



LA REFORMA DEL CURRÍCULO EN EL MARCO DE LA LOMLOE

DOCUMENTO BASE

Claves para el diálogo

NOVIEMBRE 2020



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. ¿POR QUÉ UN NUEVO CURRÍCULO? ¿QUÉ NECESITAN APRENDER NUESTROS JÓVENES?	3
2. ¿QUÉ CAMBIOS NECESITA EL CURRÍCULO ACTUAL?	7
3. ¿POR QUÉ UN CURRÍCULO COMPETENCIAL?.....	9
4. ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE NUESTRO ENTORNO?.....	11
REFERENCIAS.....	15



INTRODUCCIÓN

En cada período histórico, las políticas curriculares deben responder a los retos prioritarios que se van configurando en los diferentes contextos sociales en los que se desarrollan los sistemas educativos. Partiendo de esta sencilla afirmación, cabe plantear el primero y más rotundo de los interrogantes que se van a ir desgranando en este documento base: **¿responde el actual currículum de nuestro país a los desafíos en que estamos inmersos?**

Parece sencillo anticipar la respuesta negativa a este primer interrogante, y podría aventurarse incluso que existe un importante consenso en la comunidad educativa de nuestro país sobre la necesidad de una reforma del currículum. De hecho, esta necesidad de cambio se configura como la fortaleza más importante de la que partir para abordar el complejo camino que vamos a emprender de reforma curricular. Por tanto, **¿necesitamos abordar una reforma del currículum en España?** La respuesta es sí.

Los siguientes interrogantes que es preciso abordar no son tan lineales, y pueden ocasionar tensiones propias entre planteamientos no coincidentes que se derivan de su propia complejidad, de divergencias ideológicas sobre las funciones de la educación, y de las dificultades intrínsecas del propio cambio curricular, que se configura como uno de los aspectos más importantes y, a la vez, más complejos que pueden emprender los sistemas educativos.

No obstante, dada la naturaleza básica de este documento y teniendo en cuenta el objetivo que persigue de movilizar la reflexión conjunta y sumativa en torno al nuevo currículum, del conjunto de interrogantes que se podrían ir desgranando a partir de la aceptación de la necesidad del cambio, vamos a acotar cuatro, que se irán abordando a lo largo del documento como una invitación al diálogo:

- ¿Por qué un nuevo currículum? ¿qué necesitan aprender nuestros jóvenes?
- ¿Qué cambios necesita incorporar el actual currículum?
- ¿Por qué un currículum competencial?
- ¿Qué podemos aprender de nuestro entorno?

1. ¿POR QUÉ UN NUEVO CURRÍCULO? ¿QUÉ NECESITAN APRENDER NUESTROS JÓVENES?

La primera y más importante finalidad de cualquier sistema educativo ha de ser lograr que todos y todas las jóvenes puedan lograr su máximo desarrollo integral. Ordenar, por tanto, el sistema educativo para conseguir dicha finalidad, y hacerlo en un contexto de igualdad de oportunidades para todo el alumnado, se constituye como la principal exigencia del punto de partida.



Asimismo, para poder cumplir con esta finalidad el sistema educativo debe avanzar desde todos sus frentes, reajustando en paralelo cada uno de los diferentes componentes del sistema y, además, la relación que se establece entre ellos. Es decir, no podemos abordar la necesidad de un nuevo currículo sin revisar al mismo tiempo el propio modelo de profesión docente, la organización de los centros, el modelo de evaluación y, sobre todo, sin revisar si el sistema educativo evoluciona al paso de la sociedad en la que está inmerso. De hecho, las grandes fracturas en el currículo de los diferentes sistemas educativos se producen cuando los cambios importantes en la sociedad, relevantes para la vida de las personas, no tienen un reflejo en los conocimientos, las habilidades y las actitudes que esa sociedad considera como equipaje vital que deben portar sus jóvenes.

Cuando esto ocurre se genera una fisura insalvable entre lo que los jóvenes necesitan aprender y lo que les ofrece el sistema educativo por el que transitan, y esa fisura se convierte indefectiblemente, antes o después, en la antesala de una necesaria reforma curricular. No parece difícil convenir que el sistema educativo español transita desde hace años en dicha antesala.

