

# **La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular**

/

## **LOMLOE, an opportunity for curricular modernization**

**César Coll**

Universidad de Barcelona

**Elena Martín**

Universidad Autónoma de Madrid

### **DOI**

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

### **Resumen**

El artículo realiza una reflexión sobre la oportunidad que supone la LOMLOE y su desarrollo para la modernización curricular de nuestro sistema educativo. Se analiza el papel que juega el currículo, la importancia de conocer las intenciones educativas y las orientaciones para favorecer el aprendizaje y organizar la enseñanza. Se exponen las nuevas exigencias de aprendizaje y se presentan algunas opciones y criterios que convendría tener en cuenta en el proceso de modernización curricular, atendiendo, por un lado, al perfil de salida del alumnado, que toma como referencia las ocho competencias clave y los grandes desafíos del siglo XXI y, por otro lado, a los aprendizajes esenciales de las competencias específicas de las áreas y materias, diferenciando entre aprendizajes básicos imprescindibles o esenciales y aprendizajes básicos deseables, recalcando que la meta del aprendizaje no son los contenidos sino las competencias.

Por último, se señala la importancia de unas buenas políticas para el adecuado desarrollo curricular y la colaboración entre el Ministerio y las comunidades autónomas, destacando que el reto de la equidad necesita dotar de la suficiente autonomía curricular a los centros para que puedan ampliar y profundizar

determinados contenidos e incluso abordar otros en función de la diversidad de los perfiles del alumnado, en línea con las nuevas propuestas de personalización del aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizajes esenciales, currículo, competencias clave, competencias específicas, desafíos del siglo XXI, equidad, LOMLOE, personalización del aprendizaje.

### **Abstract**

The article reflects on the opportunity that LOMLOE and its development represent for the curricular modernization of our educational system. The role played by the curriculum, the importance of knowing the educational intentions and the guidelines to promote learning and organize teaching are analyzed. The new learning requirements are exposed and some options and criteria are presented that should be taken into account in the process of curricular modernization, taking into account, on the one hand, the exit profile of the students, which takes as a reference the eight key competences and the major challenges of the 21st century and, on the other hand, to the essential learning of the specific competences of the areas and subjects, differentiating between essential basic learning and desirable basic learning, emphasizing that the goal of learning is not the content but the basic skills.

Finally, the importance of good policies for adequate curricular development and collaboration between the Ministry and the autonomous communities is pointed out, highlighting that the challenge of equity needs to provide sufficient curricular autonomy to the centers so that they can expand and deepen certain contents and even address others based on the diversity of student profiles, in line with the new proposals for personalizing learning.

**Key words:** basic skills, challenges of the 21st century, curriculum, essential learning, equity, LOMLOE, personalization of learning.

## Introducción

El punto de partida de este artículo es la convicción de que la nueva Ley Orgánica de Educación aprobada en noviembre de 2020, la LOMLOE,<sup>1</sup> proporciona un marco propicio para acometer el necesario e inaplazable proceso de modernización curricular que requiere nuestro sistema educativo, especialmente –aunque no exclusivamente– en lo que concierne a la educación básica. Diversos aspectos de la Ley, entre los que cabe destacar los siguientes, justifican esta afirmación.

En primer lugar, su articulado presta una especial atención al currículo, tanto en lo que concierne a su caracterización y elementos como a la distribución de competencias para su establecimiento entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas, al tiempo que insta a las Administraciones educativas a revisarlos y actualizarlos periódicamente<sup>2</sup>. En segundo lugar, además de reordenar las áreas curriculares de la Educación Primaria (EP en adelante)<sup>3</sup> y las materias de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante)<sup>4</sup>, abre la posibilidad de organizarlas en ámbitos. En tercer lugar, se recuperan los programas de diversificación curricular<sup>5</sup>, con la posibilidad de modificar el currículo desde el tercer curso de la ESO, para el alumnado que no reúna las condiciones para promocionar al tercer curso. Estos programas, al igual que los ciclos formativos de grado básico a los que el alumnado puede acceder también en determinadas condiciones a partir del tercer curso de la ESO, están orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En cuarto lugar, se establece que “los centros educativos desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía (...)”<sup>6</sup>. Y en quinto y último lugar, se renueva y se refuerza la opción por promover un aprendizaje competencial y unos currículos basados en competencias en todas etapas educativas.

El interés de estos posicionamientos de la LOMLOE reside en el papel que juega el currículo en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos. Si bien estos

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>).

<sup>2</sup> LOMLOE. Artículo 6. Currículo, puntos 1, 3, 4 y 6.

<sup>3</sup> LOMLOE. Artículo 18, Organización de la educación primaria.

<sup>4</sup> LOMLOE. Artículos 24. Organización de los cursos primero a tercero de la educación secundaria obligatoria. Artículo 25. Organización del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria.

<sup>5</sup> LOMLOE, Artículo 27. Programas de diversificación curricular.

