

La paradoja de la evaluación en la Formación Profesional: resultados de aprendizaje y tensiones estructurales

/

The paradox of assessment in vocational education and training: learning outcomes and structural tensions

Jorge Nieto Ortiz*

Doctor en Derecho y Sociedad

IES Alonso de Avellaneda (Alcalá de Henares, Madrid)

DOI:

Resumen

Este trabajo analiza las tensiones existentes entre el diseño normativo del Sistema de Formación Profesional en España y determinadas prácticas evaluadoras consolidadas, en particular la compensación aritmética aplicada a la superación de módulos profesionales. Desde un enfoque cualitativo de carácter jurídico-argumentativo, se examina el papel de los resultados de aprendizaje como unidades de verificación competencial con valor certificador, así como su relación con los criterios de evaluación y la toma de decisiones evaluadoras. El estudio identifica lo que se denomina la “paradoja de la certificación”: la coexistencia de un modelo normativo basado en unidades certificables rigurosas y prácticas evaluadoras que permiten su superación sin la adquisición efectiva de todos los aprendizajes definidos. A partir del análisis normativo y de ejemplos significativos del ámbito profesional, se concluye que la aplicación acrítica de mecanismos compensatorios puede comprometer la coherencia del sistema, la seguridad jurídica y la confianza social en los títulos de Formación Profesional. Lo cual, es de especial interés para la inspección educativa, en el ejercicio de sus funciones de asesoramiento educativo.

* Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria Especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL). Contacto: jorge.nieto@educa.madrid.org

Palabras clave: formación profesional, resultados de aprendizaje, evaluación por competencias, certificación de competencias, criterios de evaluación, confianza social, inspección educativa.

Abstract

This paper analyses the tensions between the normative design of the Vocational Education and Training (VET) system in Spain and certain consolidated assessment practices, particularly the use of arithmetic compensation in the passing of vocational modules. Adopting a qualitative, legal-argumentative approach, the study examines the role of learning outcomes as units for the verification of competence with a certifying value, as well as their relationship with assessment criteria and evaluative decision-making. The analysis identifies what is referred to as the “certification paradox”: the coexistence of a regulatory model based on rigorous certifiable units with assessment practices that allow their completion without the effective acquisition of all the defined learning outcomes. Drawing on normative analysis and illustrative examples from professional contexts, the paper concludes that the uncritical application of compensatory mechanisms may undermine system coherence, legal certainty, and social trust in VET qualifications. This is of special interest for the educational inspectorate in the exercise of its educational advisory functions.

Keywords: vocational education and training, learning outcomes, competency-based assessment, certification of competences, assessment criteria, social trust, educational inspection.

1. Formación Profesional: entre diseño normativo y práctica evaluadora

Hace ya tiempo que una corriente educativa defiende que la evaluación es, tal vez, el estímulo más importante para el aprendizaje en la Formación Profesional (FP), porque revela lo que los estudiantes deben aprender y cómo hacerlo. Una buena evaluación genera una doble confianza: en los estudiantes acerca de la calidad de su formación y en los empleadores sobre los estudiantes calificados (McDonald et al., 2000; Martínez Vergara, 2026). También se suscribe que los enfoques evaluativos tradicionales no siempre logran responder adecuadamente a los nuevos desafíos (de la FP), lo que ha originado un amplio consenso en torno a la necesidad de superarlos. Los modelos basados en la acumulación de contenidos han transmutado a enfoques basado en las competencias, lo que implica verificar la movilización integrada de conocimientos, destrezas y actitudes en contextos profesionales reales, desplazando el foco hacia resultados observables y transferibles (Blas Aritio, 2007; Van der Klink et al., 2007; Unigarro Gutiérrez y Rondón Rangel, 2005; Zabala y Arnau, 2007). Así, algunas de las principales características de las competencias son: orientación a resultados, pruebas y criterios públicos, referenciada por criterios (no por normas), expresión esencialmente cualitativa (más que cuantitativa), individualizada, acumulativa (más que global o comprensiva), admite la evaluación continua durante el programa formativo y pone de relieve una marcada tendencia a contextualizarse lo más posible a escenarios reales de trabajo (Blas Aritio, 2007). No obstante, este enfoque requiere aún de más formación y recursos para su correcta implantación (Romero Casalliglla et al., 2025).

Este enfoque conceptual fundamenta el marco de referencia de las competencias del actual Sistema de Formación Profesional en España (LO 3/2022, de 31 de marzo). Sin embargo, todavía es en gran medida declarativo, como así lo evidencian las guías que han elaborado algunas comunidades autónomas para orientar la elaboración de programaciones didácticas. Así, todavía persisten mecanismos tradicionales de ponderación y promedio numérico que determinan la superación —o no— de materias o módulos, sin garantizar necesariamente el dominio efectivo del currículo, ni suscitar un cuestionamiento explícito de sus implicaciones pedagógicas o certificadoras (Bandrés Moro et al., 2024; Cabrera de León y Rodríguez

Pérez, s.f.; Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Junta de Andalucía, 2024; Junta de Castilla y León, s.f.; Región de Murcia, 2024; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.). En este contexto, el concepto de «compensación aritmética» es empleado para referirse a aquellas prácticas de evaluación en la que la superación de un módulo se decide exclusivamente por agregación numérica y promedio ponderado de evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, actividades, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, etc. Este tipo de prácticas ha sido históricamente asumido como mecanismo de equidad y flexibilidad en los niveles educativos obligatorios y postobligatorios de carácter generalista. Sin embargo, su transposición acrítica a la FP introduce tensiones específicas que apenas han sido problematizadas en la literatura académica, especialmente cuando las decisiones evaluadoras se inscriben en procesos de certificación, con efectos que trascienden el ámbito estrictamente escolar.

2. Estado de la cuestión sobre una incoherencia estructural

Los Resultados de Aprendizaje (RA) se han consolidado progresivamente como un elemento central en los sistemas de Educación y Formación Profesionales europeos, en el marco de enfoques basados en *learning outcomes* y de procesos orientados a la transparencia, comparabilidad y reconocimiento de las cualificaciones (CEDEFOP, 2017, 2018). Diversas iniciativas europeas han contribuido a difundir y consolidar este enfoque, entre las que destacan el *Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales* (ECVET) —que no ha llegado a generalizarse— y el *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, que los establecen como referencia para la clasificación y el reconocimiento de cualificaciones en términos de conocimientos, destrezas, responsabilidad y autonomía (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009; Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017). En España, los RA se incorporan explícitamente en el *Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (MECU) y en el *Sistema de Formación Profesional*, en que son un referente central para la evaluación y acreditación de competencias profesionales. Así, el RA deja de ser únicamente un descriptor didáctico para convertirse en un elemento con valor certificador dentro del sistema (LO 3/2022; RD 272/2022; RD 659/2023, de 18 de julio). Sin embargo, este cambio funcional no siempre ha sido plenamente

asumido por los marcos teóricos tradicionales de evaluación educativa ni por la práctica docente. En consecuencia, se generan disonancias entre el diseño normativo del sistema —que atribuye al RA un valor certificador específico— y su implementación real en los centros, donde frecuentemente se trata como un ítem de evaluación compensable, integrado en una lógica de evaluación global. En línea con los ‘errores comunes que deben evitarse’ expuestos por la Comunidad de Madrid, se pone de relieve una fractura conceptual entre el RA —como unidad certificable— y su tratamiento práctico —como elemento evaluable—, que constituye el núcleo que justifican el presente análisis (Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025).

Por otra parte, el Sistema de Formación Profesional se estructura sobre una lógica de modularidad y acreditación progresiva —grados A, B, C, D y E— orientada a facilitar itinerarios flexibles, el reconocimiento de aprendizaje parciales y el aprendizaje a lo largo de la vida (LO 3/2022; RD 659/2023). Suele utilizarse la metáfora de «mochila formativa» —en la que se suman formaciones de diferente intensidad— para referirse a esta estructura acumulativa y ascendente (Futuro Abierto, 2023). Un análisis de esta singular estructura advierte que la eficacia y credibilidad del sistema dependen de una coherencia estricta entre unidades certificables y criterios de superación asociados. Si esta coherencia se debilita, aparecen incoherencias internas que permiten la certificación de unidades formativas completas sin que todas las subunidades acreditables —en particular los RA— hayan sido efectivamente superadas conforme a los criterios establecidos. Por ejemplo, el módulo de *Elementos amovibles y fijos no estructurales* (Técnico Superior en Automoción) se estructura en 6 resultados de aprendizaje. Si alguien supera el módulo por «compensación aritmética», sin superar expresamente uno de los RA —por ejemplo, sustituir elementos amovibles, accesorios y guarnecidos—, ¿se le puede considerar competente?, ¿qué efectos extraescolares conlleva?, es decir, ¿qué efectos conlleva en la confianza entre empleadores y empleados?, ¿podemos seguir confiando en esa titulación? Estas cuestiones son de suma transcendencia porque impactan notablemente en la confianza global del sistema de FP. Así, es preciso resaltar que la FP —a diferencia de otras etapas o niveles— tiene como referente esencial el sistema productivo y el mercado laboral a los que debe adaptarse, idealmente al ritmo que estos marcan (Ledesma Otero, 2004).

Es en este punto donde se sitúa la aportación conceptual del presente análisis, al identificar lo que se denomina aquí como «paradoja de la certificación»: coexistencia de un diseño normativo basado en la acumulación rigurosa de unidades certificables y una práctica evaluadora que admite la superación global mediante mecanismos compensatorios, vaciando parcialmente de contenido el significado certificador del sistema. Así, la evaluación no es solo una decisión pedagógica interna, sino también una declaración institucional sobre la adquisición de competencias profesionales. La confianza social en los títulos depende de la credibilidad de los procesos evaluadores, que deben garantizar coherencia entre lo certificado y las competencias efectivamente adquiridas. Este carácter híbrido, situado entre educación, derecho y políticas públicas, justifica un análisis crítico de prácticas evaluadoras normalizadas, como la compensación aritmética, cuando se aplican a procesos de certificación con proyección profesional y social.

3. Metodología empleada

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter jurídico-argumentativo, centrado en el análisis del marco normativo que regula la evaluación y certificación en la Formación Profesional española. El examen se circunscribe a la legislación básica estatal vigente, dado que el desarrollo normativo autonómico no introduce, con carácter general, criterios jurídicos sustancialmente diferenciados en materia de verificación de los resultados de aprendizaje. Se incorporan, como parte esencial del análisis, guías y documentos interpretativos aprobados por algunas comunidades autónomas para la elaboración de las programaciones didácticas en el marco del nuevo sistema de FP, creado en el año 2022.

Estos documentos concretan los mandatos básicos de la normativa estatal y permiten identificar los márgenes interpretativos que esta deja abiertos, lo que explica la diversidad de criterios observados y legitima el análisis comparado realizado. En consecuencia, el *corpus* documental se seleccionó atendiendo a tres criterios: su relevancia en el desarrollo normativo del sistema de Formación Profesional tras la LO 3/2022, el carácter interpretativo de las orientaciones autonómicas sobre evaluación por resultados de aprendizaje y la diversidad de enfoques regulatorios existentes respecto a la compensación entre resultados de aprendizaje. A continuación, se detallan los documentos que integran el *corpus* analizado.

