

La enseñanza básica. Más allá de la obligatoriedad y la gratuidad

/

Basic education. Beyond compulsory and free education

José Francisco Pérez Aguilar

Inspector de educación

Servicio Provincial de Inspección de Educación de Huelva

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.774>

Resumen

La modificación de la LOE por la LOMLOE trae aparejados cambios importantes a la hora de concebir y aplicar el currículo en la enseñanza básica, pues la aparición del Perfil de salida del alumnado al término de la misma y el Diseño universal de Aprendizaje demanda prácticas acordes al desempeño competencial en un contexto altamente comprensivo e inclusivo.

Por ello, en el presente artículo se pretende realizar una exposición, enfocada a partir de la enseñanza básica, para analizar como este derecho básico transita desde su prestación obligatoria y gratuita hasta la generación de las condiciones que garanticen continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas de la educación básica.

Alcanzada ya su universalización interesa, entonces, examinar qué aprende y cómo se evalúa al alumnado, así como el tratamiento de las posibles barreras que pueden impedir el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza básica, competencias clave, descriptores operativos, evaluación, promoción, inclusión, diseño universal.

Abstract

The modification of the LOE by the LOMLOE brings with it important changes in the conception and application of the curriculum in basic education, as the emergence of the Student Exit Profile at the end of basic education and the Universal Design for Learning demand practices in line with the performance of competences in a highly comprehensive and inclusive context.

For this reason, this article aims to provide an exposition, focused on basic education, to analyse how this basic right transitions from its compulsory and free provision to the generation of conditions that guarantee continuity, coordination and cohesion between the two stages of basic education.

Once universalisation has been achieved, it is then of interest to examine what students learn and how they are assessed, as well as the treatment of possible barriers that may impede learning.

Key words: basic education, key competencies, operational descriptors, evaluation, promotion, inclusion, universal design.

Introducción

La modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), acarrea cambios sustantivos en la regulación de la enseñanza básica pues, además, de proclamar su obligatoriedad y gratuidad, de forma regular entre los 6 y los 16 años de edad, trata de garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las etapas y enseñanzas de la educación básica mediante elementos y medidas, originales en el ordenamiento jurídico en materia de educación, relativos a perfiles competenciales¹ y a enfoques universales de aprendizaje.

El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, como adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, “constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y fundamenta el resto de decisiones curriculares, así como las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva”, conforme a lo establecido en los reales decretos de la educación básica promulgados en el segundo trimestre del curso 2021/2022.

De alguna manera, dicho perfil viene a reforzar el derecho fundamental de los ciudadanos a la enseñanza básica, cuya extensión abarca varias etapas y persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, intentando integrar de forma equilibrada todas las dimensiones. Si lo anterior debe alcanzar todas las necesidades del alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje

1 Si bien se indica que los perfiles competenciales son originales en el ordenamiento jurídico, tras la modificación de la LOE por la LOMLOE, no es menos cierto que la aparición, por primera vez, en normativa básica de perfiles relacionados con las competencias surge en la ya derogada Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

En esta norma se establecía que “el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia” (artículo 5.6). Asimismo, “todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado” (artículo 5.7).

como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender, se precisa, entonces, un enfoque universal para tal abordaje inclusivo.

Por tanto, en la modificación de la ley orgánica tiene un papel destacado el Perfil de salida y el Diseño Universal de Aprendizaje; pero no podemos pasar por alto un cambio en uno de los principales efectos de la evaluación, la promoción. Su impacto debe pasar, precisamente, por mejorar la coordinación para garantizar la continuidad de la escolarización a lo largo de la educación básica y, consecuentemente, generar cohesión entre las etapas y enseñanzas que la constituyen.

1. La enseñanza básica como derecho fundamental en las leyes orgánicas. Legítima convivencia con la educación básica

En España, los derechos y deberes fundamentales se promulgan en el Título I de la Constitución de 1978. De dicho título resulta de especial interés su Capítulo II donde se establecen los derechos y libertades públicas determinándose, en su Sección 1ª, su carácter fundamental².

Concretamente, la enseñanza básica se estatuye en el artículo 27.4 de la Constitución española de 1978, dentro del conjunto de libertades educativas, quedando presidida por los principios de obligatoriedad y gratuidad. Por tanto, “el derecho a la educación presenta una innegable naturaleza prestacional, reforzada con la proclamación de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, pero que se proyecta también sobre la enseñanza no obligatoria, con independencia de que no se imponga constitucionalmente para esta última ni la obligatoriedad ni la gratuidad”³; de ahí que los poderes públicos vengán obligados a facilitar un puesto escolar gratuito al alumnado en la enseñanza básica.

Para garantizar lo anterior, los derechos fundamentales y las libertades públicas se desarrollan mediante la promulgación de leyes orgánicas, donde se establecen las condiciones sustantivas en que estos debieran prestarse, incluida la enseñanza

2 Según el Diccionario Panhispánico del Español Jurídico, un derecho fundamental es “derecho de una persona o de un ciudadano, que emana de la dignidad humana, del libre desarrollo de la personalidad y de otros valores; se ejerce individualmente o de forma colectiva. Sus contenidos vinculan a todos los poderes públicos; su reconocimiento se establece en normas dotadas de supremacía material y su regulación y restricción vienen reservadas a la ley, que ha de respetar el contenido esencial”.

3 Sentencia del Tribunal Constitucional 236/2007, de 7 de noviembre.

básica. Es por lo que, en España, han operado⁴ y operan⁵ las leyes orgánicas para el desarrollo del derecho fundamental a la educación, habiéndose producido cambios significativos de las mismas, ya sean derogando a la precedente o limitando la modificación parcial o dando nueva redacción a su articulado y disposiciones.

En un somero análisis de los preceptos, destinados a la regulación de la enseñanza básica, de las leyes orgánicas promulgadas a partir de 1978, se observan dos singularidades. La primera recae en el uso de “educación básica” y de “enseñanza básica” y la segunda particularidad se aprecia en el grado de extensión de su regulación.

Tabla 1

Referencias normativas de la “educación básica” y de la “enseñanza básica” en las leyes orgánicas promulgadas en España a partir de 1978.

		LOECE (1980)	LODE (1985)	LOGSE (1990)	LOPEGCE (1995)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Parte expositiva	Educación básica	Sin referencias	2 referencias	4 referencias	Sin referencias	2 referencias	4 referencias	1 referencia	2 referencias
	Enseñanza básica	Sin referencias	Sin referencias	1 referencia	Sin referencias	1 referencia	1 referencia	Sin referencias	Sin referencias
Parte dispositiva	Educación básica	art. 3.1	art.1.1 art. 47.1 Disposición adicional 5.1	art.52.1 art. 52.3 art. 65.3	Sin referencias	Sin referencias	art. 3.3 art. 68.1 art. 81.1 art. 82.2	art. único.54.1 art. único.99.2 art. único.102 Disposición adicional 5	art. único.2 bis art. único.3 art. único.51 art. único.89.2 art. único.92

4 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
 Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).
 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

5 La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), mantienen su vigencia parcialmente, tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Véase, respectivamente, el Artículo único y la Disposición final primera de la LOMLOE.

Enseñanza básica	Sin referencias	Sin referencias	art. 5 y 6 art.17a Disposición adicional decimoséptima.4	Sin referencias	art. 9 art.48 art.52.3 arts.53.1 y 53.3 art. 75.5	art. 4.1 art. 4.2 art. 4.3 art. 68	art. único.33 art. único.96	art. único.3 art. único.50 bis art. único.51
	LOECE (1980)	LODE (1985)	LOGSE (1990)	LOPEGCE (1995)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la segunda singularidad, a la prestación del derecho constitucional a la enseñanza básica se le añaden condiciones, que crecen a lo largo de los años, sin ser estas necesarias para la aplicación de sus dos principios constitucionales (obligatoriedad y gratuidad), como se deduce de la sentencia del Tribunal Constitucional invocada. Los poderes públicos garantizan al alumnado la enseñanza básica con un puesto escolar gratuito en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y, con la modificación de la LOE por la LOMLOE, también en los ciclos formativos de grado básico⁶, pero poco se ahonda en cómo prestar la atención al alumnado en tal puesto escolar.

Ahora bien, las condiciones añadidas en esta última modificación de la LOE, la enseñanza básica transita desde la prestación material, ya asegurada y de plena aplicación a los ciudadanos desde los 6 a los 16 años, a medidas organizativas y curriculares para “garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas de la educación básica”, a un enfoque universal donde el que “tiene especiales dificultades de aprendizaje” como el que “tiene mayor capacidad y motivación para aprender” sean atendidos mediante “la educación inclusiva como principio fundamental” e, incluso, se adiciona una finalidad mediante “un doble objetivo de formación personal y de socialización”⁷. Por tanto, de manera decidida, al menos en el texto normativo, se apunta qué aprender, cómo evaluar y tratar las posibles barreras que pueden impedir el aprendizaje.