<sup>6</sup> LOMLOE. Artículo 6. Currículo, punto 5.

sistemas son enormemente complejos, están formados por numerosos elementos de naturaleza distinta y en su organización y funcionamiento intervienen múltiples factores, hay pocas dudas de que entre todos ellos el currículo ocupa un lugar destacado. En palabras de Marope, exdirectora de la Oficina Internacional Educación de la UNESCO,

“El currículo preside la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Determina, entre otros, el entorno físico de enseñanza y aprendizaje (infraestructuras, libros y materiales de aprendizaje, consumibles, mobiliario, equipos, etc.) y el personal educativo, especialmente el profesorado. El currículo de los estudiantes determina los currículos para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo profesional continuo. La coherencia en los elementos clave de los sistemas es fundamental para la eficacia del sistema y la eficiencia de los recursos.” (Marope, 2017, p. 31. Traducción de los autores)

Pero el currículo no es solo el elemento articulador por excelencia del resto de los elementos del sistema educativo del que depende en buena medida, como subraya Marope, la coherencia entre todos ellos. Además, precisa y concreta el tipo de persona que en un momento histórico determinado el grupo social de referencia se propone ayudar a desarrollar mediante la educación, y con ello, el tipo de sociedad que aspira a construir. El currículo explicita y concreta las intenciones educativas –el *para qué* de la educación– en términos de lo que se propone que el alumnado aprenda y el profesorado enseñe –el *qué*–, al tiempo que proporciona orientaciones para favorecer el aprendizaje y organizar la enseñanza –el *cuándo* y el *cómo*–, y para comprobar que se han conseguido las intenciones educativas pretendidas.

El proceso de modernización y mejora de la educación que persigue la LOMLOE tiene por tanto en el currículo una de sus piezas fundamentales. Sería un error, sin embargo, limitar el proceso de modernización curricular a una revisión y actualización de los contenidos escolares facilitando así que el necesario debate colectivo sobre el currículo de la educación básica acabe centrándose en la mayor o menor presencia de unas u otras disciplinas en los horarios escolares. Sin duda, hay que llevar a cabo esta revisión y actualización de los contenidos escolares, pero afrontar un proceso de modernización curricular en el momento actual implica, sobre todo, repensar y revisar los principios y criterios utilizados para seleccionar y formular esos contenidos en dos

vertientes complementarias.

De un lado, en el transcurso de las últimas décadas se han producido una serie de cambios asociados a la sociedad de la información que afectan a prácticamente todos los ámbitos de actividad de las personas –económico, laboral, comercial, cultura, relacional, etc.– y que plantean nuevas exigencias de aprendizaje, a la vez que han hecho emerger nuevos contextos y nuevas oportunidades y recursos para aprender. Estos cambios, que han afectado profundamente los parámetros del aprendizaje humano hasta el punto de llegar a conformar una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll 2013a), tienen fuertes implicaciones curriculares en la medida en que inciden directamente sobre las intenciones educativas que presiden la educación escolar y sobre su concreción en términos de lo que hay que aprender y enseñar en las escuelas y en los institutos, así como sobre la manera de proceder para conseguirlo (Coll, 2013b; Coll y Manzano, 2021). De otro lado, para que el currículum pueda desempeñar adecuadamente su papel en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, es imprescindible que la estructura curricular sea diáfana y que sus componentes estén bien definidos. Solo así se conseguirá que el currículo funcione efectivamente como un referente concreto y preciso de las finalidades, propósitos y objetivos de la educación básica y pueda ser conocido y compartido por el profesorado, el alumnado, la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad.

En este marco, la finalidad del presente trabajo es presentar algunas opciones y criterios que convendría tener en cuenta, a nuestro juicio, en el proceso de modernización curricular iniciado tras la promulgación de la LOMLOE atendiendo a las dos vertientes mencionadas. Algunos de ellos están presentes en la propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas formulada por un grupo de expertos en enero del 2021, por encargo del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP en adelante), del que han formado parte los autores<sup>7</sup>. Nuestra aproximación en este trabajo amplía, desarrolla y argumenta algunos de estos criterios, matiza otros y, sobre todo, propone tenerlos en cuenta no solo en la definición de las enseñanzas mínimas que, de acuerdo con el marco normativo vigente, compete al Ministerio, sino también de los currículos, cuya

---

<sup>7</sup> Bolívar, A., Coll, C., Luna, F., Martín, E., Moya, J., Soler, M. & Valle, J. *Propuesta de estructura y componentes curriculares para la elaboración de las enseñanzas mínimas*. Documento interno. 31 de enero de 2021.

elaboración es responsabilidad de las Comunidades Autónomas, y en su desarrollo e implementación en los centros educativos y en las aulas<sup>8</sup>.

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

La primera opción, que preside y orienta las otras, es una apuesta decidida por profundizar en el enfoque competencial del aprendizaje y de la enseñanza. El enfoque competencial está presente en los documentos curriculares desde la promulgación de Ley Orgánica de Educación, la LOE, en 2006, pero es ampliamente reconocido que a menudo ha encontrado serias dificultades para hacerse realidad en los centros y en las aulas. Los factores responsables de esta situación son sin duda muchos y diversos, pero algunos de ellos tienen que ver justamente, a nuestro entender, con la estructura y los componentes curriculares utilizados para concretar el enfoque competencial adoptado.