Tabla 1. *Corpus documental del estudio*

Legislación nacional española			
Ley Orgánica 3/2022 Real Decreto 659/2023			
Guías y documentos autonómicos			
Comunidad autónoma	Año	Autor	Título
Canarias (guías autonómicas)	s.f.	Juan Francisco Cabrera de León Antonio Jesús Rodríguez Pérez	Diseño de la Programación Didáctica en Formación Profesional. Unidad 1: Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica.
	s.f.	Antonio Jesús Rodríguez Pérez Plácida Vega Pérez	Diseño de la Programación Didáctica en Formación Profesional. Unidad 2: Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica de un módulo profesional.
Cantabria (guía autonómica)	2024	Cristina Bandrés Moro José Luis Cabello Frías Ana Esther Cruz González Lucía Llano Martínez Elsa Lozano Fernández José Antonio Ortiz López	Haciendo realidad una FP competencial: Guía de programación, evaluación y metodología.
Comunidad de Madrid (Orientaciones de inspección)	2025	Paz Jordá Rodríguez Ana María Barbero Alcalde	Orientaciones para el diseño de programaciones didácticas en Formación Profesional.
Región de Murcia (guía autonómica)	2024	Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia	Normativa y guía para la elaboración de las programaciones de Formación Profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el razonamiento deductivo permite precisar el alcance jurídico de los mandatos normativos —en particular, la exigencia de verificación de los resultados de aprendizaje como presupuesto de certificación—, mientras que la aproximación inductiva, apoyada tanto en *mini casos* representativos como en el contraste con las interpretaciones autonómicas, evidencia tensiones estructurales con proyección sobre la seguridad jurídica y la coherencia certificadora del sistema. Esta aproximación permite formular criterios interpretativos aplicables a la toma de decisiones evaluadoras y a la función supervisora de la inspección educativa.

4. Desarrollo: la compensación aritmética como mecanismo decisorio en la evaluación

La compensación aritmética hunde sus raíces en los primeros modelos psicométricos de evaluación, donde la calificación numérica funcionaba como síntesis del rendimiento global con fines de clasificación y acreditación. Pese a la evolución hacia enfoques formativos y criteriosales, la calificación ha conservado su carácter agregador, dando lugar a un modelo ecléctico en el que persiste la confusión entre evaluar y calificar, y enfatiza la medición para fines administrativos (Alcaraz Salarirche, 2015; Arias Lara et al, 2019). En algunas guías autonómicas para la elaboración de programaciones didácticas, la compensación se considera como una práctica razonable y raramente problematizada a nivel de educación obligatoria y postobligatoria no profesionalizante (Junta de Andalucía, 2024; Junta de Castilla y León, s.f.). Sin embargo, en la actual FP es cuestionada debido a la necesidad de una evaluación criterial que verifique la adquisición de todos los resultados de aprendizaje, entendidos como la unidad mínima para certificar la competencia profesional (Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025). Por otra parte, en la literatura sobre evaluación educativa se ha señalado reiteradamente que los modelos tradicionales (calificación basada en promedios numéricos) puede ocultar déficits significativos en aprendizajes parciales o específicos (de la Cruz Flores y Abreu Hernández, 2014; Hamodi et al, 2015; Perrenoud, 2009; Zabala y Arnau, 2007). Lo cual, puede dar lugar a decisiones de superación que no garantizan el dominio efectivo de todos los componentes del currículo.

En este marco, superar un módulo por compensación aritmética podría neutralizar aprendizajes no alcanzados dentro de una lógica de evaluación global, porque la certificación proyecta efectos que trascienden el contexto estrictamente escolar. A modo ilustrativo, en el ciclo de *Técnico en Emergencias Sanitarias*, algunos resultados de aprendizaje (RA) vinculados al soporte vital básico y a la reanimación cardiopulmonar (RCP) pueden quedar formalmente superados mediante compensación aritmética, aun cuando el alumnado no sea capaz de ejecutar correctamente una RCP en una situación real. Esta disociación entre conocimiento teórico y desempeño práctico, propia de modelos globalistas, resulta especialmente problemática en el ejercicio profesional, donde la incapacidad para realizar una RCP

eficaz puede comprometer la vida de la víctima (RD 1397/2007). En estos supuestos, la divergencia entre certificación y desempeño real no se limita al ámbito formativo, sino que se proyecta a la práctica profesional. Este riesgo pone de manifiesto que la evaluación certificadora no constituye una decisión meramente académica, sino un acto institucional con proyección social. Por otra parte, la superación de los aprendizajes vinculados a la Prevención de Riesgos Laborales (PRL) es un requisito *sine qua non* para el acceso a la Fase de Formación en Empresas (FFE) (LO 3/2022). Estas competencias se articulan como resultados de aprendizaje en los módulos de Itinerario Personal para la Empleabilidad (grado básico, medio y superior), y pueden además integrarse transversalmente en otros módulos de la oferta formativa (RD 659/2023). Así, aunque no se formule expresamente como requisito indispensable de titulación, su carácter previo y habilitante para el acceso a la FFE determina que su no superación impida, *de facto*, completar el ciclo y, por tanto, titular. Esta condición está alineada plenamente con la normativa de PRL, de obligado cumplimiento en el entorno laboral:

Los trabajadores no serán empleados en aquellos puestos de trabajo en los que, a causa de sus características personales, estado biológico o por su discapacidad física, psíquica o sensorial [...], puedan ellos, los demás trabajadores u otras personas relacionadas con la empresa ponerse en situación de peligro [...]. (Ley 31/1995, p. 32599)

Este requerimiento pone de manifiesto que determinadas competencias deben ser objeto de verificación expresa y, en consecuencia, no deben acreditarse por mera compensación, en el marco de una lógica de evaluación global. A efectos de programación didáctica, exige identificar de forma explícita los RA o CE cuya superación resulte estructural para la certificación del módulo, justificar su eventual carácter no compensable y reflejar esta delimitación en los instrumentos y criterios de calificación adoptados por el equipo docente.

4.1. ¿Qué significa ‘aprobar’ en un sistema de Formación Profesional basado en las competencias?

Michael Scriven formuló la distinción entre evaluación formativa y sumativa, si bien esta diferenciación continúa siendo objeto de confusión. Ello no se debe a una

insuficiencia teórica, sino a la acumulación de funciones atribuidas a la evaluación educativa, que hoy integra finalidades de mejora, orientación, selección y certificación. En este contexto, resulta difícil delimitar cuándo la evaluación apoya el aprendizaje y cuándo cumple una función calificadora o acreditativa, lo que justifica analizar de forma específica la evaluación sumativa sin cuestionar el valor de la evaluación formativa como recurso didáctico de primer orden (Alcaraz Salarirche, 2015). A modo ilustrativo, cuando un profesor de formación vial corrige errores, propone mejoras y guía a un aprendiz que aprende a conducir, es evaluación formativa. Cuando un examinador de tráfico decide sobre la emisión de un permiso de conducir —verificar si el candidato conduce de manera autónoma y conforme al Código de Circulación— es evaluación sumativa. En síntesis, se trata de perspectivas complementarias que, consideradas conjuntamente, permiten articular una visión global de la evaluación como componente esencial de la formación competencial (Villardón, 2006).

Es imprescindible aclarar que el cuestionamiento de determinadas prácticas evaluativas no implica, en modo alguno, una desvalorización de la evaluación formativa, que es esencial para el aprendizaje en la medida en que acompaña al alumnado durante el proceso formativo, orienta la mejora y permite ajustar progresivamente la adquisición de competencias. Desde esta delimitación conceptual, la evaluación sumativa —cuando adquiere un carácter certificador y se vincula a decisiones formales de superación, certificación, convalidación y titulación— se encuentra expresamente regulada en el RD 659/2023, de 18 de julio, en que las ofertas de FP:

[...] contarán con una evaluación que verifique la adquisición de los resultados de aprendizaje [...], de acuerdo con los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales [...].

La calificación de los módulos profesionales [...] estará en función de la consecución de los resultados de aprendizaje y será numérica, entre uno y diez [...].

La superación de cualquier oferta formativa requerirá la evaluación positiva en el o los módulos profesionales [...]. Se consideran positivas las puntuaciones iguales o superiores a cinco puntos. (pp. 106290-106291)

4.2. El módulo como unidad indivisible de competencia

En relación con los módulos, según el RD 659/2023, se definen como:

...una unidad coherente de formación, a efectos de planificación y diseño de los aspectos básicos del currículo [...], para el logro de las competencias profesionales y para la empleabilidad que se pretendan alcanzar en la oferta formativa [...]. (p. 106287)

El equipo docente, en los Grados C, D y E, actuará de manera colegiada en la adopción de las decisiones de obtención del certificado o titulación, teniendo siempre en cuenta, como referente, para la toma de decisiones respecto de la superación de la oferta, la globalidad de las competencias asociadas a la oferta formativa. (p. 106291)

La coherencia evaluadora implica necesariamente 'integridad certificadora'. Un módulo no puede entenderse como la mera suma —o promedio ponderado— de resultados de aprendizaje (RA) considerados aisladamente, sino como una 'unidad formativa coherente' orientada a la adquisición de las competencias profesionales y para la empleabilidad (CPE). Cuando un módulo está superado sin alcanzarse todos sus RA, dicha unidad se fragmenta y la competencia certificada se vacía parcialmente de contenido. Así, la superación mediante mecanismos compensatorios equivaldría, institucionalmente, a la expedición de una certificación defectuosa o incompleta que no garantiza el dominio efectivo de todos los aprendizajes esenciales del perfil profesional. De esta formulación se desprenden varias consecuencias relevantes. Primero. La calificación se atribuye al módulo profesional, no al RA directamente. Segunda. Dicha calificación se establece «*en función de*» la consecución de los RA, sin que se defina explícitamente la naturaleza de esa función. En términos jurídicos y evaluativos, «*en función de*» no equivale a «*condicionada a la superación de todos*», lo que deja abierto el modo concreto en que los resultados de aprendizaje influyen en la calificación final del módulo. Esta indeterminación permite, en la práctica, la coexistencia de distintos mecanismos de decisión: ponderaciones diferenciadas de resultados de aprendizaje; cálculo de medias o compensaciones internas y decisiones colegiadas del equipo docente, especialmente en los Grados C y D. Así, la normativa

cierra el acto certificador a nivel del módulo profesional, no del resultado de aprendizaje, y reintroduce la globalidad de las competencias como criterio decisorio explícito. Es precisamente en este punto donde la noción de globalidad puede operar como legitimación normativa de decisiones compensatorias, siempre en el marco de la toma de decisiones colegiadas (no individuales). Para lo cual, es preciso tomar como referencia el conjunto del perfil profesional (competencias profesionales y para la empleabilidad), más que a la verificación exhaustiva de cada resultado de aprendizaje individual. En otro plano, los módulos pueden ser de dos tipos: asociados a «Estándares de Competencias Profesionales» (ECP) o no asociados (RD 659/2023).

