

CUADERNO SOBRE APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN ESPAÑA:

**Diagnóstico y Recomendaciones
para una Transformación
Curricular Exitosa**

LUCAS GORTAZAR | JUAN MANUEL MORENO | INÉS FERNÁNDEZ
ANA HERRERO | ÁNGEL MARTÍNEZ





01

INTRODUCCIÓN

02

¿QUÉ ES UN
CURRÍCULUM POR
COMPETENCIAS?

03

DIAGNÓSTICO
DEL PROGRESO
EN TÉRMINOS
DE CURRÍCULUM
COMPETENCIAL EN
ESPAÑA

04

RECOMENDACIONES
Y ESTRATEGIAS PARA
UNA TRANSFORMACIÓN
CURRICULAR EXITOSA

05

REFERENCIAS





01 INTRODUCCIÓN

La Fundación Vodafone España y Haz, la Alianza por la Educación han fijado como objetivo central para el grupo de trabajo un ejercicio de exploración del currículo competencial y su implementación y evaluación efectiva en España. Dicho ejercicio ha sido realizado a partir de 8 sesiones online que tuvieron lugar entre abril y septiembre 2021, y que fueron organizadas por la Fundación Vodafone España y el Centro de Políticas Económicas y Economía Política (EsadeEcPol). En dichas sesiones, se recogieron experiencias, ideas y propuestas de centros educativos, y especialistas en currículum y evaluación por competencias. Se consideraron los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre qué es un currículo competencial en la práctica y cómo el aprendizaje por competencias contribuye a desarrollar un “aprendizaje profundo” de las materias curriculares.
- Recabar información de diferentes especialistas de la comunidad educativa en material curricular, para:
 - Identificar mejores prácticas (de centro educativo y de sistema educativo) para la implementación de un modelo de aprendizaje competencial.
 - Identificar mejores prácticas de medición y evaluación de modelos de aprendizaje competencial, tanto a nivel centro como a nivel sistema.
 - Identificar los potenciales procesos de políticas públicas (asociados a la participación, la innovación y la investigación) que deberían seguirse para la implementación exitosa de un currículo competencial.

El presente documento recoge los aprendizajes más relevantes de dichas sesiones, así como una revisión de la investigación académica existente. Se presenta un diagnóstico de la situación de las políticas y prácticas curriculares en los centros educativos y Administraciones en España, así como de los elementos clave que la explican, posibilitan o dificultan. A partir de ahí, se presentan distintas estrategias y acciones que podrían ser útiles para Administraciones y centros educativos en el futuro.

LAS SESIONES SE ESTRUCTURARON DE LA SIGUIENTE FORMA:

Panorámica de la transformación curricular en los centros educativos en España, de Alfredo Hernando (Escuela 21) y Ainara Zubillaga (Fundación COTEC).

Experiencia de transformación curricular de centros educativos de Primaria, de Juan Antonio Rodríguez (CEIP Ramon y Cajal de Alpartir, de Aragón) y Rosa María Llorente (CEIP Ramiro Solans de Zaragoza, Aragón).

Experiencia de transformación curricular de centros educativos de ESO, de Yolanda Baquero (Directora de Área Educativa, de Fundación Safa) y Ana Hernandez (Jefa de Estudios del IES Julio Verne de Leganés, Comunidad de Madrid).

Experiencia de centro en evaluación educativa en clave de transformación curricular, con Javier Cortés de las Heras (IES Berenguer Dalmau, de Valencia, Comunitat Valenciana).

El papel de la evaluación externa y la Selectividad en la implementación del currículo competencial, con la participación de Juan Manuel Moreno (UNED).

Evaluación Externa y Aprendizaje Curricular, con Francisco Luna (ex Director del ISEI-IVEI, País Vasco).

Experiencias de transformación curricular acometidas por las Administraciones Públicas en España, con la participación de Montserrat Grañeras (MEFP).

Guerras curriculares y conflicto en la reforma curricular, con Juan Manuel Moreno (UNED).



VUELVE AL ÍNDICE



02 ¿QUÉ ES UN CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS?

La creciente globalización, los cambios tecnológicos y los nuevos patrones sociales y culturales que estamos experimentando nos colocan en un mundo cada vez más interconectado, complejo y diverso. Estos cambios llevan ocupando y preocupando a los educadores de todo el mundo durante varias décadas. Desde el informe de la UNESCO “Aprender a ser” (Fauré, 1973), el debate por un nuevo paradigma educativo se ha intensificado en todo el mundo. Resulta necesario transitar de un modelo prescriptivo e industrial de adquisición de conocimientos a otro que permita, además, formar al alumnado en las competencias necesarias para comprender y participar en la sociedad.

Podemos definir un currículum competencial como aquel cuyo principal objetivo es formar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y actitudes, de tal forma que sean capaces de responder a las demandas de un mundo cambiante, complejo y globalizado, así como alcanzar y desarrollar su máximo potencial a nivel personal, social y profesional. Entendemos la formación en competencias como una vía crucial para dar un mayor propósito y significación al proceso de aprendizaje de los alumnos, con un énfasis en la dimensión aplicada y práctica del conocimiento.

Este cambio de perspectiva curricular también se reflejó en las evaluaciones externas del rendimiento estudiantil, tales como el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) o las encuestas de competencias en la población adulta (ALL y PIAAC). Estas encuestas evalúan el grado en el que los jóvenes y adultos, respectivamente, poseen el conocimiento, las competencias y las destrezas y cómo además son capaces de utilizarlos y relacionarlos en contextos sociales, escolares, familiares y laborales.

“Una parte del currículum son los contenidos, pero el currículum tiene que ver con todo lo que pasa alrededor de la escuela”

Alfredo Hernando (Escuela 21)





En paralelo, surgen también proyectos liderados por organismos internacionales asociados al cambio curricular. Los más conocidos son DESECO (OCDE) y el trabajo Future Competences and the Future of Curriculum (UNESCO), cuya finalidad principal es diseñar un marco conceptual que permita identificar estas competencias clave a largo plazo entre jóvenes y adultos y diseñar un currículum que sirva de herramienta para la adquisición de estas competencias y les permita afrontar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado e interconectado.

En España se comienza a hablar de competencias con la LOE (2006), aunque ya la LOGSE (1990) adelantaba algo sobre el modo de enfocar el aprendizaje bajo el término “capacidades”. En la LOE (2006), siguiendo las recomendaciones europeas del momento, se relacionan las siete competencias básicas (Key Competencies) de la UE con la forma en la que el alumnado utiliza sus recursos y conocimientos personales para actuar de forma activa y responsable en su proyecto de vida personal y social. Estas competencias se deben desarrollar a lo largo de la educación obligatoria. Sin embargo, no es hasta la llegada de la LOMCE (2013) cuando se habla de competencias clave y se produce una vinculación explícita de éstas con una nueva política curricular.

Todo este enfoque basado en competencias pasa por realizar cambios en la organización y cultura escolar, en la metodología y por impulsar la colaboración docente. Sin embargo, a pesar de las últimas modificaciones legislativas, no se ha avanzado de forma unitaria en estas cuestiones de tal forma que produzcan un cambio sistémico que llegue a todos los centros educativos del país.

En 2018, se produce una adaptación en las competencias clave propuestas por Europa: pasan de ser siete a ser ocho. España incorpora este cambio en su legislación con una nueva ley educativa, la LOMLOE (2020), que apuesta con mayor contundencia por este currículum por competencias y comienza a hablar de ámbitos orientados a su adquisición y de cambios en la evaluación del desempeño estudiantil o de la formación docente, para habilitar realmente un cambio de currículum como el que se pretende. Queda aún desarrollo legislativo y observación de la implementación de estas nuevas normas para poder comprobar el alcance con el que España continúa avanzando hacia un aprendizaje competencial.

Se puede observar esta evolución en la formulación de las competencias a lo largo de las diferentes propuestas legislativas, así como la comparativa con la propuesta europea de 2018 en la siguiente tabla:

	Lectoescritura	Multilingüe	Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería	Digital	Personal, social y aprender a aprender	Ciudadana	Emprendedora	Conciencia y expresiones culturales
	Lingüística		Matemática, ciencia y tecnología	Digital	Aprender a aprender	Sociales y cívica	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Conciencia y expresiones culturales
	Lingüística	Plurilingüe	Matemática, ciencia y tecnología	Digital	Personal, social y aprender a aprender	Ciudadana	Emprendedora	Conciencia y expresiones culturales

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea y Decretos Curriculares.



