

UN CURRÍCULUM COMÚN CONSENSUADO EN TORNO AL MARCO EUROPEO DE COMPETENCIAS CLAVE. Un análisis comparativo con el caso francés

/

A CORE CURRICULUM AGREED AROUND THE EUROPEAN FRAMEWORK OF KEY COMPETENCES. A comparative analysis with the French case

Antonio Bolívar

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja,
s/n, 18071 Granada. Mail: abolivar@ugr.es Tfno. 618508017

Resumen.

Una cuestión central a consensuar en educación es, por decirlo en formulación francesa, “qué deben aprender los niños durante la escolaridad obligatoria”. Este cuestión, sencilla pero fundamental, no siempre ha sido el núcleo de las reformas educativas y de los posibles pactos para un consenso educativo. Una ocasión propicia, que hubiera permitido superar las miradas caseras e intereses particulares, lo podría haber representado el Marco Europeo (*European Framework*) de *Key Competences for Lifelong Learning*, en torno a la cual articular un consenso curricular. Se ha perdido, como en otras ocasiones, la oportunidad. No obstante, como la salida a la previsible derogación de la LOMCE, no puede ser otra nueva ley alternativa, tal vez sea la ocasión para retomarla. El caso francés, que seguiré de cerca, es un buen ejemplo.

Palabras clave: Competencias clave, Marco europeo, Currículum, Consenso

Abstract.

A central issue to agree on education is, to say the French wording, “what is it that children should definitely learn during compulsory education?”. This question, simple but fundamental, has not always been the core of the educational reforms and possible agreements on education. A favorable opportunity, which would have allowed overcoming looks homemade and interests, which could have represented the *European Reference Framework (Key Competences for Lifelong Learning)*, around which articulate a core curriculum. Has been lost, as on other occasions, the opportunity. However, as the output to the expected repeal of the LOMCE, can be nothing new alternative Act, perhaps the opportunity to retake it. The French case, which will follow up is a good example.

Keywords: Key competences, European Framework, Common core, Agreement

Introducción

Asentar debidamente la educación en el siglo XXI, como consenso básico, supone delimitar qué currículum, más allá de polémicas marginales (Educación para la Ciudadanía *versus* Religión), nos comprometemos socialmente a que todo ciudadano deba adquirir en la escolaridad obligatoria, poniendo los medios oportunos al respecto. Así lo ha entendido Francia, al establecer –tras un amplio debate nacional durante 2003-2004– el “socle commun” como un “acto refundador” de la escuela republicana, en la *Ley (2005) de Orientación y del Programa para el Porvenir de la Escuela*, que define y compromete el “mínimo cultural compartido” que todo joven debe poseer, refrendado definitivamente con la posterior *Ley de Refundación de la Escuela* de 2013.

En nuestro caso, la LOE quiso iniciar una primera respuesta, y como tal tímida, a la propuesta europea de “Key competences” (las materias disciplinares continúan estructurando el currículum, las competencias básicas son un Anexo a integrar metodológica o transversalmente en las primeras). La LOMCE no ha tenido

claro el tema, desde su desdeño inicial como si fuera algo del gobierno anterior, a tener que aceptar que, como propuesta europea, debía tenerlas en cuenta en un currículum imposible de integrar: recentralización de los contenidos, especificados en estándares de aprendizaje evaluables, difícil de conjugar con las competencias clave.

Además del *European Framework* de competencias, están los programas “Education and Training” 2010 y, ahora, “ET 2020”, que debieran formar parte de un *compromiso compartido por la mejora* del sistema educativo. Como objetivos finales, en el Programa “Educación y Formación 2010”, era preciso disminuir el abandono escolar en Secundaria e incrementar los niveles de alumnos que terminan la Secundaria Superior, con el objetivo de lograr el éxito educativo para todos, asegurando unas competencias básicas. Se trata de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, entendido como la adquisición de aquel conjunto de competencias necesarias para su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria. Ahora, dentro del “*Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)*”¹, con una estrategia más amplia que un enfoque curricular, algunas de sus líneas y objetivos estratégicos pueden tomarse como base de partida, en particular para superar nuestros déficits o carencias en comparación con otros países. Así lo hace la propuesta vasca Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014a) con las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en dicho marco, aún cuando el sistema educativo vasco ya haya alcanzado los objetivos europeos para el 2020, cabe la “introducción de mejoras cualitativas que se orienten a conseguir que el mayor número posible de alumnos y alumnas alcance el nivel de excelencia” (pág. 4).

Desde luego, como pretende este monográfico, las evidencias mostradas por los informes internacionales, por la investigación o por la práctica profesional, debieran ser la base sobre la que se asentara una propuesta consensuada. Pero ante orientaciones ideológicas apriorísticas, las evidencias no dicen nada. Manuel de Puelles (2010) ha dado cuenta en las páginas de esta revista por qué el pacto no

¹ <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html>

ha sido posible y, sin embargo, su imperiosa necesidad. Suele ser habitual que se decide quitar un programa y poner otro, al margen de los resultados que haya mostrado la investigación educativa. Ello hace que, a la postre, se torne en irrelevante. Esta es la tragedia del sistema educativo español. Creo que tras la última ley, ha llegado a ser ya indispensable establecer un consenso estable. Voy a establecer un paralelo con el caso francés, con el que más tiene que ver nuestro sistema educativo y, particularmente, la organización curricular heredada en torno a disciplinas. Además de denotar nuestros déficits, comparativamente, permitirá abrir vías de qué se podría haber hecho, sin tener que ser un planteamiento imitativo o de trasladar a contextos diferenciales.

Acabar con el fracaso escolar y disminuir el abandono escolar temprano exigirá, junto a otras medidas paralelas, como dice el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2014), “una renovación no menos profunda del currículo –para ajustar los contenidos y la metodología docente a los retos de este nuevo siglo” (p. 5), lo que exigiría “un currículo que defina los saberes fundamentales que hoy necesita toda persona para su incorporación a la sociedad como ciudadano de plenos derechos y deberes (p. 6)”. Si tenemos voluntad de obviar las preferencias ideológicas de cada cual, este se identificaría con el Marco Europeo (*European Framework*) de *Key Competences for Lifelong Learning*, en torno a competencias clave, así como con los objetivos europeos. De modo complementario se puede acudir a propuestas como el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006) que proporciona un marco competencial amplio.

1. De un programa de conocimientos a un currículum de competencias

Delimitar la cultura básica común que precisarán los ciudadanos en este nuevo siglo puede formularse como las *competencias clave* que todo el alumnado deberá dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que le permita proseguir los estudios, recibir una formación profesional e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión (Feyfant, 2013). Las competencias clave (*key competencies*) en el currículum se deben inscribir en el debate curricular sobre qué debe enseñarse en

la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado, en la sociedad de la información, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, el currículum heredado de la modernidad, parcelado en distintos saberes o asignaturas dispersos, se está mostrando crecientemente insuficiente. Por decirlo con el título del libro de Michel Develay (2015), se trata de pasar de un programa de conocimientos a un currículum de competencias.

Los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI han sido objeto de un amplio debate en Europa en las últimas décadas. El formato disciplinar heredado de la modernidad, parcelado en distintas asignaturas, crecientemente se ha tornado insuficiente. La sociedad del conocimiento ha puesto en crisis el saber escolar organizado en disciplinas, más mirando al legado pasado que a su utilización en el futuro. A su vez, de modo creciente se ha ido poniendo de manifiesto, y vivido –en parte– por el alumnado, la pérdida de significación social de la enseñanza escolar, al tiempo que su normalización escolarizada lo aleja de las fuentes vivas de producción de conocimientos.