4.2.1. Módulos asociados a estándares de competencias profesionales (ECP)

El «módulo profesional asociado a estándares de competencia» se define como “la unidad coherente de formación cuya superación garantiza la consecución de las competencias asociadas” (LO 3/2022, p. 43563). Según el RD 659/2023:

Los módulos profesionales deben responder, en general, a uno o, excepcionalmente, a varios de los estándares de competencia del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, y establecen, con el indicador de calidad requerido, los resultados de aprendizaje necesarios para el desempeño de las actividades y tareas en ellos descritas en términos de competencia para el ejercicio de una actividad profesional concreta.

Así, el RD 532/2025 dictamina que el ECP equivale a la antigua «unidad de competencia» y es “la unidad o elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar ofertas de formación profesional” (RD 532/2025, p. 85229). En el marco del sistema de FP, el «estándar de competencia» se define como:

...el conjunto detallado de elementos de competencia que describen el desempeño de las actividades y las tareas asociadas al ejercicio de una determinada actividad profesional con el estándar de calidad requerido. Será la unidad o elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar ofertas de formación profesional. (LO 3/2022, p. 43562)

Asimismo, un «elemento de competencia» es “cada realización profesional que describe el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o

resultados de las actividades que realiza en el desempeño de una profesión. Constituye la parte menor de un estándar de competencia” (LO 3/2022, p. 43562). En este marco, los módulos asociados directamente a uno, o varios ECP, no pueden entenderse como meros componentes ponderables del currículo, sino como piezas constitutivas del estándar que fundamenta la competencia certificada. Su superación representa una garantía institucional de que el estándar ha sido alcanzado en los términos normativos. La no superación de dichos módulos —o de los RA que los materializan— impide alcanzar el estándar de calidad exigido y, por tanto, compromete la validez de la certificación. En consecuencia, la aplicación de mecanismos compensatorios a aprendizajes vinculados a ECP introduce una disociación entre verificación y certificación porque permite acreditar formalmente competencias cuyo estándar no ha sido efectivamente alcanzado.

4.2.2. Módulos no asociados a estándares de competencias profesionales

El «módulo profesional no asociado a estándares de competencia» se define como “la unidad coherente de formación, de carácter teórico o práctico, considerado imprescindible para la consecución de las competencias profesionales previstas” (LO 3/2022, p. 43563). Según el Real Decreto 659/2023, este tipo de módulos (no asociados a ECP):

contribuyen a la consecución de la madurez profesional y se consideran imprescindibles para la consecución de las competencias generales, profesionales y para la empleabilidad previstas. A tal fin, podrán incorporar aspectos culturales, científicos, tecnológicos, laborales y organizativos, así como otros vinculados a la digitalización y la sostenibilidad medioambiental aplicada, la innovación e investigación aplicada, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, la comunicación en otros idiomas, las habilidades para la gestión de la carrera profesional, u otras cuestiones, siempre que estén vinculadas al desempeño profesional. (RD 659/2023, p. 106288)

La definición normativa del módulo no asociado a estándares de competencia lo sitúa expresamente como una ‘unidad imprescindible’ para la consecución de las competencias profesionales previstas. El RD 659/2023 refuerza esta idea al atribuirle una contribución directa a la madurez profesional y a la adquisición de las

competencias generales, profesionales y para la empleabilidad, incorporando ámbitos vinculados al desempeño profesional como la digitalización, la sostenibilidad, la innovación o la gestión de la carrera profesional. Estas competencias se vinculan directamente con los nuevos módulos transversales: Itinerario personal para la Empleabilidad (I y II), Digitalización aplicada al sistema productivo, Sostenibilidad aplicada al sistema productivo, Inglés profesional, Proyecto intermodular y los módulos optativos del currículo. Aunque estos módulos no certifiquen directamente un ECP, su 'carácter imprescindible' los convierte en elementos estructurales del perfil profesional del ciclo. En consecuencia, una evaluación meramente compensatoria comprometería la coherencia del perfil acreditado, lo que refuerza la necesidad de verificar efectivamente los RA que los configuran.

4.2.3. Superación de un módulo: acto escolar vs declaración institucional

En este contexto, resulta necesario distinguir entre aprobar un módulo como *acto escolar* y aprobar como *declaración institucional*. El primero responde a una lógica pedagógica interna, el segundo supone una afirmación externa formal sobre la adquisición de competencias profesionales reconocidas por el sistema y sustentadas en la confianza de los *stakeholders* implicados (alumnado, empleadores, instituciones y sociedad). La persistencia de prácticas compensatorias basadas en la agregación de calificaciones, ampliamente normalizadas en guías y orientaciones evaluadoras, introduce una tensión relevante entre el diseño normativo de la FP y los criterios reales de superación (Bandrés Moro et al., 2024). En consecuencia, las programaciones didácticas deberían explicitar con claridad qué significa 'aprobar' un módulo, tanto desde la lógica pedagógica del proceso de aprendizaje, como desde su significado institucional como decisión formal de certificación. Para ello, resulta necesario delimitar la unidad certificadora del módulo y precisar cómo los resultados de aprendizaje contribuyen a la competencia global, así como en qué supuestos su no superación impide la acreditación íntegra del mismo.

4.3. El resultado de aprendizaje como unidad certificable en el sistema actual de Formación Profesional

Según el Real Decreto 659/2023, que desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, estas enseñanzas contarán con

[...] una evaluación que verifique la adquisición de los resultados de aprendizaje en las condiciones de calidad establecidas en los elementos básicos del currículo, de acuerdo con los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales [...] o, en el caso de Grados A, bloques formativos, y teniendo siempre en cuenta, como referente máximo, la globalidad de las competencias asociadas a la oferta formativa. (p. 106290)

Desde un análisis lógico-normativo, el ‘verbo rector’ del precepto es «verificar»; el ‘objeto de dicha verificación’ es la «adquisición de los resultados de aprendizaje»; y el ‘instrumento técnico’ para llevar a cabo dicha verificación son los «criterios de evaluación». Esta estructura comporta, en principio, una lógica no compensatoria a nivel de resultado de aprendizaje: un resultado de aprendizaje está adquirido o no lo está, sin que la norma introduzca aquí mecanismos de compensación interna. Asimismo, el verbo *verificar* no remite a una operación matemática, sino a la comprobación efectiva de los aprendizajes definidos. Cuando se obtiene una calificación negativa en un RA (inferior a 5 puntos), no puede considerarse adquirido. Por tanto, no ha sido verificado conforme a normativa. Así, la certificación de un módulo como superado exclusivamente por compensación —pese a los RA no adquiridos— introduce una disociación entre evaluación y verificación que resulta problemática desde el punto de vista jurídico-educativo, pues podría acreditarse formalmente aprendizajes no adquiridos y comprometer el cumplimiento de lo dispuesto en el RD 659/2023.

El contraste con el régimen aplicable a las ofertas de Grado A resulta, en este punto, especialmente significativo. La normativa establece que “en el caso de las ofertas de Grado A la evaluación de cada uno de los bloques formativos será «superado» o «no superado». Asimismo la emisión de la acreditación parcial se realizará igualmente en términos de «superado»” (RD 659/2023, p. 106291). Este apartado configura un modelo evaluativo cerrado, caracterizado por: la ausencia de

calificación numérica; la inexistencia de referencia alguna a la globalidad competencial; la inexistencia de decisiones colegiadas; y la imposibilidad lógica de cualquier forma de compensación. Desde una lectura sistemática del precepto, puede afirmarse que el Grado A responde a una lógica binaria y exhaustiva, en la que la unidad certificadora es el propio resultado de aprendizaje y su superación exige necesariamente la acreditación íntegra del mismo. Ello confirma que, cuando la unidad certificadora coincide con el resultado de aprendizaje, la norma impone una exigencia de totalidad; mientras que, cuando la unidad certificadora es el módulo u oferta formativa, la regulación admite —de forma explícita o implícita— márgenes de decisión global que pueden dar lugar a modelos compensatorios.

En cuanto a los cálculos basados en promedios ponderados, pueden ser una herramienta de cálculo sumamente eficiente, pero no pueden operar por sí solos como instrumento de verificación competencial, función que exige la constatación efectiva de la adquisición de los RA definidos en el currículo. Esta lógica se refleja en las guías autonómicas para la elaboración de programaciones didácticas, que vinculan explícitamente la calificación final a la consecución de RA definidos, aun cuando mantengan esquemas de ponderación y promedio para la toma de decisiones evaluadoras (Bandrés Moro et al., 2024; Cabrera de León y Rodríguez Pérez, s.f.; Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Región de Murcia, 2024; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.).

4.3.1. Análisis interpretativo de la norma estatal

En el ámbito de la norma estatal, la verificación no se efectúa directamente sobre el resultado de aprendizaje, sino que se infiere indirectamente a partir de los criterios de evaluación (CE), que lo concretan normativamente. Adicionalmente, los RA no se evalúan de manera aislada, sino integrados en los módulos, que actúan como marco ordinario de evaluación. La única excepción expresa a esta lógica modular se produce en las ofertas de Grado A, donde los resultados de aprendizaje se evalúan a través de bloques formativos específicos. Es precisamente en este punto donde emerge la ambigüedad estructural del sistema: mientras que el RA constituye la unidad técnica de verificación, el módulo profesional opera como la unidad administrativa de calificación y certificación. Esta disociación entre ‘unidad de verificación’ y ‘unidad de certificación’ genera un espacio interpretativo relevante en el diseño de los procesos

de evaluación. Por su parte, la referencia a la globalidad de las competencias asociadas a la oferta formativa se introduce en el artículo como «referente máximo». Esta globalidad no sustituye ni anula la exigencia de verificación de los RA, pero orienta la toma de decisiones evaluativas, especialmente en los momentos de calificación y certificación. En este sentido, la globalidad no se configura como una condición lógica de adquisición, sino como un criterio orientador de carácter decisonal.

Resulta igualmente significativo atender a lo que el precepto NO establece de forma expresa. No dispone: que todos los resultados de aprendizaje deban estar necesariamente superados para aprobar un módulo; que la consideración de la globalidad permita ignorar resultados de aprendizaje no adquiridos; ni que la compensación entre resultados de aprendizaje esté explícitamente prohibida o permitida. Así, el articulado no cierra el modelo evaluativo, sino que abre deliberadamente un espacio interpretativo. Esta indeterminación normativa explica que, en el desarrollo autonómico y en la práctica de los centros, coexistan modelos más estrictos —basados en la exigencia de superación íntegra de los RA— junto a otros más laxos, que admiten fórmulas compensatorias. La norma estatal, en este punto, tolera ambas lecturas, desplazando la resolución de la tensión hacia los niveles de concreción curricular y organizativa.

