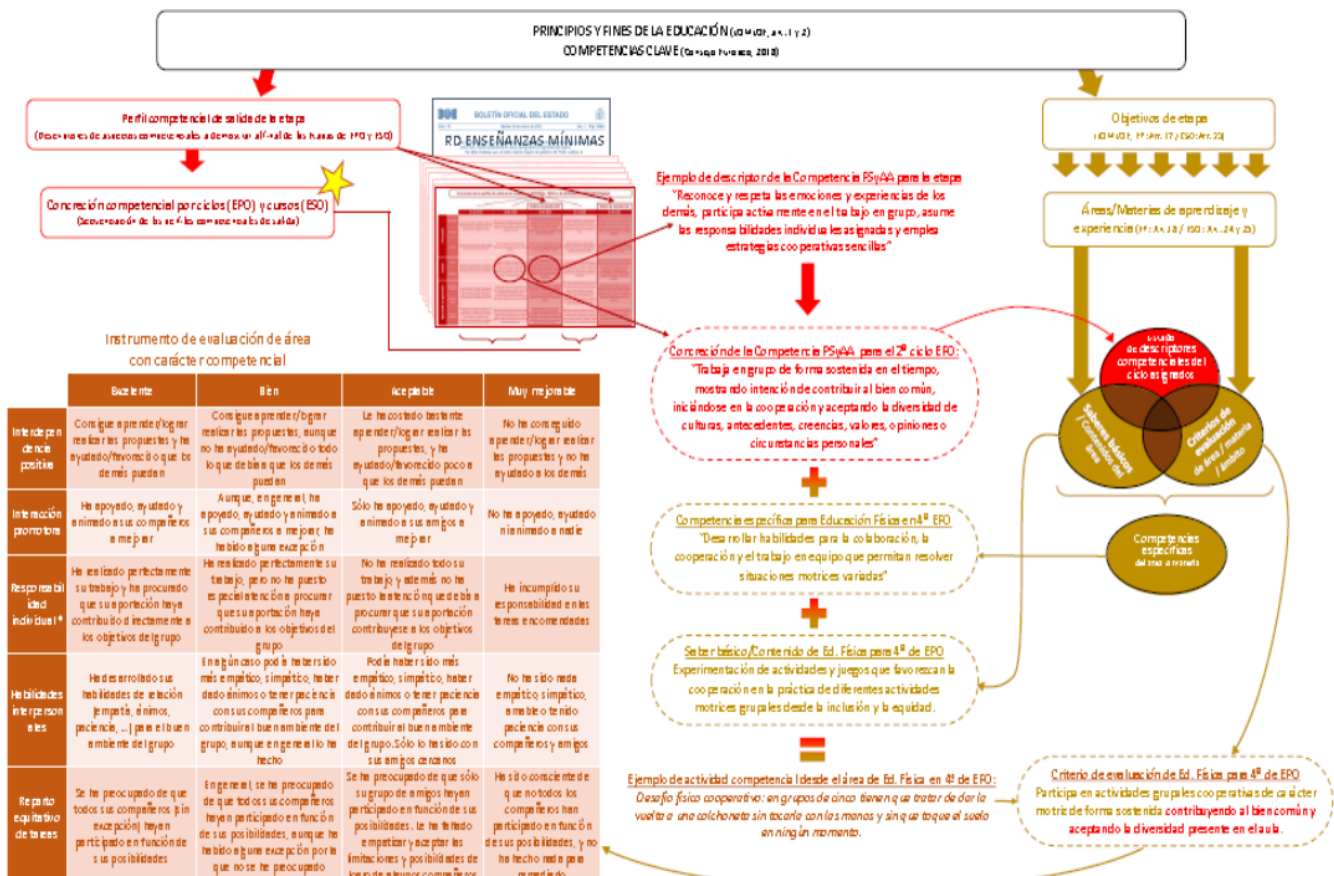


Figura 10.- Esquema general de Diseño Curricular y ejemplificación de elementos

En ella, se puede ver a la derecha el esquema de la propuesta 3, en la que se redactan Competencias específicas. En la izquierda, los documentos de donde se recopila la información. Y en el centro un ejemplo que relaciona ambas y su concreción en ejemplos redactados que evolucionan hasta la actividad concreta para que el profesorado entienda el proceso seguido.