Remontando al pasado más inmediato, en este tema es obligado referirse al Informe realizado por una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors, a la Unesco sobre la Educación para el siglo XXI (*La educación encierra un tesoro*, 1996). Tres años después, al filo del siglo XXI, Edgar Morin (2000) publicaba su informe también para la UNESCO titulado *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, con el objetivo de contribuir al debate internacional sobre la reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible. Se pretende cubrir los vacíos en la organización curricular actual, para alcanzar promover valores y principios en educación que hagan posible mejorar la formación humana ante los retos del siglo XXI. Por otra parte, para hacer frente a la creciente complejidad, se requiere reorganizar el conocimiento en una perspectiva más integradora. Como señala en el texto, “la paradoja de nuestra civilización es que ha producido progresos inimaginables en todas las áreas del conocimiento científico y en la tecnología, pero también una especie de ceguera que no se percata de la complejidad de las problemáticas globales”.

En la sociedad en que caminamos, un currículum para el futuro, más que troceando áreas en nuevas asignaturas y dividiendo ciclos en cursos, como hace la LOMCE, se ha de asentar en una concepción del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), como principio integrador del currículum al situar, como base común, las competencias clave necesarias para desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo a lo largo de ella. Por ello mismo, el aprendizaje no se reduce a la escuela, se expande a las nuevas ecologías del aprendizaje. En efecto, con el desarrollo progresivo de la sociedad de la información y las tecnologías digitales asociadas, en particular la generalización de herramientas y servicios de la Web 2.0, emergen *nuevos escenarios de aprendizaje*, ofreciendo múltiples oportunidades y recursos para aprender, lo que provoca una *nuevas ecologías del aprendizaje*: dónde, cómo, cuándo y de quién se aprende.

Un currículum actual no puede obviar que el aprendizaje ya no acontece solo de modo formal en la escuela y aula, está informalmente *distribuido o disperso* en múltiples contextos, ajenos a la escuela (Coll, 2013). Los procesos de aprendizaje desarrollados en entornos educativos del ecosistema digital se inscriben en lo que ha dado en llamarse “Entornos Personales de Aprendizaje” (PLE, por sus siglas en inglés, *Personal Learning Environment*) como conjunto de fuentes de información, recursos, redes de conexiones y actividades que cada persona utiliza para aprender, en su gestión personal de la información. Esto devuelve al aprendiz el protagonismo y control de su proceso e itinerario de aprendizaje. La acción docente se dirige a hacer consciente al alumnado de su PLE, a fortalecerlo y a emplearlo como plataforma para movilizar sus aprendizajes y competencias.

Dada la relevancia de la experiencia de aprendizaje informal y de la diversidad de posibilidades de aprendizaje, cada persona puede construir su particular trayectoria de aprendizaje. Se destaca, por eso, la importancia de las *trayectorias personales de aprendizaje*, como consecuencia de lo que cada uno aprende en esos otros contextos, debiendo tener en cuenta la trayectoria personal de conjunto en la que se inscribe. Por eso mismo, de la preocupación de adaptar el currículum al grupo-aula hemos pasado ahora a la *personalización del aprendizaje*, dado que cada alumno presenta unas capacidades, bagaje, expectativas particulares. Personalizar el aprendizaje es construirlo partiendo de la diversidad de

capacidades (cognitivas, emocionales y artísticas) del alumnado, de su propio y particular proceso de aprendizaje, según los ámbitos donde se mueve, con el fin de que logre las competencias y los conocimientos básicos, desarrollando al máximo sus potencialidades.

¿Qué competencias es preciso seleccionar fundamentales, dentro de la cultura transmitida por la escuela?. Es un debate en el que, al menos, en España no se había formulado a nivel oficial, cuando cada vez resulta más necesario recentrar el sistema educativo en los aprendizajes fundamentales. La Ley Orgánica de Educación de 2004, además de fijar el currículum común, planteó definir las competencias básicas en cada etapa de la escolaridad obligatoria, prioritarias para todos los alumnos. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social sin riesgo de verse excluido. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años requiere, paralelamente, redefinir la cultura común, delimitando el *currículum común, básico o indispensable* para todos en el siglo XXI (Bolívar, 2008).

Es preciso repensar cuáles son las *competencias básicas* que, de modo integrador, configuren una educación deseable para la ciudadanía de este nuevo siglo (Coll y Martín, 2006). De este modo, se establece un modo de integración de los conocimientos de las distintas áreas o materias, en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que se deberán concretar en niveles de dominio e indicadores para establecer las evaluaciones de escuelas y estudiantes en la educación obligatoria.. La Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*, recomendando su adopción a los países miembros en una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países (Francia, España, Portugal, Bélgica, Reino Unido, etc.). Al respecto, mejor emplear competencias “clave”, en lugar de “básicas”. Aparte de ser una traducción particular realizada, en su momento, por el equipo de Alejandro Tiana, que ha tenido un inusitado éxito, remite a una concepción de lo que se consideran destrezas

fundamentales² o básicas (campaña conservadora “back to basics”). Francia, adoptó –en una decisión para aminorar las críticas de que los conocimientos no importan– “base común (*socle commun*) de conocimientos y competencias”, al tiempo que –con “base común” – destacaba el componente de equidad.

En este marco, en general, el *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas.

Por lo demás, el enfoque de competencias en educación se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades industriales basadas en el trabajo, propias de la primera modernidad, a otras basadas en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas, como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006). La flexibilidad creciente del mundo del trabajo y las nuevas innovaciones tecnológicas exigen, más que una cualificación fija, unas competencias adaptables a situaciones complejas y cambiantes.

2. Tomar en serio el marco europeo de competencias: el caso francés

La propuesta de las competencias básicas o clave debiera haberse convertido en una oportunidad institucional para *replantearse el currículum escolar*: qué enseñar en la sociedad del conocimiento y fijar los aprendizajes imprescindibles

² El grupo de trabajo, coordinado por Saavala (2004), sobre “Key competences”, señalaba (Apartado: “From ‘basic skills’ to ‘key competences’”):

“The terms ‘competence’ and ‘key competence’ are preferred to ‘basic skills’, which was considered too restrictive as it was generally taken to refer to basic literacy and numeracy and to what are known variously as ‘survival’ or ‘life’ skills”.

de los que nadie debiera poderse ver excluido. Pero eso exige, como muestra, con sus problemas, el caso francés, determinar dicho currículum básico en indicadores específicos; por otra, *renovar la metodología de la enseñanza*, en una línea de aprendizaje contextualizado y abierto a lo largo de la vida. Sin hacer “tabla rasa” con las asignaturas en Secundaria, se abre la puerta para que se pueda obtener el título de graduado al margen de las asignaturas, es decir, por haber alcanzado los indicadores fijados en las competencias clave.

De modo paralelo al caso español, Francia adoptó el enfoque del currículum por competencias básicas o clave como un modo para hacer frente al reto de conseguir el éxito educativo para todos. Esto ha supuesto, como describimos a continuación, dar pasos decididos de modo que la “Base común de conocimientos y competencias”, como así se denomina (*socle commun de connaissances et de compétences*), se constituye en el currículum básico a asegurar a toda la ciudadanía. Posteriormente una Orden de junio de 2010 establece la “cartilla personal de competencias” (*Livret personnel de compétences*) con sus correspondientes indicadores de evaluación para toda la escolaridad obligatoria en el curso 2010-11. Además, se crea lo que podemos llamar el nuevo Título de Graduado en Secundaria Obligatoria (*Diplôme National du Brevet*, DNB). De este modo, acorde con la reformulación del currículum, queda propiamente establecido el currículum básico³.