4.3.2. Análisis interpretativo de las comunidades autónomas

La Comunidad de Madrid y la Región de Murcia consideran que para superar un módulo es requisito indispensable obtener una calificación positiva —igual o superior a 5 puntos— en ‘todos’ los resultados de aprendizaje que lo integran. Lo contrario implica no haber alcanzado plenamente los *objetivos generales* y las *competencias profesionales y para la empleabilidad* del ciclo. En consecuencia, si la media ponderada obtenida de todos los RA resultase igual o superior a 5, habiendo al menos un RA no superado, deberá establecerse una calificación máxima de 4 (no superado) (Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Región de Murcia, 2024).

La Comunidad Autónoma de Cantabria adopta un enfoque más flexible al considerar que existen ‘resultados de aprendizaje clave’ para la superación de un módulo, que son aquellos indispensables para alcanzar los *objetivos generales* y las

competencias profesionales y para la empleabilidad del ciclo. Por el contrario, se deduce que hay otros RA que no son indispensables para lograr dichos objetivos y competencias. Desde esta perspectiva, se defiende la necesidad de establecer criterios claros que determinen cuando una calificación negativa —menos de 5 puntos— de un determinado RA implica la no superación de un módulo. El criterio que exponen es determinar si un RA determinado es el único —o no— en contribuir a la consecución de un determinado objetivo o competencia. Si es el único, entonces es imperativo obtener una calificación positiva —igual o superior a 5— para superar un módulo, máxime cuando la competencia no se trabaja en otros módulos. Si no es el único, no será imperativo tener una evaluación positiva en otro —u otros— RA para superarlo. En consecuencia, habría que determinar, en todo caso, que se ha adquirido la competencia a través de todos los RA que contribuyen a su adquisición (Bandrés Moro et al., 2024). Este enfoque puede ser problemático si se considera que una misma competencia puede adquirirse en varios módulos desde perspectivas diferentes, pero complementarias. Por ejemplo, las competencias en PRL pueden adquirirse desde una visión generalista en los módulos de *Itinerario personal para la empleabilidad* (grado básico, medio y superior); pero también pueden adquirirse en otros módulos más técnicos, y, por tanto, más específicos del ciclo formativo. En consecuencia, la cuestión no debería centrarse en si la competencia se adquiere en un módulo u otro, sino en si se abordan desde todas las perceptivas necesarias.

Canarias adopta un enfoque más laxo al no establecer de manera explícita la obligatoriedad de superar todos los resultados de aprendizaje para aprobar un módulo, ni designar algunos como ‘clave’ para su superación. Aun así, establece que los RA deben ser alcanzados por el alumnado (no una parte de ellos), hacen referencia a una parte significativa de la competencia —en el caso de módulos asociados a unidades de competencia (ahora ECP)— y son un objetivo a lograr al término del programa formativo. Sin embargo, cuando abordan las medidas de recuperación curricular (convocatoria ordinaria y extraordinaria), sí establecen expresamente que el alumnado debe superar todas las pruebas o trabajos, no aplicándose ponderación si en alguna se obtuviese una calificación inferior a 5 (Cabrera de León y Rodríguez Pérez, s.f.; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.). En la práctica, esto podría interpretarse como un reconocimiento implícito de la necesidad de superar todos los RA para aprobar un módulo, al menos aquellos asociados a ECP.

4.3.3. Síntesis a la problemática de los RA como unidad de verificación

Como se puede apreciar, la normativa no impone expresamente la superación individualizada de todos los resultados de aprendizajes, pero tampoco ampara prácticas compensatorias que vacíen de contenido la función verificadora de la evaluación, lo que ha dado lugar a interpretaciones diversas por parte de las comunidades autónomas. A este respecto, conviene recordar que, si bien las competencias en materia educativa se encuentran transferidas a las comunidades autónomas, el Estado ostenta la competencia exclusiva sobre la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas [...] a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (CE, 1978, p. 29333). Por tanto, esta situación puede introducir una tensión adicional en el sistema, que aspira precisamente a garantizar la coherencia, la comparabilidad y la confianza social en las acreditaciones emitidas. En consecuencia, las programaciones didácticas deberían explicitar el modelo de decisión adoptado respecto a la superación de los resultados de aprendizaje, delimitando con claridad el alcance de la compensación y su coherencia con la exigencia normativa de verificación.

4.4. Los criterios de evaluación como instrumento técnico de los RA

En el marco de la FP los «criterios de evaluación» (CE) podrían definirse como los referentes que determinan cómo se verifica la adquisición de los RA de los módulos profesionales y que sirven de base para su evaluación y calificación (RD 659/2023). Así, los RA no operan aisladamente, sino que se desglosan —a través de un proceso de operativización— en CE, que los concretan. Así, mientras que el RA constituye la unidad certificable de referencia, los CE actúan como descriptores que permiten verificar su logro efectivo. En este sentido, la Comunidad de Madrid, Región de Murcia, comunidad autónoma de Cantabria y Canarias coinciden en determinar que no todos los criterios de evaluación (CE) tienen la misma relevancia, por lo que es necesario ponderarlos hasta sumar la totalidad del RA. También coinciden en que no es necesario obtener en todos ellos una calificación positiva —igual o mayor de 5— para superar un RA, de modo que admiten implícitamente, en este nivel, la «compensación

aritmética» (Bandrés Moro et al., 2024; Cabrera de León y Rodríguez Pérez, s.f.; Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Región de Murcia, 2024; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.). Llegados a este punto, del mismo modo que Bandrés Moro (2024) identifica la existencia de «resultados de aprendizaje clave» para la superación de un módulo, cabría reconocer también —por transferencia— la presencia de «criterios de evaluación clave» dentro de un mismo RA y, por tanto, aceptar que algunos CE no son compensables. A modo ilustrativo, la superación en el módulo Itinerario Personal para la Empleabilidad I (grado medio y superior) del RA relativo a la adquisición de competencias básicas en PRL constituye un requisito imprescindible para acceder a la FFE (y para la superación del ciclo). Dentro de dicho resultado, el CE referido a la identificación y aplicación de técnicas básicas de primeros auxilios adquiere un carácter singular por su vinculación directa con la actuación en situaciones de emergencia y la protección inmediata de la salud. Dado que la FFE es obligatoria, la no superación de este criterio no puede considerarse compensable, debiendo operar como criterio de evaluación clave para verificar el resultado de aprendizaje y garantizar así la coherencia entre evaluación, progresión formativa y certificación final.

4.4.1. Síntesis del análisis interpretativo autonómico

La apertura interpretativa derivada del marco estatal se proyecta con especial claridad en el desarrollo autonómico, donde coexisten modelos más estrictos y otros más flexibles en relación con la superación de los resultados de aprendizaje. A fin de visualizar comparativamente estas distintas opciones normativas y sus efectos prácticos en la certificación modular, se presenta a continuación una síntesis de los principales criterios adoptados por diversas comunidades autónomas.

Tabla 2. Síntesis del análisis interpretativo autonómico

Comunidad Autónoma	Regla principal de superación del módulo	Exigencia RA \geq 5	RA / CE clave	Régimen de recuperación
Canarias	No establece expresamente la obligación de superar todos los RA; referencia general al logro de los RA.	No explicitada de forma taxativa en normativa; en recuperación exige superar todas las pruebas.	No se identifican formalmente RA o CE clave.	En convocatorias de recuperación exige superar todas las pruebas; sin ponderación si alguna $<$ 5.
Cantabria	Superación condicionada a la adquisición de los RA necesarios para alcanzar objetivos y competencias.	No exige expresamente todos los RA; depende de su carácter indispensable.	Introduce la noción de RA clave vinculados a objetivos/competencias únicas.	Recuperación orientada a garantizar la adquisición efectiva de RA indispensables.
Comunidad de Madrid	Exige evaluación positiva en todos los RA para superar el módulo.	Sí, RA \geq 5 obligatorio; si media \geq 5 pero algún RA $<$ 5 \rightarrow calificación máxima 4.	No distingue RA clave; aplica regla general de no compensación.	Deben recuperarse exclusivamente los RA no superados.
Región de Murcia	Exige evaluación positiva en todos los RA para superar el módulo.	Sí, RA \geq 5 obligatorio; media no compensa RA suspenso.	No distingue RA clave; aplica regla general de no compensación.	Recuperación centrada en RA no superados; exige superación íntegra.

Fuente: Bandrés Moro et al. (2024); Cabrera de León y Rodríguez Pérez (s.f.); Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde (2025); Región de Murcia (2024); Rodríguez Pérez y Vega Pérez, (s.f.).

En este contexto, las programaciones didácticas deberían explicitar con precisión los criterios de superación del módulo, justificando su coherencia con la exigencia de verificación de los resultados de aprendizaje y con el marco interpretativo autonómico aplicable.

Como se puede comprobar, a modo de síntesis, la compensación aritmética puede producirse en distintos niveles del proceso evaluador: entre CE dentro de un mismo RA, entre RA dentro de un módulo o, en sistemas modulares acumulativos. La relevancia de cada uno de estos niveles no es meramente técnica, pues condiciona el grado en que la evaluación verifica efectivamente los aprendizajes que el sistema pretende certificar. Esta distinción permite comprender mejor los puntos críticos en los que la compensación puede alterar la función certificadora atribuida a los resultados de aprendizaje.

4.5. Problema de la media en la evaluación del aprendizaje

Según Villardón (2006), las competencias no pueden observarse directamente en toda su complejidad, sino inferirse a partir del desempeño; lo que requiere reunir evidencia suficiente —en términos de cantidad y calidad— para emitir juicios razonables sobre el desarrollo competencial del individuo. Fernández y Gijón (2012) defienden que las competencias son un constructo cuyo diseño —a menudo artificioso— no se ha integrado adecuadamente en los sistemas educativos; pero que revela un enfoque imperecedero al definirse en términos de movilización de recursos —conocimientos, habilidades y actitudes— para abordar problemas conocidos o, por analogía y transferencia, a otros nuevos. Según Jornet et al. (2011), la competencia es un concepto polisémico en función de la perspectiva desde la que se aborde, y todavía se encuentra en desarrollo el *corpus* metodológico y tecnológico que permita aprovechar este enfoque de forma eficaz. En este sentido, CEDEFOP (2017) subraya que el enfoque basado en competencias y resultados de aprendizaje plantea desafíos conceptuales y metodológicos significativos, especialmente en lo relativo a su evaluación y certificación. Esta advertencia refuerza la idea de que la evaluación competencial debe orientarse a verificar la adquisición efectiva e integrada de las competencias, evitando reducciones simplificadoras basadas exclusivamente en procedimientos cuantitativos y compensatorios.