Por otra parte, los contextos sociales en los que se desarrolla el sistema educativo español son cada día más complejos y diversos y requieren, por tanto, una atención más particularizada; pero, a la vez, sigue siendo imprescindible establecer unos parámetros que garanticen un aprendizaje común. La respuesta a tal heterogeneidad de contextos y alumnado pasa, necesariamente, por una escuela inclusiva que promueva la igualdad y la no discriminación y elimine estereotipos y obstáculos en el acceso al aprendizaje. Y un elemento clave en esa dirección es, sin duda, un currículo flexible que pueda adaptarse a las necesidades educativas de cada alumno o alumna y a las propias del contexto en el que se produce el aprendizaje.

Quizá el elemento más perturbador del momento en que vivimos es la incertidumbre ante el futuro. Los procesos económicos, sociales, tecnológicos, políticos y culturales derivados de la globalización a escala mundial están produciendo cambios a tal velocidad que resulta imprescindible plantearse, mirando al futuro, **qué, para qué y cómo enseñamos y evaluamos**.

Una de las pocas certezas compartidas por todos es que, para el mundo que viene, ya no es suficiente un aprendizaje memorístico y acumulativo de base enciclopedista. Más que nunca, es necesario profundizar en una propuesta curricular que, de manera coherente y progresiva, y en línea con los principales referentes internacionales (OCDE 2019¹), ayude a nuestros estudiantes a adquirir las competencias que les permitirán desenvolverse con garantías en la sociedad de las próximas décadas.

¹<https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>



Es, además, una ocasión única para avanzar en la línea propuesta en la Recomendación del Consejo de 26 de noviembre de 2018 relativa a la promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero² que prevé poner en marcha, de aquí a 2025, las medidas necesarias para: [...] *b) hacer progresos sustanciales hacia el reconocimiento mutuo automático con el fin de proseguir el aprendizaje.*

Pero solo si se sabe lo que se quiere conseguir, será posible pensar sobre las herramientas que hacen falta para ello. Por eso, el primer paso pasaría por definir, de manera consensuada y comprometida, el **perfil del alumnado al terminar cada etapa**; es decir, determinar lo que se considera deseable que se alcance, como guía que establezca los principios fundamentales sobre los que se sustenta una educación inclusiva. Este perfil debe recoger los principios que lo fundamentan, la visión del ciudadano y ciudadana que queremos formar, los valores que se espera que asuman y las competencias que esperamos que alcancen.

Se trata de formar estudiantes que sepan aplicar el conocimiento a las circunstancias desconocidas y cambiantes con las que se van a enfrentar. Para ello, necesitarán un amplio rango de destrezas que deben estar integradas en el currículo, según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente³.

Además, nuestros jóvenes tendrán que incorporarse a la sociedad como ciudadanos activos en contextos temporales, espaciales y digitales llenos de incertidumbre. Necesitarán también implicarse con el mundo natural y apreciar su fragilidad, complejidad y valor. Deberán adquirir para ello lo que la OCDE denomina «competencias transformativas»⁴ –creación de valor, resolución de tensiones y dilemas y asunción de responsabilidades–, que también deben quedar integradas en el currículo, al menos de forma transversal.

La mayoría de los alumnos y alumnas que hoy en día cursan enseñanzas primarias o secundarias trabajarán en empleos que actualmente no están creados, y que en muchas ocasiones no podemos imaginar siquiera. Ofrecerles una educación competencial garantiza que van a disponer de las capacidades necesarias para adaptarse a los requisitos propios de esos nuevos puestos de trabajo.

Trabajar sobre las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que recoge la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 es un paso

² [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=EN)

³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)

⁴ <https://www.oecd.org/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019-e3527cfb-es.htm>



definitivo hacia la convergencia con la UE. Sin embargo, un diseño completamente rupturista con el anterior no parece aconsejable, y menos aún en el contexto del reparto competencial en nuestro país.

En función de ello, parece sensato apostar por una nueva **propuesta curricular competencial de aprendizaje por disciplinas**⁵ que abra la puerta a una posible agrupación en ámbitos, para favorecer los enfoques multidisciplinares, y diseñada siempre con la vista puesta en el perfil de alumnado establecido para el final de cada etapa.