Sin embargo, en España con la LOE el currículum por áreas o asignaturas no ha sido modificado, por lo que las competencias básicas han quedado –finalmente– como un añadido, a superponer (o intentar vanamente “encajar”), en los casos más logrados, sobre el primero. A menos que los contenidos curriculares sean decididamente redefinidos, como en el caso francés, en función de las competencias clave que los alumnos y alumnas han de adquirir al final de la escolaridad obligatoria, no se ve, más allá de un “brindis al sol”, cómo se puede conseguir el éxito educativo para todos, que en los últimos tiempos proclamaron las

³ El Ministerio tiene una web de Información para los profesionales de la educación. En el apartado referido a “Socle commun” se puede encontrar toda la información sobre el tema en <http://eduscol.education.fr/>

políticas (estatal y autonómicas), como objetivo número uno. Se movieron escasas “fichas” dentro de los cuadros horarios, de las asignaturas establecidas y de los criterios de evaluación. De este modo, las competencias sólo entran en las “programaciones”, como nuevo modo –en gran medida “retórico”– de querer articular sobre el papel lo que deja de estarlo en la trama organizativa y curricular de los Institutos de Secundaria.

Sin ocultar los problemas que también está teniendo en Francia, en especial la cultura escolar del profesorado en Secundaria (Grosperin, 2010), queremos mostrar *otro modo de hacer las cosas* que contribuye activamente a reenfocar la enseñanza de modo que, sin perjuicio de los puedan ir más lejos, pueda asegurarse su adquisición por la mayoría del alumnado. Además, como hemos sugerido antes, el caso francés es especialmente significativo para España, por partir de una situación similar a la nuestra, más afín que los contextos anglosajones. En España no se quiso dar ese paso (redefinir el currículum oficial), lo que acarrea problemas insalvables a las competencias y, sobre todo, no se divisa cómo –con las mismas mimbres– se pueda conseguir el éxito educativo para todo el alumnado.

2.1 Un largo debate sobre la cultura a transmitir en la escuela

En contraste con la escasa o nula tradición en España de debate público (no basta abrir un correo en la página web del Ministerio), en Francia ha habido un largo debate curricular –bien articulado– sobre qué debe enseñarse en la escolaridad obligatoria para capacitar al alumnado en un aprendizaje a lo largo de la vida. Cuestionar la cultura escolar establecida se va planteando como una necesidad, en un sistema fuertemente estructurado por saberes disciplinares, una vez se establece la comprensividad con el “collège unique”. En efecto, optar por una comprensividad debiera afectar, seriamente, al currículum anteriormente establecido (Gauthier y Le Gouvello, 2009).

La comisión Thélot (así conocida, por el nombre de su presidente), encargada de organizar a partir de 2002 el gran debate nacional sobre la escuela

(*Débat national sur l'avenir de l'école*), planteó cuales son las misiones de la escuela en la sociedad del siglo XXI, en la perspectiva del Consejo Europeo de Lisboa de 2000: conseguir que todos los alumnos concluyan con éxito sus estudios, mediante la adquisición de una base común de conocimientos y competencias. Por eso, el referido informe (Thélot, 2004), que recoge las conclusiones del debate, se llama precisamente “Por el éxito escolar de todos los alumnos” (*Pour la réussite de tous les élèves*). La Ley de Orientación y programación para el futuro de la Enseñanza de abril de 2005 (conocida, por el ministro, como “Ley Fillon”) vino a recoger estas propuestas.

Se ha fijado como obligación del Estado (art. 9 de la Ley Fillon de 2005) que todo centro escolar debe “garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de una base común (*socle commun*), constituida por un conjunto de conocimientos y de competencias cuyo dominio es imprescindible para llevar a cabo con éxito la escolaridad, proseguir la formación, construirse un futuro personal y profesional y salir adelante en la vida en sociedad”. Posteriormente (*Ley de 2013 de Orientación y de Programación para la Refundación de la Escuela de la República*) vuelve a reafirmar dicho compromiso: “La escolaridad obligatoria debe garantizar a cada alumno los medios necesarios para adquirir una base común de conocimientos, competencias y cultura, a la que contribuye toda la instrucción proporcionada durante la escuela” (Article L. 122-1-1). Se trata, en sentido fuerte, de refundar los objetivos originarios de la educación pública (republicana): el Estado debe garantizar a toda la ciudadanía aquello que se considere imprescindible dominar al acabar la escolaridad obligatoria.

Esto exige replantear el currículum escolar en función de la cuestión: “¿*qué deben aprender los niños en la escolaridad obligatoria?*”. Aquello que se determine como base común se convierte en el compromiso que la Administración educativa adquiere para todos los jóvenes y familias. Por tanto, los contenidos de las distintas disciplinas se subordinan a esta base común, como objetivo obligatorio, lo que no impide ir más lejos. Sin suprimir los programas, se da un sentido a lo que enseña y aprende en la escuela: lo que nadie debe ignorar al final de la escolaridad obligatoria, bajo el riesgo de verse marginado. Por tanto, se trata de fijar, como ha

dicho Dubet (2005), aquel “salario mínimo cultural”, al que toda persona tiene derecho. La escuela, a partir de ahora, adquiere una responsabilidad y una “hoja de ruta” clara: que ningún joven salga sin el dominio de los niveles e indicadores determinados en el tronco o *base común de conocimientos y competencias*. El Ministerio de Educación Nacional (2006), en un folleto dirigido a todo el público, señala:

La publicación de la base común constituye un acto refundador para nuestra escuela, un momento excepcional en la historia escolar, sin par desde las leyes de Jules Ferry que instauraron la enseñanza gratuita, laica y obligatoria y especificaron sus contenidos. Es relevante para todos los franceses: marca la base común que tendrán que adquirir todos los niños (p. 8).

Por lo demás, la idea de un *socle commun*, de una cultura común remonta en Francia al plan Langevin-Wallon en 1947. Reactualizada, en su momento, por la ley Haby en 1975, resurge en los años 90 para abocar en la Ley del 23 abril 2005. Esta ley, junto con el decreto del 26 junio 2006 indican que el *socle* define el conjunto de lo que todos los alumnos deben dominar al final de la escolaridad obligatoria. Se determina que la escuela debe poner todos los medios posibles para conseguir este objetivo. Esto supone, por tanto, que los profesores deben efectivamente asegurar que van a posibilitar las experiencias de aprendizaje necesarias para hacer adquirir todas las competencias señaladas en el decreto y especificadas en los “palier”, constatando el nivel alcanzado por los alumnos en la evaluación.

2.2. Redefinir el currículum en términos de resultados de aprendizaje

El “Collège pour tous”, una ESO para todos, entonces, sólo puede realizarse redefiniendo seriamente el currículum escolar heredado de la modernidad en saberes parcelados en disciplinas independientes. Las competencias básicas ofrecen un dispositivo interesante para conseguirlo. Establecer el “socle commun” ha supuesto definir lo que la escuela debe conseguir en términos de indicadores de resultados (*learning outcomes*), en lugar de programas de enseñanza, como venía siendo habitual. Este debiera constituirse en el contenido último (“cultura común”) de la comprensividad o del “collège unique”. Los contenidos disciplinares de la

enseñanza, a la larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinarios, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio.

A partir del curso 2006-2007 se han ido estableciendo las parrillas de referencia con sus correspondientes indicadores de evaluación (*paliers d'évaluation*) en cada una de las competencias para los niveles correspondientes. Tres niveles o escalones (*paliers*) en la adquisición de competencias:

- [1] final del ciclo de aprendizajes fundamentales;
- [2] al concluir la Educación Primaria; y
- [3] final de la escolaridad obligatoria.

La cartilla de evaluación recoge la adquisición en estos tres momentos, según los indicadores establecidos para cada competencia en cada uno. El *palier 3* marca, pues, los indicadores a conseguir al final de la escolaridad obligatoria. La cartilla o *livret* que contiene el progreso en estos tres momentos supone ver el recorrido del alumnado como un *continuum*, al tiempo que una cierta unificación de la Primaria y la Secundaria, de la *école* y el *collège*, bajo una "identidad cultural común".