El punto de partida ha sido hasta el momento –y en la propuesta elevada al MEFP por el grupo de expertos antes mencionada se señala la conveniencia de que siga siéndolo–, el marco de referencia europeo de las competencias clave para el aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018<sup>9</sup>. La Recomendación define las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes” (p. 7) e identifica ocho competencias clave: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología y ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; y competencia en conciencia y expresión culturales. Para cada competencia clave se proporciona, además, una breve descripción y una relación de los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con ella (ver en el cuadro 1, a título de ejemplo, la presentación de la competencia matemática incluida en la Recomendación).

---

<sup>8</sup> Una presentación sintética de algunos aspectos destacados de la propuesta de estructura y componentes para el proceso de elaboración de las enseñanzas mínimas se puede consultar en Coll y Martín (2021).

<sup>9</sup> La Recomendación del 22 de mayo de 2018 sustituye a otra Recomendación del Parlamento y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

## Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

A. La competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar el razonamiento y la perspectiva matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, así como en los conocimientos. La competencia matemática entraña —en distintos grados— la habilidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

B. (...)

*Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia*

A. Las capacidades necesarias en el ámbito de las matemáticas incluyen un buen conocimiento de los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones básicas y las representaciones matemáticas básicas, la comprensión de los términos y conceptos matemáticos y un conocimiento de las preguntas a las que las matemáticas pueden dar respuesta.

Las personas deben contar con las capacidades necesarias para aplicar los principios y los procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas de la vida privada y profesional (por ejemplo, capacidades financieras), así como para seguir y evaluar cadenas argumentales. También deben ser capaces de razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática y comunicarse en el lenguaje matemático, así como de utilizar las herramientas de ayuda adecuadas, incluidos datos estadísticos y gráficos y para comprender los aspectos matemáticos de la digitalización.

Una actitud positiva en matemáticas se basa en el respeto de la verdad y en la voluntad de encontrar argumentos y evaluar su validez.

(...)

**Cuadro 1.** La competencia matemática, una competencia clave

Las competencias clave, explícitamente ancladas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030<sup>10</sup>, son, por supuesto, de la máxima importancia e interés como referencia para la concreción de las intenciones educativas y la toma de decisiones curriculares, especialmente en lo que concierne a los aprendizajes que

<sup>10</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

debe promover una educación orientada al logro de estos objetivos<sup>11</sup>. Por si solas, sin embargo, no bastan para concretar esas intenciones y tomar decisiones sobre los aprendizajes que se han de promover e impulsar durante la educación básica. Y ello por dos razones. La primera es que, como indica su denominación, son competencias clave *para el aprendizaje permanente*, por lo que no ofrecen indicaciones precisas sobre su nivel de adquisición y desarrollo al término de la educación básica. Y la segunda, que por su propia naturaleza son competencias transversales y generales, aplicables a cualquier tipo de situación o contexto, que no siempre pueden conectarse fácilmente con la realidad que vive el alumnado. Desde un punto de vista curricular, la cuestión que se plantea entonces es cómo plasmarlas en actividades de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta esta realidad.

La solución propuesta para hacer frente a estas limitaciones consiste en situar el punto de partida del proceso de concreción de las intenciones educativas en un nuevo componente del currículo denominado “Perfil de salida del alumnado”. Este perfil tiene una vertiente competencial en la medida en que toma como referencia las ocho competencias clave mencionadas. Pero, además, por una parte, articula estas competencias con los grandes desafíos del Siglo XXI a los que, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, se verán confrontados los alumnos y alumnas; y por otra parte, las ubica en el momento de desarrollo vital del alumnado propio de la educación básica. En síntesis, el perfil de salida del alumnado identifica las expectativas de adquisición y desarrollo de las competencias clave necesarias para que, al finalizar la educación básica, el alumnado pueda afrontar satisfactoriamente los desafíos del siglo XXI. El perfil de salida del alumnado deviene así, en la estructura curricular propuesta, un elemento esencial para conectar las competencias clave con la realidad del alumnado vinculándolas con situaciones, problemas y actividades presentes en su vida cotidiana, al mismo tiempo que proporciona un referente especialmente útil para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje relevantes y significativas.

---

<sup>11</sup> UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
[https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/educacion\\_para\\_los\\_objetivos\\_de\\_desarrollo\\_sostenible.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/educacion_para_los_objetivos_de_desarrollo_sostenible.pdf)



En la figura 1 se presenta una posible organización de los principales desafíos del Siglo XXI. Como en toda taxonomía, las fronteras son en gran medida artificiales ya que los desafíos remiten a situaciones interdependientes y en la experiencia cotidiana suelen estar involucradas de hecho varias demandas.



**Figura 1.** Los retos del siglo XXI y su papel en el perfil de salida de la educación básica

Vincular las intenciones educativas a estos retos contribuye a dar sentido a los aprendizajes. Los alumnos y alumnas podrán así vincular las actividades escolares con preocupaciones que conecten con sus experiencias, mientras que a los docentes les ayudará a percibir con mayor claridad el para qué de su tarea y a utilizar esos desafíos como referente para el diseño de las actividades de enseñanza y evaluación. Las competencias clave lo son precisamente porque sin ellas no se pueden afrontar los desafíos. Comunicarse en una lengua extranjera, por citar solo un ejemplo, es esencial para vivir en mundo global intercultural, para el desarrollo profesional, para desenvolverse en la cultura digital y para poder producir y disfrutar de la cultura.