6 Artículo 3.3 de la LOE, modificado por el artículo único.2 bis de la LOMLOE.

7 Los textos entrecomillados provienen de los artículos 4.3 y 4.4 de la LOE, modificado por el artículo único.3 de la LOMLOE.

La aparición, en los textos de las leyes orgánicas, de “enseñanza básica” se produce en la parte dispositiva de la LOGSE, estableciendo que “la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica” (artículo 6.1 de la LOGSE, disposición ya derogada). Si bien la LOECE⁸ y la LODE⁹ únicamente abordaban “educación básica”; en su articulado, la LOCE regulaba sin ambages “enseñanza básica” reservando, en su preámbulo, dos referencias a “educación básica”, con la finalidad de exponer su progresiva extensión y universalización.

Por tanto, la convivencia de “educación básica” y de “enseñanza básica” se origina en la LOGSE y se continua en el resto de las leyes orgánicas sobre educación, a excepción de la LOPEGCE, que no presentaba referencias a ambos términos, y la salvedad singular apuntada de la LOCE.

De manera que, actualmente, se dispone que “la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos formativos de grado básico constituyen la educación básica” (artículo 3.3 de la LOE, modificado por el artículo único.2 bis de la LOMLOE) y se establece que “la enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley es obligatoria y gratuita para todas las personas” (artículo 4.1 de la LOE, modificado por el artículo único.3 de la LOMLOE), evidenciándose el uso legítimo de ambos términos, pero para propósitos distintos.

Es posible, entonces, afirmar que, a partir de la LOGSE, “educación básica” denomina las etapas y enseñanzas que engloba el derecho constitucional de la “enseñanza básica” y que, desde su promulgación, se viene desarrollando en los años de escolaridad regulares, (de los 6 a los 16 años), u ordinarios, ya que es posible

8 Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años (art. 3.1).

9 La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario [...]. La Ley General de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada. Concebía ésta como servicio público, y responsabilizaba prioritariamente al Estado de su provisión. Ello, no obstante, reconociendo y consagrando el carácter mixto de nuestro sistema educativo, abría la posibilidad de que centros no estatales pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios, obteniendo en contrapartida un apoyo económico del Estado (Del Preámbulo de la LODE).

permanecer hasta los 18 años, cumplidos en el año en que finalice el curso y, en su caso, prolongar un año el límite de edad establecido.

Así las cosas, queda legitimada la convivencia entre “educación básica” y “enseñanza básica”, ya que el primer término determina cuáles etapas y enseñanzas debe cursar el alumnado en este periodo y la segunda, además de garantizar los principios de obligatoriedad y gratuidad, establece condiciones en las que estos debieran ser aplicados.

2. Continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas de la educación básica

Existen motivos para determinar que la LOE, modificada por la LOMLOE, establece algunas medidas organizativas y curriculares para tratar de garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las etapas y enseñanzas de la educación básica y, consecuentemente, formular un enfoque de dichas medidas desde la óptica de la enseñanza básica.

Uno de estos motivos es la identificación y definición de las competencias clave en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, así como la especificación de descriptores operativos, establecidos mediante un *continuum* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021b), que acarrea su extensión desde la Educación Primaria hasta el final de la educación básica (Educación Secundaria Obligatoria y, en su caso, ciclos formativos de grado básico), constituyendo, junto con los objetivos de la etapa, “el marco referencial para la definición de las competencias específicas de cada área, ámbito o materia” (pág. 7). De modo que la “[...] vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa”¹⁰.

Para tratar de contribuir a que la escolarización del alumnado tenga continuidad a lo largo de la educación básica, y consecuentemente ejerza su derecho a la enseñanza

10 Del Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

básica de forma regular, la LOE, modificada por la LOMLOE, pone el foco en uno de los principales efectos de la evaluación: la promoción. Así, “el alumno o alumna podrá permanecer en el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria. Independientemente de que se hayan agotado el máximo de permanencias, de forma excepcional en el cuarto curso se podrá permanecer en él un año más, siempre que el equipo docente considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias establecidas para la etapa, en cuyo caso se podrá prolongar un año el límite de edad”¹¹.

Más allá de los efectos del aprendizaje y la evaluación, así como el adelanto de las condiciones para obtener la titulación, identificando y definiendo competencias clave y sus correspondientes descriptores operativos, como dimensión aplicada de las mismas, la garantía de una educación común, que no “mínima”, para todo el alumnado, se pretende mediante la educación inclusiva, aplicando los principios del Diseño universal de Aprendizaje.

Estas tres medidas centradas en el diseño, la aplicación y los efectos del aprendizaje, tras la evaluación, pretenden sostener la arquitectura esencial para la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas de la educación básica.

3. Tratando de garantizar el diseño del currículo. El Perfil de salida

El marco de la LOE, modificado por la LOMLOE, trae de vuelta conceptos y enfoques de las anteriores leyes orgánicas, regulando, de nuevo, las enseñanzas mínimas, el currículo como “conjunto” y el regreso a los elementos “clásicos”¹², así como devuelve los diferentes agentes para su diseño.

Hasta el momento, en España existe una doble estructuración del currículo¹³. Montero (2021) señala, por un lado, el diseño del “currículo básico” de las distintas materias,

11 Del artículo 28.5 de la LOE, modificado por el artículo único.20 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

12 Objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación han permanecido desde la promulgación de la LOGSE, a los que se han añadido otros elementos del currículo, tales como: “competencias básicas” (LOE), “competencias clave” y “estándares de aprendizaje evaluables” (LOMCE) y, ahora, “resultados de aprendizaje” (LOMLOE); si bien, de facto, operaban ya como elemento del currículo.

13 Existe una expresa evolución, en el sistema educativo español, desde los distintos niveles de concreción del currículo, a cargo de las Administraciones educativas y los centros -cuya virtualidad adelantó, en 1987, César Coll-, hasta la definición de nuevas competencias sobre el currículo que se establecen considerando dos

agrupadas en bloques (troncales, específicas, de libre configuración autonómica) y, para cada uno de los elementos del currículo (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, aspectos metodológicos), se fijan atribuciones del Gobierno, las administraciones educativas de las comunidades y los centros; y, por otro, los progresivos niveles de concreción del currículo (pág. 33) a través de las “enseñanzas mínimas”¹⁴ o las “enseñanzas comunes”¹⁵. Luego, con la modificación de la LOMLOE, en la LOE el diseño del currículo queda de la siguiente manera¹⁶:

- Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Para la Formación Profesional fijará así mismo los resultados de aprendizaje correspondientes a las enseñanzas mínimas.

Las enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan.

- Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores.
- Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

referencias principales: el tipo de asignaturas y los elementos del currículo de las mismas. (Montero, 2021, pág. 33).

14 Véanse la disposición adicional.2b de la, ya derogada, Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE); y la disposición adicional 1.2c, derogada por la disposición final 2.7 de la LOMCE, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), aún vigente parcialmente; y el artículo 4 de la, ya derogada, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

15 Véase el artículo 8 de la, ya derogada, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

16 Artículos 6.3, 6.4 y 6.5 de la LOE, modificado por el artículo único.4 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Las Administraciones educativas determinarán el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos.

Por tanto, con la vuelta a la concepción de los aspectos básicos del currículo como “enseñanzas mínimas”, se retorna también a la idea del “conjunto”, indicándose con dicha acepción que la totalidad de sus elementos presenta una propiedad común que los distingue de otros grupos de realidades. Además, se produce modificación de sus elementos, eliminando los “estándares y resultados de aprendizaje evaluables”; cambiando semánticamente “metodología didáctica” por “métodos pedagógicos”; e incluyendo, a modo de coda, que “los resultados de aprendizaje”¹⁷ se consideran parte del currículo, en el caso de las enseñanzas de formación profesional.

De manera que se trata de mantener el enfoque competencial y hacer hincapié en el hecho de que la formación integral, necesariamente, debe centrarse en el desarrollo de competencias. Pero, quizás, lo más relevante se haya incluido en el artículo 6.2 de la LOE, modificado por el artículo único.4 de la LOMLOE, pues se declara expresamente la orientación del currículo, “facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual” y, una deseable pretensión, “en ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación”.

3.1. Mirando alrededor. Instituciones a las que pertenece España y países de su entorno

Existe una creencia amplia, en foros destacados, que la posible génesis de las competencias en el mundo educativo se encuentra en el documento, de 1996, “Los cuatro pilares de la educación” en “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI” de Jacques Delors. Particularmente, en dicho informe se identifica, como el sustento del

¹⁷ Artículo 6.1, párrafo in fine, de la LOE, modificado por el artículo único.4 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

desarrollo de la educación de los ciudadanos, “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”.