En la cartilla personal de competencias (*livret personnel de compétences*) el profesor tutor deberá reseñar la validación de cada una de las competencias. Tras un período de dos cursos de experimentación (cuantitativa y cualitativa) de los indicadores en cada parrilla de referencia para las competencias, a partir de 2009 ha sido establecido para todos los alumnos de los centros de secundaria (*collège*). Finalmente, la referida Orden de junio de 2010 ha establecido el *livret*, con sus correspondientes indicadores para cada uno de los niveles o escalas (*paliers*).

Dicha cartilla permite un seguimiento personalizado de cada alumno. Cuando se evidencie que está en riesgo de no conseguir las competencias básicas, se

introducirá a dicho alumno en un *programa personalizado de éxito educativo* (programme personnalisé de réussite éducative): Igualmente se cuenta con diversos programas de apoyo o acompañamiento

Cada tres años el Gobierno ha de presentar un informe al Parlamento (Asamblea Nacional) sobre el grado de cumplimiento de la adquisición y dominio de competencias básicas por el alumnado. Algunos informes Groperrin (2010) sorprenden por su tono crítico, en contraste con lo que suelen ser los informes oficiales españoles.

2.3. Nuevo enfoque en la evaluación del alumnado

Algunos de nosotros hemos criticado que se haya establecido el enfoque por competencias en el currículum español de la LOE sin haber cambiado sustancialmente los formatos y modos de evaluación (Bolívar, 2011). Esta contradicción relega las competencias básicas a nivel discursivo o documental. Si la evaluación de alumnos se realiza por los criterios de evaluación de cada una de las áreas (Primaria) o asignaturas (Secundaria) y el título de Graduado se adquiere según se hayan aprobado dichas materias (todas menos dos, o tres, a juicio del equipo docente), las competencias básicas no juegan papel alguno allí donde lo debían tener.

En su lugar, desde el primer momento, en Francia se plantea la necesidad de cambiar la evaluación (Inspection Générale de l'Éducation National, 2007). La repetición de curso (una especificidad compartida con España) alcanzaba en 2003, según PISA a los 15 años, una tasa de no idoneidad del 40%. Con una tradición de evaluación sumativa muy restrictiva, que controla el nivel de conocimientos alcanzado en un momento dado, se está intentando cambiar por una concepción formativa, que evalúa los progresos en la adquisición de competencias. Por una parte, a la evaluación tradicional se ha superpuesto una nueva forma que, de manera binaria (dominio/no adquisición), que indica si los indicadores en cada una de las siete competencias están validados o no. Así, en la competencia 1 (Dominio de la

lengua francesa), el *palier 3* (a los 16 años) recoge un conjunto de dimensiones (leer, escribir, expresarse oralmente, utilizar instrumentos), cada una con sus correspondiente indicadores (“leer en voz alta, de manera expresiva, un texto en prosa o en verso”, “copiar un texto sin error”, “tomar parte de un debate, expresando su propio punto de vista y teniendo en cuenta los de los demás”, etc.).

El equivalente a nuestro título de Graduado en ESO (*Diplôme National du Brevet*, DNB) se otorgará, a partir de 2011, a todos los alumnos que hayan validado las competencias básicas, al nivel establecido en los indicadores (*paliers*) de evaluación, además de otros conocimientos procedentes de las asignaturas. Dicho DNB “testifica el dominio de los conocimientos y competencias” de la base común. El actual certificado de dominio de las competencias (*Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3*) se quiere que se constituya en el nuevo DNB. Es el único modo de salvar el éxito educativo para todos, más allá de aprobar las asignaturas.

Como dice en su informe la *Cour des Comptes* (Grosperin, 2010) estamos ante el reto de “redefinir las estructuras y los procedimientos del sistema educativo para que la masificación de la última década aboque a una democratización real” (p. 169). Un cambio tan importante como el que representa el enfoque y la evaluación por competencias exige tiempo, particularmente en Secundaria (los “*collèges*”). En el referido Informe a la Asamblea Nacional se señala que “la posición del tronco común de competencias en el *collège* es aún frágil, cuando precisamente este nuevo enfoque de la enseñanza tenía por objeto renovar este nivel educativo”. Denuncia que la reforma no ha tenido el suficiente apoyo decidido del Ministerio, por lo que establece un conjunto de 17 proposiciones que dibujan un *collège* bastante diferente del actual. En conjunto, *referido a los programas* el Informe demanda que “hagan más claramente referencia a los saberes y al saber hacer reconocidos en el *socle* común”. Los programas deben estar mejor articulados con la base común de competencias. Esto exige un enfoque interdisciplinar de los programas, entre las disciplinas científicas, las de Letras y Sociales, al tiempo que un enfoque integrado en cada uno de los ámbitos.

La Ley de Orientación ha instituido el *Conseil Supérieur des Programmes*, como instancia independiente, formado por grandes personalidades y expertos, para dar transparencia al proceso de elaboración de programas, al tiempo que establecer una coherencia entre los programas y las competencias clave. Además, se ha articulado un nuevo amplio proceso de participación (*consultation nationale*), en el que 800000 docentes han podido expresar su opinión. Por lo demás, en una línea de continuidad, sin desandar lo andado; pues la política educativa francesa es un asunto de Estado, no al arbitrio de orientaciones partidistas cambiantes. La nueva versión del “currículum común” de nuestro vecino país se articula en *cinco grandes dominios de formación* que definirán los conocimientos y las competencias que todos los escolares deberán adquirir a lo largo de la escolaridad obligatoria: *Los lenguajes para pensar y comunicar; los métodos e instrumentos para aprender; la formación de la persona y del ciudadano; los sistemas naturales y los sistemas técnicos; y las representaciones del mundo y la actividad*. Estos cinco dominios no se trabajan independientes de las disciplinas, ni se corresponden con ellas, cada ámbito de conocimiento requiere la contribución de varias disciplinas. Estos cinco ámbitos, a su vez, se conjugan con las *siete competencias clave* (comunicación en lengua francesa; comunicación en lengua extranjera viva; competencias matemáticas, científicas y tecnológicas; competencias digitales y de tratamiento de la información; expresión cultural; sociales y cívicas; autonomía, iniciativa, aprender a aprender). La versión definitiva del Socle por el *Conseil Supérieur des Programmes* se presentará en mayo 2015 y entrará en vigor en el curso 2016-17.

Con todo, se está en un camino progresivo de cambio real del currículum heredado de la modernidad en disciplinas por un currículum básico para el aprendizaje a lo largo de la vida. Supone todo un contraste con el caso español de la adopción de un enfoque por competencias básicas con la LOE primero y su posterior ruptura con los decretos de la LOMCE, como veremos. En nuestro caso, como tantas veces, se adoptan nuevos lemas que dejan inalterada la realidad. Si se pregunta cómo hacerlo, para no inventar mediterráneos, invitamos acudir al caso francés. En primer lugar debe ser, como cambio de la cultura escolar establecida, un esfuerzo lento y sostenido, no de andar y desandar.

3. Un currículum integrado

Uno de los debates actuales en las políticas educativas es –por una parte– redefinir lo que es básico (Coll y Martín, 2006); por otra, cómo garantizar el éxito escolar a todos los alumnos (Thelot, 2004). Uniendo ambos extremos, cabe entender que son *aprendizajes básicos imprescindibles*, a delimitar como la cultura básica de la ciudadanía. Esto es muy distinto a que las planificaciones estén expresadas *en forma de competencias*, porque —en esta perspectiva— el asunto suele derivar a formatos burocráticos que, en poco, contribuyen a cambiar el núcleo de la enseñanza: qué y cómo enseñan los profesores y los alumnos aprenden. En este caso, al igual que sucediera con aquel otro de la “planificación por objetivos”, la pedagogía por competencias ha quedado en muchos casos como una nueva ortodoxia en los formatos de planificación, que en poco altera la práctica o se limita a un “disfraz de cambio”, como advirtió, entre otros, Díaz Barriga (2006).