Para sentar las bases de esta nueva propuesta curricular –menos prescriptiva y más orientativa, que propiciará, además, una mayor racionalización del trabajo del profesorado y un aprendizaje más efectivo de todo el alumnado– deben definirse aquellos **aprendizajes esenciales** (conocimientos, habilidades y actitudes) que:

- Permitan configurar un currículo inclusivo, ajustado al concepto de «diseño universal de aprendizaje (DUA)», comprensivo y flexible, que responda a las necesidades de todo el alumnado, ayudando así a reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y, en definitiva, el abandono temprano.
- Resulten imprescindibles para adquirir el perfil del alumnado previamente consensuado y definido.
- Ayuden a reducir el peso curricular, propiciando así un aprendizaje pausado y en profundidad que facilite el trabajo colaborativo del profesorado y la aplicación de metodologías innovadoras de eficacia demostrada.
- Configuren un currículo armonizado con el de los países de nuestro entorno con éxito en este ámbito (Portugal) y con la Agenda 2030 (Educación para el desarrollo sostenible).

En definitiva, un nuevo currículo:

- Diseñado en función de los principios, la visión, los valores y las competencias definidas en el perfil del alumnado que se desea formar, capaz de ejercer una ciudadanía activa, responsable y comprometida en un futuro incierto.
- Que defina unos aprendizajes esenciales que garanticen un aprendizaje común, respondiendo al mismo tiempo a las necesidades de un alumnado y unos contextos de aprendizaje cada vez más heterogéneos.

⁵ Su aplicación quiere fomentar enfoques disciplinarios e interdisciplinarios, sin suponer una ruptura radical con los modelos actuales.



- Que sea inclusivo, comprensivo y flexible, para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado y reducir la repetición, el absentismo, el fracaso y el abandono temprano.
- Que, sin producir rupturas radicales con el modelo anterior, favorezca los enfoques multidisciplinares y las innovaciones metodológicas que favorecen la adquisición de las competencias.
- Que favorezca la convergencia con los sistemas educativos de la UE.

2. ¿QUÉ CAMBIOS NECESITA EL CURRÍCULO ACTUAL?

Para poder establecer los márgenes del cambio curricular se hace necesario diagnosticar las debilidades del currículo actual, de entre las cuales se quieren destacar las siguientes:

- La primera de ellas es que se acerca a ser una adquisición estructurada de contenidos –muchas veces en una cantidad inabarcable– que a veces se repiten prácticamente idénticos curso tras curso y que, al no ajustarse a las heterogéneas necesidades del alumnado, dificulta la inclusión efectiva y favorece el fracaso escolar.
- En segundo lugar, el ritmo vertiginoso de avance de la sociedad y la falta de herramientas que permitan modificaciones ágiles y puntuales, ha originado en muchos casos una clara desactualización curricular.
- En tercer lugar, la integración transversal de las competencias muchas veces supone una dificultad para el profesorado.
- Por último, siguen produciéndose desajustes entre los currículos y el desarrollo evolutivo del alumnado hacia el que van dirigidos. Falta, también, una coordinación más eficaz entre los currículos de las distintas materias en cada curso y nivel educativo.

Desde la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)⁶ se han experimentado grandes cambios en el mundo y la sociedad que condicionan las formas de aprendizaje, pues los requerimientos particulares del alumnado no son los mismos hoy que hace 15 años. Se hace necesario hacer hincapié en el desarrollo de competencias específicas en el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, el cambio climático y la conciencia de sostenibilidad, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la igualdad de género o la ciudadanía activa, entre otras cuestiones que el currículo debe integrar desde un enfoque inclusivo, para que nadie quede atrás.