En esta línea, la operativización (de conceptos) es esencialmente un proceso de transformación de un sistema conceptual —a través de su desagregación— a otro numérico —o cifrado— empleado para dar respuesta al problema general de la medida en las ciencias sociales. Así, los hechos producidos en la realidad son representados por los indicios del concepto, el cual no puede ser observado directamente. En el ámbito específicamente educativo, los conceptos empleados son a menudo profundamente teóricos — además de abstractos, amplios y complejos — por lo que su contenido, al no ser medible, no puede determinarse con facilidad. Por lo cual, es necesario descomponer los conceptos en subconceptos, dimensiones, aspectos, etc., hasta desglosarlos en indicadores, que son lo que permiten la observación directa y, por tanto, la medición (Ballesteros, 2001). Como se puede observar, si las competencias —y, por tanto, los RA y los CE— no son observables directamente (ni medibles), requieren de un proceso de operativización para que la

medición se pueda efectuar. En el caso de los RA se desglosan en CE, pero es un proceso incompleto porque estos actúan a modo de dimensiones o aspectos que nos son lo suficientemente concretos como para poderlos medir directamente. Además, si los criterios de evaluación son fruto de un proceso de operativización de los RA, siguiendo la característica de la exhaustividad definida por Ballesteros (2001), deben tener en cuenta todos y cada uno de los casos que puedan darse. Por esta razón, no parece que los CE puedan ser compensables por defecto, sin incurrir en lo que se ha denominado «paradoja de la certificación». Sin embargo, la exigencia de superar los criterios de evaluación no debe interpretarse como un mecanismo taxativo de exclusión —puesto que la normativa no lo dispone expresamente— sino como un sistema de referencia estructurado que orienta —pero no sustituye— el juicio profesional necesario para verificar la adquisición efectiva de las competencias del módulo. En este sentido, el uso de «criterios de evaluación clave» para la superación de un RA podría servir para garantizar el rigor, la equidad y la seguridad jurídica del proceso evaluador. Según el RD 659/2023:

El equipo docente, en los Grados C, D y E, actuará de manera colegiada en la adopción de las decisiones de obtención del certificado o titulación, teniendo siempre en cuenta, como referente, para la toma de decisiones respecto de la superación de la oferta, la globalidad de las competencias asociadas a la oferta formativa. (p. 106291)

En este contexto, la previsión normativa de que la decisión final sobre la obtención del certificado o la titulación sea adoptada de manera colegiada, por el equipo docente, introduce un mecanismo de cierre deliberativo que atenúa, aunque no elimina, dicha ambigüedad. La colegialidad se configura así como una garantía institucional destinada a asegurar que la superación de la oferta formativa responda a la adquisición efectiva de la globalidad de las competencias profesionales y para la empleabilidad, y no exclusivamente al resultado de operaciones aritméticas de calificación. No obstante, cuando este juicio colegiado no se apoya en criterios previamente definidos sobre la relevancia de determinados resultados de aprendizaje, o criterios de evaluación, existe el riesgo de que funcione más como un recurso corrector *ad hoc* que como un verdadero instrumento de coherencia y fiabilidad del sistema certificador.

En consecuencia, las programaciones didácticas deben identificar expresamente los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación clave, con el fin de delimitar los supuestos en los que puede operar la compensación y asegurar que, en caso de aplicarse, la decisión se adopte necesariamente de forma colegiada —y no individual— por el equipo docente.

4.6. Modularidad, acreditación parcial y la paradoja de la certificación

La reorganización reciente del sistema de FP se apoya de manera decidida en una lógica modular y acumulativa (grados A, B, C, D y E) (LO 3/2022; RD 659/2023). Pensemos en alguien del ámbito de la electricidad al que se le certifica un módulo (grado B) por compensación aritmética. Ha superado los RA los relativos a la interpretación de esquemas eléctricos y al conocimiento de la normativa técnica, pero no otros vinculados a la aplicación efectiva de medidas de seguridad y prevención de riesgos eléctricos. Posteriormente, decide cursar un ciclo de *Instalaciones Eléctricas y Automáticas* (grado D), en el cual convalida el módulo anterior que cursó previamente. Esto conlleva que este alumno/a pueda cursar en un futuro la FFE —a pesar de no haber superado efectivamente los RA relativos a la PRL— y, además, se pueda emitir una titulación con aprendizajes no adquiridos. En consecuencia, esta certificación modular puede proyectarse sobre la superación de un ciclo formativo completo. De este modo, aprendizajes no alcanzados en el nivel micro de los resultados de aprendizaje pueden acabar integrándose, por acumulación, en una titulación profesional plena, tensionando la coherencia entre certificación formal y competencia efectiva. A este respecto, la eficacia y credibilidad del modelo modular de Formación Profesional dependen de una coherencia estricta entre las unidades certificadas y los criterios que regulan su superación. Cuando la superación de módulos o acreditaciones parciales se decide mediante compensación aritmética, se corre el riesgo de reconocer formalmente competencias no plenamente verificadas. Es en este contexto donde emerge la denominada «paradoja de la certificación».

En este contexto, la «paradoja de la certificación» puede definirse como una asimetría estructural de la arquitectura modular del sistema. Exige una verificación rigurosa de los RA para asegurar la coherencia de la certificación acumulativa (plano micro), mientras que en los módulos se toleran mecanismos compensatorios que permiten superarlos sin garantizar necesariamente la adquisición efectiva de todos los

RA que contiene (plano macro). Esta paradoja emerge en el punto de transición entre la verificación individual de los resultados de aprendizaje y la decisión global de superación del módulo, especialmente cuando: (a) la certificación se atribuye a la unidad modular y no al resultado de aprendizaje; (b) se admite compensación entre resultados o criterios de evaluación sin identificación expresa de elementos no compensables; (c) no se han definido resultados o criterios de evaluación clave; y (d) la colegialidad actúa como mecanismo corrector *ex post* y no como salvaguarda estructurada. Asimismo, la tensión se intensifica en los módulos asociados a estándares de competencias profesionales (ECP), dado que la compensación puede afectar directamente a la garantía institucional del estándar, generando una posible disociación entre certificación formal y competencia efectiva.

En este contexto, en las programaciones se hace necesario revisar críticamente los criterios de superación de los módulos profesionales y clarificar el papel verificable de los resultados de aprendizaje, a fin de preservar la coherencia del modelo certificador y garantizar que las cualificaciones emitidas reflejen competencias efectivamente adquiridas.

5. Discusión: coherencia certificadora y límites de la evaluación compensatoria en la Formación Profesional

El sistema de FP se sustenta en enfoques *learning outcomes* (CEDEFOP, 2017, 2018) y tesis de autores, como McDonald et al., (2000), precursores —entre otros— del enfoque competencial actual de la FP. Sin embargo, hace tiempo que se nos advierte de las dificultades para integrar las competencias plenamente en educación, debido a que no hay todavía una teoría sólida que permita aprovecharlas eficazmente (Fernández y Gijón, 2012; Jornet et al., 2011). Además, las competencias no son observables directamente —ni, por tanto, medibles— lo que dificulta todo lo relativo a su evaluación (Villardón, 2006), al menos desde la perspectiva de la ‘evaluación sumativa’. Muestra de ello son las propuestas para medir aquello que no es observable directamente (competencias, RA, CE), como la operativización de conceptos, que es muy utilizada en la investigación sociológica y educativa (Ballesteros, 2001). Sin embargo, el enfoque basado en los RA permite impulsar prácticas pedagógicas innovadoras, de ahí su valor (Martínez Vergara, 2026). En este contexto, la *compensación aritmética y paradoja de la certificación* resultan representativas de las

dificultades persistentes para integrar plenamente el enfoque competencial en la FP. Según Henao Raigoza (2024), uno de los mayores obstáculos de estos enfoques tal vez sea la evaluación, lo que sugiere la necesidad de desarrollar una teoría más sólida acerca de las competencias. No obstante, ello no impide reconocer la existencia de una tensión estructural en el marco normativo del Sistema de Formación Profesional en relación con las prácticas compensatorias de evaluación. Esta tensión compromete la credibilidad del sistema en la medida en que la certificación de competencias exige una coherencia estricta entre las unidades certificables y los criterios de superación asociados a las mismas. Estas rigideces han sido progresivamente explicitadas en las recientes guías autonómicas para la elaboración de programaciones didácticas en Formación Profesional que, desde enfoques divergentes, refuerzan la necesidad de alinear los procesos de evaluación con la verificación efectiva de los resultados de aprendizaje, como condición para la certificación de los módulos profesionales (Bandrés Moro et al., 2024; Cabrera de León y Rodríguez Pérez, s.f.; Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Región de Murcia, 2024; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.). En consecuencia, la apertura normativa de un espacio interpretativo sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje no es neutro, sino que puede crear inseguridad jurídica en función del enfoque que se adopte. Lo que requiere seguir profundizando en la clarificación normativa y en la definición de criterios evaluativos que aseguren la coherencia entre verificación de los RA y las decisiones de certificación en la FP.

5.1. Preguntas iniciales de investigación

Así, si alguien supera un módulo por compensación aritmética —o ciclo, por acumulación de varios módulos— ¿se le puede considerar competente? En esta línea, la competencia se alinea con el «trabajador del conocimiento». Este es alguien competente, capaz de transferir el conocimiento a productos y servicios en empresas que necesitan desarrollarse a un ritmo superior al del oponente (Van der Klink et al., 2007). Así, la competencia es una acción cualificada —por encima del promedio— lo que requiere conciencia y voluntad. No se puede ser competente inconsciente o involuntariamente. Su construcción es cognoscitiva, por lo que reclama rendir cuentas sobre lo que está haciendo (Unigarro Gutiérrez y Rondón Rangel, 2005). A su vez, destacan por poseer un carácter cualitativo (más que cuantitativo), su desarrollo es

contextual, se basa en resultados y en criterios públicos (estándar de calidad frente a normas promedio), y es individualiza y acumulativa (Blas Aritio, 2007). Así, en el enfoque de las competencias es radicalmente distinto a fórmulas evaluativas basadas meramente en agregaciones numéricas y promedios, que permitan la neutralización de las calificaciones en base a fórmulas compensatorias. En consecuencia, si un módulo —o ciclo formativo— se supera compensatoriamente, no hay una garantía que se hayan adquirido plenamente las competencias específicas del perfil profesional (Bandrés Moro et al., 2024; Cabrera de León y Rodríguez Pérez, s.f.; Jordá Rodríguez y Barbero Alcalde, 2025; Región de Murcia, 2024; Rodríguez Pérez y Vega Pérez, s.f.).

¿Qué efectos extraescolares conlleva? La FP se referencia esencialmente al sistema productivo y el mercado laboral, a los que se debe adaptar —al ritmo que marcan— para dar una respuesta a los cambios tecnológicos, organizativos y productivos de las empresas (Ledesma Otero, 2004). Los efectos de este planteamiento se proyectan más allá del ámbito escolar y se trasladan directamente al sistema productivo y al mercado de trabajo, con implicaciones sobre la empleabilidad, el desempeño profesional y la confianza social en las cualificaciones obtenidas. En este contexto, no resultan ajenos algunos sistemas de evaluación singulares, de carácter no compensatorio, orientados explícitamente a la protección del interés general. Así, la obtención del permiso de conducción (clase B) exige la superación de tres pruebas independientes y obligatorias: aptitud psicofísica, conocimientos teóricos y control de aptitudes en circulación real. Son evaluaciones eliminatorias y no compensatorias que impiden suplir la deficiencia en una de ellas con el éxito en otra; lo que garantiza que se reúna todas las destrezas necesarias para una conducción segura (RD 818/2009). En la formación de pilotos de aviación comercial se establece un sistema modular y no compensatorio, en el que cada competencia constituye un requisito independiente. El fallo en más de una sección de la prueba de pericia —como procedimientos operacionales, meteorología, principios de vuelo, comunicaciones, navegación o radionavegación— conlleva el suspenso global, sin que un desempeño excelente en otras áreas pueda compensar dichas deficiencias. Además, la obtención de una licencia base (CPL o ATPL) no habilita para volar cualquier aeronave, siendo necesaria la certificación de habilitaciones de tipo

específicas para cada modelo, lo que garantiza una competencia operativa verificable y segura (Reglamento (UE) N° 1178/2011 de la Comisión, de 3 de noviembre de 2011).