A partir de la publicación de dicho informe, en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) comienza los trabajos de definición y selección de competencias (DESECO), que motivan dos simposios internacionales (Neuchâtel y Ginebra), para debatir e intercambiar las aportaciones de los expertos, en el primer encuentro, y alcanzar consensos y una visión coherente de las competencias clave en el segundo.

En el contexto europeo, destaca la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, ya que se adaptan al sistema educativo español las establecidas en la misma, a partir de la modificación de la LOE por la LOMLOE. Pero son múltiples los documentos emanados de las instituciones de la Unión Europea para el tratamiento y abordaje de las competencias.

Por tanto, conforme a lo recogido en el documento “La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), del entorno de España se puede aprender “la apuesta decidida por currículos competenciales, la importancia de definir perfiles competenciales del alumnado, la pertinencia de aumentar la autonomía de los centros, para favorecer la contextualización de los aprendizajes, y la apuesta firme y decidida por hacer de la equidad y la inclusión bastiones del sistema educativo”. Asimismo “en los últimos años varios países de nuestro entorno han emprendido reformas curriculares siguiendo las orientaciones supranacionales anteriormente apuntadas. Entre otras experiencias, podemos citar a Portugal, Gales, Ontario o Estonia. Todas estas reformas curriculares tienen en común la asunción del aprendizaje competencial, con la definición de perfiles competenciales del alumnado al finalizar las etapas educativas, la flexibilización del currículo y la concesión de autonomía de gestión curricular a los centros educativos, y el fomento de la equidad y la inclusión” (pág. 15).

Aprovechando la información disponible en el apartado “Documentos curriculares de países de nuestro entorno” de la página web “Educatob. Portal del sistema educativo español” se presentan algunas características relevantes del currículo de los siguientes países.

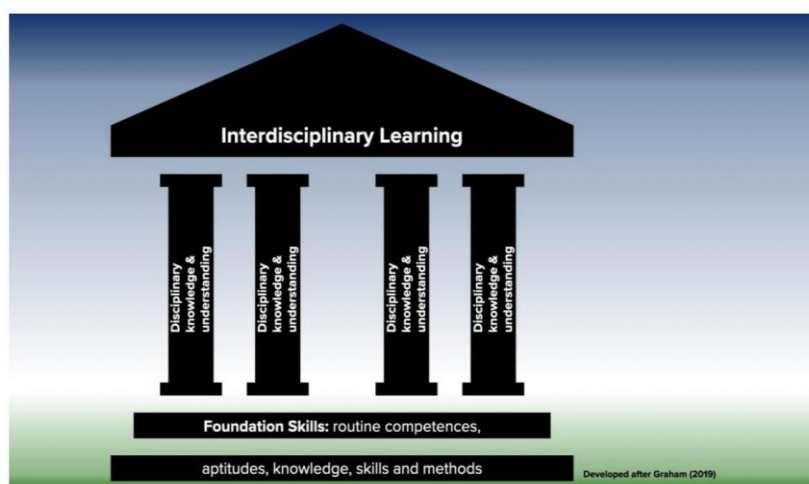
Escocia

El *Curriculum for Excellence* coloca a los estudiantes en el centro de la educación, mediante cuatro capacidades fundamentales que reflejan y reconocen la naturaleza permanente del aprendizaje. Las cuatro capacidades están dirigidas a ayudar a los niños y jóvenes a convertirse en: estudiantes exitosos, individuos seguros, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos.

El plan de estudios se define como la totalidad de todo lo que se planifica para los niños y jóvenes desde el aprendizaje temprano y el cuidado infantil, hasta la escuela y más allá de la misma. Los alumnos pueden experimentarlo en cuatro contextos: áreas y materias del plan de estudios, aprendizaje interdisciplinario, *ethos* y vida de la escuela, y oportunidades de realización personal.

Para lo anterior, se definen ocho áreas curriculares: “Artes expresivas”, “Salud y Bienestar”, “Idiomas” (incluidos inglés, gàidhlig, estudiantes de gaélico, idiomas modernos e idiomas clásicos), “Matemáticas”, “Educación religiosa y moral” (incluida la educación religiosa y moral y la educación religiosa en las escuelas católicas romanas), “Ciencias, Ciencias Sociales” y Tecnologías”. Asimismo, se reconoce que la alfabetización (“Literacy”), la aritmética (“Numeracy”) y la salud y el bienestar son particularmente importantes, siendo estas competencias responsabilidad de todo el personal docente, independientemente de su área.

Figura 1. Metáfora de los pilares, dinteles y cimientos



Fuente: Graham (2009), tomado de “Education Scotland” (2020, pag.7)

Las disciplinas son importantes, pero también lo es la capacidad de aplicar el pensamiento en diferentes disciplinas. Con la creación de cursos interdisciplinarios se espera desarrollar más personas con "forma de T", de manera que la barra vertical de dicha letra representa la profundidad en una sola disciplina y con la barra horizontal se expresa la capacidad de colaborar entre las mismas, utilizándose la metáfora de pilares y dinteles para expresar esta idea¹⁸.

Gales

El *Curriculum for Wales* apuesta por el aprendizaje interdisciplinario, como experiencia planificada que reúne disciplinas en un programa o proyecto coherente para que se planifiquen y ejecuten como una sola. Estas disciplinas pueden estar dentro de un área curricular (por ejemplo, idiomas, ciencias) o entre varias de ellas.

Figura 2. Áreas de aprendizaje y experiencia del Plan de Estudios para Gales



Fuente: <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales>

18 El trabajo interdisciplinario requiere que todas las materias continúen basándose en pilares profundos y coherentes de conocimiento y comprensión. La comprensión interdisciplinar carecerá de rigor y utilidad si no forma parte de una estructura en la que las disciplinas son los pilares con el trabajo interdisciplinario como dinteles. Sin los pilares los dinteles se caerán. Estos pilares y dinteles están sostenidos por cimientos: rutina, competencias, aptitudes, conocimientos, habilidades y métodos en y entre materias, incluyendo alfabetización y aritmética básica (Graham, 2009)

Para asegurar un nivel de coherencia en el diseño del plan de estudios para todos los entornos y escuelas se establecen las 27 declaraciones obligatorias de lo que importa, para que los alumnos desarrollen una comprensión de las mismas. El proceso de explorar y revisar estas declaraciones permite a los alumnos desarrollar un conocimiento cada vez más profundo sobre el *continuum* de aprendizaje y progresar hacia una comprensión más sofisticada de los conocimientos, ideas y principios clave en cada área.

Esta comprensión más sofisticada permite a los alumnos valorar cómo su aprendizaje contribuye a estas ideas y por qué es importante, en lugar de, simplemente, poder recordar hechos aislados sin comprender el contexto. Esta progresión debe estar respaldada por una variedad de enfoques de evaluación que permitan al alumno y al profesional comprender dónde se encuentra el primero y qué debe hacer a continuación.

El marco no requiere que los entornos y las escuelas desarrollen un horario explícitamente estructurado según las líneas de las Áreas o que organicen el entorno o la escuela o el personal sobre esa base. Es por lo que, en cada área de aprendizaje y experiencia, entre sus elementos se establecen las descripciones del aprendizaje.

Figura 3. Descripciones del aprendizaje del área de aprendizaje y experiencia de Salud y Bienestar

ÁREA DE APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA

Salud y Bienestar

Orientación para ayudar a las escuelas y entornos a desarrollar su propio plan de estudios, lo que permite a los alumnos desarrollarse hacia los cuatro propósitos.



Contenido

1. Introducción
2. Declaraciones de lo que importa
3. Principios de progresión
4. descripciones del aprendizaje
5. Diseñando tu currículum

4. Descripciones del aprendizaje

Las descripciones del aprendizaje brindan orientación sobre cómo los alumnos deben progresar dentro de cada declaración de lo que importa a medida que avanzan a través del continuo del aprendizaje. Obtenga más información sobre las descripciones del aprendizaje.

Expandir todo ▾ Cierra todo ▲

- El desarrollo de la salud física y el bienestar tiene beneficios para toda la vida.
- La forma en que procesamos y respondemos a nuestras experiencias afecta nuestra salud mental y nuestro bienestar emocional.
- Nuestra toma de decisiones impacta en la calidad de nuestras vidas y en las vidas de los demás.
- La forma en que nos relacionamos con las influencias sociales determina quiénes somos y afecta nuestra salud y bienestar.
- Las relaciones saludables son fundamentales para nuestro bienestar.

Fuente: <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales>

Las descripciones del aprendizaje brindan orientación sobre cómo los alumnos deben progresar dentro de cada declaración de lo que importa a medida que avanzan a través del continuo del aprendizaje. Están organizados en cinco pasos de progresión que proporcionan puntos de referencia para el ritmo de la misma.