El *respeto al medio ambiente* implica la toma de conciencia de la degradación que el planeta viene sufriendo y la comprensión de las causas que lo provocan desde una visión sistémica; supone, asimismo, identificar las actuaciones personales e

institucionales que provocan este deterioro y las que pueden contribuir a su solución, y la voluntad que requiere un comportamiento cotidiano coherente con esta forma de pensar y actuar. Afrontar este reto exige, además, realizar todo lo anterior tanto en un plano local como global. Así, por ejemplo, es necesario entender que la solución al almacenamiento de residuos no puede hacerse a costa de los países más pobres.

El *consumo responsable* está presente en muchas de las actividades que se realizan día a día y afecta a ámbitos muy distintos. Por ello afrontar este reto supone identificar la amplitud de productos y servicios de los que se es consumidor, juzgar críticamente el grado de necesidad de cada consumo y comprender las repercusiones positivas y negativas del mismo tanto para uno mismo como para el bien común. Implica, así mismo, controlar la tendencia natural a tener más y desarrollar la capacidad de disfrutar de la austeridad, al igual que ejercer un control social cuando se vulneran los derechos como consumidor.

La *vida saludable* remite a la capacidad de planificar hábitos que promuevan la salud personal y colectiva. Conlleva comprender el funcionamiento del organismo y los efectos de factores externos sobre él, y derivar de este conocimiento las rutinas de alimentación, ejercicio, descanso y prevención de riesgos ambientales. Implica igualmente entender la complejidad del concepto de salud pública e identificar la responsabilidad personal en su promoción para actuar en consecuencia. Para ello, es necesario realizar análisis críticos y ejercitar el esfuerzo que requiere la consolidación de hábitos.

El *compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión* conlleva el desarrollo de la sensibilidad para vivir la realidad desde la mirada de la desigualdad, en toda la amplitud que ello comporta. Requiere entender la equidad de una manera compleja; no se trata de dar lo mismo a todos, sino a cada uno según sus necesidades específicas. Implica estar atento a nuevas manifestaciones de desigualdad y entender sus complejas causas, tanto desde una perspectiva local como global. Supone desarrollar sentimientos de empatía y compasión y la fortaleza de actuar de acuerdo con esta conciencia.

La *resolución pacífica de los conflictos* supone desarrollar una actitud serena y confiada ante una característica inherente a las relaciones interpersonales, así como entender el conflicto como algo connatural al proceso social y las vías de diálogo como

el camino adecuado para resolverlas. Requiere generosidad, lucidez en el análisis del conflicto, creatividad en las soluciones, capacidad de cooperar y esfuerzo para mantener un proceso sin duda costoso.

La *aceptación y el manejo de la incertidumbre* significa vivirla con una actitud positiva, entendiendo que es un ingrediente consustancial de la realidad actual, que contribuye a desarrollar mentes más complejas y a articular soluciones creativas y colectivas. Supone identificar los sentimientos de ansiedad que acompañan a las situaciones abiertas e inciertas y manejarlos para evitar huir de ellas o sentirse incompetente para afrontarlas.

La *valoración de la diversidad personal y cultural* implica construir un concepto positivo, complejo y dinámico de la diversidad, como característica inherente a la naturaleza humana y comprobar sus beneficios para el desarrollo personal y social, desde una perspectiva del entorno local pero también desde un análisis más global. Supone aprender a respetar, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes. Conlleva asimismo el interés por conocer distintas culturas y aprender su lengua y sus costumbres para interactuar con sus miembros.

El *compromiso ciudadano en el ámbito local y global* requiere la capacidad de descentrarse del propio punto de vista y de las necesidades y derechos personales y sentirse parte de un proyecto colectivo. Las experiencias personales siempre están situadas en un contexto acotado y analizarlas desde una perspectiva local y global no es sencillo. Implica asimismo comprender las tensiones entre lo individual y lo social; desarrollar la empatía y la generosidad, y la responsabilidad y esfuerzo continuado que esta comprensión conlleva.

La *confianza en el conocimiento como motor del desarrollo* supone haber comprobado la necesidad de entender la realidad para poder desenvolverse en ella con autonomía, valorar por tanto el papel del conocimiento y desarrollar las habilidades que permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Implica asimismo analizar críticamente los usos del conocimiento y valorar sus riesgos y beneficios, así como comprometerse con el proyecto social de una sociedad del conocimiento.

El *aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital* impregna el resto

de los desafíos ya que el conocimiento que estos requieren y las actuaciones para afrontarlos están atravesadas por la cultura digital. Sacar el máximo beneficio de esta característica esencial de la sociedad actual requiere entenderla como una nueva alfabetización que da forma a la mente; analizar críticamente y utilizar todas sus potencialidades para construir nuevo conocimiento y mejorar la calidad de vida personal y colectiva, al igual que tomar en consideración sus riesgos y actuar en coherencia.

Señalemos aún, para cerrar este apartado, que, con el fin de reforzar la idea de continuidad y coherencia en el desarrollo del perfil de salida del alumnado al término de la educación básica, cabe la posibilidad de definir un perfil de desarrollo intermedio, con las mismas características y funciones, correspondiente al término de la Educación Primaria, que sirva como punto de referencia en ese momento del proceso de escolarización.