Desde luego, preciso es reconocer que –en estos años– muchos grupos innovadores de profesorado han hecho laudables intentos sobre cómo cada materia contribuye a las competencias clave o básicas y, al revés, cómo cada competencia puede trabajarse en todas y cada una de las materias. Pero mientras que, al final, en las fichas de evaluación lo que importe es cada materia, cuyos “estándares de aprendizaje evaluables” marcan las pruebas externas que miden el éxito educativo, el currículum queda poco alterado. El caso francés, antes descrito, ilustra decisiones que se han tomado para hacer del enfoque por competencias (“*approche par compétences*”) un modo de asegurar el éxito educativo de toda la población en la escolaridad obligatoria. La regulación que hizo la LOE, un tanto timorata por no alternar sustancialmente el orden establecido, no posibilitaba del todo esto. Es verdad que determinadas normativas, como el Decreto catalán sobre autonomía de centros educativos, posibilita que el centro educativo tome decisiones que afectan a reestructurar el currículum oficialmente establecido, pero se requiere un marco más general. El nuevo marco recentralizador de la LOMCE, en gran medida, lo impide.

El *enfoque de competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de

habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos. Esta preocupación enlaza con aquella otra de dar *relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares*, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido (Bolívar, 2010). Los conocimientos deben, pues, ser empleados (“movilizados”) para resolver situaciones cotidianas. La introducción de las competencias afecta –en primer lugar– al currículum, pero tiene igualmente implicaciones en la organización escolar, del papel de los enseñantes y los modos mismos de enseñar y aprender. Los contenidos disciplinares de la enseñanza, a la larga, deben ser reagrupados en ámbitos pluridisciplinares, en función de objetivos prioritarios de aprendizaje expresados en términos de competencias. Más que una falsa dicotomía entre conocimientos y competencias, como si estas últimas fueran en detrimento de los primeros, se podría decir que trabajar las competencias es tomar los conocimientos en serio (Perrenoud, 1997). Al fin y al cabo, como dice Bernard Rey (2011: 22), “la escuela siempre ha buscado la adquisición de competencias, antes de que se utilizara el término. Lo que es nuevo es, simplemente, el uso de la palabra y su formulación explícita en los textos oficiales”.

Una competencia es un “saber hacer reflexivo”. Comprende, como no podía ser menos, un conjunto de recursos, provenientes de los saberes disciplinares, que se ponen en sinergia en el curso de una acción necesaria para resolver un problema. Esta competencia ha de ser identificada con el fin de ser transferible en otras situaciones similares (Develay, 2015). De este modo, el enfoque de competencias básicas posibilita definir y determinar un nivel común de conocimientos y competencias, como compromiso a adquirir por todo el alumnado. Como dice la referida Comisión Thélot: “Tal base nunca ha sido formalmente definida y mucho menos se ha garantizado su dominio. Es urgente, si se quiere en verdad que todos los alumnos tengan éxito en la escuela, definir por una parte la base común y, por otra, establecer las condiciones que permitan garantizar que todos los alumnos la dominen” (p. 18). Todo ciudadano, para llevar una vida social integrada y una realización personal, debe tener garantizado aquello que se determine como imprescindible. Es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2005).

Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. El éxito educativo para todos, como decía la Comisión Thélot (2004), “se refiere ante todo a que dota a todos los alumnos y futuros ciudadanos con *conocimientos, competencias y reglas de comportamiento* considerados hoy indispensables para una vida social y personal exitosa”.

3.1. El problema de integrar las competencias en el currículum

Un enfoque por competencias, en un currículum estructurado por materias o disciplinas, tiene que integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales. Si bien es difícil, cabe ir dando pasos con distinto grado de integración. Por un lado, requiere ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las asignaturas y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas. Por otro, a su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador en la organización curricular (Perrenoud, 1997). De ahí el principal problema de las competencias básicas: cómo integrarlas con la estructura actual de división por materias o áreas, particularmente en Secundaria. Si, al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

El problema se agudiza en las competencias transversales o metadisciplinarias, que no están ligadas instrumentalmente a las áreas disciplinares (matemáticas o lengua) o limitadas a un ámbito específico (Rey, 1999). Como competencias comunes para todos los niveles y áreas curriculares su aprendizaje tendrá que ser responsabilidad de todos los docentes, no tanto por el contenido que enseñan cuanto por la *forma* como trabajan los contenidos. Justamente, por ser tarea de todos pero de nadie específicamente, tienen el grave peligro de quedarse sobre los documentos, sin traslación real a la práctica del aula y, lo que es más grave, sin incidir en el aprendizaje por el alumnado. Por eso, es preciso, cuidar en

extremo cómo articularlas debidamente, primero en la planificación y, después, en la práctica del aula por el conjunto de docentes, lo que supone un Proyecto Educativo conjunto de acción. Además, la adquisición de *competencias para la convivencia* o para *la vida en sociedad* suele ser también corresponsabilidad de otras instancias sociales y no sólo del medio escolar.

Para que la introducción de un enfoque curricular por competencias no quede sólo como una nueva retórica, que no altera sustantivamente lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden, es preciso redefinir los *contenidos curriculares*, las *metodologías* y procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas mismas de *evaluación* (Scallon, 2015). A falta de introducir *cambios sustantivos* en estas tres dimensiones, la apelación a las competencias clave queda –de modo similar a como quedaron los temas transversales– como algo a “cuadrar” sobre el papel en nuevos formatos de programación. Lo que está en juego no es tanto reformular los programas con el lenguaje de las competencias, una operación que lleva poco lejos; sino un redefinir los elementos del currículum de modo que, junto a nuevos enfoques metodológicos, todo alumno y alumna pueda salir del sistema escolar con aquellos instrumentos que le permitan moverse en la vida e integrarse socialmente sin riesgo de exclusión.

En las actuales condiciones de la Secundaria, donde predominan tiempos y espacios parcelados en un currículum partido en disciplinas, es difícil, a corto plazo, llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas. Se requiere, pues, un planteamiento integrador, lo que supone, como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal, con la familia. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (particularmente en Secundaria Obligatoria) en la organización curricular (Roegiers, 2007, 2008); por ejemplo, trabajo por Ámbitos. La pedagogía de la integración de Roegiers aboga por una primera fase de enseñanza-aprendizaje de recursos de aprendizaje (conocimientos, saber hacer y saber-ser) y unas fases de la integración (aprender a movilizar recursos en situaciones complejas).

En la tarea y problema sobre cómo integrar las competencias básicas con el currículum por áreas o disciplinas, lejos de intentar descubrir mediterráneos, además de acudir a la literatura más relevante y pertinente, conviene ver cómo lo están haciendo aquellos países que han adoptado un enfoque por competencias (Bélgica francófona, Québec, Nueva Zelanda, Francia). Es lo que he intentado hacer en algunos trabajos sobre el tema (Bolívar, 2010, 2011). No obstante, contamos con varios intentos loables en España, a los que brevemente me voy a referir; por una parte, el proyecto COMBAS; por otro, la propuesta curricular del Gobierno Vasco, *Heziberri 2020*.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), primero a través de los Programas de Cooperación Territorial del Ministro Gabilondo, luego a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), ha desarrollado el Proyecto “Desarrollo de las Competencias Básicas”, en el que han participado 15 comunidades autónomas, que tomó el nombre de *Proyecto COMBAS*, que ha tenido como objetivo general hacer una estrategia metodológica para la “integración curricular de las competencias básicas”. Todo el esfuerzo económico, organizativo y educativo que a lo largo de estos tres años se ha venido desarrollando ha dado lugar a un conocimiento compartido que queda plasmado en la obra “Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas” (CINIIE, 2013). A su vez, dado que el MECD declinó participar, el equipo de investigación de la UNED-Atlántida, junto a ocho consejerías (Andalucía, Valencia, La Rioja, Navarra, Asturias, Canarias, Galicia y Extremadura), ha formado parte de *KeyCoNet*, una red europea centrada en la identificación y el análisis de las iniciativas en la ejecución de las competencias clave Primaria y Secundaria, que ha agrupado a más de 100 miembros de 30 países. Particularmente, el grupo español, en los últimos años, ha elaborado un análisis transversal de las iniciativas incluidas en el estudio de casos (D’Angelo, Bolívar et al., 2014) con el fin de proporcionar información útil para la preparación de recomendaciones respecto al desarrollo de las competencias clave dentro de la población escolar de educación primaria y secundaria en Europea. Como resultado de las experiencias compartidas, *KeyCoNet* ha formulado un

conjunto de conclusiones y recomendaciones para integrar las competencias en el currículo.