Es relevante ser capaces de diferenciar los tipos de currículum que existen para hacernos una idea de los diversos intereses que surgen a partir de cada uno de ellos. Esto puede explicar las dificultades para implantar un currículum por competencias, y también las oportunidades para lograrlo:

1. **El currículum escrito**, que suele consistir en documentos legales y luego reflejarse fundamentalmente en los libros de texto. Las editoriales prestan atención sobre todo a esta dimensión del currículum, que, en el caso de España, se plasma en los decretos curriculares de las Administraciones.
2. **El currículum implementado** (también llamado currículo en la acción), que no es sino lo que ocurre en las aulas cuando el profesorado pone en marcha, por así decir, el currículum escrito. La arquitectura del currículo en la acción también está configurada por los distintos rasgos de la cultura escolar y, en el caso de secundaria, por la división tradicional por departamentos y asignaturas en los centros. Esta división genera diferentes identidades docentes alrededor de cada disciplina académica y, con ello, fomenta la inflación curricular para que cada asignatura tenga el mayor tiempo e importancia posible en el currículum escrito y evaluado.
3. **El currículum evaluado**, es decir, el conjunto de exámenes que realiza el sector público: pruebas de nivel, evaluaciones de diagnóstico (muestrales o censales) y, en última instancia, la prueba de acceso a la universidad. Esta última tiene una importancia decisiva en el currículum ya que señalan los contenidos y habilidades cuyo dominio resulta imprescindible para competir por el acceso preferente a los estudios superiores, además de tener un gran nivel de legitimidad social en aquellos países donde se percibe como una prueba estrictamente meritocrática. Los intereses encontrados y discrepancias más relevantes giran en torno a este tipo de pruebas (por ejemplo, la Selectividad), tanto a la hora de establecer su contenido como a la de decidir quién debe diseñar esas pruebas y sus criterios de calificación.

El currículum por competencias tiene un difícil encaje, en parte por el peso que la tradición tiene sobre la visión del aprendizaje de la mayor parte de la sociedad: las pruebas de nivel fueron diseñadas para medir el conocimiento de los alumnos en áreas específicas y no sus competencias, que por definición tienen un carácter interdisciplinar que no se adapta bien a la separación por asignaturas.

“Si estás fuera quieres entrar, y si estás dentro quieres crecer. La lucha por un lugar reconocido en el currículum da lugar a guerras ideológicas y culturales, pero también a guerras administrativas y corporativas ”

Juan Manuel Moreno (UNED)

“Partimos de una larga tradición que considera la evaluación como la calificación de una serie de asignaturas”

Javier Cortés de las Heras
(IES, Berenguer Dalmau)



VUELVE AL ÍNDICE



03 DIAGNÓSTICO DEL PROGRESO EN TÉRMINOS DE CURRÍCULUM COMPETENCIAL EN ESPAÑA

A. CÓMO FUNCIONA UN CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS EN ESPAÑA

La transición desde el currículum actual en España hacia un currículum por competencias durante las últimas décadas se puede describir hasta ahora más como un conjunto de intentos fragmentados y poco sostenidos en el tiempo por parte de un número pequeño de centros educativos que como una transición sistémica organizada y liderada por las Administraciones Públicas. En otras palabras, se trata de un proceso innovador que funciona sobre todo de abajo a arriba. En este sentido, **es muy relevante observar que los centros educativos que se han lanzado a intentar adoptar un currículum por competencias comparten una serie de similitudes entre sí y se han enfrentado del mismo modo a problemas comunes.** Identificar tanto las prácticas y estrategias de estos centros “pioneros” es un primer paso clave para saber de qué estamos hablando cuando hablamos de un currículum competencial. Estas son algunas de ellas:

- 1. Los centros han afrontado retos importantes para llegar a los alumnos socialmente más desaventajados.** Estos centros “pioneros” han puesto la equidad en el centro de su estrategia, la cual ha sido posible, en parte, gracias a una aproximación competencial del aprendizaje. Esto es algo mucho más complejo con el modelo de currículum tradicional que condena a muchos de ellos a repetir curso y, en última instancia, al abandono escolar.
- 2. Los centros tienen una manera de entender el currículum más interconectada.** Los centros dan mucha importancia a la interdisciplinariedad entre las diferentes asignaturas. Del mismo modo, estos centros educativos también ponen el énfasis en la profundidad y no en la cantidad de los contenidos que se imparten, así como en una mayor variedad de metodologías docentes.
- 3. Los centros han adaptado los tiempos y horarios.** Para adaptarse mejor a un enfoque interdisciplinar, muchos de estos centros han adaptado sus horarios, que previamente no permitían abordar la enseñanza conectada de varias asignaturas por falta de tiempo en clases de 55 minutos.
- 4. Los centros han transformado su forma de evaluar los aprendizajes de sus alumnos.** Los centros “pioneros” han progresado hacia una evaluación continua, basada en instrumentos avanzados como rúbricas, y con un objetivo formativo para el alumnado. La evaluación, que sobre todo para ESO solía estar basada en la calificación de exámenes, no es por sí sola suficiente ni adecuada para saber si los alumnos han aprendido las competencias que se les requieren. Y mucho menos aún para identificar dónde están las lagunas o los cuellos de botella en el aprendizaje y qué se podría hacer para superarlos.
- 5. Los centros han afrontado dificultades en cuanto a falta de coordinación y participación del profesorado.** Algunas dificultades tienen que ver con medidas que vienen de la Administración Pública: por ejemplo, la excesiva burocracia, la fuerte rotación del personal, y en particular, del personal interino y las dificultades en gestión de recursos humanos (que vienen fijados por las Consejerías y los concursos de traslados). Otras conllevan dificultades de interlocución con la inspección educativa, que en muchos casos tienen dificultades para familiarizarse con el aprendizaje por competencias.

“Cuando pregunto por qué un colegio ha empezado a transformar su currículum, la respuesta es la misma: porque había un grupo de alumnos que se quedaban atrás”

Ainara Zubillaga (COTEC)



“Un currículum competencial es imposible ponerlo en marcha desde una perspectiva individual, o es un proyecto común o no va a salir”

Ainara Zubillaga (COTEC)

B. LAS DIFICULTADES PARA AMPLIAR EL ALCANCE DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

Las políticas curriculares conllevan por definición la participación de agentes muy diversos con una multiplicidad de intereses. Esto vuelve los procesos de cambio curricular complejos y da una especial importancia a la legitimación y participación en dichos procesos. A continuación, se detallan algunos elementos clave asociados a los distintos agentes y sus intereses en cuanto a la elaboración del currículum y, en particular, al currículum por competencias.

1. Falta de consenso y politización del sector educativo

Una parte fundamental dentro de cualquier intento de adoptar un currículum por competencias consiste en contar con un equipo docente que forme parte del proyecto de transformación de centro. Aunque algunos docentes individuales tengan el deseo de adoptar nuevas metodologías y formas organizativas orientadas al aprendizaje competencial, es necesario un proyecto de centro que cuente con un liderazgo estable y motivado, unos padres favorables al cambio y un equipo docente preparado para asumir el proyecto. La realidad es que, en muchos centros, no todos los docentes comparten la idoneidad de adoptar un currículum competencial. Los motivos para ello son diversos:

- En la educación, los cambios tardan en producirse, y la cultura escolar (el conjunto de normas, tradiciones, inercias, hábitos y prácticas fijadas a lo largo del tiempo) juega un papel muy importante.
- Los docentes y padres reproducen los comportamientos y modelos que han aprendido como alumnos y eso dificulta cualquier proceso de transformación que pasa por cambiar la cultura de trabajo del profesorado, el alumnado y también las familias.
- Las altas tasas de interinidad en la red pública y, por tanto, de rotación en los centros educativos, especialmente aquellos que trabajan en contextos de alta complejidad, dificulta que muchos de ellos desarrollen un sentimiento de pertenencia al centro o a cualquier proyecto de centro que pueda plantearse a medio y largo plazo.