A continuación, se representan de manera más clara cada uno de los ejemplos de los diferentes elementos curriculares implicados en el proceso de desarrollo curricular, en este caso vinculado el área de Educación Física (figura 11).

Ejemplo de descriptor de la Competencia PSyAA para la etapa

“Reconoce y respeta las emociones y experiencias de los demás, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas sencillas”



Concreción de la Competencia PSyAA para el 2º ciclo EPO

“Trabaja en grupo de forma sostenida en el tiempo, mostrando intención de contribuir al bien común, iniciándose en la cooperación y aceptando la diversidad de culturas, antecedentes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales”



Competencia específica para Educación Física en 4º EPO

“Desarrollar habilidades para la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo que permitan resolver situaciones motrices variadas”



Saber básico/Contenido de Ed. Física para 4º de EPO

(inventado para el ejemplo)

Experimentación de actividades y juegos que favorezcan la cooperación en la práctica de diferentes actividades motrices grupales desde la inclusión y la equidad.



Criterio de evaluación de Ed. Física para 4º de EPO

(inventado para el ejemplo)

Participa en actividades grupales cooperativas de carácter motriz de forma sostenida contribuyendo al bien común y aceptando la diversidad presente en el aula.

(En este color la parte específica del área de EF, en este color la parte competencial)



Instrumento de evaluación de área con carácter competencial

Competencia	Contenido	Criterio de Evaluación
Competencia PSyAA	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de los demás, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas sencillas	Participa en actividades grupales cooperativas de carácter motriz de forma sostenida contribuyendo al bien común y aceptando la diversidad presente en el aula.
Competencia específica para Educación Física	Desarrollar habilidades para la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo que permitan resolver situaciones motrices variadas	Participa en actividades grupales cooperativas de carácter motriz de forma sostenida contribuyendo al bien común y aceptando la diversidad presente en el aula.
Saber básico/Contenido de Ed. Física	Experimentación de actividades y juegos que favorezcan la cooperación en la práctica de diferentes actividades motrices grupales desde la inclusión y la equidad.	Participa en actividades grupales cooperativas de carácter motriz de forma sostenida contribuyendo al bien común y aceptando la diversidad presente en el aula.

Ejemplo de actividad competencial desde el área de Ed. Física en 4º de EPO:

Desafío físico cooperativo: en grupos de cinco tienen que tratar de dar la vuelta a una colchoneta sin tocarla con las manos y sin que toque el suelo en ningún momento.

Y

Figura 11- Ejemplificación detallada de elementos curriculares en Educación Física

Figura 11.- Ejemplificación detallada de elementos curriculares en Educación Física

Y a continuación, el ejemplo de instrumento que tendría carácter específico del área, pero a su vez carácter competencial (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de actividad cooperativa