Estas expectativas se expresan desde la perspectiva del alumno y se enmarcan ampliamente para que puedan sustentar el aprendizaje durante una serie de años. No están diseñados como tareas, actividades o criterios de evaluación independientes. Si bien el continuo de aprendizaje es el mismo para cada alumno, el ritmo de progreso

puede diferir. Como resultado, los pasos de progresión solo se relacionan ampliamente con la edad.

Tabla 2

Descripción del aprendizaje 1 del área experiencia y aprendizaje “Salud y bienestar”

El desarrollo de la salud física y el bienestar tiene beneficios para toda la vida

Progresión paso 1	Progresión paso 2	Progresión paso 3	Progresión paso 4	Progresión paso 5
Tengo la confianza y la motivación para moverme de diferentes maneras y estoy empezando a desarrollar el control de los movimientos de motricidad gruesa y motricidad fina en diferentes entornos, moviéndome con seguridad en respuesta a las instrucciones.	Puedo usar y mejorar las habilidades básicas de movimiento en situaciones familiares y desconocidas. Puedo responder a indicaciones de manera imaginativa y creativa. Tengo la confianza y la motivación para perseverar cuando me enfrente a desafíos físicos.	Puedo desarrollar y aplicar una variedad de habilidades en situaciones familiares, desconocidas y cambiantes, explorando el espacio creativamente en respuesta a una variedad de estímulos. Puedo motivarme para participar con confianza en la actividad física y el deporte con regularidad, y soy consciente de mi propio progreso.	Puedo transferir una variedad de habilidades de movimiento de situaciones y entornos familiares a desconocidos y cambiantes, utilizando el espacio de manera creativa en respuesta a una variedad de estímulos. Puedo participar en actividad física y deporte regularmente con confianza, motivación y compromiso.	Puedo adaptar y aplicar de forma independiente habilidades de movimiento en una variedad de actividades y entornos, administrando el espacio de manera creativa en respuesta a una variedad de estímulos. Puedo valorar los beneficios de la participación en actividad física y deporte regular, buscando oportunidades para desarrollar mi experiencia.
Estoy empezando a hacer conexiones entre mi dieta y mi salud física y bienestar.	He llegado a comprender que necesito una dieta equilibrada y que puedo tomar decisiones informadas sobre los alimentos que consumo y preparo para mantener mi salud física y mi bienestar.	Puedo explicar la importancia de una dieta y nutrición balanceadas y el impacto que mis elecciones tienen en mi salud física y bienestar. Puedo planificar y preparar comidas básicas y nutritivas.	Puedo aplicar mi conocimiento y comprensión de una dieta y nutrición balanceadas para tomar decisiones que me permitan mantener mi salud física y bienestar. Puedo planificar y preparar una variedad de comidas nutritivas.	Puedo ajustar mi dieta en respuesta a diferentes contextos y aplicar mi conocimiento y comprensión de una dieta y nutrición balanceadas para apoyar a otros. Puedo aplicar una variedad de técnicas para preparar una variedad de comidas nutritivas.
Estoy empezando a reconocer la conexión entre los cambios físicos y emocionales que pueden ocurrir en diferentes contextos.	Puedo describir la forma en que los cambios físicos y emocionales están conectados en diferentes contextos.	Puedo explicar la forma en que los cambios físicos y emocionales están conectados en diferentes contextos, y puedo monitorear, revisar y adaptar mi comportamiento para apoyar mi salud física y emocional, fijándome objetivos relevantes.	Puedo analizar la conexión entre los cambios físicos y emocionales. Puedo modificar mi comportamiento para apoyar mi salud física y emocional, y puedo trabajar en colaboración para planificar y refinar las fortalezas y las áreas de mejora.	Puedo evaluar la conexión entre los cambios físicos y emocionales, seleccionando de forma independiente entre una variedad de estrategias para mejorar mi salud física y emocional y la de los demás.
Estoy empezando a reconocer algunos de los comportamientos, condiciones y situaciones que afectan mi salud física y mi bienestar y estoy empezando a saber cómo responder y obtener ayuda.	Puedo reconocer algunos de los comportamientos, condiciones y situaciones que afectan mi salud física y mi bienestar, y sé cómo responder y obtener ayuda de manera segura.	Puedo describir los comportamientos, condiciones y situaciones que afectan mi salud física y mi bienestar, y sé cómo responder y/o manejarlos para reducir activamente el riesgo de daño para mí mismo.	Puedo explicar los comportamientos, condiciones y situaciones que afectan mi salud física y mi bienestar y, a través de mis acciones, puedo responder y/o manejarlos para reducir activamente el riesgo de daño a mí mismo y a los demás.	Puedo aplicar mi conocimiento de los comportamientos, condiciones y situaciones que afectan mi salud física y bienestar, para mantenerme a mí mismo y a los demás a salvo. Puedo intervenir con seguridad, usando técnicas aprendidas, cuando la salud física de otros está en riesgo.

Fuente: <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales>

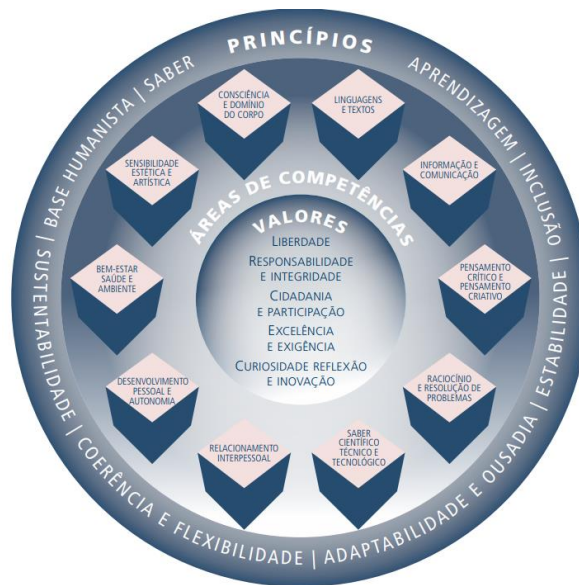
Portugal

El documento del Perfil del Estudiante está estructurado en Principios, Visión, Valores y Áreas de Competencia. En un primer momento, se evidencian los principios y la

visión por los que se guía la acción educativa; en segundo lugar, los valores y habilidades a desarrollar.

- Los Principios justifican y dan sentido a cada una de las acciones relacionadas con la ejecución y gestión del currículo en la escuela, en todas las áreas temáticas.
- El Perfil del Alumno configura lo que se pretende que los jóvenes consigan al final de la educación obligatoria, siendo para ello el compromiso del centro y las familias, así como de todos los que en él trabajan y la acción del profesorado.
- La Visión Estudiantil, resultante de los Principios, explica lo que se pretende con los jóvenes como ciudadanos que salen de la escolaridad obligatoria.
- Los Valores, en el ámbito del sistema educativo, se entienden como pautas según las cuales se definen como adecuadas y deseables determinadas creencias, comportamientos y acciones. Los valores se entienden así como elementos y características éticas, expresados a través de la forma de actuar de las personas y justifican su forma de ser y actuar. Es la relación que se construye entre la realidad, la personalidad y los factores contextuales, relación que se expresa a través de las actitudes, la conducta y el comportamiento. colocar una estricta indexación de cada uno de ellos a componentes y áreas curriculares específicas. El alcance y la transversalidad contribuyen al carácter recursivo de este documento, que consiste en la posibilidad de que, en cada curso escolar, se convoque continuamente su contenido y propósitos.
- Las Áreas de Competencia agregan competencias entendidas como combinaciones complejas de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten una acción humana eficaz en contextos diversos. Son de naturaleza diversa: cognitiva y metacognitiva, social y emocional, física y práctica. Es importante destacar que las competencias involucran conocimientos (fácticos, conceptuales, procedimentales y metacognitivos), habilidades cognitivas y psicomotoras, actitudes asociadas a habilidades sociales y organizacionales y valores éticos.

Figura 4. Esquema conceptual del Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.



Fuente: tomado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pag.11)

Cada área de competencia incluye su enfoque, teniendo en cuenta que no presupone ninguna jerarquía interna entre ellas, ni se corresponden con una materia curricular específica, describe las capacidades a desempeñar por los estudiantes y los descriptores operativos que los concretan.

Por tanto, las áreas de competencia presuponen el desarrollo de múltiples alfabetizaciones, como la lectura y la escritura, la aritmética y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que son la base para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Figura 5. Área de competencia de Desarrollo personal y autonomía

Desarrollo personal y autonomía.

Las competencias en el área de Desarrollo personal y autonomía se refieren a los procesos a través de los cuales los estudiantes desarrollan la confianza en sí mismos, la motivación para aprender, la autorregulación, la iniciativa y la toma de decisiones informadas, aprendiendo a integrar pensamiento, emoción y conducta, para un desarrollo cada vez mayor. autonomía.