En otro plano, el Plan “*Heziberri 2020*” del Gobierno Vasco (2014a, 2014b) presenta uno de los marcos más coherentes para integrar competencias generales, específicas o disciplinares y las áreas o materias. Siguiendo su propia trayectoria pedagógica como país y las líneas más potentes en el desarrollo del currículo desde un enfoque por competencias, distingue dos grandes ámbitos de competencias clave: transversales y con un carácter más disciplinar. Esto evita, en parte, algunos de los graves problemas en la integración, cuando convive un modelo curricular “mixto”, donde se mezclan –indistintamente– como competencias básicas o clave las competencias transversales con otras más propias de las áreas disciplinares (p.e. “competencia matemática”), al tiempo que soluciona algunos problema de integración de las competencias en el currículo de las áreas o materias. De este modo, junto a la reformulación y adecuación de las *competencias básicas transversales o genéricas*, es una una buena opción, destacar como competencias propias las disciplinares, además de las tres primeras del Marco Europeo (lengua, matemáticas y ciencias), como “competencia motriz: Educación Física” o “competencia social y ciudadana: Ciencias Sociales”. Todo ello en un marco coherente de enfoque metodológico y de evaluación, al tiempo que en unas líneas estratégicas para implementar el modelo educativo pedagógico propuesto, en el que se inserta la propuesta curricular.

3.2. Entre un enfoque transversal y uno integrado: la integración metodológica

Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces,

convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

Desde un *enfoque transversal*, se incide en promover unos aprendizajes más activos, en competencias para la vida o en la interdisciplinariedad de conocimientos. En esta dirección, no altera los contenidos. De hecho, plantea problemas en su evaluación, porque –por una parte– están los contenidos y criterios de evaluación de cada asignatura, por otra, en segundo lugar, las competencias. Se trata, en suma, de una visión más integral del aprendizaje, que conjuga conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Una estrategia de competencias transversales funciona cuando, además de la planificación conjunta del profesorado, el alumnado no presenta problemas en la adquisición de los conocimientos básicos.

En su lugar, en el enfoque que la escuela belga llama una *pedagogía de la integración* (Roegiers, 2007), las competencias se sitúan, no como aditamento al currículum, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. Desde la “pedagogía de la integración” ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unida a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Al final, la integración se juega no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas.

Roegiers (2007) ha hablado de una “pedagogía de la integración”, que hace que se vuelvan interdependientes elementos que estaban disociados inicialmente, para articularlos de una determinada forma en función de lo que se quiere conseguir. Por ejemplo, en función de resolver una situación dada, movilizar integrando varios conocimientos. Igualmente en función de un proyecto o centro de interés, de enfoques o de disciplinas. Se trata, por tanto, de articular los diferentes conocimientos y los moviliza en función de la situación, por lo que es el educando el actor de la integración de conocimientos. Roegiers (2007) estudia cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículum de enseñanza,

en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación (p. 29).

En su propuesta ni los saberes disciplinares ni las capacidades proporcionan, por sí solos, una base adecuada para la integración. Son las *tareas o situaciones*, que unidas a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Las tareas sitúan el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aportan, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias están vinculadas a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, que sólo se adquieren en el proceso de resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta, como prerequisites, determinados conocimientos o capacidades. De este modo, la incorporación efectiva al currículo de las competencias tiene que significar, entre otros, una selección y resolución de tareas en el aula. Es, pues, en la selección de tareas donde hay que concentrar parte de los esfuerzos.

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas y disciplinas. El trabajo en éstas va dirigido a proporcionar los aprendizajes puntuales y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problemas, que manifiestan una competencia, necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Metodológicamente el asunto está en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos. Roegiers (2007) defiende la necesidad de establecer puentes entre las disciplinas, por las repercusiones que tiene a nivel de los alumnos en términos de integración de los conocimientos.

Además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la *capacidad misma para movilizarlos* no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos. Justamente, las tareas complejas pueden favorecer dicha preparación mediante la movilización de recursos, adquiridos

previamente, por medio de una regulación reflexiva basada en la experiencia. No obstante, sería una estrategia didáctica insuficiente enseñar primero los recursos y, posteriormente, buscar su aplicación o movilización. El aprendizaje por problemas o el propio enfoque constructivista apoyan que parte de estos recursos se construyen a partir de las situaciones. No obstante, nada quita que se pueda combinar, dependiendo de las competencias y del ámbito disciplinar, una y otra: en unos casos, primero los recursos, luego su ejercicio e integración en situaciones complejas, pertenecientes a la misma familia; en otros, a partir de las tareas complejas, inducir los recursos y su propia combinación para resolverlas. Situar al alumno ante tareas y situaciones numerosas y variadas de manera que pueda movilizar y ejercitar su competencia.

En la propuesta de la llamada “pedagogía de la integración” del grupo de Roegiers, para trabajar las competencias de base por medio de tareas complejas, concretas y significativas propone la siguiente *metodología alterna de trabajo*. Durante períodos de alrededor de 5 semanas, los docentes aportan a los alumnos conocimientos de recursos puntuales (saber, saber-hacer, técnicas de cálculo, reglas de la gramática, conjugación, etc.) necesarios para la resolución de situaciones complejas; posteriormente, en períodos de una semana (llamada “módulo de integración”). Los alumnos se ven confrontados en situaciones complejas en todas las disciplinas, donde tienen que poner en juego los recursos aprendidos en las semanas precedentes. Las primeras situaciones se proponen al alumno con el objetivo de que haga frente a la complejidad, las tareas siguientes son propuestas en el marco de una evaluación formativa, donde se detectan sus dificultades. Del mismo modo a lo largo del curso, a continuación se volvería durante cinco semanas al aprendizaje de recursos, seguida de la semana de integración.

4. Disciplinas y competencias en la LOMCE: difícil conjunción

Cualquiera que haya seguido de cerca el tema de las competencias en el Ministerio de Educación del Gobierno del PP, no puede por menos de manifestar que no ha tenido una línea clara de lo que quería, ni de qué papel las competencias clave

deben tener en el currículo. Primero, las competencias eran algo a olvidar, creyendo que eran algo propio del gobierno anterior, puesto que las había establecido la LOE. Luego, se dan cuenta que son europeas (*key competencies*), que incluso el espíritu emprendedor está en ellas, bastaba traducirlas al pie de la letra (*competencias clave*). Finalmente, se aperciben que hay una Agenda europea (“ET 2020”), que exige “un planteamiento integrado que recoja las competencias clave”.

La LOMCE introduce las competencias en la definición del currículo (art.6) y en una disposición adicional (35ª) sobre “integración de las competencias en el currículo”. Pero una lectura detenida de ambas denota ya los déficits o mala comprensión del tema. En la definición del currículo señala que las competencias son las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa”. Realmente, las competencias no se identifican con “capacidades” ni pueden ser entendidas sólo como “aplicación” de contenidos. Desde el preámbulo hay una evidente *contradicción sobre las competencias*: “toda la reforma educativa se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, como complemento al tradicional aprendizaje de contenidos” (pág. 3). A pesar de declarar querer potenciar el aprendizaje por competencias, éstas quedan reducidas a un complemento de los contenidos, que son lo sustancial. Las competencias se limitan a un papel transversal (art. 6 dedicado a “competencias transversales”) en el que entran, como el “saco” de las transversales, todo aquello que ha podido quedar fuera de los contenidos de las materias. Por su parte, la referida disposición adicional, fruto en parte del trabajo de COMBAS, cifra esa integración en la “adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas”. Esta es una labor que conduce poco lejos: cómo los contenidos establecidos ya contienen diferentes competencias, algo similar a lo que se hizo en la LOGSE con los temas transversales, que condujo sólo a una pérdida de tiempo en la elaboración de documentos.