Partiendo de este marco general, algunos de los cambios deseables serían:

⁶ <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>



1. Profundizar en la transición desde la tradicional acumulación enciclopedista de conocimientos (que sigue pesando en ciertos sectores de la comunidad educativa) hacia la adquisición de competencias.
2. Ajustar los aprendizajes al nivel evolutivo del alumnado de cada curso y etapa.
3. Fomentar activamente la equidad y la inclusión, modificando el carácter excesivamente estructurado del modelo actual, para responder a las necesidades de todo el alumnado.
4. Dotar al currículo básico de un verdadero **carácter ESENCIAL**, en aras de una mayor profundización de los aprendizajes⁷. Se acabaría así con la tradición de los currículos inabarcables, de imposible cumplimiento en la práctica docente.
5. Mejorar la distribución de los aprendizajes de las distintas áreas o materias previstos para cada uno de los cursos de las distintas etapas, para facilitar el diseño de actividades globalizadoras e interdisciplinares que promuevan el trabajo colaborativo entre los equipos docentes.
6. Disponer de unas herramientas sencillas para su evaluación y modificación, de manera que deje de ser un corpus rígido y prescriptivo, prácticamente inamovible.
7. Plantear una reforma del currículo no lineal sino global o sistémica, enmarcada en una política educativa más amplia, que vincule la reforma del currículo (perfil del alumnado que queremos) con la reforma de la profesión docente (perfil competencial de los docentes, directivos y orientadores que necesitamos para ello)⁸.

Por tanto, los cambios que se deben acometer deberán tener en cuenta los siguientes factores:

⁷ El concepto de «pérdida de peso curricular», recurrente a lo largo de varias reformas y en varios países, no es una mera reducción en la extensión, sino un cambio en la óptica curricular: se sustituye la acumulación enumerativa enciclopedista por la profundización del conocimiento que se elige como esencial. En este sentido, el «menos» se convierte en «más» (solidez, uso y profundización del conocimiento).

⁸ Ver ejemplos. 1. [OCDE](#) (definición de un conjunto de 3 dimensiones políticas y prácticas: para el aprendizaje – currículo; para desarrollar capital profesional -desarrollo profesional de docentes y directores-, y para fortalecer el ambiente del aprendizaje con estructuras de apoyo -gobernanza, organización escolar, evaluación y familia); 2. Portugal ([Proyecto para la Autonomía y Flexibilidad del Currículo](#)); 3. Escocia ([Curriculum for Excellence Programme](#) que busca coherencia y afecta incluso al cambio arquitectónico/espacial de las escuelas y aulas); 4. Gales ([Ley para el Bienestar de las Futuras Generaciones](#)).



- Manejar adecuadamente la tensión entre innovar y avanzar decididamente, pero, al mismo tiempo, no desconcertar innecesariamente a la comunidad escolar, asumiendo que venimos de una tradición curricular determinada.
- Aprender de las experiencias de países de nuestro entorno, adoptando lo mejor, evitando los errores y, en todo caso, adaptándonos a nuestro propio contexto.
- Adoptar un diseño común basado en el consenso sobre los «aprendizajes esenciales para la vida y para poder seguir aprendiendo», que sean un buen referente:
 - que garantice un aprendizaje común en todas las etapas y favorezca la inclusión y la equidad.
 - que favorezca el ejercicio de la autonomía de las CC. AA. y los centros educativos que, en el ejercicio de sus competencias, podrán enriquecer el currículo con los aprendizajes específicamente adecuados en su contexto educativo, para conformar y consolidar el perfil competencial común del alumnado.
 - que favorezca igualmente la participación familiar y comunitaria.
- Adoptar un modelo «amigable» para la comunidad escolar, sin neologismos, tecnicismos ni complejidades innecesarias que provoquen rechazo.
- Planificar el liderazgo de la reforma; hacerla con el grado adecuado de participación/debate que le dé legitimidad.

3. ¿POR QUÉ UN CURRÍCULO COMPETENCIAL?

Debemos plantearnos cuál es el futuro de la educación que queremos dar a nuestras generaciones venideras. En un mundo en el que están aconteciendo grandes cambios, tanto a nivel local como a nivel internacional, se hace necesario incluir nuevos aprendizajes en la enseñanza que incluyan **no solo contenidos, sino también valores, destrezas, emociones, motivaciones y actitudes**, con la finalidad de contribuir en la formación de personas responsables y decisivas, comprometidas con la colaboración, la sostenibilidad y el bienestar.