	Excelente	Bien	Aceptable	Muy mejorable
Interdependencia positiva	Consigue aprender/lograr realizar las propuestas y ha ayudado/favorecido que los demás puedan	Consigue aprender/lograr realizar las propuestas, aunque no ha ayudado/favorecido todo lo que debía a que los demás puedan	Le ha costado bastante aprender/lograr realizar las propuestas, y ha ayudado/favorecido poco a que los demás puedan	No ha conseguido aprender/lograr realizar las propuestas y no ha ayudado a los demás
Interacción promotora	Ha apoyado, ayudado y animado a sus compañeros a mejorar	Aunque, en general, ha apoyado, ayudado y animado a sus compañeros a mejorar, ha habido alguna excepción	Sólo ha apoyado, ayudado y animado a sus amigos a mejorar	No ha apoyado, ayudado ni animado a nadie
Responsabilidad individual *	Ha realizado perfectamente su trabajo y ha procurado que su aportación haya contribuido directamente a los objetivos del grupo	Ha realizado perfectamente su trabajo, pero no ha puesto especial atención a procurar que su aportación haya contribuido a los objetivos del grupo	No ha realizado todo su trabajo, y además no ha puesto la atención que debía a procurar que su aportación contribuyese a los objetivos del grupo	Ha incumplido su responsabilidad en las tareas encomendadas
Habilidades interpersonales	Ha desarrollado sus habilidades de relación (empatía, ánimos, paciencia, ...) para el buen ambiente del grupo	En algún caso podía haber sido más empático, simpático, haber dado ánimos o tener paciencia con sus compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo, aunque en general lo ha hecho	Podía haber sido más empático, simpático, haber dado ánimos o tener paciencia con sus compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo. Sólo lo ha sido con sus amigos cercanos	No ha sido nada empático, simpático, amable o tenido paciencia con sus compañeros y amigos
Reparto equitativo de tareas	Se ha preocupado de que todos sus compañeros (sin excepción) hayan participado en función de sus posibilidades	En general, se ha preocupado de que todos sus compañeros hayan participado en función de sus posibilidades, aunque ha habido alguna excepción por la que no se ha preocupado	Se ha preocupado de que sólo su grupo de amigos hayan participado en función de sus posibilidades. Le ha faltado empatizar y aceptar las limitaciones y posibilidades de logro de algunos compañeros	Ha sido consciente de que no todos los compañeros han participado en función de sus posibilidades, y no ha hecho nada para remediarlo

A MODO DE CONCLUSIONES

En resumen, este documento pretende ser una simple aportación ejemplificada de distintas maneras de entender las directrices generales establecidas por el MEFP y que requieren de la necesaria concreción, para que el desarrollo de los respectivos Reales Decretos de currículo facilite la mayor sencillez y claridad al modelo que finalmente se considere más adecuado.

No queremos dejar de compartir algunas ideas transversales que nos parecen oportunas poner en valor en estos meses de debate, con presencia incluso de falsos dilemas.

Haremos bien en huir de pugnas falsas entre el trabajo competencial y la fuerza de los contenidos, manejando el concepto “contenidos en acción” o el de modelo competencial frente al de la fuerza de la memoria, favoreciendo planteamientos como el de memorización de experiencias contextualizadas... Los meses venideros nos presentarán batallas de este tipo que es preciso contestar alejados de los falsos dilemas.

Siendo conscientes del factor tiempo para lograr que la norma curricular sea efectiva, esperamos que la breve fase de debate y aportaciones al Modelo presentado por el MEFP permita a las CCAA, pero también a los grupos de innovación y a los centros, sentir de cerca el alcance real de la propuesta y, en su caso, aportar orientaciones, como hacemos en esta ocasión los cuatro grupos integrados en el movimiento REDE (2017) de forma colaborativa.

Deseamos que el debate sobre el modelo que presente el Real Decreto facilite el desarrollo de los Decretos en cada una de las CCAA y que este proceso pueda acompañarse de experiencias de innovación e investigación-acción entre Ministerio, CCAA y centros.

Nos complace recordar la pertinencia de los certeros programas de Cooperación Curricular, que algunos de nosotros tuvimos la ocasión de vivir con la experiencia COMBAS (2010-2014), y que facilitó y vertebró el modelo curricular competencial entre el Ministerio y 15 CCAA, en un modelo de trabajo colaborativo que puede servir de referencia. Si hubiera ocasión de ello, puede contar el Ministerio con especialistas de nuestros grupos que ya colaboran en el desarrollo de estos modelos competenciales desde la etapa citada.