4.1. Integración de competencias en un currículo estructurado disciplinariamente

En conjunto, pues, hay una vuelta a recentrar el currículo en los contenidos y en las asignaturas (de materias troncales o específicas).

Hemos señalado en otras ocasiones, que en el currículum de la LOMCE domina el valor de las asignaturas aisladas, por orden alfabético (como aparecen en los Decretos de currículos), en lugar de un planteamiento más globalizador e integrado, propio de un enfoque por competencias clave. Si de verdad se quisiera potenciar un enfoque competencial, las reválidas deberían tener dicho enfoque, pero estas van ligadas a los “estándares de aprendizaje” que se corresponden con los contenidos, como muestran las tablas tripartitas de cada asignatura.

El carácter “asignaturizado” se reafirma en el *currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE, 03/01/2015). El currículum continúa presentándose por materias aisladas (orden alfabético), al margen de etapa educativa o curso, lo que provoca una acentuada falta de conexión entre materias. El Consejo Escolar del Estado en su Dictamen 32/2014 decía “llama la atención la ausencia de ‘objetivos’ definidos en cada una de las asignaturas, [...] que necesariamente deben constar en cada asignatura en el currículum básico, para que los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje adquieran su plena significación”. Pues como si no lo hubiera dicho, las materias han continuado sin objetivos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje no se relacionan con la adquisición de las competencias clave. Con las mimbres de este currículum pocas relaciones, que no sean meramente artificiales, se pueden tejer con las competencias clave.

Por fin, a comienzos de año, se ha publicado la Orden (MEC, 2015b) sobre la integración de las competencias clave en el currículum, en cumplimiento de la Disposición adicional 35ª de la LOMCE. Prácticamente igual que el borrador del 27-02-2014, sin tener en cuenta casi ninguna de las críticas generales del Consejo Escolar del Estado (CEE) en su Dictamen 11/2014. La Orden es desilusionante por no aportar lo que promete. Un preámbulo laudatorio y retórico sobre el tema; breve articulado, varias páginas sobre la descripción de cada competencia, con un carácter académico y teórico, que se puede encontrar mejor en tantos libros o trabajos; y una parte operativa o de procedimientos para integrarlas inexistente. Han debido de ponerle como título “orientaciones para el desarrollo de estrategias metodológicas”,

porque la Orden no lo hace. Si alguien quiere buscar estrategias para integrar las competencias, no las va a encontrar. Como en la peor tradición de la LOGSE sobre la integración de los transversales, que integren las competencias los centros y el profesorado, porque el MECD es incapaz de hacerlo. Sin embargo, preciso es resaltarlo, la publicación de esta Orden, al menos, deja abierto el camino para que el profesorado o centros puedan establecer currículos alternativos con una integración de competencias. Otro asunto es si las pruebas externas por estándares de aprendizaje lo limitarán gravemente

No hay un modelo coherente de currículo, donde los diversos componentes puedan encajar. Currículos sin objetivos (sólo generales de Etapa), estándares de aprendizaje evaluables sin relación con las competencias, sino con los contenidos. Esta es la incoherencia por falta de modelo curricular de la LOMCE, donde confluyen dos tradiciones contradictorias. Por una parte, en el más acendrado neoconservadurismo, determinar hasta niveles increíbles lo que los alumnos han de saber y de lo que serán examinados en las pruebas externas; de otra, la perspectiva de la Agenda europea (“ET 2020”), que exige “un planteamiento integrado que recoja las competencias clave”. Parece que se ha acabado imponiendo el primero. Es verdad que se quiere establecer que grupos de estándares de las distintas materias pueden contribuir al desarrollo de las competencias, pero no se ve cómo dos órdenes, regidos por lógicas diferentes, puedan confluír de modo coherente. Ya le decía el Consejo Escolar del Estado, en su acertado Dictamen, “expresar este extremo con mayor claridad”. Cosa que no ha hecho, porque no puede hacer. Conozco a grupos de profesores que se están esforzando por relacionar unos y otras, pero un poco sobre el papel, como se hacía con los temas transversales y los contenidos de la asignaturas, tan artificial, que –al final– se decidió con la LOE no volver a hablar de transversales.

4.2. Los estándares de aprendizaje evaluables

Un elemento novedoso en los currículos de la LOMCE, extraño a nuestra tradición y lenguaje pedagógico, es el de *estándares de aprendizaje evaluables*, término procedente del ámbito anglosajón y muy extendido, por influencia, en países

de Sudamérica (Chile, Perú, Colombia, Ecuador). Conviene, entonces, hacer un análisis crítico de su *sentido y función* a desempeñar. El currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 1/03/14) los define como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”. En el Dictamen del Consejo Escolar del Estado (CEE), entre otras, se sugería que no estaba bien formulada las definiciones entre “criterios de evaluación” y “estándares de aprendizaje”, si se decía de los primeros que son “aquello que el alumnado debe lograr”, pues esto a nivel internacional es lo que se entiende por estándares. Pues se mantiene y no se enmienda.

Destacan dos dimensiones: concretan los que los alumnos deben saber y serán la base de las pruebas externas o reválidas. Si se analizan, más bien especifican y concretan los contenidos correspondientes, con los que suelen corresponderse. Esto hace que estén llamados a constituirse en el currículo real: marcarán el referente de indicadores para las evaluaciones, promoción y pruebas de reválidas. Recordando los otrora “*objetivos operativos*”, por su carácter observable, medible y evaluable, aún cuando muchos de los que aparecen no cumplan estas condiciones, son en exceso positivistas o reductores de la labor educativa. En una recentralización del currículo marcan lo que hay que enseñar y aprender, es lo que se evaluarán en las pruebas externas, convirtiendo todo el currículo en “enseñar para las pruebas” (TTT: *Teaching to the test*, que dicen los americanos).

Los “estándares de aprendizaje evaluables” continúan marcando unos extremos de dirigismo y concreción, como ninguna ley anterior había hecho, lo que no le impide declarar –además, retóricamente– que “esta nueva configuración curricular supone un importante incremento en la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros”. Pero la autonomía escolar no consiste en que una CC.AA. (o centro escolar) pueda poner una materia en un curso u otro u otorgarle un número de horas semanales diferenciado, sino en que pedagógicamente pueda responder más adecuadamente a su contexto. Al tiempo, una autonomía requiere excelentes profesionales capaces de tomar decisiones propias, que alteren el

currículum establecido, justamente para mejor adecuarse a las trayectorias personales de aprendizaje. Es evidente que la LOMCE deja de lado la formación del profesorado.

Estas pruebas externas serán la base de los *rankings* que se establezcan de los centros mediante publicaciones oficiales (art. 147.2 de la nueva Ley) que, junto a las subvenciones a la concertada según demanda social, orientarán mercantilmente nuestro sistema educativo, en unas acciones dirigidas a fomentar la “calidad” mediante la *competencia intercentros* por conseguir clientes, como se hace en el mundo empresarial. Provocan el “cierre” definitivo del currículum, al tiempo que impiden la autonomía de los centros en el desarrollo curricular que retóricamente, por otro lado, se proclama.