¿Qué efectos conlleva en la confianza entre empleadores y empleados? La evaluación no constituye únicamente un mecanismo interno de control del aprendizaje, sino un elemento clave en la construcción de confianza entre los distintos actores implicados en el sistema formativo y el mercado de trabajo. Tal y como señalaban McDonald et al. (2000), un sistema de evaluación sólido, transparente y coherente contribuye a generar confianza tanto en los estudiantes como en los empleadores, en la medida en que ofrece garantías razonables sobre la validez de las competencias certificadas; por el contrario, sistemas evaluadores percibidos como laxos, inconsistentes o excesivamente compensatorios tienden a erosionar dicha confianza. En el ámbito de la FP, esta confianza resulta especialmente crítica, ya que el título actúa como señal de competencia ante el empleador y como base para la asignación de responsabilidades, tareas y expectativas de desempeño. Cuando la evaluación no verifica de forma efectiva la adquisición de los resultados de aprendizaje, se debilita el vínculo de confianza que sustenta la relación laboral y se compromete la credibilidad del propio sistema formativo. Estos ejemplos ponen de manifiesto que los modelos de evaluación no compensables constituyen una realidad consolidada, especialmente cuando están en juego la seguridad de las personas.

En un plano social, la cuestión se formula en términos aún más amplios: ¿podemos seguir confiando en esa titulación? La confianza social en los títulos no se deriva únicamente de su reconocimiento formal, sino de la expectativa compartida de que estos certifican competencias reales y verificadas. Cuando los procesos de evaluación permiten la superación de módulos o titulaciones sin una adquisición efectiva de los resultados de aprendizaje, se produce un fenómeno habitualmente descrito como *inflación académica*, entendido como la progresiva devaluación del valor informativo y social de las credenciales educativas. En este contexto, el título deja de funcionar como una señal fiable de competencia y se transforma en un mero requisito administrativo, lo que erosiona la confianza de empleadores, trabajadores y de la sociedad en su conjunto, y compromete la legitimidad del sistema formativo como mecanismo de cualificación y movilidad profesional.

5.2. Conclusiones

A continuación, se recogen las conclusiones del presente análisis:

- Los criterios de evaluación pueden presentar una ponderación diferenciada en cada resultado de aprendizaje y, en aras de la exhaustividad operacional, no deben considerarse compensables por defecto. No obstante, cabe la posibilidad de establecer determinados criterios clave, con el fin de evitar una interpretación excesivamente taxativa que no se encuentra expresamente prevista en la normativa.
- Los resultados de aprendizaje cumplen, en primera instancia, una función de verificación de la competencia y no de mera ponderación aritmética, por lo que no pueden considerarse compensables por defecto, sin perjuicio de que algunos puedan tener un peso relativo mayor que otros en el proceso evaluador. La superación íntegra de todos los resultados de aprendizaje garantiza, en consecuencia, la preservación de la unidad formativa y competencial del módulo profesional. Asimismo, cuando dos o más resultados de aprendizaje contribuyen a una misma competencia, tampoco deben considerarse compensables por defecto porque lo pueden hacer desde perspectivas diferenciadas y complementarias. También cabe la posibilidad de establecer determinados resultados de aprendizaje clave, con el fin de evitar una interpretación excesivamente taxativa de la normativa.
- La evaluación global del módulo, en la medida en que implica una valoración integradora de los resultados de aprendizaje y de las competencias asociadas, solo debería realizarse en el marco de una decisión colegiada del equipo docente, y no como una decisión individual del profesorado, a fin de garantizar su coherencia técnica, su objetividad y su adecuación al marco normativo.

5.3. Implicaciones de la paradoja de la evaluación sobre los centros

El análisis desarrollado ofrece elementos útiles para orientar los procesos de asesoramiento a los departamentos didácticos, en la elaboración y revisión de sus programaciones didácticas. En particular, permite enfatizar la necesidad de coherencia entre resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y actividades

evaluables; la justificación técnica de las ponderaciones asignadas; la identificación de resultados o criterios determinantes para la adquisición de la competencia profesional; y la prevención de modelos evaluativos en los que la media aritmética pueda neutralizar déficits competenciales estructurales. A este respecto, en el anexo I, «guía orientativa para la elaboración de programaciones didácticas en módulos de FP», se incorpora una *checklist* destinada a facilitar a los departamentos la elaboración y revisión de sus programaciones desde una perspectiva de la coherencia certificadora, asegurando la adecuada vinculación entre resultados de aprendizaje, evaluación y perfil profesional del título. Hay que destacar que tiene carácter orientativo y no sustituye a la normativa aplicable. Pretende, en cambio, ofrecer un marco de referencia que refuerce la solidez técnica de las programaciones didácticas y contribuya a que la certificación de los módulos refleje la adquisición efectiva de las competencias profesionales y para la empleabilidad asociadas al título.

Asimismo, las consideraciones desarrolladas en este trabajo permiten, asimismo, afinar criterios interpretativos sobre la evaluación en Formación Profesional, especialmente en lo relativo a la identificación de los resultados de aprendizaje como unidad de certificación y al alcance de las compensaciones aritméticas. Desde esta perspectiva, la media ponderada no puede erigirse en un criterio autónomo de superación si no va acompañada de la verificación efectiva de los resultados de aprendizaje que estructuran la competencia profesional del título. La unificación de criterios en este ámbito resulta particularmente relevante para evitar interpretaciones dispares entre centros y garantizar que la certificación responda a la adquisición real de las competencias profesionales y para la empleabilidad. En este contexto, la decisión colegiada —cuando proceda— debe entenderse como una salvaguarda técnica de la coherencia certificadora y no como un mecanismo automático de validación del promedio numérico.

5.4. Implicaciones de la paradoja de la evaluación sobre la inspección educativa

En relación con la inspección educativa, el presente análisis no se limita al control formal de la aplicación de la normativa, sino que pretende contribuir a reforzar la solidez técnica de las programaciones didácticas y la integridad certificadora del sistema. Con este propósito, y para ilustrar las tensiones identificadas entre

verificación competencial y compensación aritmética, se presentan a continuación varios *mini casos* estandarizados contruidos a partir de situaciones representativas de la práctica evaluadora en Formación Profesional.

Esta reformulación no introduce supuestos nuevos ni describen situaciones reales concretas, sino que constituyen recreaciones analíticas basadas en escenarios plausibles, previamente descritos conforme a una estructura común (contexto, resultados o criterios implicados, riesgo de compensación, decisión evaluativa y justificación normativa). Esto permite identificar con mayor precisión los puntos en los que la compensación aritmética puede comprometer la coherencia certificadora del sistema.

Tabla 3. Selección de mini casos estandarizados.

Contexto	RA / CE implicados	Riesgo de compensación	Criterio evaluativo
Técnico en Emergencias Sanitarias (RCP)	RA relativo al soporte vital básico; CE sobre ejecución correcta de RCP	Superación del módulo pese a ejecución incorrecta de maniobras críticas	No compensable
Justificación normativa: La certificación exige la verificación efectiva del RA. La incorrecta ejecución compromete la vida de terceros y genera una disociación entre certificación formal y competencia real con proyección jurídica y social (RD 1397/2007; RD 659/2023).			
PRL y acceso a la FFE	RA relativo a la prevención de riesgos laborales	Acceso a la FFE o superación del módulo sin haber adquirido competencias básicas de PRL	No compensable
Justificación normativa: La superación de PRL constituye un requisito habilitante para el acceso a la FFE. La Ley 31/1995 impide el desempeño profesional en condiciones de riesgo. La no verificación del RA compromete la coherencia certificadora y la responsabilidad institucional (LO 3/2022; RD 659/2023).			
Automoción (módulo asociado a ECP)	RA relativo a la ejecución técnica conforme a normativa sectorial	Superación del módulo pese a no alcanzar uno de los RA estructurales	No compensable
Justificación normativa: Los módulos asociados a estándares de competencia constituyen una garantía institucional del estándar profesional. La compensación introduce una disociación entre verificación y certificación que afecta a la confianza jurídica en el título emitido (LO 3/2022; RD 659/2023).			
Electricidad (efecto acumulativo modular)	RA de seguridad eléctrica no superado en un módulo de grado B posteriormente convalidado	Certificación parcial que permite, por acumulación, la titulación final con aprendizajes no adquiridos	No compensable
Justificación normativa: La lógica modular acumulativa exige coherencia entre las unidades certificadas. La compensación intermedia compromete la validez jurídica y la fiabilidad del proceso certificador final (LO 3/2022; RD 659/2023).			

Fuente: Elaboración propia.

En esta línea, la tabla siguiente clasifica los resultados de aprendizaje (RA) y los criterios de evaluación (CE) en función de su naturaleza estructural y de los riesgos asociados a su eventual compensación, particularmente en materia de seguridad y prevención de riesgos laborales, responsabilidad jurídica e incidencia en la cualificación profesional.

Tabla 4. *Naturaleza estructural de los RA y CE de riesgo ante la compensación aritmética*

Naturaleza estructural del RA o CE	ECP	PRL / Seguridad	Riesgo jurídico	Incidencia en la cualificación profesional	Consecuencia evaluativa
RA cuya no superación compromete la competencia general del módulo, las CPE o ECP asociado	●	○	○	Compromete el perfil profesional certificado o la madurez profesional exigida por el sistema	No compensable
RA o CE que habilita el acceso a la FFE o el desempeño en entorno profesional real	○	●	○	Afecta la progresión formativa y el desempeño responsable	No compensable
RA o CE cuya ejecución incorrecta puede poner en peligro la vida o la integridad física	○	●	○	Incide en competencias esenciales para el ejercicio profesional	No compensable
RA o CE que implica cumplimiento normativo con consecuencias jurídicas directas	○	○	●	Incide en responsabilidad profesional o institucional	No compensable
RA o CE sin incidencia estructural crítica en la competencia general, las CPE, los ECP, la habilitación profesional o la responsabilidad normativa.	○	○	○	Impacto parcial o complementario	Compensable dentro del RA bajo decisión colegiada

Leyenda: ● presencia directa del riesgo; ○ posible o indirecta

Fuente: Elaboración propia.