Para finalizar, una apuesta de cambio como la planteada va a requerir asegurar planes de reflexión y formación en centros que ayuden a analizar y comprender la propuesta, con apoyos y medios. Sin embargo, no se debe olvidar tampoco las consecuencias de este cambio con el pendiente debate del modelo de formación inicial, la adecuación a la formación permanente y el de inducción en la práctica que el nuevo modelo de acceso a la función docente debe asegurar. A esta necesaria apuesta formativa y de reformas de la profesión docente, y su carrera profesional, cabe añadir programas de investigación que pongan al día el perfil de la capacidad profesional del nuevo docente de nuestro país.

Cerrando el apartado, poco haremos por el éxito del modelo que se plantea sin una apuesta por apoyar el sistema público educativo con nuevas ratios, como la mejora educativa en pandemia ha puesto de manifiesto, con más profesionales que especialmente en zonas complejas, y en base a proyectos, asegure una compensación de medios, y de forma general una apuesta por el aumento

presupuestario de la educación. Las Reformas educativas, las de cambio de modelo curricular también, sin los medios adecuados, tienen asegurado un recorrido corto.

Terminamos. Gracias por el atrevido reto de renovar el currículo en nuestro país. Esperamos que nuestros apuntes puedan servir para ofrecer alternativas abiertas al Ministerio de Educación y Formación Profesional y a sus equipos internos. Nos tienen a su disposición para desarrollar cualquier información o aclaración sobre las propuestas que enviamos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de España.
- Boix Mansilla, V. y Jackson (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nueva York: Asia Society.
- Basham J. J. Blackorby and M. T. Marino. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 18(1) 71–91.
- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 23 (junio), pp. 1-35
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2010). La historia del Proyecto Atlántida: desarrollo basado en la escuela, currículum democrático, ciudadanía y competencias básicas. En J. Moya y Luengo, F. (coord.), *Estrategias para mejorar el currículo escolar*. Guadalajara: P. Atlántida, pp. 9 y ss.
- Burbules N. C. Fan G. & Repp P. (2020) Five trends of education and technology in a sustainable future *Geography and Sustainability* 1(2) 93-97
<https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001>
- Cabero-Almenara J. & Palacios-Rodríguez A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC* 9(1) 213-234.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. OECD Education Working Papers, No. 99. OECD Publishing.
- Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (ed.) (2019). *La personalización del aprendizaje*. Dossier Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile. Segunda reunión intergubernamental de PRELAC
- Coll, C. (2014) El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, Nº 232, págs. 12-17.
- Collet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, Familias y Comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- COMBAS (2013): *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas/ensenanza-centros-de-ensenanza/16109>
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2016). *Cultural awareness and expression handbook: Open method of coordination (OMC) working group of EU Member States' experts on 'cultural awareness and expression*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eisenberg, M., Johnson, D. & Berkowitz, B. (2010). Information, Communications, and Technology (ICT) skills curriculum based on the big 6 skills approach to information problem-solving, *Library Media Connection*, 24-27
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula. Educación secundaria (12-18)*. Barcelona. Graó.

- European Union. (4 de June de 2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C(189), págs. 1-13.
- Fernández Enguita M. (2016) La educación en la encrucijada. Fundación Santillana, 2016
- Gimeno Sacristán, J. (compl.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gortázar, L. (2021) Conquistar la vanguardia educativa. Disponible en, <http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/6917/6936>
- Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Transforming Teaching, Learning and Assessment for Competence-Based Curricula*. Ginebra: UNESCO IBE.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- IBE- UNESCO (2018). *Curriculum Glossary Terminology*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
- Irawan E. A Prianggono A. Saputro A. D. & Rachmadhani M. S. (2020) Youtube Channel Development on Education: Virtual Learning Solutions during the Covid. International Journal of Advanced Science and Technology 29(4). 2469-2478
- Joyce B. y Weil M, (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona, Gedisa
- KEYCONNECT (2012-2014): *Key Competence Network on School Education*. European Commission. Disponible en: <http://keyconet.eun.org/>
- Kioupi V. & Voulvoulis N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability* 11(21) 6104. <https://doi.org/10.3390/su11216104>
- Kukulska-Hulme A. Bossu C. Coughlan T. Ferguson R. FitzGerald E. Gaved M. Herodotou C. Rienties B. Sargent J. Scanlon E. Tang J. Wang Q. Whitelock D.