### **Del perfil de salida del alumnado a los aprendizajes esenciales: las competencias específicas de área y materia**

La apuesta decidida por profundizar en el enfoque competencial y facilitar su aterrizaje en las aulas exige, a nuestro juicio, que los dos ingredientes mencionados del perfil de salida del alumnado tengan un reflejo en la identificación y formulación de los aprendizajes esenciales de las áreas y materias curriculares. La lógica utilizada en las propuestas curriculares que tienen como única referencia las competencias clave ha consistido básicamente en buscar los contenidos de aprendizaje asociados a ellas – es decir, los “conocimientos, capacidades y actitudes esenciales”, en la terminología de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea– en las disciplinas académicas. Esta manera de proceder tiene el inconveniente de que, debido precisamente a que son en buena medida transversales, generales y aplicables a cualquier tipo de situación o contexto, las competencias clave no ofrecen criterios precisos para seleccionar los contenidos disciplinares que es necesario movilizar para desplegarlas en situaciones, actividades y contextos concretos. La selección de los contenidos, entonces, acaba realizándose a menudo aplicando criterios derivados de la lógica intrínseca de las disciplinas, lo que a su vez suele desembocar en currículos muy centrados en ellas y poco favorables a la adopción de aproximaciones más globales e interdisciplinares propias de los enfoques competenciales.

La alternativa propuesta para superar este inconveniente consiste en definir los aprendizajes esenciales de la educación básica –es decir, lo que hay que aprender y enseñar durante la educación primaria y la educación secundaria obligatoria– en términos de competencias específicas de área o materia. Antes de explicar en qué consisten estas competencias específicas y cómo se vinculan, por una parte, con el perfil de salida del alumnado, y por otra, con los saberes o contenidos disciplinares, permítasenos formular unas breves consideraciones sobre el concepto de competencia que consideramos relevantes para valorar el interés y el alcance de este nuevo componente curricular.

A nuestro juicio, el mayor interés de este concepto reside en las novedades que aporta a la manera de entender el aprendizaje en general y los aprendizajes escolares en particular. Resumiendo, podemos sintetizar estas novedades en cuatro puntos (Coll, 2009; Coll y Manzano, 2021). En primer lugar, el concepto de competencia pone el acento en la *utilización de los aprendizajes realizados*. Ser competente en una tarea, una actividad o una situación significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontarla de forma satisfactoria. No basta, pues, con adquirir los conocimientos relevantes para afrontarla; además, hay que aprender a utilizarlos de forma integrada y articulada con el fin de responder a las exigencias específicas que plantea. En segundo lugar, el aprendizaje de cualquier competencia, por sencilla que sea o parezca, implica la *integración de diferentes tipos de conocimientos y saberes* (habilidades y destrezas, conocimientos factuales y conceptuales, valores, actitudes, normas...). Esta es la razón por la cual un enfoque competencial no puede limitarse a enunciar sin más las competencias cuya adquisición y desarrollo intenta promover en el alumnado; tiene que precisar, además, los conocimientos y saberes que incluye y moviliza. En tercer lugar, las competencias no pueden desligarse de *los contextos de actividad y práctica* en los que se aprenden y se utilizan. De ahí la importancia acordada a la utilización de diferentes contextos de actividad y práctica en la adquisición y evaluación de las competencias. Por último, las competencias tienen un *ingrediente de actuación o ejecución* que indica el grado de dominio de la competencia y es esencial para valorar su adquisición y desarrollo, es decir, para evaluar y valorar el nivel de aprendizaje alcanzado.

Aunque ninguno de estos cuatro ingredientes de las competencias son una novedad absoluta y de todos ellos podemos encontrar antecedentes en otras propuestas y

planteamientos previos o coetáneos (por ejemplo, en las propuestas curriculares basadas en capacidades), tomados en conjunto proporcionan una mirada novedosa de los aprendizajes escolares. La cuestión, sin embargo, es que, si bien hay un consenso bastante amplio en lo que concierne a la presencia de estos cuatro aspectos o ingredientes en el concepto de competencia, su interpretación, y sobre todo la importancia que se otorga a cada uno de ellos, son objeto de controversia. Desde la perspectiva que nos ocupa, cuando la finalidad es profundizar en el enfoque competencial y facilitar y promover su aterrizaje en las aulas, el contexto de adquisición y uso –más bien genérico y poco preciso, recordémoslo, en las competencias clave– adquiere una especial relevancia (Jonnaert, 2019; Masciotra, 2013). En efecto, desde esta perspectiva, la definición de una competencia exige precisar nos solo en qué consiste una actuación competente y los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que es necesario adquirir, movilizar e integrar para ello, sino también los tipos de situaciones, actividades y prácticas sociales en los que la competencia ha de desplegarse.