Y, sin embargo, cabe un uso progresista, que no es al que se dirige la LOMCE: aquellos aprendizajes y competencias imprescindibles que nos comprometemos que adquieran todo el alumnado. Pero, claro, esto significaría cambiar su sentido y función (junto a su formulación). Los estándares de aprendizaje evaluables se han elaborado en relación con los contenidos, como muestra a las claras las tablas tripartitas de los currículos oficiales publicados, no en relación con las competencias clave. Para que así fuera, se precisaría al menos dos condiciones: 1) No vincularlos con los contenidos, sino como un saber hacer que posibilite evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que va alcanzando el alumnado a lo largo de su escolaridad; 2) Esto supone, dejar de vincularlos con pruebas externas (uniformes y descontextualizadas) como resultados medibles y evaluables.

Además, en lugar de elaborados desde un gabinete, requieren un diseño participativo, fruto de lo que la sociedad valora como aprendizajes deseables. Así lo han hecho en los países hispanoamericanos que los han establecido (Chile, Colombia, Perú, Ecuador), a través de un largo proceso de consulta y validación, para que los agentes e instituciones implicadas compartan la visión y responsabilidad por los resultados de aprendizaje, como dice Guillermo Ferrer (2009) experto en el tema. En el caso de Chile han participado un amplio grupo de expertos nacionales e internacionales, sometidos a consulta de los actores implicados y, finalmente,

aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Así, por ejemplo, la necesaria “*pertinencia* del nivel de exigencia de los estándares” no puede ser establecida a priori, menos desde un gabinete, exige su validación práctica para ver empíricamente que son alcanzables y en qué grado por la población respectiva. Por eso solo se han podido establecer para algunos cursos y grados, en un proceso –sujeto a revisión– que durará mucho tiempo. Como dice un experto, como Guillermo Ferrer (2009), su establecimiento precisa del debate, de compromisos entre los diferentes grupos de interés. En España no hace falta, se escriben desde una mesa algunos con un carácter discutible, que renuncio a reseñar.

Al respecto, sorprende al tiempo que hace una cierta gracia, que en el Proyecto de Real Decreto (MECD, 2015b) sobre evaluaciones finales (reválidas) en sexto de Primaria, cuarto de ESO y segundo de Bachillerato se quiera hacer creer que se evalúan las competencias por medio de los estándares de aprendizaje de las asignaturas relacionadas. Más ironía aún tiene que todo ello se logre por un test de 350 preguntas. No hay por qué, engañarse, las tablas tripartitas (contenidos, criterios de evaluación, y estándares) lo muestran claramente: los estándares se corresponden con los contenidos, no con las competencias clave. Quererlo hacer con estas últimas es sólo sobre el papel, no sobre la realidad. Por cierto, al haber unido en el mismo Decreto Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ahora se pretende introducir y evaluar competencias clave en la prueba final de Bachillerato, hasta el punto de que la configuración de ambas pruebas (Anexo II) es la misma. La LOE no se atrevió a tanto, si no fuera por las contradicciones internas que tiene toda la regulación. De este modo tanto los alumnos de ESO como de Bachillerato se examinarán de «las cuatro materias generales del bloque de asignaturas troncales», con 200 preguntas. Al hacerlo, “en formato de elección múltiple con cuatro alternativas”, estarán evidenciando sus competencias clave. Contenidos con sus estándares y competencias clave no encajan.

En fin, unas incoherencias que disuelven el valor propio de un enfoque por competencias. Si perviven competencias claves, estas quedan reducidas a las competencias de PISA (lingüística, matemática y científica), que son las que cuentan en las evaluaciones individualizadas al final de Primaria (así lo dice expresamente el

art. 17.4) o en Secundaria. En la prueba final de 4º de Secundaria –como indica el art. 26.9– son las materias las que mandan el contenido de las pruebas. Al respecto es significativa la expresión que emplea: “se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias”. Una vez más las competencias son la aplicación de los contenidos. Por tanto, la declaración de potenciar el aprendizaje por competencias queda contradicha cuando en los currículos de cada materia, prácticamente, están ausentes.

Todo el aire fresco que introdujeron las competencias básicas o clave para renovar el currículo escolar, y el camino andado para unas metodologías activas basadas en proyectos o en problemas, vuelve a desandarse, reafirmando a Sísifo, para –en cierta medida- dar la razón al profesorado menos innovador y tradicional. La cuestión final es confiar en que, por fin, la política educativa salga de este continuo círculo con la tela de Penélope de tejer y destejer. Con el trabajo, tiempo y recursos formativos que ha costado ir introduciendo la nueva visión de la enseñanza, centrada más en las competencias clave que en los contenidos habituales; ahora de nuevo, volvemos a la visión más tradicional de la enseñanza: lo que importa son los contenidos, que se medirán con evaluaciones individualizadas o reválidas externas, determinados en “estándares de aprendizaje”. Tomar en serio el Marco y Objetivos la Comisión y Parlamento europeo, con las debidas contextualizaciones, como hemos ejemplificado en el caso francés, puede ser el camino.

Referencias

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2011, diciembre). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. Guatemala: USAID Reforma Educativa en el Aula. Disponible en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00hwgf.pdf
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1-13.

- CINIIE (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://blog.educalab.es/cniie/2013/12/06/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas-y-aplicacion-digital>
- Colectivo “Lorenzo Luzuriaga” (2014). *Aportaciones del Colectivo Lorenzo Luzuriaga al debate educativo en un año electoral*.
<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. PRELAC, 3(3), 6-27.
- Cour des Comptes (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Paris: La documentation française. Disponible en:
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000222/0000.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- D'Angelo, E., Bolívar, A., Tiana, A., Benítez, L., Sobrino, R., Luengo, F., Ariza, Á. (2014). *Transversal Analysis of the KeyConet Case Studies*. Brusells: European Schoolnet. <http://keyconet.eun.org/>
- Delors, J. (1996). *Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 111, 7-36.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Ferrer, G. (2009). *Estándares de Aprendizaje Escolar. Procesos en curso en América Latina*. PREAL. Santiago de Chile. CINDE.
<http://m.preal.org/detalle.asp?det=1524>
- Feyfant, A. (2013). *Quels contenus pour l'enseignement obligatoire?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 85, juin. Lyon : ENS de Lyon. On line
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/85-juin-2013.pdf>
- Gauthier, R.-F. y Le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un "socle commun de connaissances et de compétences" en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006: "Politisation" du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Informe del Proyecto de Investigación “Knowledge & Policy”. En línea: <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>
- Gobierno Vasco (2014a). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico propio*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- Gobierno Vasco (2014b). *Heziberri 2020. Anexo. Planteamiento General del*

Currículo para la Educación Básica (27-10-2014). Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Grosperin, J. (presidente) (2010). *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège. Rapport d'information parlementaire*. Paris: Assemblée nationale. Commission des affaires culturelles et de l'éducation. En línea:

<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport n° 2007-048. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible en:

<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015a). *Marco general de la evaluación de 3er curso de Educación Primaria*. Madrid: Secretaría General Técnica,. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2015b). *Proyecto de real decreto por el que se regulan las características generales de las pruebas 2 de la evaluación final de Educación Primaria, y las características de las pruebas de las 3 evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, establecidas 4 en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Borrador).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEN) (2006): *La base común de conocimientos y competencias*. Paris: CNDP. Ver: <http://www.education.gouv.fr/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital.

<http://blog.educalab.es/cniie/2013/12/06/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas-y-aplicacion-digital>

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Perrenoud, P. (1997) *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.

Puelles, M. de (2010). ¿Un nuevo pacto en educación?: Historia de un proceso. *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 12

Rey, B. (1999). *Las competencias transversales en cuestión*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de Arcis. Disponible en: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey.htm>

Rey, B. (2011). Pour comprendre comment on apprend. *Cahiers Pédagogiques*, 491, 22-23.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI).

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Saavala, T. (2004). Working group B “key competences”. *Key competences for lifelong learning. A European reference framework*. November 2004.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Thélot, C. (presidente) (2004): *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l’avenir de l’école*. Paris: La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>