Las competencias asociadas al desarrollo personal y la autonomía implican que los estudiantes sean capaces de:

- establecer relaciones entre conocimientos, emociones y conductas;
- identificar áreas de interés y necesidad de adquirir nuevos
Habilidades;
- consolidar y profundizar las habilidades que ya tienen, con miras al aprendizaje permanente;
- establecer objetivos, trazar planes e implementar proyectos, con sentido de responsabilidad y autonomía.

**DESCRIPTORES
OPERATIVOS**

Los estudiantes reconocen sus debilidades y fortalezas y las ven como activos en diferentes aspectos de la vida. Son conscientes de la importancia de crecer y evolucionar.
Son capaces de expresar sus necesidades y buscar la ayuda y el apoyo más eficaces para lograr sus objetivos.

Los estudiantes diseñan, implementan y evalúan de manera autónoma estrategias para lograr las metas y desafíos que se propongan. Son seguros, resilientes y persistentes, construyendo caminos de aprendizaje personalizados a mediano y largo plazo, basados en sus experiencias y libertad.

Fuente: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (pág. 26)

Ontario (Canadá)

La integración intencional y continua de diversas perspectivas, habilidades y temas importantes es la base del “aprendizaje interdisciplinario”, que se centra en la educación ambiental, la educación aborigen y la alfabetización financiera, o tratar el

aprendizaje socioemocional, la alfabetización crítica, aritmética y la importancia de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) en el mundo actual. Además, se fomenta la planificación del "aprendizaje integrado", que combina las expectativas del plan de estudios de diferentes áreas temáticas en una sola lección y evalúa el desempeño de los estudiantes frente a las expectativas de las materias respectivas.

- Permite a los estudiantes tejer conexiones entre diferentes áreas temáticas y dar vida al aprendizaje para una rica experiencia de aprendizaje.
- Brinda a los estudiantes la oportunidad de trabajar para cumplir con las expectativas de dos o más áreas temáticas dentro de la misma unidad, lección o actividad.
- Permite a los estudiantes aprender y aplicar sus habilidades en contextos reales.
- Permitirán a los estudiantes mejorar su capacidad de pensar y razonar y transferir sus conocimientos y habilidades de un campo de estudio a otro.

Las habilidades transferibles abarcan las habilidades y características que los estudiantes necesitan para prosperar en su vida diaria y en el futuro. Basándose en la investigación internacional, la información compartida por los empleadores y el trabajo realizado con otras jurisdicciones en Canadá, el Ministerio de Educación de Ontario ha identificado siete habilidades transferibles que ayudarán a los estudiantes a encontrar su lugar en el mercado laboral y participar con éxito en su futuro:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas
- Innovación, creatividad y emprendimiento
- Aprendizaje autónomo
- Comunicación
- Colaboración
- Ciudadanía global y sostenibilidad
- Alfabetización digital

Figura 6. *Ejemplo de habilidad transferible.*



Pensamiento crítico y resolución de problemas.

Definición

El pensamiento crítico y la resolución de problemas le permiten abordar preguntas y problemas complejos, emitir juicios, tomar decisiones informadas y llevar a cabo acciones concretas mediante la identificación, organización, análisis e interpretación de información relevante y confiable. La Habilidad de Pensamiento Crítico trae conciencia de que resolver problemas puede tener un impacto positivo en el mundo; esto contribuye a desarrollar todo su potencial como ciudadanos comprometidos y reflexivos. El aprendizaje se profundiza cuando se realiza en el contexto de experiencias significativas y auténticas del mundo real.

descriptores de estudiantes

- Los estudiantes participan en el proceso de indagación que implica identificar, organizar, analizar críticamente e interpretar información para resolver problemas y tomar decisiones informadas.
- Los estudiantes encuentran soluciones a problemas de la vida complejos, significativos y auténticos al tomar medidas concretas: identifican y analizan el problema, desarrollan un plan, priorizan acciones y llevan a cabo el plan, mientras abordan problemas y diseñan y gestionan proyectos.
- Los estudiantes observan patrones, hacen conexiones y aplican o reinvierten lo que han aprendido en una situación a otras situaciones, incluidas las de la vida cotidiana.
- Les élèves développent et mettent en application leurs connaissances dans toutes les situations de la vie, à l'école, à la maison, au travail, avec les pairs et dans la communauté, tout en se concentrant sur l'établissement de liens et la compréhension relations.
- Los estudiantes analizan los sistemas sociales, económicos y ecológicos para comprender cómo funcionan y cómo están interrelacionados.

Fuente: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/planification/competences-transferables/pensee-critique-et-resolution-de-problemes>

Las siete habilidades reseñadas, que son de gran utilidad en el mundo actual que cambia rápidamente, de alguna manera, abarcan las habilidades transferibles individuales que los estudiantes adquieren a lo largo de los años.

El desarrollo de habilidades transferibles implica “aprender para transferir”, es decir, reinvertir el conocimiento aprendido en una situación y luego poder aplicarlo a nuevas situaciones. Los estudiantes "aprenden para la transferencia" en todas las materias y disciplinas del plan de estudios de Ontario, desde el jardín de infancia hasta el grado 12 años. De hecho, en cada año de estudio y en cada materia, los estudiantes son evaluados en parte con respecto a su capacidad para aplicar o reinvertir su aprendizaje en contextos nuevos o en contextos familiares (consulte la categoría "Aplicación" en las rúbricas de desempeño de muestra).

El plan de estudios brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades transferibles a lo largo de sus carreras escolares según la edad y el grado. Los estudiantes desarrollan habilidades transferibles, no de forma aislada, sino como parte de su aprendizaje en todas las disciplinas del plan de estudios. Estas habilidades se desarrollan durante el aprendizaje de acuerdo con el nivel de compromiso cognitivo,

social, emocional y físico del estudiante. Los maestros promueven el desarrollo de habilidades transferibles en los estudiantes a través de una variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje y prácticas de evaluación dentro de un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y equitativo.

3.2. Qué hay en el Perfil de salida de lo establecido por las instituciones y países del entorno de España

Del ámbito supranacional e internacional de España, en primer lugar y como se ha adelantado, en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica se observa la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, ya que la misma es relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Por tanto, con ligeras variantes en su denominación, en el caso de “competencia en comunicación lingüística” por “competencia en lectoescritura” y de “competencia plurilingüe” por “competencia multilingüe”, se asumen las recogidas en la Recomendación.

Consecuentemente, el currículo de los países considerados trata de adelantar, como España, los aprendizajes esenciales para el desarrollo personal, social y formativo en el periodo considerado, pero sin perder de vista que se conciben para que se activen a lo largo de la vida. Esto es a lo que remiten los perfiles o descripciones presentados, la búsqueda de ciudadanos formados que puedan ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones en un mundo cambiante, que obliga a aprender y adaptarse continuamente, sentando las bases en el periodo de tiempo para el que se conciben los mismos.

Seguidamente, el Perfil de salida define las competencias clave que necesariamente deberán haberse adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria, así como los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria y el grado de desarrollo de las mismas previsto a la finalización de la enseñanza básica. Las reformas educativas expuestas optan por “capacidades fundamentales”, caso de Escocia; “descripciones del aprendizaje”, caso de Gales; “habilidades transferibles”, caso de Ontario, y “descriptores operativos”,

caso de Portugal. Luego, la descripción de las competencias en el Perfil de salida, mediante la formulación operativa de las mismas, se comparte con los países reseñados.

También es una constante, en los currículos presentados, la presencia de áreas o materias, pero considerando la transversalidad o la interdisciplinariedad como elemento imprescindible. La concreción del aprendizaje en estas áreas o materias, así como su evaluación, solo adquiere sentido, en cuanto que se adquieren y desarrollan en el conjunto de estas y dentro de un marco referencial relativo, precisamente, a los perfiles o descripciones del aprendizaje.

Luego resulta posible concluir que, la reforma del currículo de la LOE por la LOMLOE, introduce elementos y referencias curriculares que tratan de asegurar que los aprendizajes disciplinares tengan en cuenta un amplio marco, conformado por el resto de las áreas y materias, así como vertebrado por el Perfil de salida, donde adquieren sentido la consecución de los objetivos de las etapas y adquisición de las competencias clave. En tanto en cuanto se alcance el Perfil de salida, y se apliquen los descriptores operativos, podrán activarse aprendizajes para responder a los desafíos y a lo largo de la vida.

4. La promoción como efecto de la evaluación. Vía práctica para garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas de la educación básica

La normativa, básica o sectorial, que regula el aprendizaje y la evaluación establece conexiones o asociaciones entre ambos procesos; visualizándose categóricamente en su desarrollo, pues finalizado el primero, suele resultar de aplicación el segundo, con la excepción de la evaluación inicial previa, al menos teóricamente, al diseño del aprendizaje.