2. Las dificultades para comunicar un currículum por competencias

Los cambios curriculares suelen afrontar un problema fundamental de comunicación. Una parte de la sociedad no entiende bien de qué se está hablando cuando se describe el currículum por competencias. El sistema actual, en secundaria todavía basado en exceso en la memorización de conocimiento y calificaciones numéricas, cuenta hoy en día con un notable grado de aceptación y entendimiento social. La defensa del sistema de calificaciones que culmina con la prueba de acceso a la universidad se debe a una inercia histórica y una creencia de que este es el modelo que mejor representa las ideas de justicia y meritocracia. Desde este punto de vista, el currículum competencial se puede percibir como algo más etéreo, difícilmente materializable, que simplemente degradaría las titulaciones y los contenidos, lo que impediría la función selectiva de los alumnos que más se esfuerzan e, incluso desde otra perspectiva, podría impedir el ascenso social de los alumnos de hogares vulnerables que más se esfuercen.

“El principal reto fue hacer partícipes a las familias”

Juan Manuel Moreno (UNED)



3. Falta de participación en torno al currículum

A nivel sistémico, no contamos con procesos de participación efectivos que recojan realmente lo que ocurre a nivel micro para poder tomar decisiones a nivel macro. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha realizado diversos foros virtuales donde expertos, directores, docentes, alumnos y familias han reflexionado sobre el futuro currículum competencial. Sin embargo, a pesar de la buena iniciativa, resulta necesario que estos procesos sean más abiertos, sigan metodologías de participación y deliberación colectiva que desemboque en resultados de mayor calidad y legitimidad. Una vez se producen los cambios a nivel de procesos de participación dentro del sistema, estos pueden trasladarse a nivel del centro educativo donde pueden ser más asimilables y adaptables por parte de familias, equipos directivos y docentes. La participación es clave para aumentar la motivación y colaboración del profesorado.

Toda transformación de la escuela pasa por lograr el máximo consenso por parte de la comunidad educativa (equipo directivo, docentes y familias). Sin embargo, en ocasiones sólo una parte del claustro acaba estando de acuerdo con estas iniciativas y eso dificulta el éxito de este. A esta dificultad se le suma la elevada rotación de docentes existente en la escuela pública, lo que impide el diseño y la vinculación con un proyecto de centro basado en el desarrollo competencial del alumnado. Las familias también desempeñan un papel importante a la hora de implementar nuevas metodologías y con ello nuevas formas de evaluación en el centro; una oposición por su parte condiciona en gran medida el éxito del proyecto.

“Metimos a las familias en la escuela, les abrimos las puertas preguntándoles qué necesitaban”

Rosa María Llorente (CEIP Ramiro-Solans)

“En nuestro centro, cambia un 60% de las plantillas docentes cada año”

Juan Antonio Rodríguez (Escuela Primaria Alpartir)



4. Las consecuencias de la inflación curricular

El número de horas lectivas en ESO en España ha ido creciendo con el tiempo de forma significativa. Mientras que en 2003 rozaba las 950 horas, en 2008 ya había subido hasta 1015 y en 2011 ya había llegado a las 1050 horas, manteniéndose en esa cifra hasta la actualidad. Hoy en día, son de las más altas de la OCDE (1056 horas anuales, cuando la media de la OCDE se sitúa en 923 horas). Sin embargo, no parece razonable continuar con esta tendencia de incrementar aún más los contenidos. Al contrario, se antoja necesario ir simplificando contenidos y asignaturas, algo que se plantea con mayor naturalidad con un currículum competencial. A la vez, esta puede ser una de las razones por las que genera tanta desconfianza: la reducción de materias y de contenidos siempre se percibirá por algunos como una pérdida y como una devaluación o “bajada de nivel” de la enseñanza. Prevalece en España un discurso (con mucho eco mediático) que considera que las nuevas generaciones han sido formadas con un peor nivel, algo que la evidencia disponible (mostrada a través de PIAAC) muestra que esto no es así (Martínez García, 2015).

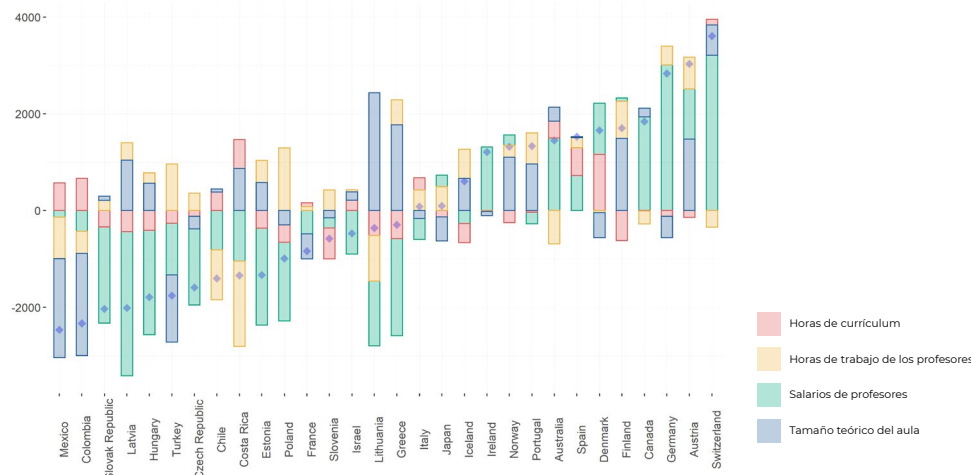
Esto tiene importantes implicaciones sobre el gasto público en educación. Recientes análisis de la OCDE lo demuestran al desagregar las causas por las que los países miembros gastan más o menos en salarios docentes por alumno respecto a la media del conjunto de países miembros. La OCDE distingue entre varias causas que pueden hacer que un país tenga un mayor o menor gasto en salarios docentes:

1. **Un mayor número de horas de currículum**
2. **Un mayor número de horas de trabajo de los profesores**
3. **Un mayor salario de los docentes**
4. **Una ratio más pequeña de alumnos por clase**

De acuerdo con el siguiente gráfico hecho a partir de los datos de la OCDE, España es uno de los países con un mayor gasto en salarios docentes en la educación secundaria inferior. Esto puede explicarse tanto por el hecho de que España paga salarios a sus profesores que son más altos respecto al resto de países (columna verde) y, en igual medida, por tener unas mayores horas de currículum (columna roja). Esta imagen que España presenta en la educación secundaria inferior (ESO) es muy diferente respecto a la que podemos ver si replicamos este análisis para

la educación primaria. En este caso, España también presenta un gasto en salarios docentes superior a la media de la OCDE, pero dedica esos recursos extra no a introducir mayores horas de currículum, sino sobre todo a reducir la ratio de alumnos por aula.

Contribución de varios factores al coste salarial de los docentes por alumno en la educación secundaria inferior (2019)



En la práctica, se están destinando recursos a mantener esa marcada división por asignaturas que podrían dedicarse a otras políticas más eficaces para el éxito escolar. Entre otras cosas, estas podrían incluir más diversificación curricular o desdobles, reducir el número de alumnos por clase o ampliar el refuerzo escolar y extra-escolar para los alumnos que mayor desajuste curricular tienen y más rezagados van. Por último, esta inflación curricular, además de un coste económico, termina por transmitirse al currículum evaluado, tanto en pruebas como la EVAU como en los exámenes a los que se enfrentan los alumnos durante el curso, mayor carga lectiva acaba por transformarse en mayor carga de evaluación para todo el sistema educativo.

“Sabido que el currículum escolar es inflacionario por naturaleza, las reformas competenciales se perfilan como la principal medida anti-inflacionaria de la Modernidad”

Juan Manuel Moreno (UNED)



5. Colaboración docente, organización departamental e implicaciones sobre el currículum

Los centros educativos de secundaria presentan una organización departamental por asignaturas. Esto está asociado a una mayor partición del conocimiento y ha dado lugar a una estructura de jornada escolar más rígida. Esta separación del tiempo y de los docentes por asignaturas es relevante ya que dificulta el trabajo como un “todo” institucional y limita la capacidad de trabajar en torno a ámbitos o por proyectos. De esta forma, surgen muchas dificultades a la hora de comprender y trabajar las diferentes competencias al intentar relacionarlas por su similitud con cada una de las asignaturas y no como una destreza a trabajar de forma transversal en todas las materias.