Desde la primera conceptualización de las «competencias genéricas» a finales de los años 90 (proyecto DeSeCo, OCDE) los distintos currículos de enseñanza las han incorporado en su diseño, pero haciendo prevalecer otros elementos curriculares. La enseñanza competencial pretende que las competencias sean la base de todos los demás elementos curriculares, si bien los conocimientos seguirán siendo muy importantes, porque son imprescindibles para la construcción de nuevos aprendizajes.



La sociedad actual plantea desafíos nuevos a la educación. Los avances científicos y tecnológicos se producen a un ritmo tan rápido que se requiere una adaptación de los estilos de aprendizaje del alumnado. El modelo de **enseñanza competencial** se ajusta en gran medida a esta sociedad cambiante, pues las competencias comprenden no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarias para completar el perfil del alumnado al terminar cada una de las etapas educativas, para formar una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad en la que va a vivir.

Por otra parte, los modelos curriculares que fundamentan el éxito exclusivamente en la adquisición de aprendizajes de manera estructurada e inflexible, dejan fuera del sistema a parte del alumnado y, en consecuencia, favorecen el fracaso e impiden una verdadera inclusión, lo que se traduce en altas tasas de repetición y de abandono educativo temprano. Por el contrario, un currículo competencial invita a enfoques metodológicos y de evaluación flexibles e integradores, capaces de responder a perfiles muy diferentes de alumnado y que favorecen la inclusión.

Más aún, es necesario considerar que la educación competencial tiene en cuenta una formación integral de todos los estudiantes a lo largo de todas las etapas educativas, y a partir de todas las áreas de conocimiento, favoreciendo la equidad y asegurándose de que ningún alumno ni alumna se quede atrás. Esto implica que la adquisición de competencias es paulatina e integradora. Desarrollar competencias permite a quien las adquiere tener una capacidad de desenvolverse en las situaciones –muchas veces, adversas– que se plantean en la sociedad, siendo la enseñanza competencial el modelo más adecuado para conseguir que el alumnado relacione los conceptos que aprende con las aplicaciones que tienen en su mundo cotidiano.

En resumen, ¿por qué un currículo competencial?

- Por tratarse de un modelo flexible y dinámico, que se adapta con relativa facilidad a los cambios.
- Porque facilita la atención de las necesidades de un alumnado heterogéneo, lo que favorece su bienestar y su éxito escolar y ayudará, por tanto, a reducir la repetición y el abandono.
- Porque el modelo de evaluación por competencias es un elemento clave para la inclusión y el éxito escolar.
- Porque está alineado con las directrices internacionales más solventes y con los países de nuestro entorno, lo que favorece la convergencia entre los sistemas educativos europeos.



4. ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE NUESTRO ENTORNO?

Un proyecto tan importante como lo es la modificación del currículo no puede abordarse sin realizar previamente un análisis del contexto global en el que se encuentra España. Una revisión detallada de las tendencias internacionales y de modelos de elaboración del currículo en otros países pueden servir de referencia para nuestro desarrollo curricular, una vez adaptados y contextualizados en nuestra realidad.

Como se ha expuesto en anteriores apartados, las directrices internacionales apuntan a currículos que no se limitan a la mera transmisión de la información, inabordable por el ritmo al que se genera, sino que fomentan el desarrollo de competencias, preparando al alumnado para el futuro y permitiéndole desarrollar sus habilidades y explorar sus pasiones e intereses. Currículos que giran en torno a la comprensión profunda y la aplicación del conocimiento frente al enfoque memorístico de hechos que dio forma a la educación durante décadas. Los organismos internacionales que más fuertemente han respaldado el enfoque basado en la enseñanza por competencias y que han definido diferentes marcos competenciales son la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Entre los marcos competenciales definidos por estas organizaciones supranacionales cabe destacar: los definidos por la Comisión Europea (Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente⁹ y Marco europeo de cualificaciones (MEC) para el aprendizaje permanente (EQF) de 2017¹⁰); los documentos de la OCDE (Marco de aprendizaje 2030 -Brújula 2030-¹¹ y Marco de competencia global PISA 2018¹²); y los documentos de la UNESCO (Agenda 2030 para el desarrollo sostenible 2015¹³ y Marco de competencias interculturales¹⁴).

Desde la definición de la Estrategia de Lisboa en 2000, la política europea se ha orientado al objetivo de alcanzar una Europa inteligente, sostenible e inclusiva.

⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

¹⁰ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=ES)

¹¹ <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

¹² [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)

¹³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

¹⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>



Las políticas educativas de los Estados miembros se basan en la Estrategia Europa 2020¹⁵ y en el Marco estratégico Educación y Formación 2020¹⁶. La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018¹⁷ (que actualiza la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006¹⁸ con una definición de las competencias más completa y detallada), insta a los Estados miembros a respaldar el derecho a una educación, formación y aprendizaje permanentes inclusivos y de calidad que garantice las oportunidades para que todas las personas puedan adquirir las ocho competencias clave definidas.

Las principales modificaciones de esta recomendación con respecto a la anterior se orientan a la redefinición y fortalecimiento de la competencia ciudadana; la recomendación expresa el uso de los marcos de las competencias específicas existentes (de referencia para las lenguas¹⁹, de competencias digitales²⁰ y de competencia emprendedora²¹); y el fortalecimiento de la competencia comunicativa (que incluye la competencia en comunicación lingüística en varias lenguas, además de la materna, la adquisición de estrategias de diálogo y mediación para la resolución de conflictos y la alfabetización digital).

Aunque la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación²², recogía ya múltiples referencias al concepto de «competencias básicas» en el desarrollo posterior de esta ley no se incluyó una relación y definición explícita de las mismas puesto que el documento de recomendaciones europeas es posterior a su publicación. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa²³ las incluyó también como uno de los elementos del currículo y estableció un marco de relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación que las CCAA desarrollaron con mayor o menor éxito. Sin embargo, en la práctica el aprendizaje se centró en los numerosos estándares de aprendizaje antes que en el aprendizaje competencial.

¹⁵ <https://www.consilium.europa.eu/media/30761/qc3210249esc.pdf>

¹⁶ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es

¹⁷ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

¹⁸ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>

¹⁹ <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

²⁰ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

²¹ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-key-competence>

²² <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>

²³ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>



Por otro lado, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)²⁴, marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas de cualificaciones de los países, destaca la importancia de la descripción, utilización y aplicación de los resultados de aprendizaje para poder correlacionarlos y así facilitar la cooperación entre los Estados miembros.

Adicionalmente, el Consejo de Europa propone los componentes de las Competencias para una Cultura Democrática, definiendo estas competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz y adecuada cuando se interactúa con personas que proceden de contextos lingüísticos y culturales distintos del propio²⁵.

Por su parte, la OCDE, fue pionera en la definición de las competencias genéricas, nacidas en el marco de la OCDE con el proyecto DeSeCo, a finales de los años 90. Estas se agrupaban en tres grandes categorías de competencias: las que permiten al alumno el uso interactivo de diferentes herramientas (incluyendo el lenguaje, los símbolos y el texto, la información y la tecnología); las que facilitan su interacción social en grupos heterogéneos (incluyendo la relación, gestión, empatía y cooperación con los demás, la resolución de problemas y el manejo de emociones); y las que potencian su autonomía (incluyendo la toma de decisiones y su puesta en práctica, la defensa de derechos y puntos de vista y el crecimiento de un espíritu crítico). A lo largo de los años, los distintos currículos de enseñanza han ido adaptando la manera de adquirir estas competencias, pero haciendo prevalecer otros elementos curriculares. La enseñanza competencial pretende que las competencias sean la base de todos los demás elementos curriculares, si bien los contenidos disciplinares seguirán siendo importantes por ser la base de la construcción de nuevos aprendizajes: conocimientos, destrezas y actitudes. Recientemente ha lanzado el documento Brújula 2030²⁶, marco para definir los aprendizajes competenciales esenciales que deberían incorporarse a los sistemas educativos en el periodo hasta 2030 proporcionando una visión y un conjunto de principios fundamentales para el futuro de estos sistemas. Se centra en el bienestar tanto a nivel individual como social y proporciona una visión holística de aprendizaje. Además, refleja qué destrezas, actitudes y valores necesitarán los estudiantes en el futuro y permite su integración en los planes de estudio existentes sin necesidad de crear nuevas áreas temáticas.