Las competencias específicas de área y materia cumplen precisamente estas exigencias. En síntesis, estas competencias identifican las capacidades y los *tipos de actuaciones* asociadas a ellas que el alumnado debe poder desplegar en *situaciones o actividades* organizadas en torno a *contenidos básicos del área o materia* en cuestión, o cuyo abordaje requiere el dominio de esos contenidos, así como, en su caso, *los criterios que deben cumplir las actuaciones* desplegadas y *las características que deben tener las situaciones* en las que deben poder desplegarse. Más allá de cuestiones técnicas que no vienen al caso, el hecho que conviene destacar aquí es que las competencias específicas de área y materia proporcionan, por una parte, el engarce con el perfil de salida del alumnado en su doble vertiente competencial (conexiones con las competencias clave) y de situaciones y actividades asociadas con el afrontamiento de los desafíos del siglo XXI; y por otra, son el punto de referencia para la formulación de los otros componentes curriculares de este nivel, unos de carácter prescriptivo, como los contenidos básicos y los criterios de evaluación, y otros de naturaleza más bien explicativa y orientativa, como pueden ser las conexiones con las competencias específicas de otras áreas y materias y con las competencias clave, los criterios para el diseño de situaciones y actividades de aprendizaje, y los jalones de desarrollo competencial en el área o materia en cuestión a lo largo de la educación

básica.

## **Áreas, materias y disciplinas en un enfoque competencial: los contenidos básicos**

La apuesta decidida por un aprendizaje competencial y la voluntad de facilitar y promover su aterrizaje efectivo en las aulas es a todas luces incompatible con unos currículos sobrecargados y sobredimensionados. La revisión en profundidad de los criterios utilizados para seleccionar los aprendizajes esenciales a fin de no sucumbir a la tentación enciclopedista que ha lastrado tradicionalmente los currículos de la educación básica deviene así otra de las ideas directrices que deben presidir, a nuestro entender, el proceso de modernización curricular impulsado por la LOMLOE.

A este respecto, proponemos diferenciar entre los aprendizajes que comprometen seriamente el desarrollo personal y social del alumnado en caso de no ser adquiridos durante la educación básica, y son además muy difíciles de compensar o recuperar posteriormente, y aquellos otros que, si no se adquieren durante la educación básica, pueden adquirirse después sin mayor dificultad o con un esfuerzo relativo, además de no poner en riesgo claro el desarrollo personal y social del alumnado. Esta distinción, descrita en ocasiones en términos de *aprendizajes básicos imprescindibles* –los primeros– y *aprendizajes básicos deseables* –los segundos– (Coll y Martín 2006; Coll, 2007), debería ser tenida en cuenta en el momento de seleccionar las competencias y los contenidos que se establezcan con carácter prescriptivo tanto en las enseñanzas mínimas como en los currículos. Uno de los problemas de los currículos actuales es que muchos de los aprendizajes que aparecen en ellos no son imprescindibles en el sentido expuesto, aunque en su inmensa mayoría sean ciertamente deseables; mientras que, en contraposición, algunos de los aprendizajes imprescindibles necesarios para afrontar los desafíos del siglo XXI no están presentes u ocupan un lugar muy secundario.

No se trata en absoluto de infravalorar la importancia de los contenidos disciplinares en los currículos de la educación básica. La adquisición y desarrollo de las competencias, de todas las competencias, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas de área y materia, exigen el aprendizaje, articulación y movilización de unos contenidos determinados, habitualmente de diferentes tipos de

contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores). No es posible desarrollar competencias en el vacío. Pensamos en algo, resolvemos problemas acerca de algo, apreciamos la belleza de objetos o situaciones concretas, regulamos sentimientos encarnados en experiencias específicas... y para hacerlo necesitamos conceptos, categorías, algoritmos o heurísticos, y criterios que son específicos de los diversos ámbitos del conocimiento. En particular, como hemos señalado al caracterizarlas, las competencias específicas de área y materia exigen el dominio de unos saberes o contenidos propios de las áreas de conocimiento, materias o disciplinas correspondientes; unos saberes que constituyen la valiosa herencia cultural que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de la historia y que son un legado del que no podemos ni debemos prescindir.

Las competencias específicas de área o materia y los contenidos básicos son, por tanto, dos ingredientes inseparables de los aprendizajes esenciales. Lo que sucede es que, en un enfoque competencial, la selección de los contenidos no depende en primera instancia de criterios intrínsecos al área de conocimiento, materia o disciplina en cuestión, sino de las expectativas sobre el tipo y características de las actuaciones que el alumnado debe poder desplegar en determinados tipos de situaciones o actividades organizadas en torno a contenidos propios de esa área, materia o disciplina, y estas actuaciones constituyen justamente el núcleo de las competencias específicas. En otras palabras, en un enfoque competencial los contenidos disciplinares tienen un papel destacado, aunque los criterios para seleccionarlos no sean principalmente disciplinares. Conviene señalar, además, que esta forma de articular competencias y contenidos enfatiza el hecho de que la meta del aprendizaje no son los contenidos en sí mismos, sino las competencias que la adquisición, articulación y movilización de estos contenidos permiten desarrollar. Se puede haber adquirido una competencia y ser capaz de desplegarla con un determinado nivel de desempeño y no haber aprendido todos los contenidos que podrían asociarse potencialmente con ella; es más, esto es lo que sucede siempre, ya que no hay límites para seguir desarrollando y perfeccionando una competencia ampliando la base de conocimientos que moviliza, diversificando las situaciones y las actividades en las que puede desplegarse o incrementado la precisión y la eficacia de las actuaciones. Y, al contrario, es posible haber aprendido los contenidos teóricamente relevantes para adquirir y desarrollar una competencia, pero no ser capaz de articularlos y movilizarlos



en las situaciones o actividades apropiadas para desplegarla.