Muchos centros están siendo capaces de trabajar como comunidades de profesionales donde se realiza un trabajo colaborativo orientado a la mejora educativa (Fullan y Hargreaves, 2011). Es esta cultura de la colaboración es la que lleva a los centros a implementar proyectos interdisciplinares en los que cada docente asume un papel activo. El hecho de que muchos profesores construyan su identidad en torno a la asignatura que imparten tiende a generar disputas entre grupos a la hora de repartir el tiempo, el espacio y los recursos del centro y acaba estableciendo barreras para implantar un currículum competencial e impide la interdisciplinariedad. Además, estas disputas sobre el reparto de tiempo entre materias suelen calar hondo en la opinión pública, generando aún más división ante cualquier cambio curricular. Por todo ello, no es de extrañar que esta estructura departamental excesivamente compartimentalizada se haya identificado por la literatura académica como una de las causas más importantes del fracaso en la implementación de reformas curriculares.

La formación inicial e inducción docente pueden contribuir a generar una identidad profesional en torno al perfil docente y no necesariamente a la asignatura. Hay evidencia de que la participación en programas de formación y acompañamiento a docentes noveles tiene efectos relevantes en el proceso de formación de la identidad profesional docente y de su profesionalización. El trabajo de Linares y Pérez (2020) evaluando un programa de formación de docentes jóvenes identifica que un 83% los docentes que acudieron al programa identificaron su

identidad profesional con el perfil docente al que aspiraban, ahondando en los aspectos positivos y negativos de los docentes que tuvieron a lo largo de su vida. Por el contrario, un 69,2% de los jóvenes docentes que no participaron en un programa de formación no se cuestionó cuál es el perfil profesional de un maestro. En el mismo trabajo, los autores concluyen que la formación impartida a los docentes noveles consiguió que estos enfocasen sus asignaturas desde una perspectiva competencial. Este tipo de intervenciones son clave para lograr implementar un currículum competencial, así como para mejorar su motivación, construir su identidad docente y, en última instancia, acompañar al alumno en su desarrollo competencial.





El aislamiento docente es, más allá de una cuestión departamental, un área de mejora dentro del sistema educativo español. El informe TALIS recoge datos a partir de cuestionarios realizados por profesores de secundaria de diversos países de la OCDE y se ofrecieron indicadores relacionados con el nivel de colaboración entre docentes y los programas de formación continua. Los datos confirmaron que el 70% del profesorado español nunca ha dado clase junto con otro docente, y un 87% nunca ha observado a otro compañero, frente al 48% de media de la OCDE. Respecto a los programas de formación continua, en España un 70% de los centros educativos no cuentan con programas de acogida al nuevo claustro, frente al 36% de media de la OCDE. En el mismo sentido, España tiene también resultados mejorables en cuanto a la participación del profesorado en actividades de observación entre iguales o autoevaluación y *coaching* en la escuela, donde tan solo un 19% de los docentes declara haber participado, frente a un 40% en la OCDE. Las experiencias de colaboración docente significativas obtienen mejores resultados académicos entre el alumnado, desarrollan entornos de trabajo colaborativos y logrado una mayor permanencia de los docentes dentro del centro (Martínez Orbeago, 2019).

“Cuando el alumno aprende qué sentido tiene unir disciplinas (economía, historia, lengua...) comprende mejor lo que estudian”

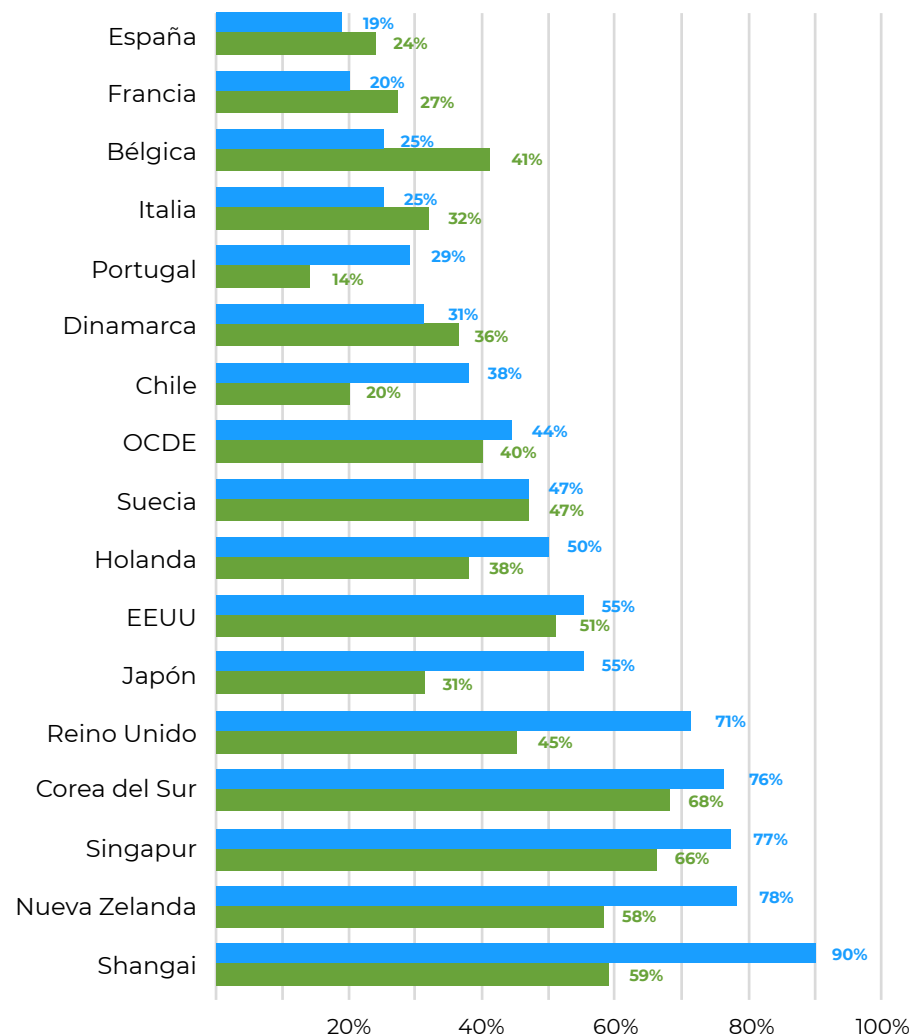
Ana Hernández (IES Julio Verne)

“En España no hay cultura de acompañamiento docente, cuando un profesor entra en tu aula siempre se considera que viene a fiscalizar”

Ana Hernández (IES Julio Verne)

El profesorado español tiene poca colaboración docente.

Tienen el porcentaje más bajo de participación en iniciativas de *coaching*/observación en el centro, y una de las menores tasas de participación en redes de desarrollo profesional.



Fuente: OCDE (2019a), Tabla 1.5.7 a partir de TALIS 2018.



6. La inspección educativa ante el reto curricular

La inspección educativa puede jugar un papel relevante en materia curricular. En los últimos años, las Administraciones Públicas han realizado varios intentos de impulsar proyectos de innovación curricular, pero hay elementos clave que pueden marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso a la hora de afrontar los cambios curriculares. Una de las instituciones más importantes en estos procesos es la inspección educativa: sus funciones se pueden resumir en la supervisión y el control desde un punto de vista organizativo y pedagógico del funcionamiento de los centros educativos, por una parte, y, por otra, en la supervisión de la práctica docente y los equipos directivos.

Aunque la inspección educativa en la práctica no impide los procesos de innovación, sí puede suponer un desincentivo para los centros.

En particular, puede hacer que muchos centros prefieran no iniciar un proceso de estas características por el difícil encaje con el esquema de normas y requisitos que pide la administración a través de la inspección. Uno de los puntos de fricción con la inspección educativa es la modificación de los tiempos y las clases tradicionales, así como el establecer un currículum estructurado en proyectos. Este esquema más interdisciplinar que no se ajusta bien a un reparto del tiempo por asignaturas de un tiempo prefijado genera problemas a los inspectores a la hora de examinar y revisar la documentación académica, pedagógica y administrativa del centro.