Una fuente complementaria de información, también desarrollada por la OCDE, es el Marco de evaluación de la competencia global²⁷, competencia innovadora incorporada a la evaluación PISA 2018. Esta se define como la capacidad

²⁴ https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-egf/files/broch_es.pdf

²⁵ <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

²⁶ <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

²⁷ [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)



multidimensional (cognitiva, socio-emocional y cívica) de examinar cuestiones locales, globales e interculturales para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas con personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Las dimensiones de evaluación de esta competencia se superponen en cierta medida con el Marco de Aprendizaje Brújula 2030, pero desde una perspectiva más concreta que, además, se sintetiza en componentes evaluables (conocimiento, habilidades, actitudes y valores).

El Foro Mundial de la Educación 2015 (Incheon, Corea) aprobó la Declaración para la Educación 2030²⁸, documento que sienta las bases de la educación hasta 2030 y que respalda el compromiso de los países y de la comunidad educativa con la Agenda Educación 2030, para adoptar medidas urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión de la educación. Esta declaración es, además, el germen de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que comprende 17 objetivos de alcance mundial. El objetivo 4 (ODS4) incluido en esta estrategia propone «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas». El Marco de Acción de Educación 2030²⁹ refleja cómo traducir a la práctica en los planos nacional, regional y mundial los compromisos de Incheon. Este objetivo está alineado con los marcos citados de la OCDE, con ciertas diferencias; por ejemplo, se habla de derechos humanos o sostenibilidad ambiental en lugar de diferencias culturales o cultura democrática, en OCDE.

En España se elabora el Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 con el compromiso de anticipar a 2025 el cumplimiento de la meta 4.7: «En 2030. El 100 % del alumnado en España adquiere los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios».

Asimismo, el Marco de Competencias Interculturales de la UNESCO³⁰ define las competencias interculturales como la capacidad de actuar de manera eficaz y adecuada cuando se interactúa con personas que proceden de contextos lingüísticos y culturales distintos al propio.

²⁸ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

²⁹ <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

³⁰ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>



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 Portugal³¹, Gales³², Ontario³³ o Estonia³⁴. 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.

Sin duda, es mucho lo que podemos, debemos y vamos a aprender de nuestro entorno para afrontar el reto, complejo y necesario, que supone emprender una reforma curricular.

Por tanto, ¿qué podemos aprender de nuestro entorno?

- 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**.
- La apuesta firme y decidida por hacer de la **equidad y la inclusión** bastiones del sistema educativo.

REFERENCIAS

Comisión Europea (2016), *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*.

Comisión Europea (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.

³¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³² <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales>.

³³ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html>

³⁴ <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>



Comisión Europea (2018). *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS). Main findings and implications for education policies in Europe*

Comisión Europea (2019), *Pisa 2018 and the EU. Striving for social fairness through education.*

Comisión Europea (2019), *Key competences for lifelong learning.*

Comisión Europea (2020), *Supporting key competence development: Learning approaches and environments in School education.*

Comisión Europea (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence.*

Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching.*

Consejo De Europa (2016), *Competencias para una Cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas.*

EURYDICE (2020), *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance.*

Foro Económico Mundial (2016), *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.*

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (2017), *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.*

OCDE (2018), *The Future of Education and Skills. Education 2030. The future we want.*

OCDE (2018), *Marco de Competencia Global. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018.*

OCDE (2018), *Políticas Docentes efectivas. Conclusiones del Informe Pisa*

OCDE (2018), *TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey.*

OCDE (2019), *Tendencias que transforman la Educación.*

OCDE (2019), *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.*

OCDE (2020), *OECD Education Policy Perspectives.*

UNESCO (2015), *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*



UNESCO (2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.*

UNESCO (2017), *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.*

UNESCO (2017), *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo.*

Unión Europea (2006), *Recomendación (UE) 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.*

Unión Europea (2009), *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC).*

Unión Europea (2010), *Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades.*

Unión Europea (2018), *Recomendación (UE) 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.*

Unión Europea (2018), *Recomendación (UE) 2018/C 195/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza.*

Unión Europea (2018), *Recomendación (UE) 2018/C 444/01 del Consejo, de 26 de noviembre de 2018, relativa a la promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero. de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero.*