- Zhang S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report* 9. Milton Keynes: The Open University.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) (2006): Ley Orgánica 2/2006, General de Educación, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006.
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990): Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* de 4 de Octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2006.
- Lewin K. M. (2019) The Sustainable Development Goals for Education: Commonwealth Perspectives and Opportunities *The Round Table* 108:4 367-382 DOI: [10.1080/00358533.2019.1634888](https://doi.org/10.1080/00358533.2019.1634888)
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
- Marope, M.; Griffin, P.; Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO)
- Martín Ortega, E. (1998). El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la escuela*, N° 36, págs. 31-47
- Moreno J.M.; Bolívar A.; Clavijo M.; Cortés J.; Gómez J.A.; Hernández-Ortega J.; Fuentes F.; Fernández J.; Hortigüela D.; López M.; Pérez Á.; Luengo F. & Manso J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias Proyecto Atlántida. <http://hdl.handle.net/10486/691408>

- Moya Otero, J. (2007) Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar y A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2011) *Teoría y práctica de las competencias*. Madrid: Graó
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2019) *Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo*. Madrid. Anaya
- Moya, J. y Zubillaga, A. (2020). Un nuevo currículo para una nueva sociedad. En Moya, J. y Zubillaga, A. (Coords.). *Un currículo para un mundo sostenible. #ODS2030*. Madrid: Anaya.
- Nussbaum, M. C. (2012) *Crear capacidades. Propuestas Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. En www.OECD.org/edu/statistics/desecco Consultado el 12 de Abril de 2010
- OCDE (2018) *The Future of Education and skills. Education 2030*. Disponible en [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE (2019) *OECD Learning Compass 2030.*, Paris: OECD.
- OCDE (2019). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. PISA 2018. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ONU (2015) *Resolución Asamblea General Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Pellicer Iborra, C. y Ortega Delgado, M. (2009). La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje. Madrid: PPC, 159 pp.
- Pérez Gómez, A.I. y Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. *Organización y Gestión Educativa*, 17 (2), 17-21.

- Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398 (3), 35-58.
- Perrenoud, Ph. (2004) La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. S. Rychen y L. H. Salganick (Eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México: F.C. E.
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO L 39 de 30.12.2006, pp. 10-18).
- REDE (2017). Red por el Diálogo educativo, Disponible en <https://www.dialogorede.es>
- Reimers, F. y otros (2018) Empoderando ciudadanos globales. Disponible en https://cdn.designa.mx/CREFAL/convocatorias/Reimers_web_28sept.pdf
- Reina Herrera, M. (2019). Entrevista a Marta Reina. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, (7). <https://doi.org/10.6018/riite.407971>
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: F. C. E.
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2005). LA CALIDAD DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS REUTILIZABLES: DISEÑO, USABILIDAD Y PRÁCTICAS DE USO. *Revista De Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/25091>
- Sinha A. Sengupta T. & Saha T. (2020). Technology policy and environmental quality at crossroads: Designing SDG policies for select Asia Pacific countries *Technological Forecasting and Social Change* 61 120317 <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120317>
- Sosa Díaz M. & Valverde Berrocoso J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista De Pedagogía* 72(1) 151-173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>
- Tiana, A. (2011) Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63 (1), 63-75.

- Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial...¡ Una nueva oportunidad!. Cuadernos de Pedagogía, 502 (octubre), pp. 113-117.
- Valle, J.M. (2020) : ¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0., en J. Moya y J. M. Valle, *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas*, cap. 8, pp 83 - 109
- Zárate Flores A. Gurieva N. & Jiménez Arredondo V. H. . (2020). La práctica holística de las competencias digitales docentes: Diagnóstico y prospectiva. *Pensamiento educativo* 57(1) 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.10>