“Creo que ayudaría mucho más que la figura de la inspección fuera más de acompañamiento en el proceso de transformación curricular. La inspección tiene la capacidad maravillosa de estar viendo a cinco o seis centros a la vez y pueden contribuir de forma decisiva a generalizar buenas prácticas”

Ana Hernández (IES Julio Verne)

7. Evaluación, calificación e incentivos

La evaluación del aprendizaje por competencias es quizás el terreno menos explorado y donde más insisten los centros en la necesidad de capacitación. En 2006, la Unión Europea estableció una recomendación de 7 competencias clave (más tarde 8) que todos los alumnos necesitan para su desarrollo vital y que deberían evaluarse en los países miembros. Uno de los mayores desafíos al respecto es cambiar la forma de evaluar. De hecho, aunque pudieran resolverse con éxito todas las dificultades expuestas anteriormente, todo ello sería insuficiente si se mantiene el mismo sistema de evaluación previo a la transformación curricular, pues estaríamos midiendo mal las habilidades de los alumnos. El cambio en la manera de evaluar a los alumnos es, como ya se ha mencionado, un tema muy discutido, ya que una parte del sector educativo y la sociedad considera que pasar a evaluar a los alumnos por competencias supone una degradación de los niveles de aprendizaje.

Los problemas de implementación sin embargo han sido muy notables, esencialmente por haberse integrado la evaluación por competencias en paralelo a la evaluación tradicional y el esquema previo de dividir el conocimiento por asignaturas. Esto ha generado que el profesorado haya identificado las diferentes competencias con asignaturas concretas, de tal modo que la evaluación de las competencias se ha hecho de facto a través de la nota obtenida en la asignatura a la que se asocia. También pesa el escaso uso de instrumentos de evaluación avanzados y científicamente contrastados, como las rúbricas de aprendizaje en base a objetivos o estándares.

“La enseñanza por competencias las comparte todo el profesorado, especialmente en secundaria, pero cuando se pregunta por la competencia lingüística todos miran al profesor de lengua para emitir ese juicio”

Javier Cortés (IES Berenguer Dalmau)





04 RECOMENDACIONES Y ESTRATEGIAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EXITOSA

A continuación, se plantean algunas estrategias para seguir avanzando y progresando hacia una transformación curricular exitosa. Se hace desde dos prismas. Por un lado, a nivel sistema, el papel que pueden jugar las Administraciones Públicas en distintas dimensiones de la política educativa y que de una forma sistémica incentivan y favorecen un cambio curricular por competencias. Por el otro, las estrategias que los propios centros pueden seguir, dado el marco legislativo y regulatorio existente, para avanzar y fomentar un aprendizaje más competencial.

A. ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

1. Profesionalización de la carrera docente

A lo largo del proceso del diagnóstico de este informe, se detallan elementos estructurales de las políticas del profesorado, relacionadas con la selección, formación inicial, inserción a la docencia y desarrollo profesional. Esto es especialmente pertinente en el calendario legislativo más próximo, pues la disposición adicional séptima de la LOMLOE (2020) hace referencia a una propuesta normativa, antes de finales de 2021, relativa a la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión, y el desarrollo de la carrera docente. En particular, es necesario:

- **Profundizar en una selección docente que incorpore competencias no académicas.** Un aprendizaje y enseñanza por competencias requiere de una selección docente por competencias. En España, la selección del profesorado obedece principalmente a criterios académicos (memorización de temarios) y en menor medida, competencias didácticas. Sin embargo, a día de hoy, no se han incorporado competencias sociales, emocionales o de liderazgo.

- **Desarrollar un modelo de inserción a la docencia que permita a los docentes socializar y adquirir un conocimiento práctico.** Un modelo de inducción docente es habitual en muchos sistemas educativos avanzados y es clave para fomentar la enseñanza por competencias. En él, los docentes se familiarizan con las capacidades, competencias y recursos necesarios para desarrollar su labor práctica en el aula y en el centro. Lo hacen a través del trabajo en equipos de forma colaborativa, en formato de co-docencia, observación entre pares, o seguimiento de docente experimentado. Este tipo de procesos fomentan una identidad profesional docente más asociada al propósito educativo, a la labor docente en sí, que a la propia asignatura que se imparte.
- **Fomentar un modelo colaborativo de desarrollo profesional docente.** La colaboración es un ingrediente esencial para un desarrollo curricular por competencias. Por ello es necesario promover la creación de redes de colaboración docente, intra e inter-centros, ya sea con recursos de convocatoria de innovación o proyectos específicos, con el objetivo de liberar horas lectivas de docentes para proyectos de colaboración específicos.





2. Autonomía de centros en el ámbito curricular

Apostar por un currículum competencial en el que equipo directivo, docentes y familias remen en la misma dirección carece de sentido si no va respaldado por una mayor autonomía de los centros educativos. A su vez, y quizás previamente, es importante que las Administraciones Públicas doten a los centros educativos de las competencias y recursos necesarios para poder ejercer tal autonomía. En este sentido, los centros educativos podrían ser capaces de diseñar un currículum que responda a las necesidades de su alumnado y del entorno, siendo éstos los que mejor lo conocen. Esta autonomía pasaría por normativas que permitieran:

- **Más espacios a un aprendizaje personalizado, flexibilizando las estructuras horarias de los centros, así como la selección de profesorado que respondiera a los objetivos del Proyecto Educativo.** Existen CC.AA como Cataluña cuya legislación (Ley 12/2009) ya recoge esta autonomía a nivel pedagógico, organizativo y de gestión. Es importante que sean los propios centros educativos los que definan el perfil docente con el que quieren contar y, por tanto, tengan las competencias necesarias para contratar a aquellos docentes que se vinculen a su proyecto de centro.
- **Acompañar los proyectos de centro de los correspondientes instrumentos y herramientas de evaluación que permita su mejora y actualización.** Es necesario dar formación a los centros para el uso de instrumentos de evaluación con los que evaluarán tanto la organización y funcionamiento de centro, como la práctica docente en el aula, a través de rúbricas, portfolios u otras herramientas de seguimiento. Estas evaluaciones internas se deberán complementar con evaluaciones externas efectivas (de tipo diagnóstico) que realmente sirvan a los centros como guía a seguir a la hora de implementar y diseñar sus proyectos de mejora.
- **Son necesarios recursos para poder ejercer esta autonomía.** Los centros y sus claustros requieren una formación y capacitación que responda a las exigencias de este cambio. Asimismo, por parte de las Administraciones Públicas se considera necesario una transferencia de poder a los centros para que éstos cuenten con las competencias necesarias a la hora de gestionar a sus plantillas y diseñar el currículum con sus respectivos indicadores de logro.





3. Apoyo en la implementación de currículo competencial

A. Creación de un portal de uso y desarrollo del currículo

Para abordar los retos de comunicación de un currículo por competencias, es fundamental facilitar de herramientas prácticas a la comunidad educativa. Uno de los retos a los que se han enfrentado los centros educativos para implementar un currículo competencial es la falta de acceso a información práctica y operativa de cómo hacer posible un currículo competencial. En general, las directrices y guías no han sido del todo capaces de llegar a una amplia parte de la comunidad educativa de una manera sencilla, concreta y práctica. Este es uno de los retos principales a los que se enfrentan los currículos competenciales hoy; un currículo basado en extenso conocimiento es conceptualmente más sencillo y fácil de ser operativo para la práctica.

Promover la creación de un portal web del currículo, dinámico abierto, flexible, como recurso de uso habitual para centros educativos y docentes. Un buen ejemplo es la web “Australian Curriculum”, creada por la autoridad del desarrollo curricular y la evaluación Australiana (ACARA, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Agency). La web, en permanente revisión, refleja la estructura curricular del modelo Australiano, que está compuesta por cursos, asignaturas, capacidades generales (o competencias, muy semejantes a las 8 competencias básicas de la UE) y prioridades transversales (asociadas a la inclusión de minorías en Australia o la sostenibilidad). Cada usuario puede encontrar ejemplos para cada combinación de curso, asignatura, competencia y prioridades transversales, dotando de mucha mayor coherencia, colaboración e inter-disciplinariedad al desarrollo competencial. Para cada combinación, se definen unos estándares (satisfactorio, más que satisfactorio, insatisfactorio) a través de ejemplos concretos de tareas, ejercicios y ejemplos de explicaciones.

Sería bueno aprovechar la oportunidad que brinda el nuevo portal Educagob del Ministerio de Educación para convertirse en una referencia sobre implementación curricular, incluyendo este nivel de detalle y contenido de apoyo para centros y docentes, siguiendo el ejemplo de “Australian Curriculum”.