La delimitación anterior no excluye toda forma de compensación, sino que la somete a criterios estructurales. En aquellos supuestos en que el resultado de aprendizaje no incida de forma directa en la seguridad, el cumplimiento normativo, la habilitación profesional o la competencia estructural del módulo o del estándar asociado, la compensación podrá ser valorada mediante decisión colegiada del equipo docente. El cual, deberá justificar expresamente que la globalidad de las competencias profesionales y para la empleabilidad han sido efectivamente adquiridas. La

colegialidad opera así como salvaguarda técnica y no como mecanismo automático de neutralización aritmética.

Como complemento a la guía orientativa para los departamentos, en el anexo II, «instrumento de supervisión para el análisis del diseño evaluador de las programaciones didácticas», se incorpora una *checklist* destinada a facilitar a la inspección educativa la supervisión *ex ante* de las programaciones didácticas de los módulos profesionales. Este instrumento se orienta específicamente al análisis del diseño evaluador de dichas programaciones y tiene como finalidad verificar si, en su formulación inicial, garantizan la coherencia entre el módulo, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y las decisiones de superación. De este modo, permite comprobar si la programación asegura una adecuada coherencia certificadora y refuerza la función certificadora del sistema, sin que su propósito sea revisar la práctica docente desarrollada en el aula.

Para completar el proceso, en el anexo III, «criterios orientativos para la revisión de reclamaciones de evaluación y calificación en módulos de Formación Profesional», se incorpora un instrumento dirigido a apoyar la revisión técnica de los procesos de reclamación contra calificaciones finales en módulos profesionales. Este instrumento tiene carácter orientativo y no pretende sustituir los procedimientos administrativos previstos en la normativa aplicable, sino ofrecer criterios de análisis que permitan valorar la coherencia entre la programación didáctica, la verificación de los resultados de aprendizaje y la decisión evaluadora adoptada. Así, en los procesos de reclamación por no superación del módulo, la función supervisora no debe limitarse a comprobar la corrección aritmética de la calificación final, sino analizar si la decisión se ajusta a la programación didáctica, responde a la verificación efectiva de los resultados de aprendizaje (RA) y preserva la coherencia certificadora del sistema. En este sentido, la revisión de reclamaciones en módulos profesionales exige valorar no solo el resultado cuantitativo de la evaluación, sino también su coherencia con la función certificadora atribuida a los resultados de aprendizaje. De este modo, la superación del módulo no puede derivarse exclusivamente de una media aritmética cuando subsisten déficits en aprendizajes estructurales que comprometen el perfil profesional del título o los estándares de competencia asociados. La motivación técnica y, en su

caso, la decisión colegiada actúan así como garantías de seguridad jurídica y de integridad del sistema de Formación Profesional.

5.5. Líneas de investigación futuras

Se establecen las siguientes líneas de investigación futuras:

- Desarrollo de estudios empíricos comparados sobre la aplicación de prácticas evaluadoras compensatorias y no compensatorias en la FP, orientados a analizar sus efectos sobre la coherencia del sistema y la función certificadora de los títulos.
- Análisis del margen de interpretación normativa y de discrecionalidad técnica en la evaluación por resultados de aprendizaje, y de su compatibilidad con los principios de seguridad jurídica, objetividad y colegialidad en la toma de decisiones evaluadoras.
- Estudio del impacto de la generalización de la Formación Profesional dual en comparación con los planes de estudio anteriores, con especial atención a sus efectos sobre los procesos de evaluación, acreditación de competencias y confianza social en la certificación.

Financiación

“Sin financiación expresa”

Conflicto de intereses

“Sin conflicto de intereses”

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de https://revistas.uam.es/riee/issue/view/2025_18_2/2025_8_2
- Arias Lara, S. A., Labrador L. N., Nahiam, P. y Gámez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf>
- Ballesteros, B. (2001). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. En J. García, M. González y B. Ballesteros, *Introducción a la investigación en educación. Tomo II*. Universidad Nacional de Educación a la Distancia.
- Bandrés Moro, C. y Cabello Frías, J.L., Cruz González, A. Llano Martínez, L. Lozano Fernández, E y Ortiz López, J.A. (2024). *Haciendo realidad una FP competencial: Guía de programación, evaluación y metodología*. Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria. <https://goo.su/a2wGycE>
- Blas Aritio, F. de A. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances En Supervisión Educativa*, 7. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/298>
- Cabrera de León, F., Rodríguez Pérez, A.J. (s.f.). *Diseño de la Programación Didáctica en Formación Profesional. Unidad 1: Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica*. Gobierno de Canarias. Equipo ENLAZA.
- CEDEFOP (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/566770>
- CEDEFOP (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 5: education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe*. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP research paper; No 69. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/730919>
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- de la Cruz Flores , G. y Abreu Hernández, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional

- terciaria. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
<https://doi.org/10.4995/redu.2014.6429>
- Fernández, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (3), 109-119.
<https://core.ac.uk/download/pdf/25791132.pdf>
- Futuro Abierto (16 de enero de 2023). *La formación profesional, a examen*. Radio Televisión Española. <https://www.rtve.es/play/audios/futuro-abierto/formacion-profesional/6776606/>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147). <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-pdf-S0185269815000100>
- Henao Raigoza, S. (2024). *Evaluación de la implementación de los resultados de aprendizaje en el programa de Comercio Exterior de la Universidad Católica de Oriente*. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/16071>
- Jordá Rodríguez, P. y Barbero Alcalde, A. M. (2025). *Orientaciones para el diseño de programaciones didácticas en Formación Profesional*. Subdirección General de Inspección Educativa, Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. <https://www.educa2.madrid.org/web/sginspeccioneducativa/documentos-organizativos-de-los-centros>
- Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. y Perales Montolío, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 125-145. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28909>
- Junta de Andalucía (2024). *Guía para el asesoramiento sobre la elaboración de programaciones didácticas en institutos de educación secundaria obligatoria. 2024-2025*. Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Inspección General de Educación. <https://goo.su/2f2eLYX>
- Junta de Castilla y León (s.f.). *Guía para la elaboración de la programación didáctica. Etapa bachillerato*. <https://goo.su/NxF1eGr>
- Klink, Van der M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*, (40), 74-91.

https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40-es.pdf#page=76

Ledesma Otero, Á. (2004). Panel de experiencias en el ámbito de la Formación Profesional en Madrid. En *Jornadas sobre la Formación Profesional y el Empleo en la Comunidad de Madrid*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM010928.pdf>

Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. *Boletín Oficial del Estado*, 269, de 10 de noviembre de 1995, pp. 32590-32611. <https://www.boe.es/eli/es/l/1995/11/08/31>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022, pp. 43546-43625. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>

Martínez Vergara, V. (2026). *Impacto de los resultados de aprendizaje según la taxonomía SOLO en la formación de licenciados en ciencias-Universidad de Córdoba*. Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/9814>

McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional de la UNESCO. https://www.cinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (16), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>

Real Decreto 1397/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico en Emergencias Sanitarias y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 282, de 24 de noviembre de 2007, pp. 48178-48211. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1397>

Real Decreto 818/2009, de 8 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento General de Conductores. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 8 de junio de 2009, pp. 48068-48182. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/05/08/818>

Real Decreto 272/2022, de 12 de abril, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. *Boletín Oficial del Estado*, 109, de 7 de mayo de 2022, pp. 64147-64158. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/12/272>

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 22 de julio de 2023, pp. 106265-106464. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>

Real Decreto 532/2025, de 24 de junio, por el que se incluyen determinados estándares de competencias profesionales y se integran los estándares de competencias profesionales derivados de las antiguas unidades de competencia establecidas al amparo del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 155, de 28 de junio de 2025, pp. 85229-85526. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2025/06/24/532>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET). *Boletín oficial de la Unión Europea C 155*, de 8 de julio de 2009, pp. 11–18. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32009H0708(02))

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea, OJC 189*, de 15 de junio de 2017, pp. 15-28. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32017H0615(01))

Región de Murcia (2024). *Normativa y guía para la elaboración de las programaciones de Formación Profesional*. Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia. Subdirección General de Formación Profesional. <https://www.llegarasalto.com/wp-content/uploads/2024/11/ORIENTACIONES-PD-Murcia-1.pdf>

Reglamento (UE) Nº 1178/2011 de la Comisión, de 3 de noviembre de 2011 por el que se establecen requisitos técnicos y procedimientos administrativos relacionados con el personal de vuelo de la aviación civil en virtud del Reglamento (CE) n o 216/2008 del Parlamento Europeo y del Consejo. *Boletín Oficial de la Unión Europea, L 311*, de 25 de noviembre de 2011, pp. 1–193. <http://data.europa.eu/eli/reg/2011/1178/oj>

Rodríguez Pérez, A.J. y Vega Pérez, P. (s.f.). *Diseño de la Programación Didáctica en Formación Profesional. Unidad 2: Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica de un módulo profesional*. Gobierno de Canarias. Equipo ENLAZA.

- Romero Casalliglla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J. y Aules Aules, R. P. (2025). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n1/2739-0063-ric-5-01-e501036.pdf>
- Unigarro Gutiérrez, M.A. y Rondón Rangel, M. (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). *Rev. U. Soc. Conocimiento*, 2, 74-84. <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n11/16993748n11a7.pdf#page=76>
- Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46. Recuperado de <http://www.xtec.cat/crp-granollers/capsestudi/noucurri/2Zabala.pdf>

Anexo I: Guía orientativa para la elaboración de programaciones didácticas en módulos de FP

Tabla 5. *Guía orientativa la para la elaboración de programaciones en los departamentos didácticos*

1. Definición del modelo de superación del módulo

- ¿Se indica claramente que para superar el módulo es necesario haber alcanzado los resultados de aprendizaje y que la media numérica, por sí sola, no garantiza la superación?
- ¿Se explica de forma diferenciada cómo se comprueba si se han alcanzado los resultados de aprendizaje y cómo se calcula la nota final?
- ¿Se identifican los resultados de aprendizaje o criterios de evaluación que se consideran imprescindibles y que no pueden compensarse?
- En caso de permitir compensaciones, ¿se especifica expresamente qué resultados o criterios podrían compensarse y en qué condiciones?
- ¿Se establece cómo debe adoptarse y motivarse cualquier decisión excepcional, incluyendo la intervención colegiada cuando corresponda?

La programación didáctica debe definir con claridad qué significa superar el módulo, explicitando que ello exige haber alcanzado los resultados de aprendizaje y que la media numérica no sustituye su verificación. Debe diferenciar entre comprobar la adquisición de los aprendizajes y calcular la calificación final, identificar los resultados o criterios imprescindibles que no pueden compensarse y regular, en su caso, de forma expresa y motivada, los supuestos excepcionales de superación.

2. Coherencia estructural entre RA, CE y actividades evaluables

- ¿Se observa con claridad qué actividades sirven para evaluar cada resultado de aprendizaje?
- ¿Cada criterio de evaluación está asociado a evidencias concretas (trabajos, pruebas, prácticas, proyectos, etc.) que permitan comprobar lo que el alumnado sabe hacer?
- ¿Puede explicarse fácilmente qué actividad evalúa qué criterio y qué resultado de aprendizaje, sin que haya saltos o conexiones implícitas?