No obstante, hay que indicar que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, en Educación Secundaria Obligatoria, será “continua, formativa e

integradora”¹⁹ y, en el caso de Educación Primaria, “global, continua y formativa”²⁰. Además, en la última etapa reseñada “tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje”²¹ y, en la Educación Secundaria Obligatoria, “deberán tenerse en cuenta como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida”²².

De manera que el carácter continuo de la evaluación debe superar el reduccionismo de únicamente aplicar pruebas o realizar observaciones a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para tener en cuenta el progreso del alumnado, respondiendo a sus necesidades o afianzando los aprendizajes adquiridos. Consecuentemente, se avanzaría hacia el carácter formativo de la evaluación, pero este debiera abarcar la mejora tanto de los procesos como de los resultados de la intervención educativa, considerando la totalidad de los elementos que constituyen el currículo y la contribución de cada una de las áreas y materias a objetivos de la etapa y competencias clave. Así, además de formativa, la evaluación podría alcanzar carácter integrador o global.

Si bien la relación entre ambos procesos (aprendizaje y evaluación) debiera estar basada en el equilibrio, como característica que los definiera; dicho contrapeso podría establecerse a partir de los criterios de evaluación, cuya referencia serviría para valorar el aprendizaje, si este se adecuara a los mismos, pues el objeto a aprender (conocimientos, destrezas y actitudes) debiera tomarlos en consideración.

Esta relación de equilibrio se mantiene en la modificación de la LOE por la LOMLOE, ya que los criterios de evaluación continúan siendo “los referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades”; pero “a las que se refieren las competencias específicas de cada área, materia o

19 Artículo 15.1 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

20 Artículo 14.1 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

21 Ibidem nota 20.

22 Artículo 15.3 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”²³, cuando el Perfil de salida se concibe, entre otras consideraciones, como “el referente de la evaluación [...] de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos”²⁴. Cuestión que se trata de resolver conectando²⁵ los descriptores operativos con las competencias específicas para propiciar “que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa”²⁶. De modo que la evaluación no resulta únicamente de las áreas y materias impartidas por el profesorado, sino de la confluencia de los niveles de desempeños esperados en las mismas, determinados en los correspondientes criterios de evaluación, en el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia, y constituido por los descriptores operativos de las competencias clave, junto con los objetivos de la etapa.

Luego, implícita y explícitamente el número y tipología de áreas o materias se aparta como criterio para la promoción pues, para la Educación Secundaria Obligatoria, se debe tener en cuenta “las materias o ámbitos que, en su caso, pudieran no haber superado, no les impiden seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tienen expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica”²⁷ y, para la Educación Primaria, “si en algún caso y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna, el equipo docente considera que la permanencia un año más en el mismo curso es la medida

23 De las definiciones de los artículos 2 de los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas promulgados en el curso 2021/2022.

24 Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

25 En la parte destinada a su descripción, en cada área o materia, se incluye siempre la sentencia “esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida” y, a continuación, se indican, con las letras y números que los identifican, los descriptores operativos de las correspondientes competencias clave.

26 Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

27 Artículo 16.2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

más adecuada para favorecer su desarrollo”²⁸. Se trata, entonces, de favorecer la evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado y, a la hora de decidir sobre su promoción de un curso a otro, no tener en cuenta un número exacto y una tipología concreta de áreas y materias, como una suerte de factor objetivo.

Por tanto, la objetividad debiera aportarse a la evaluación mediante la aplicación de criterios, la respuesta a una serie de características, el empleo de variados instrumentos y la adopción de medidas para que el alumnado supere sus dificultades y, de este modo, se puedan tomar decisiones colegiadas sobre evaluación, promoción y, en su caso, titulación.

Si como se ha adelantado, los niveles de desempeños esperados en las áreas y materias solo adquieren valor en el marco referencial (Perfil de salida), donde se concretan las competencias específicas de las mismas, la interdisciplinariedad y la colegiabilidad se presentan como condiciones necesarias al tener implicaciones para con la evaluación, curso a curso, de la consecución de los objetivos de las etapas y el grado de desarrollo de las competencias adquiridas por el alumnado.

Conviene realizar, entonces, sin entrar en grandes disquisiciones teleológicas y siguiendo a Estebaranz (1995), una aproximación a la evaluación desde el paradigma cuantitativo, de corte objetivista y basado en la dualidad sujeto/objeto; cualitativo, que se interesa por saber qué está sucediendo, qué ha sucedido y qué significado tiene o ha tenido para diferentes individuos o grupos; y crítico mediante un proceso dialéctico que trascienda la dualidad reseñada (págs. 374-376). Así los modelos de evaluación, en los que pueden estar basadas las disposiciones normativas establecidas para la evaluación²⁹, suelen alinearse con dichos paradigmas, conforme a los elementos que los diferencian del resto.

Así las cosas, como exponentes de la “evaluación preordenada” (Guba y Lincoln, 1989), que queda diseñada al comienzo de su aplicación y que es propia del paradigma cuantitativo, destaca la formulación precisa de “objetivos como punto de referencia” para la evaluación y toma de decisiones, que propuso Tyler (Sttuflebeam

28 Artículo 15.3 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

29 Artículo 15 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y artículo 14 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

y Sinkfield, 1987). La normativa básica lo evidencia, ya que “en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberán tenerse en cuenta como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida”³⁰.

Del mismo modo, alineado también con dicho paradigma, aunque transitando hacia lo cualitativo, el diseño, obtención y aportación de información útil para juzgar alternativas de decisión (Stufflebeam y Sinkfield, 1987), también está dispuesto en la normativa básica, pues “el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente”³¹ a lo que se añade, para la Educación Secundaria Obligatoria, “a fin de conseguir la mejora de los mismos”. De esta manera se enfatiza la necesidad de mejorar la práctica educativa, a través de su comprensión, evaluando lo que se enseña para situar adecuadamente el foco del aprendizaje; pues, además de los aportaciones y productos del alumnado, importan también el contexto y los procesos que, de nuevo, pretenden emprenderse.

Lo anterior abre paso a los conceptos de “mérito” y “dignidad”, definidos por Scriven y Roth (1978), ya que “la evaluación es un proceso que implica descripción y juicio o valoración”. Luego la función de la evaluación está en conceder valor a lo que se está evaluando en dos sentidos: “el valor libre de contexto (mérito) y el aplicado o utilizado dentro del mismo (dignidad)” (ibidem). La normativa de las etapas de la educación básica lo tiene en cuenta, en la medida que “se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado”³² y, particularmente para la Educación Secundaria Obligatoria, “garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de

30 Artículo 15.3 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

31 Artículo 14.4 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y artículo 15.8 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

32 Artículo 14.6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

apoyo educativo”³³. Son los instrumentos y criterios los que aportan, en el sentido dado por Scriven y Roth, “mérito” y “dignidad” a la evaluación; ya que los primeros facilitan la recogida de datos y hechos del proceso de aprendizaje y, a través de los segundos, se le trata de dar valor a lo aprendido en sí mismo y conforme a los niveles de desempeño esperados.

Dentro del paradigma cualitativo, el modelo de “evaluación respondiente”, aportado por Stake (Guba y Lincoln, 1989), muestra sensibilidad a las necesidades e intereses del alumnado y trata de romper la aparente linealidad que se aprecia en la evaluación preordenada, ya que la observación y la información deben ser continuas y estar presentes en todo momento.

Lo anterior lo recoge la normativa básica estableciendo, para la Educación Primaria, que “en el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deberán adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo”³⁴ y, para la Educación Secundaria Obligatoria, se añade que “[...] con especial seguimiento de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales, estarán dirigidas a garantizar la adquisición del nivel competencial necesario para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise”³⁵. Es posible observar un ciclo donde, detectadas las necesidades y dificultades del alumnado, se procede a la adopción de medidas de refuerzo educativo que garanticen aprendizajes y competencias necesarios para continuar con el proceso educativo.

Dentro del marco teórico fenomenológico, MacDonald (1983) llama la atención sobre “las consecuencias de la actividad evaluadora”, en cuanto a que “la información que proporciona sirve a distintos intereses”; y por otra parte, “las diferentes formas de evaluación piensa que responden a diferentes posiciones sobre la distribución del

33 Artículo 15.10 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

34 Artículo 14.2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

35 Artículo 15.2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

poder educativo”. Luego se trata de una concepción de la evaluación orientadas por valores, aceptando los de la autoridad educativa (“evaluación burocrática”), procurando determinar valor únicamente a su acción (“evaluación autocrática”) o reconociendo la pluralidad e integración de todos los puntos de vista (“evaluación democrática”).