➤ History (Version 8.4)

Additional Information

Please select at least one year level to view the content

☐ Select All
 ☒ Year 7
 ☐ Year 8
 ☐ Year 9
 ☐ Year 10

Submit Reset

Understand how History works

Level Description
 Content Descriptions
 Achievement Standard
 Work Samples
 Expand all

Year 7

Year 7 Level Description

The ancient world

The Year 7 curriculum provides a study of history from the time of the earliest human communities to the end of the ancient period, approximately 60 000 BC (BCE) – c.650 AD (CE). It was a period defined by the development of cultural practices and organised societies. The study of the ancient world includes the discoveries (the remains of the past and what we know) and the mysteries (what we do not know) about this period of history, in a range of societies in places including Australia, Egypt, Greece, Rome, India and China.

The content provides opportunities to develop historical understanding through key concepts, including **evidence, continuity and change, cause and effect, perspectives, empathy, significance and contestability**. These concepts may be investigated within a particular historical context to facilitate an understanding of the past and to provide a focus for historical inquiries.

The history content at this year level involves two strands: historical knowledge and understanding, and historical skills. These strands are interrelated and have been developed to be taught in an integrated way, and in ways that are appropriate to specific local contexts. The order and detail in which they are taught are programming decisions.

Key inquiry questions

A framework for developing students' historical knowledge, understanding and skills is provided by **inquiry questions** through the use and interpretation of sources. The key inquiry questions for Year 7 are:

- How do we know about the ancient past?
- Why and where did the earliest societies develop?
- What emerged as the defining characteristics of ancient societies?
- What have been the legacies of ancient societies?



B. Gestión del conocimiento generado sobre innovación curricular

La identificación de buenas prácticas, centros de referencia y el apoyo en la implementación del curriculum competencial son tareas clave para las administraciones educativas. En concreto, algunas de las medidas a continuación han sido ensayadas de una u otra forma en muchas de las Administraciones en España, pero han carecido de continuidad:

- Estudiar la creación (mediante nuevos recursos) de equipos de implementación para el cambio curricular que acompañen a los centros durante todo el proceso para asesorarles en todos los problemas que pueden surgir, dotándoles de la experiencia que ya se ha vivido en otros centros, y de herramientas que haya desarrollado la propia administración.
- Crear centros de referencia entre los que hayan sido pioneros en el proceso de transformación curricular, de tal modo que el resto de los centros puedan tomarlos como inspiración y fuente de ideas.



4. Apoyo en la implementación de currículum competencial

Tal como se ha comentado antes, la Unión Europea viene estableciendo una serie de competencias cuya implementación asumen los estados miembros. En España esta implementación depende del Ministerio de Educación y, sobre todo, de las comunidades autónomas, que pueden intervenir en la forma concreta para trasladar la evaluación por competencias al sistema educativo. Un claro ejemplo de ello es Cataluña, donde la Administración Pública dota al sistema de descripciones y definiciones concretas sobre el nivel competencial que los alumnos alcanzan.

A. Reforma de selectividad

Se plantea una Selectividad más competencial y menos memorística. Una comparativa con países de nuestro entorno (Italia, Reino Unido, Francia, Portugal o Grecia) muestra dos cosas:

- Es posible evaluar menos asignaturas. Estos países realizan una prueba en la lengua materna del país y posteriormente tienen dos o tres pruebas de especialidad en función de los estudios universitarios que realice el alumnado. Reduciendo el número de materias evaluadas se consolida el aprendizaje significativo del alumnado.
- Es posible una forma de evaluar más competencial. Se pasa de preguntas que requieren una memorización de contenidos a preguntas que invitan a un razonamiento crítico y reflexivo y a la relación entre conceptos dentro de un marco teórico.

“Los exámenes de este tipo, especialmente los que son a vida o muerte continúan premiando conocimiento y habilidades que estarían totalmente desfasados”

Juanma Moreno (UNED)

Sistema educativo	Modelo de prueba	Asignaturas evaluadas	Fecha última modificación
España	EVAU	Lengua castellana y literatura Historia de España Lengua Extranjera Asignatura de modalidad	2016
Italia	Maturità	Lengua italiana Asignatura de especialidad Entrevista sobre contenidos vistos durante el curso	2019
Portugal	ENES	Lengua portuguesa 3 asignaturas de especialidad	
Reino Unido	A-Levels	3 o 4 asignaturas de especialidad	2018
Francia	BAC	Lengua y literatura francesa Filosofía Dos materias de especialidad Defensa oral de proyecto de especialidad	2021
Grecia	Panhellenic	4 asignaturas de elección	



B. Impulso a las agencias de evaluación educativa

El papel de las agencias de evaluación educativa es fundamental de cara a poder medir los resultados de las diferentes innovaciones y cambios curriculares en el ámbito del aprendizaje por competencias. Estas agencias, institutos o unidades, existentes en muchas comunidades autónomas, suelen proveer la información necesaria a los centros educativos para poder seguir avanzando y mejorando. También permiten que la comunidad investigadora se implique para evaluar los cambios que se produzcan en los centros. La realidad es que el desarrollo de este tipo de evaluaciones ha experimentado, desde hace dos décadas, un proceso de construcción lento, errático y lleno de bandazos políticos que ha mermado la continuidad y sostenibilidad de las iniciativas, algo muy relevante pues requieren de una perspectiva de largo plazo. A nivel central, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha realizado también importantes avances, sobre todo con la consecución de las Evaluaciones Generales de Diagnóstico y las pruebas de PISA (todas ellas con un enfoque competencial), pero, por desgracia, las primeras no han tenido continuidad en el tiempo.

Por ello es muy conveniente reforzar a estas agencias tanto desde un punto de vista de recursos como en términos de legitimidad en el ejercicio de sus funciones. Para lograr esto último las agencias deben actuar con perspectiva de largo plazo, trabajando de forma consensuada con todos los actores, haciendo partícipes en todo momento a los centros educativos en el diseño de las pruebas de evaluación, y a la vez respetando en todo momento criterios técnicos que permitan mantener el valor de los resultados para el análisis y las investigaciones posteriores. Un modelo interesante y probablemente más avanzado es el del ISEI-IVEI del País Vasco.

Para alcanzar este complejo equilibrio entre participación de agentes y rigor técnico, es interesante estudiar varias medidas que pueden realizar las agencias de evaluación una vez las Administraciones Públicas les hayan provisto de recursos y capacidades suficientes para ello:

- **Diseñar planes de evaluación a medio y largo plazo para poder contar con información coherente entre sí en periodos amplios del tiempo de tal modo que se garantice la comparabilidad entre**

años. Además, estos planes deben abordar el propio proceso de construcción o consolidación de las propias agencias.

- **Dotarse de capacidad técnica, prestando especial atención a los perfiles psico-métricos, pedagógicos y estadísticos, así como expertos en la gestión de datos.** Todos son necesarios en cada parte del proceso, desde el diseño de los exámenes hasta la gestión de la información que se obtiene con ellos.
- **Para mejorar la visión poco positiva que los centros pueden tener de las agencias de evaluación, estas deben articular los instrumentos para que los propios centros puedan utilizar la información recogida en estas evaluaciones.** Para ello, es interesante estudiar medidas como la creación de *dashboards* o programas que permitan a los centros extraer información valiosa de su alumnado de cara a que puedan mejorar sus procesos de aprendizaje.
- **Sería recomendable fortalecer y promover la existencia de instituciones para la experimentación y evaluación educativa.** La creación de instituciones, agencias o iniciativas que se encargaran de evaluar el impacto de las diferentes innovaciones que lleven a cabo los centros educativos en el ámbito curricular podrían contribuir a fortalecer la confianza pública sobre un modelo de aprendizaje por competencias. Una aproximación científica, conectada con las agencias de evaluación, que pilote iniciativas y las evalúe de forma transparente aportaría el mejor conocimiento público sobre los cambios que se están produciendo en los centros. Posteriormente las Administraciones Públicas podrían basarse en la nueva evidencia empírica generada por este organismo para emitir recomendaciones que sirvan a los agentes del sistema educativo para mejorar su desempeño, ya sea apoyando el escalado de innovaciones que se han demostrado exitosas o descartando las que hayan probado ser poco eficaces.