Una clave del proceso de modernización curricular será por tanto el acierto en identificar cuáles de entre los amplios contenidos disciplinares que no cesan de enriquecerse continuamente son los que el alumnado no puede dejar de aprender durante la educación básica, es decir, cuáles son *básicos e imprescindibles*. Si esta selección resulta adecuada se estará contribuyendo a solucionar dos dificultades con las que los docentes se enfrentan en el día a día. Por una parte, disminuirá el riesgo de que, por tener que enseñar mucho, no se dé la prioridad requerida a los aprendizajes que es necesario garantizar; siempre es deseable enseñar y aprender cuanto más mejor, pero ello no debe ir en ningún caso en detrimento de la exigencia de garantizar los aprendizajes imprescindibles. Por otra, se atenuará contradicción entre aprender bien y aprender deprisa como consecuencia de que hay que aprender mucho. Sabemos que aprender bien requiere tiempo, entre otras razones porque para aprender bien es reflexionar, reposar y consolidar y ello requiere tiempo.

Cuando se destaca la necesidad de garantizar los aprendizajes esenciales –los básicos imprescindibles- no se pretende hurtar a nadie el placer de aprender ni de reducir su alcance, no se busca ofrecer una comprensión mediocre de la realidad. Muy por el contrario, se persigue garantizar aquellos saberes que constituyen los pilares de un sólido proyecto vital que permita seguir creciendo en el ámbito personal y profesional. Señalemos, por último, que acertar en la selección de los aprendizajes esenciales, además de una meta en sí misma, es una condición necesaria para promover la autonomía de los centros educativos, otra de las ideas directrices del proceso de modernización curricular por el que, de la mano de la LOMLOE, entendemos que hay que apostar en este momento.

### **El sentido del aprendizaje escolar y el reto de la equidad: la autonomía curricular de los centros educativos**

La prioridad que los centros educativos deberían dar a los aprendizajes básicos imprescindibles es un requisito para garantizar la equidad. Ningún alumno o alumna debería finalizar la educación obligatoria sin estas herramientas esenciales. Sin embargo, el currículo que finalmente llega a las aulas debe enriquecerse con todos aquellos aprendizajes deseables que contribuyan a ampliar el desarrollo de las

competencias. Por ello, al mismo tiempo que garanticen la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles a todo el alumnado, los centros educativos deberían garantizar también a todo el alumnado la posibilidad de realizar cuantos más aprendizajes deseables mejor, ofreciéndoles, eso sí, la posibilidad de diversificarlos atendiendo a su perfil y actuando siempre bajo el dictado de potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades y talentos de todos y todas sin excepción. Garantizar los aprendizajes básicos imprescindibles y garantizar el acceso a cuantos más aprendizajes básicos deseables mejor atendiendo a la diversidad de necesidades, intereses, objetivos, capacidades y talentos del alumnado; este debería ser el principio rector de un enfoque competencial de la educación comprometido con la equidad, los desafíos del siglo XXI y la nueva ecología del aprendizaje.

Para ello, es necesario, entre otras condiciones, que los centros tengan no solo una autonomía de organización curricular, prevista en la LOMLOE como hemos señalado al inicio de este trabajo, sino también una autonomía para ampliar y profundizar en determinados contenidos, e incluso para abordar otros en función de la diversidad de perfiles del alumnado. Aunque pueda parecer contradictorio, la mejor manera de conseguir que todos aprendan lo más posible es precisamente ajustar las experiencias de aprendizaje a los intereses y formas de aprender de cada persona manteniendo – recordémoslo una vez más para evitar equívocos– la garantía de los básicos imprescindibles.

Como han puesto de manifiesto diferentes autores y estudios (ver, por ejemplo, Brenneman, 2016; Kumpulainen, 2014), estamos asistiendo desde hace algunos años a un fenómeno de falta de implicación creciente del alumnado en el transcurso de la escolaridad, especialmente intenso a partir del final de la educación primaria, como consecuencia, en gran medida, del desfase existente entre la visión del aprendizaje que preside y orienta los currículos escolares y lo que significa aprender en el mundo actual. Los estudiantes tienen experiencias de aprendizaje muy significativas en contextos distintos a la escuela, experiencias a menudo con mayor sentido y valor personal, que contribuyen a desdibujar el de las actividades escolares. No nos estamos refiriendo solo al alumnado que obtiene malos resultados escolares o al que abandona, sino también al alumnado que, alcanzando los aprendizajes escolares deseados, a menudo no es capaz de relacionarlos con sus intereses y preocupaciones, con lo que le atrae, hace o aprende cuando está fuera de la escuela

o el instituto; es decir, nos estamos refiriendo también un alumnado que, de acuerdo con los indicadores habituales de rendimiento, tiene éxito en su escolaridad, pero sin embargo otorga un escaso sentido y valor personal a estos aprendizajes. Ante esta situación, han ido tomando cada vez más fuerza las propuestas de personalización del aprendizaje que prestan atención no solo a las características personales sociales y culturales del alumnado, y a las necesidades asociadas a ellas, sino también a sus intereses, objetivos y opciones de aprendizaje (Coll, 2018b). El concepto pedagógico de atención a la diversidad, que afortunadamente ha ido cobrando importancia en los últimos años, se amplía así en el enfoque de la personalización como vía para reforzar, promover, y en ocasiones recuperar, el sentido del aprendizaje escolar.