Esta última concepción se observa en la normativa básica pues, en Educación Secundaria Obligatoria, “el equipo docente llevará a cabo la evaluación del alumnado de forma colegiada”³⁶ y, en Educación Primaria, “el equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, valorará, de forma colegiada, el progreso del alumnado”³⁷.

Con las bases teóricas expuestas, y la búsqueda de sus elementos en las disposiciones normativas de los reales decretos de la enseñanza básica, es posible plantear objetivamente la promoción.

Por tanto, conocidas las referencias últimas de la evaluación (objetivos y competencias clave) y los medios para su graduación (criterios de evaluación), así como que la obtención de datos y hechos objetivos se produce mediante la aplicación de instrumentos, basados en diversas técnicas evaluativas, a los que otorgar valor en un contexto inclusivo y teniendo en cuenta los procesos emprendidos (enseñanza) y desarrollados (aprendizaje), el equipo docente podrá decidir colegiadamente la promoción del alumnado de un curso a otro o determinar la recuperación los aprendizajes que no se hubieran alcanzado durante el curso anterior, en el supuesto de permanecer un año más en el mismo nivel.

Si bien la promoción es uno de los efectos de la evaluación, lo relevante es su impacto en la deseable y necesaria mejora de la coordinación de los equipos docentes, así como en la toma de decisiones compartida con la finalidad de garantizar la continuidad de la escolarización a lo largo de la educación básica y, consecuentemente, generar cohesión entre las etapas y enseñanzas que la constituyen.

36 Artículo 15.9 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

37 Artículo 14.5 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

5. Un pretendido enfoque universal para el aprendizaje

Desde la integración social, regulada en 1982, e inspiradora de los anacrónicos principios de normalización, sectorización e individualización que debían ocasionar la “integración escolar”³⁸, hasta declarar el Diseño Universal para el Aprendizaje en las normas generales y sectoriales en materia de educación, se transita, previamente, por requerir “diseño para todos” y reclamar la «accesibilidad universal» como condición a cumplir por los entornos, productos y servicios.

Dichos antecedentes (integración social, diseño para todos y accesibilidad universal) abren camino a diseños, que no demanden adaptación especializada, tratando que, desde el origen, sean universales para que, de este modo, las personas puedan utilizar cualesquiera entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas sin quedar excluido.

Luego, el planteamiento logra avanzar desde la compensación de la situación personal o social de cada persona, mediante apoyos, adaptaciones y asistencias técnico-pedagógica, para situarse en el mismo origen de su concepción, a través de su diseño, sin necesidad de adaptación ni especialización, sin perjuicio de la aportación de ayudas técnicas cuando se precise.

5.1. De dónde parte este enfoque universal

Este pretendido enfoque universal para el aprendizaje, que pone el foco en su diseño y que, para el ámbito educativo, va ligado a medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, no es genuino de la modificación de la LOE por la LOMLOE, sino que tiene su origen, a nivel general, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecha en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, al que se le presta consentimiento del Estado español, previa autorización de las Cortes Generales³⁹, mediante Ratificación por Instrumento de 23 de noviembre de 2007 («BOE» núm. 96, de 21 de abril de 2008).

38 Véase el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.

39 Conforme a lo previsto en el artículo 94.1 de la Constitución española de 1978.

A los fines de la Convención por «diseño universal» “se entiende el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. Se pretende, con este enfoque, que barreras, debidas a la actitud y al entorno, no eviten la participación plena y efectiva en la sociedad de todas las personas⁴⁰”.

Por su parte, la Decisión del Consejo de la Unión Europea de 23 de diciembre de 2010, ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En España, a partir de la promulgación del Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 («BOE» núm. 96, de 21 de abril), se suceden modificaciones o derogaciones normativas, dadas las demandas de exigencia de las medidas legislativas para su ejecución, conforme a las obligaciones generales contraídas por los Estados Partes a “promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices” (artículo 4.1f de la Convención).

Con anterioridad a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en España, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad⁴¹, se centraba especialmente en dos estrategias de intervención: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal. Esta norma, ya derogada, se inspiraba en el principio «diseño para todos», de manera que “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la

40 Artículo 2 del Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.

41 Esta norma queda derogada por la disposición derogatoria única.b del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Inspirada en el marco de los artículos 9, 10, 14 y 49 de la Constitución española de 1978, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad, supuso un avance relevante para la época y quedó derogada por la disposición citada (apartado a).

mayor extensión posible” (artículo 2d). Así, se pretendía que los entornos, productos y servicios fuesen comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas.

La adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se produce, en primer lugar, por la Ley 26/2011, de 1 de agosto («BOE» núm. 184, de 2 de agosto de 2011), ya que modifica parcialmente a la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas; Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; Texto Refundido de la Ley de Infracciones y Sanciones en el Orden Social, aprobado por Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto; Ley 30/1979, de 27 de octubre, sobre extracción y trasplante de órganos; Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad; Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica; Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida; Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud; Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias; Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público; Ley 2/1985, de 21 de enero, sobre Protección Civil; Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Ley 50/1980, de 8 de octubre, de Contrato de Seguro; Ley 49/1960, de 21 de julio, sobre Propiedad Horizontal; Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico; Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la carrera militar; Ley 30/2007, de 30 de octubre, de Contratos del Sector Público; Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.

Seguidamente el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, presenta dicotómicamente, como principio, «Diseño universal o diseño para todas las personas» manteniendo, asimismo, la accesibilidad universal. Si bien, asocia la definición dada, en la Ley 51/2003, de 2 de

diciembre, a «diseño para todos», también es cierto que añade la referencia de la Convención relativa a “los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten”, pero cambiando “ayudas técnicas” por “productos de apoyo”.

Finalmente, la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación, modifica el principio de accesibilidad universal estableciéndola como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. En la accesibilidad universal está incluida la accesibilidad cognitiva para permitir la fácil comprensión, la comunicación e interacción a todas las personas. La accesibilidad cognitiva se despliega y hace efectiva a través de la lectura fácil, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pictogramas y otros medios humanos y tecnológicos disponibles para tal fin. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse”⁴².

5.2. Cómo se transpone este enfoque normativo general a las leyes orgánicas de educación

Proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta⁴³ son, según el CAST (2018), los tres principios fundamentales, basados en la investigación neurocientífica, que guían el Diseño universal para el aprendizaje y proporcionan el marco subyacente a las pautas (pág. 3) para su aplicación.

42 Artículo 2k de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobada por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, modificado por el artículo único.1 de la Ley 6/2022, de 31 de marzo de 2022.

43 Si bien el CAST (2018) formula los tres principios como “Proporcionar múltiples formas de representación”, “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión” y “Proporcionar múltiples formas de implicación”, se toma la formulación literal de los principios recogida en el preámbulo de la LOMLOE.

Es por lo que en el artículo 4.3 de la LOE, modificado por el artículo único.3 de la LOMLOE, al tratar de garantizar una educación común, que no “mínima”, para todo el alumnado, la educación inclusiva tiene que erigirse en principio fundamental, “con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”⁴⁴.

Continua el CAST (2018) proponiendo que los tres principios fundamentales del Diseño universal para el aprendizaje responden a “el porqué del aprendizaje” (“múltiples formas de implicación en la información”), “el qué del aprendizaje” (“múltiples medios de representación”) y “el cómo del aprendizaje” (“múltiples formas de acción y expresión”) (págs. 3-4). Es decir, con la multiplicidad de opciones de motivación, conceptualización y de materialización de lo aprendido se trataría de responder a la educación inclusiva y, de esta manera, se trataría de avanzar hacia la meta de aprendices expertos decididos y motivados, ingeniosos y conocedores, y estratégicos y dirigidos a la meta.

44 Artículo 4.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificado por el artículo único.3 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Figura 7. Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje (versión 2.2)



Fuente: tomado de UDL: Las directrices de UDL (cast.org) y traducido por Elizondo, 2020 (pág. 55)

Como se observa en la figura 7, y conforme refiere Elizondo (2020), “cada uno de estos principios está dividido en pautas; cada una contiene un conjunto de puntos de verificación” (pág. 55), siendo ambos elementos un conjunto de estrategias que ayudan a diseñar contextos flexibles maximizando las oportunidades de aprendizaje y eliminando barreras; nunca deben considerarse como un listado de estrategias que deben realizarse en su totalidad; tampoco como un listado que ofrece estrategias solo para un alumnado concreto. Estas pautas y puntos de verificación deben seleccionarse de acuerdo con los objetivos que se quieran desarrollar y se deben implementar en todos los elementos del currículo de una forma universal; de esta forma, se diseñan entornos accesibles para todo el alumnado (pág. 56).

Por tanto, teniendo en cuenta que “la enseñanza básica persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones.

- Procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida.
- Crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta”⁴⁵.