“La evaluación externa permite la obtención de datos longitudinales, de este modo, además de garantizar la fiabilidad y comparabilidad año a año, podemos seguir al alumno a lo largo del sistema educativo”

Paco Luna (Ex – Director del ISEI-IVEI)



B. CENTROS EDUCATIVOS

1. Digitalizar el proyecto de centro

Frente al aislamiento docente existente dentro de los centros educativos, es necesario avanzar en proyectos de centro que busquen el desarrollo integral del alumno y vinculen a todas las partes de la comunidad educativa. Es relevante que los centros desarrollen una estructura en la que todas las partes trabajen de forma transversal hacia un proyecto común conectado con la realidad que rodea al centro. De esta forma, centro y comunidad trabajarán conjuntamente para lograr el desarrollo competencial del alumnado.

Para ello, la digitalización ofrece una oportunidad para potenciar el desarrollo de proyecto de centro, facilitando la labor docente y de gestión. Los potenciales usos de las nuevas tecnologías no se limitan al aula, sino que se extienden por el resto del centro. Además de los beneficios derivados de una mejor comunicación, es posible reducir la carga de trabajo burocrático a realizar por el equipo directivo adoptando cada vez más la digitalización. Una incorporación de una administración digital al centro facilitará la gestión de horarios, la mejora de la comunicación entre profesores, la comunicación con las familias o el seguimiento individualizado al alumnado. Adicionalmente, esta reducción de la carga de trabajo entre el equipo directivo les facilitaría enormemente la tarea de centrarse en proyectos de innovación docente y transformación curricular como los que aquí se proponen.

2. Estrategias de liderazgo y formación docente

Con el objetivo de lograr la transformación en los centros, los equipos directivos pueden avanzar hacia un liderazgo vertebrador que trascenderá al resto de escalafones de la comunidad educativa. Para ello, es necesario desarrollar planes de formación que incluyan conjuntamente a docentes y equipos directivos, con el objetivo de vincularles con el proyecto de centro y formarles en este enfoque competencial, así como dotarles de herramientas y estrategias para trabajar en equipo de forma eficaz. Esta formación podría incluir el acompañamiento y el diseño de planes de acogida a los nuevos docentes que se incorporen al centro con el objetivo de hacerles partícipes de este proyecto común.

Este tipo de planes de acompañamiento docente encajan especialmente bien en el marco de un currículum competencial. Esto puede fomentar una mayor horizontalidad e interdisciplinariedad entre las diferentes materias, permitiendo a los nuevos docentes aprender de otros que llevan tiempo aplicando esas nuevas metodologías docentes sin sentirse por ello fiscalizados, generando así un ambiente mucho más constructivo y facilitando que los nuevos docentes se adapten y pasen a formar parte del proyecto de centro.



3. Estrategias de colaboración

Para lograr esta transformación integral de la escuela, tal y como indicábamos, es necesario contar con todo el apoyo de la comunidad educativa. Sin este consenso no se lograrán cambios que perduren e incidan en el centro y, con ello, que trasciendan al alumnado. Con este objetivo, es necesario avanzar en la creación de comunidades de aprendizaje dentro del centro educativo. Para lograrlo, conviene prestar atención al menos a las siguientes cuestiones:

- **Institucionalizar espacios seguros (intra e inter-centro) donde docentes, equipo directivo y familias puedan compartir ideas, aportar iniciativas innovadoras y apoyarse mutuamente.** Los centros transformadores que han apostado por la colaboración de toda la comunidad educativa como vía para lograr el desarrollo competencial del alumnado abrieron las escuelas a la comunidad. De esta forma, padres y madres pueden observar de primera mano qué ocurre en el centro y cómo se está llevando a cabo este enfoque competencial.
- **Abrir y ampliar el alcance de los centros educativos a familias y otros agentes sociales interesados en participar en proyectos educativos.** La gestión de estos proyectos ayuda no solo al aprendizaje sino a dar continuidad a los proyectos de transformación curricular, especialmente en los centros con elevadas tasas de interinidad y, por tanto, de rotación entre el profesorado.
- **Implementar espacios de intercambio de ideas y de diagnóstico sobre la situación actual del centro en los que los docentes son capaces de identificar carencias del centro y proponer mejoras.** Crear espacios donde los profesores puedan relacionarse de manera informal para comenzar a compartir ideas, éxitos y fracasos entre sí es el primer pilar para reducir el problema de aislamiento docente.

4. Estrategias de organización escolar

Es necesario plantearse una reestructuración integral de la organización escolar tal y como la conocemos, dejando paso a un aprendizaje por ámbitos. El aprendizaje por ámbitos impulsado por la nueva legislación (LOMLOE, 2020) y ya implementado en algunas autonomías como en la Comunidad Valenciana (Decreto Autonómico 8826, 2020) tiene como principal objetivo la formación integral del alumnado para que desarrolle su máximo potencial. Esta metodología por ámbitos promueve el trabajo por competencias, sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta la adquisición de un aprendizaje significativo y a lo largo de la vida al vincularlo con un contexto y, más importante, se trata de un modelo inclusivo que atiende a las necesidades de todo el alumnado. Asimismo, impulsa la transversalidad de las materias y, con ello, la colaboración entre docentes. En este sentido, el alumnado desarrollará de forma paralela otras habilidades implícitas en el proceso de aprendizaje como son la metacognición, la autorregulación emocional y la autonomía, entre otras.

Esta metodología también trasciende a la hora de organizar los espacios y tiempos dentro de la jornada escolar. Los periodos lectivos fijos darán paso a una jornada más flexible, con periodos más extensos y significativos para el alumnado. Implementando este enfoque se dará solución a otros problemas del sistema como es el aislamiento docente.

“La transformación curricular no va tanto del tamaño del currículum como de cómo organizar esos contenidos y cómo vamos a secuenciar el conocimiento”

Ainara Zubillaga (COTEC)



5. Estrategias de evaluación

Esta transformación competencial no tiene cabida si no va ligada a un cambio en la evaluación, también, desde la perspectiva de los centros. Para ello, es necesario avanzar principalmente hacia modelos de evaluación en el aula más apoyada por el conocimiento científico. Se plantean las siguientes estrategias:

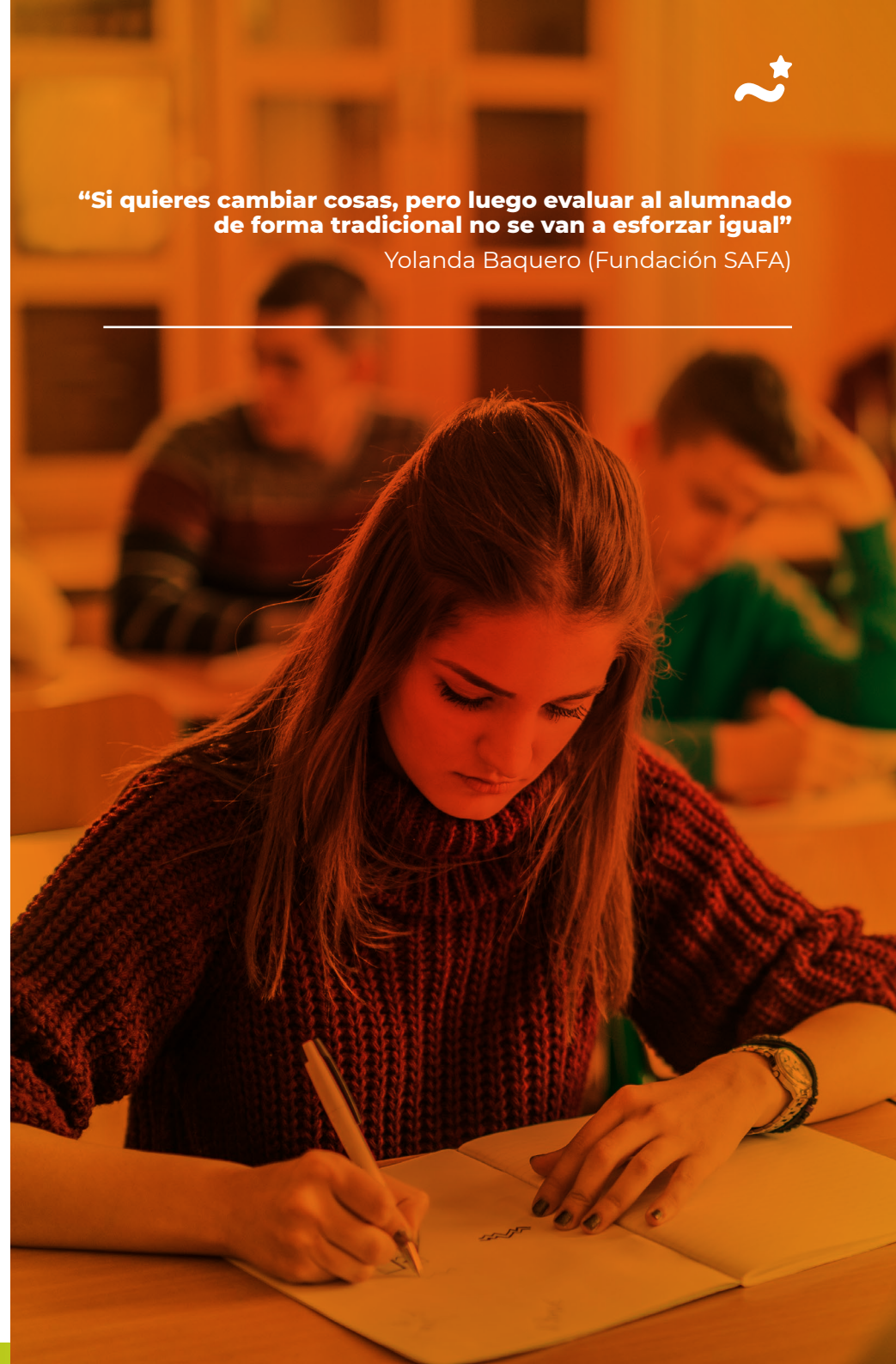
- **A nivel de la evaluación del alumnado, es necesario transitar del carácter calificadorio y selectivo y avanzar hacia una evaluación que sirva como instrumento de aprendizaje.** Para lograr una transformación significativa se considera necesario plantear una alternativa a la calificación numérica promoviendo el uso de niveles de desarrollo competencial descriptivos a través de rúbricas u otros instrumentos (agrupados en portfolios de aprendizaje que recojan diferentes evidencias a lo largo del curso y vinculadas a los diferentes aprendizajes). De esta forma, el alumnado recibirá una información personalizada y colegiada por todo el claustro gracias a la cual podrá realizar mejoras en su proceso de aprendizaje. También será necesario que el alumnado se implique y asuma un rol participativo y se fomentará la transparencia y el *feedback* constructivo.
- **A nivel de centro, es importante que la evaluación proporcione una imagen real del centro escolar basándose en documentos propios del centro como la Programación General Anual o el proyecto educativo.** En base a los resultados que se obtengan y en línea con los objetivos establecidos, se definirán los planes de mejora.
- **A nivel de profesorado se requiere una evaluación formativa como parte de un proceso de mejora continua en la que el profesorado se autoevalúa, co-evalúa y es evaluado por parte del alumnado.** Estrategias como la observación docente donde el profesorado se da *feedback* entre sí están orientadas a la mejora de la capacidad profesional docente. El acompañamiento a docentes, especialmente durante los primeros años de docencia, ha resultado ser una medida efectiva que invita a la reflexión sobre el desempeño docente y permite adoptar nuevas prácticas.

“Si quieres cambiar cosas, pero luego evaluar al alumnado de forma tradicional no se van a esforzar igual”

Yolanda Baquero (Fundación SAFA)



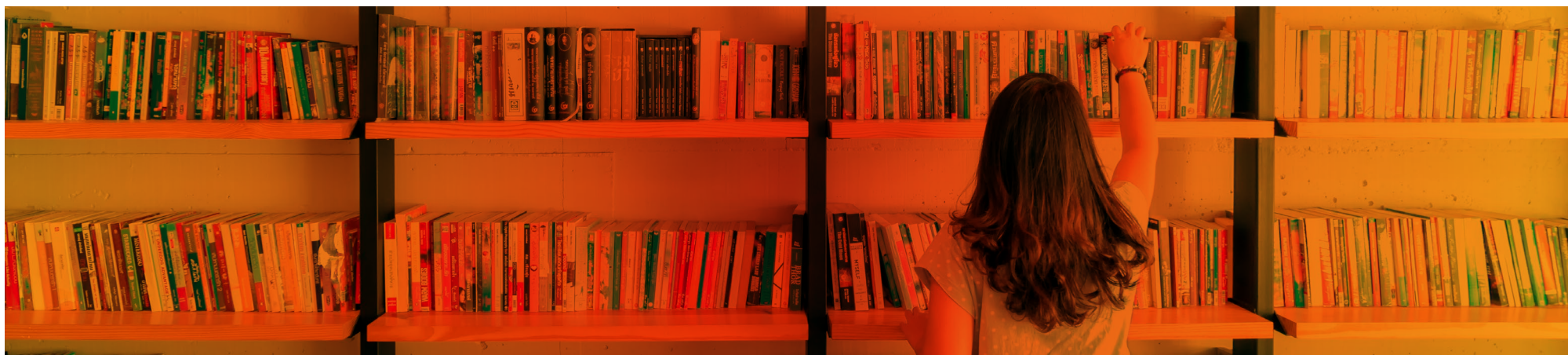
VUELVE AL ÍNDICE





05 REFERENCIAS

- Cantón, I., & Tardif, M. (Eds.). (2018). Identidad profesional docente (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (junio, 2020). Núm. 8826. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://dogv.gva.es/datos/2020/06/03/pdf/2020_4035.pdf
- Falcón Linares, C., & Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. Revista Complutense De Educación, 31(3), 329-340. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Martínez García, José Saturnino. (2015). Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico. Panorama Social, 2015, vol. 93
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2013, núm. 295.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Martínez, E. F. (2017, 28 marzo). La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente. Politikon. Recuperado de: <https://politikon.es/2017/03/28/la-colaboracion-entre-profesores-como-modelo-de-apoyo-y-desarrollo-docente/>
- Martínez Orbegoza, Eva Flavia. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, 2019, no 910, p. 105-116.
- OCDE. (2019). Education at a Glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing, Paris.
- OECD.(2021), Scotland's Curriculum for Excellence: Into the Future, Implementing Education Policies, OECD Publishing, Paris.
- OCDE. (2021). Education at a Glance 2021: OECD indicators. OECD Publishing, Paris.
- Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional (2021). Trabajo por ámbitos. Generalitat Valenciana. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://bit.ly/3Ck4MPd>





APRENDER PARA SEGUIR AVANZANDO

Desde HAZ, Alianza por la Educación queremos aportar nuestra visión e ilusión para, juntos, afrontar los grandes desafíos de la educación en España. El futuro es ahora y los lenguajes y capacidades digitales son hoy fundamentales para el desarrollo de nuestros jóvenes. La digitalización es una necesidad urgente en las aulas que debe llegar a todos, sin excepción.

AGRADECIMIENTOS

Lideran el grupo de trabajo de aprendizaje competencial HAZ:

- Gloria Placer, Directora Fundación Vodafone España
- Inés Fernández, Program Manager Fundación Vodafone España
- Beatriz Fuentes, Specialist de la Fundación Vodafone España

Con la colaboración:

- Lucas Gortazar, Director de Research y senior fellow de Educación en EsadeEcPol
- Juan Manuel Moreno, Colaborador ESADE EcPol
- Ana Herrero, Researcher en EsadeEcPol
- Ángel Martínez, Researcher en EsadeEcPol
- Alfredo Hernando, Director y Fundador de Escuela 21
- Ainara Zubillaga, Directora de Educación y Formación COTEC
- Juan Antonio Rodríguez, Director Escuela Primaria Alpartir
- Rosa María Llorente, Directora CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza
- Yolanda Baquero, Directora del Área Educativa y Subdirectora General Fundación SAFA
- Ana Hernández, Jefa de Estudios IES Julio Verne
- Javier Cortés de las Heras, Orientador Educativo IES Berenguer Dalmau
- Francisco Luna, Ex Director Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)



Fundación
Vodafone
España

esade

EsadeEcPol - Center
for Economic Policy



hola@hazeduccion.es

hazeduccion.es