El enfoque competencial y los currículos basados en competencias aspiran precisamente, entre otras cosas, a conseguir que el alumnado establezca una relación más clara y directa entre lo que aprenden y cómo lo aprenden en las escuelas e institutos, y lo que hacen y cómo lo hacen, en qué se ocupan y qué les preocupa fuera de los centros educativos. Esta vinculación puede llevar a que den mayor sentido a lo que aprenden y, en consecuencia, se impliquen más, obtengan mejores resultados y abandonen menos. Pero este avance requiere además de la autonomía curricular de los centros educativos para poder profundizar, ampliar y ajustar los aprendizajes básicos deseables a los perfiles de su alumnado.

¿Se puede promover esta autonomía desde las decisiones de estructura y componentes curriculares de las enseñanzas mínimas? Es posible hacerlo si, como hemos argumentado, se profundiza en el enfoque competencial y se realiza una selección estricta de los aprendizajes básicos imprescindibles, dejando abierta la secuencia de los aprendizajes dentro de cada etapa. La organización de ciclos y cursos correspondería ya al proyecto que cada centro elaborara de acuerdo a su población escolar y a su contexto, si bien se deben ofrecer ayudas para tomar estas decisiones. Es importante señalar, no obstante que, desde las enseñanzas mínimas únicamente no se puede garantizar la autonomía curricular de los centros en el sentido expuesto. No olvidemos que las enseñanzas mínimas no son los currículos, sino la plataforma a partir de la cual las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas establecerán los currículos en sus respectivos ámbitos de competencia. Hay que evitar cerrar las enseñanzas mínimas, pero también hay que evitar cerrar los currículos. Las enseñanzas mínimas son sin duda responsabilidad del Ministerio, pero,

como se ha venido argumentando, abarcan aquello que deben aprender sin excepción todo el alumnado, de manera que en su definición deberían colaborar todas las administraciones, aunque finalmente sea el Ministerio quien las fije. Compartir el enfoque curricular que subyace a las enseñanzas mínimas y realizar de forma conjunta la identificación de los aprendizajes esenciales ayudaría a que la Administraciones autonómicas asumieran estas intenciones educativas como propias y quizás así podría evitarse que la voluntad de establecer un marco abierto y flexible se viera posteriormente desbaratado por la aprobación de unos currículos cerrados y rígidos. El mensaje que le llega al profesorado es el currículo de la Comunidad Autónoma en la que desarrolla su actividad profesional y la clave está por tanto en mantener la continuidad de modelo entre ambos niveles normativos.

### **Los currículos y las políticas de desarrollo curricular**

Querríamos por último hacer una consideración que no por breve es menos importante. La voluntad de mejorar la calidad de la enseñanza a través de un currículo abierto, competencial, que dé mucha autonomía a los centros y facilite y promueva la personalización del aprendizaje exige de las Administraciones educativas que creen las condiciones adecuadas en formación del profesorado, ratios, tiempo para que los docentes se coordinen y planifiquen, y garanticen que las evaluaciones diagnósticas externas sean coherentes con las intenciones educativas concretadas en los currículos. Estas medidas de desarrollo curricular, sin las cuales la potencialidad del currículo normativo de generar cambio en las aulas resulta significativamente mermada, requiere a su vez un compromiso presupuestario. El profesorado demuestra su profesionalidad en el interés con que acoge y retoma las propuestas de innovación curricular, pero exige con la misma claridad el esfuerzo que les corresponde a las Administraciones para no convertir un proceso ilusionante en una oportunidad perdida.

César Coll y Elena Martín

Barcelona y Madrid, 29 de junio de 2021

### **Financiación**

Sin financiación expresa.

## Conflicto de interés

Ninguno.

## Referencias bibliográficas

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Brenneman, R. (2016). Gallup Student Poll finds Engagement in School Dropping by Grade Level. *EducationWeek*, March 22. <https://bit.ly/3w60uHV>
- Coll, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (Dr.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Editorial Mediterrània.
- Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. <https://bit.ly/2ZdupBo>
- Coll, C. (2013a). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez- Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060
- Coll, C. (2013b). El currículum escolar en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge. *Aula d'Innovació Educativa*, 392, 31-36.
- Coll, C. & Manzano, R. (2021). Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts. En C. Coll & B. Albaigés (Directors), *Anuari 2020. L'Estat de l'educació a Catalunya* (pp. 443-483).: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6-27.

- Coll, C. & Martín, E. (2021). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 305, 34-38.
- Jonnaert, Ph. (2019). *Action situé – Agir compétent*. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du ‘*Référentiel de l’agir compétent en conseilance pédagogique*’. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019.  
<https://www.researchgate.net/publication/332100860>
- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. En D. Hung, K. Y.T. Lim, & Sh-Sh. Lee, (Eds.), *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Currículum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education-UNESCO.:  
<http://bit.ly/2w1kJm5>
- Masciotra, D. (2013). *Un curriculum par compétences en formation des adultes : l'entrée par les situations*. <https://www.researchgate.net/publication/235901626>.