Si bien las declaraciones de condiciones de la “ley” importan para la toma de decisiones, procede una visión abierta y flexible de la enseñanza básica que responda a las necesidades educativas y que coloque al alumnado en el centro de la acción docente para que se forme integralmente en las tres áreas de realización competencial de la persona⁴⁶, a saber:

- En la **esfera personal**, como individuo que se realiza emocional e intelectualmente.
- En la **esfera social y afectiva**, tanto en el entorno inmediato, como en una sociedad global cada vez más cambiante.
- En la **esfera académica con su futura proyección profesional**, para que se abra paso en una sociedad del conocimiento en la que podrá enfrentarse de manera crítica y proactiva, a nuevos retos de participación ciudadana, de diseño de las organizaciones y de sostenibilidad.

6. Conclusiones y propuestas

Si bien los propios reales decretos de establecimiento del “currículo básico” de la enseñanza básica reseñaban, en sus respectivos preámbulos, “la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar

45 Artículo 4.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificado por el artículo único.3 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

46 Del documento “Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica” (pág. 5). Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, no es menos cierto que la presencia de las competencias ya estaba presente en el currículo desde el 2006, precisamente, a partir de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada, a finales de ese mismo año (el 18 de diciembre). Ahora bien, la disolución de las competencias en el currículo debe acarrear, precisamente, la pretendida “renovación”, hacia la que apuntar, pero orientando la globalidad que comprende en el seno de las instituciones escolares.

Por tanto, es oportuno situar el sentido del cambio, conforme indica Fullan (2002b), hacia “la transformación de hábitos, habilidades y prácticas de los educadores en el marco de una comunidad profesional más amplia y centrada en lo que los estudiantes aprenden” (pág. 12) y, de este modo, la reculturización podría conducir a la reestructuración de una forma más eficaz que a la inversa (Fullan, 2002a, pág. 83). Dicho de otro modo, la “reestructuración”, para renovar prácticas y procesos, es condición necesaria, pero no suficiente, ya que no conseguiría provocar transformaciones profundas en la manera de concebir el aprendizaje, que debería situar al alumnado en el centro del cambio y en el sentido del mismo.

Estableciendo la dirección del cambio en el sentido de la acomodación de las estructuras a las nuevas directrices del currículo y del Diseño Universal para el Aprendizaje conduciría, irremediabilmente, a la “reestructuración” de los mismos, pero no llevaría a cuestionar prácticas y procesos y, lo que es más importante, el modo de aprender del alumnado. El despliegue de la reestructuración estaría centrado en la eficiencia (alcanzar las metas normativas con el menor coste de tiempo posible), obviando refutar y, en su caso, variar las prácticas profesionales, los hábitos de trabajo o las maneras de atender al alumnado, que supondría eficacia, con el consecuente efecto deseado, al tener que alcanzar las metas normativas pretendidas con gran coste de tiempo, pero alcanzando el sentido de la dirección del cambio: el alumnado.

Reestructurar la situación inicial, una vez producida la “reculturización” de la comunidad escolar, supone, irremediabilmente, confiar en su capacidad de compromiso, así como en la creación, mantenimiento y fortalecimiento de la comunicación y las interacciones con el resto de los miembros para construir, de verás, una institución escolar con el alumnado en el centro de esta. De este modo, la

“reculturización” quizás deba ser entendida más como requisito, antes que como consecuencia.

Lo que venimos apuntando es que el centro docente, como organización escolar, no puede sostenerse solo en su estructura formal, sino que son otros procesos, sobre todo las interacciones y la comunicación, los que también determinan su funcionamiento. Por ello, si la dirección del centro apuesta por generar una nueva cultura del aprendizaje debe comenzar a desenvolverse en ese espacio, más informal y subjetivo, de las interacciones y la comunicación.

Algunas consideraciones, si se pretende garantizar la continuidad de la escolarización a lo largo de la educación básica y, consecuentemente, generar cohesión entre las etapas y enseñanzas que la constituyen, para comenzar la “reculturización”, serían las siguientes:

- **Ayudar a vencer barreras organizativas, metodológicas y curriculares.**

En ocasiones la organización escolar se orienta hacia fórmulas organizativas muy elaboradas, que conducen más a reestructurar la situación inicial de dotación de unidades escolares que a influir, de manera destacada, en el aprendizaje del alumnado. Dichas fórmulas se suelen centrar en disminuir la ratio alumnado/profesorado o en tratar de compensar lo no aprendido en el momento marcado en una programación, en lugar de variar condiciones de la enseñanza para que mejore el aprendizaje.

Según Ruíz Martín (2020), citando a Prince, “es lugar común también acudir a la implantación de las metodologías activas, confundiendo el aprendizaje activo con aquellas prácticas educativas en las que el alumno «hace cosas». Esto es, se identifica con el denominado *learning by doing* (aprender haciendo). Sin embargo, el aprendizaje activo no es eso realmente. Más bien se definiría como un *learning by thinking* (aprender pensando). Es decir, el aprendizaje activo incluye cualquier experiencia de aprendizaje en la que el estudiante piensa activamente sobre el objeto de aprendizaje, buscándole significado y contrastándolo con sus conocimientos previos” (pág. 53).

Finalmente está los efectos taumatúrgicos (Montero, 2021, pág. 24) relacionado con el currículo y basado en la creencia de que, variando los

elementos curriculares en programaciones o proyectos educativos, acomodándolos a los requerimientos normativos, se producirá la mejora en el aprendizaje. El diseño del currículo en el centro únicamente garantiza la elaboración de unos documentos e, incluso, nuevos procedimientos formales de relación entre los docentes de la institución, pero no un verdadero cambio en las prácticas docentes.

- **Reducir las brechas entre los contextos y niveles de enseñanza.**

Como ya hemos indicado, las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, de tal suerte que el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica incluye los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria.

La propia la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, señala que las competencias se desarrollan mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades.

Por tanto, dada la versatilidad de las competencias es imprescindible reducir los tránsitos entre etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza que se impartan en el centro para contribuir a la continuidad, coordinación y cohesión del aprendizaje.

En este sentido, el sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa y, en último extremo, a una comunidad profesional será determinante para llevar a cabo la continuidad, coordinación y cohesión entre los aprendizaje formales, no formales e informales. Compartir significados, buscar consenso en la aplicación de principios básicos y situar al sujeto en el centro del objeto de aprendizaje se antoja vital para lo anterior.

- **Pasar de situaciones a experiencias de “aprendizajes deseables” desde todas las áreas y materias.**

Las situaciones de aprendizaje implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas

para contribuir a la adquisición y desarrollo de estas. De modo que se disponen orientaciones para su diseño en cada real decreto promulgado en el segundo trimestre del curso 2021/2022.

El reto reside en determinar experiencias de “aprendizajes esenciales” para el alumnado en su tránsito por la enseñanza básica, de manera que puedan transferir el conocimiento significativo a otros contextos, formales, informales y no formales.

- **Fomentar la dialéctica como medio de aprendizaje.**

Aproximarse a la realidad para conocerla, apropiarse de la misma y contribuir a su transformación solo es posible en un proceso dialéctico, de manera que, acumulando pequeños cambios cuantitativos, tomados en su totalidad, estos den paso a saltos de calidad y que provoquen cambios profundos en las estructuras de pensamiento del alumnado.

En este sentido, la determinación de experiencias de aprendizaje esenciales para el alumnado, donde manejen recursos reales conociéndolos, transformándolos a partir de sus conocimientos previos y generando nuevas posibilidades con los mismos, puede ayudar a mejorar la situación competencial inicial del alumnado.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

Education Scotland (2020). *Interdisciplinary Learning: ambitious learning for an increasingly complex world*. Recuperado de <https://education.gov.scot/>

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>
- D'Oliveira, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Recuperado de: <http://bit.ly/2JN3PrD>.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio (Vol. 5)*. Ediciones AKAL.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1).
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación (Vol. 8)*. Ediciones AKAL.
- Graham, C. (2019). *Pillars, lintels and foundations: A conference starting paper. The Royal Society of Edinburgh*. Recuperado de <https://www.rse.org.uk/>
- Guba y Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- MacDonald, B. (1983). La Evaluación y el Control de la Educación. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021a). *Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas de la Secretaría de Estado de Educación*. Recuperado de <https://fe.ccoo.es/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b). *Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica. Documento base. Marco curricular de la LOMLOE de la Secretaría de Estado de Educación*. Recuperado de <https://www.magisnet.com/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo*. Recuperado en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/>
- Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>

Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Vol. 1). Graó.

Scriven, M. and Roth, J. (1978), Needs assessment: Concept and practice. *New Directions for Program Evaluation*, 1978: 1-11. <https://doi.org/10.1002/ev.1196>

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós.

Tyler, R. W. y de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.