La programación ha de mostrar una relación clara y comprensible entre resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y actividades evaluables, de modo que pueda identificarse qué actividad evalúa cada criterio y qué resultado se verifica con ella. Asimismo, debe asegurar que cada criterio esté asociado a evidencias concretas que permitan comprobar de forma objetiva lo que el alumnado sabe hacer.

3. Ponderación y relevancia competencial

- ¿Está justificado por qué unos resultados de aprendizaje o criterios de evaluación tienen más peso que otros?
- ¿Se han identificado los resultados o criterios que se consideran imprescindibles para el perfil profesional del título?
- ¿Se ha evitado que la distribución de porcentajes permita aprobar el módulo sin haber alcanzado aprendizajes considerados clave?

Las ponderaciones asignadas a resultados de aprendizaje y criterios de evaluación deben estar justificadas en función de su relevancia para el perfil profesional del título. La programación debe identificar los aprendizajes considerados clave y evitar que la distribución de porcentajes permita aprobar el módulo sin haber alcanzado aquellos desempeños esenciales para la competencia profesional.

4. Salvaguarda material del perfil profesional

- ¿Se han identificado claramente los aprendizajes que afectan a la seguridad, la salud, la prevención de riesgos laborales, el cumplimiento normativo o a la cualificación profesional?
- ¿Se ha establecido que estos aprendizajes no pueden compensarse si no se han alcanzado?

La programación debe reconocer aquellos aprendizajes que afectan directamente a la seguridad, la salud, la prevención de riesgos laborales, el cumplimiento normativo o la cualificación profesional, estableciendo que su no adquisición impide la superación del módulo. De este modo, se garantiza que la certificación refleje de manera fiel la idoneidad profesional asociada al título.

5. Motivación y trazabilidad de las decisiones evaluadoras

- ¿La programación permite justificar, con criterios claros y evidencias documentadas, por qué un alumno supera o no supera el módulo?
- En caso de contemplarse una superación excepcional, ¿se establece cómo debe adoptarse la decisión, cómo debe motivarse y cuándo debe intervenir el equipo docente?

La programación debe permitir justificar con claridad y apoyo documental cualquier decisión de superación o no superación del módulo. Asimismo, ha de prever cómo se adoptan y motivan las decisiones excepcionales, incluyendo, cuando proceda, la intervención del equipo docente, de forma que el proceso evaluador resulte coherente, comprensible y defendible ante una eventual revisión.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II: Instrumento de supervisión para el análisis del diseño evaluador de las programaciones didácticas

Tabla 6. *Checklist para la supervisión de programaciones didácticas, por parte de la inspección educativa, en módulos de Formación Profesional*

Ámbito	Indicadores de supervisión
I. MÓDULO PROFESIONAL (Marco estructural)	
Identificación del módulo	¿Se explicita si el módulo está asociado o no a ECP?
Ponderación	¿La ponderación de los RA está técnicamente fundamentada por su relevancia competencial, o en su caso, por su contribución al perfil profesional y a las CPE del título?
Modelo de superación	¿La programación define con claridad los criterios para la superación del módulo, en términos de verificación de los RA?
	¿Se distingue entre verificación de RA y cálculo de la calificación final?
	¿Se plantea una trazabilidad documental que permita comprobar qué RA han sido efectivamente superados?
Decisión colegiada	En caso de media ≥ 5 con algún RA no superado, ¿se regula que la media no determina automáticamente la superación y que cualquier decisión excepcional debe estar técnicamente motivada y, cuando proceda, adoptarse colegiadamente?
	En caso de no superarse algún RA, ¿se prevé que cualquier decisión excepcional de superación se adopte de forma colegiada, tomando como referencia la globalidad de las competencias profesionales y para la empleabilidad, y actuando dicha colegialidad como salvaguarda técnica de la coherencia certificadora? ¿La colegialidad actúa como garantía técnica sustantiva y no como mera formalidad?
II. RESULTADOS DE APRENDIZAJE (RA)	
A) En módulos asociados a ECP	
RA clave	¿Se identifican los RA imprescindibles para garantizar la consecución del ECP?
	¿Se evita la certificación del módulo si no se han adquirido los RA estructurales vinculados al estándar?
	¿Se establece qué ocurre si alguno de los RA no se supera?
RA compensables	¿Se justifica técnicamente cualquier RA considerado no esencial?

B) En módulos no asociados a ECP

	¿Se identifican los RA imprescindibles para garantizar la competencia general y las competencias profesionales y para la empleabilidad del título?
RA clave	¿Se identifican los RA clave para?: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos culturales, científicos, tecnológicos, laborales y organizativos. • Digitalización, sostenibilidad medioambiental aplicada, la innovación e investigación aplicada, el emprendimiento, la versatilidad tecnológica, la comunicación en otros idiomas, las habilidades para la gestión de la carrera profesional • Otras cuestiones vinculadas al desempeño profesional.
	¿Se regulan los efectos de la no superación de un RA clave?
RA compensables	¿Se evita que la compensación aritmética neutralice aprendizajes esenciales del perfil profesional?

III. CRITERIOS DE EVALUACIÓN (CE)

Ponderación	¿La ponderación de los CE responde a su relevancia para la verificación del RA y no a criterios meramente proporcionales u organizativos?
Verificación	¿Se explica cómo los CE permiten verificar el RA y no solo calcular una media?
CE clave	¿La programación identifica CE clave, cuya superación sea necesaria para considerar adquirido el RA asociado? ¿Se establece qué ocurre si alguno de los CE clave no se supera? ¿Se prevé la no compensabilidad de CE cuando su no superación comprometa la seguridad, la legalidad o la cualificación profesional?

IV. SALVAGUARDA MATERIAL (aplicable a cualquier módulo)

Riesgo en PRL	¿Algún RA o CE condiciona la seguridad en la FFE o en el desempeño profesional? ¿Algún RA o CE implica actuaciones cuya incorrecta ejecución pueda poner en peligro la vida, la salud o integridad física?
Riesgo jurídico	¿Algún RA o CE implica cumplimiento normativo obligatorio cuya incorrecta aplicación tenga consecuencias legales?
Riesgo de cualificación profesional	¿La no superación del RA o CE compromete de manera sustancial la competencia general del título, las CPE, o —cuando proceda— el ECP asociado?

V. INDICADORES DE ALERTA ESTRUCTURAL

Promedio sin verificación	¿La programación describe únicamente fórmulas de promedio sin explicitar cómo se verifica la adquisición efectiva de cada RA, o en su caso de cada CE?
---------------------------	--

Falta de identificación de aprendizajes estructurales	¿Se omite la identificación de RA o CE determinantes, cuya superación resulte necesaria para garantizar la coherencia certificadora del módulo?
Compensación sin límites materiales	¿Se admite la compensación sin establecer límites vinculados a aprendizajes estructurales o a supuestos de riesgo material (seguridad, legalidad, cualificación profesional)?
Ausencia de regulación ante no superación	¿Se omite la regulación de los efectos derivados de la no superación de RA o CE estructurales?
Desconexión evaluación–perfil profesional	¿La programación carece de una vinculación explícita entre el sistema de evaluación y la competencia general del título, las CPE, o los ECP asociados, cuando proceda?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo III: Criterios orientativos para la revisión de reclamaciones de evaluación y calificación en módulos de Formación Profesional

Tabla 7. *Criterios orientativos para la revisión de reclamaciones de evaluación por parte de la inspección educativa*

I. Adecuación de la decisión a la programación didáctica

- ¿La decisión adoptada se ajusta a los criterios de superación establecidos en la programación del módulo?
- ¿La programación regula expresamente la exigencia de superación íntegra de los resultados de aprendizaje o delimitaba con claridad los supuestos excepcionales?
- ¿Se aplicaron los criterios previstos de forma coherente y sin alteraciones sobrevenidas o interpretaciones *ad hoc*?
- Cuando se pretenda considerar superado el módulo pese a no haberse adquirido íntegramente todos los RA, ¿la decisión se adoptó mediante acuerdo colegiado, debidamente motivado y tomando como referencia la globalidad de las CPE, actuando la colegialidad como garantía técnica de coherencia certificadora?
- En caso de media igual o superior a cinco con algún RA no superado, ¿la decisión de no considerar superado el módulo se fundamenta en la verificación efectiva de los RA conforme a la programación didáctica?

Un resultado de aprendizaje puede considerarse verificado cuando su adquisición se acredita conforme a los criterios establecidos en la programación didáctica, mediante evidencias evaluativas suficientes y coherentes con el perfil profesional del título, sin que su superación derive exclusivamente de una media aritmética, salvo decisión excepcional debidamente motivada y colegiada.

II. Verificación de los resultados de aprendizaje

- ¿El RA no superado ha sido evaluado conforme a los criterios de evaluación (CE) asociados?
- ¿Existen evidencias documentales suficientes que acrediten la no adquisición del RA?
- ¿Se trata de un RA estructural o determinante para el perfil profesional del título o, en su caso, para el estándar de competencia asociado?

Un resultado de aprendizaje puede considerarse no adquirido cuando su evaluación, realizada conforme a los criterios asociados, evidencia de manera documentada que no se han alcanzado los desempeños exigidos cuando dicha carencia compromete el perfil profesional del título o, en su caso, el ECP correspondiente.

III. Relevancia material del aprendizaje no superado

- ¿La no adquisición del RA compromete la competencia general del título?
- ¿Afecta a competencias profesionales y para la empleabilidad, incluidas las de carácter transversal?
- ¿Está vinculada a ámbitos sensibles como la seguridad, la salud, la prevención de riesgos laborales, el cumplimiento normativo o la cualificación profesional?

Cuando la no superación incida en alguno de estos ámbitos, la exigencia de adquisición íntegra del resultado de aprendizaje resulta coherente con la función certificadora del módulo y con la preservación del perfil profesional del título.

IV. Revisión de la decisión final y motivación

- En caso de que la calificación media del módulo sea igual o superior a cinco con algún RA no superado, ¿se evitó considerar la media aritmética como criterio automático de superación?
- ¿La decisión de no superación se fundamenta técnicamente en la verificación efectiva y documentada de los resultados de aprendizaje conforme a la programación didáctica?
- ¿La decisión fue adoptada conforme al procedimiento previsto en la programación?
- Cuando proceda una superación excepcional pese a no haberse adquirido íntegramente los RA, ¿se ha realizado con la intervención colegiada que corresponda según la normativa aplicable?
- ¿La resolución permite reconstruir de forma clara y documentada los criterios aplicados y la lógica técnica que fundamenta la decisión adoptada?

La revisión de la decisión final debe atender a su coherencia técnica y a su adecuada motivación conforme a la programación didáctica, más allá del mero resultado numérico, garantizando que la certificación refleje la adquisición efectiva de los resultados de aprendizaje y la integridad del perfil profesional del título.

Fuente: Elaboración propia.