

# TIEMPOS DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE / LEARNING RESULTS TIME

Ignacio Polo Martínez

Doctor en Ciencias de la Educación

Inspector de Educación del Gobierno de Aragón

[ipoloma@aragon.es](mailto:ipoloma@aragon.es)

“(…) la mayoría quieren ser maestras, como si esta carrera ocupase un segundo lugar asequible a todas y fuese más fácil que cualquier otra cosa. ¡Ser maestra de niños! No es nada difícil serlo, y aún más llegar a conseguirlo por conveniencia, no por vocación. Yo pediría para un maestro más que para un universitario, y tanta práctica como un médico. Todavía es más delicado el espíritu que el cuerpo.”

(Sánchez, 2006, 119)

## Resumen

A pesar de los cambios normativos que han acontecido en nuestro país en la última década, en los que se ha intentado integrar los elementos del currículo en las propuestas de enseñanza-aprendizaje, se siguen detectando (1) planteamientos curriculares que incitan al aprendizaje meramente memorístico y (2) docentes que pueden estar ejerciendo su docencia por efecto imitativo de la que recibieron en su época de estudiante, y/o al dictado de una línea editorial que, en ocasiones, no ofrece una propuesta de enseñanza y evaluación

solvente con los requerimientos de nuestra sociedad. La insuficiente (1) formación en los docentes, inspectores y miembros de la estructura de las diferentes administraciones educativas y (2) evaluación profesional que asegure la implementación al aula de las mejores prácticas educativas, pueden estar ayudando a evitar la mejora de nuestro sistema educativo. Teniendo en cuenta estas deficiencias, podemos tener la impresión que la inclusión de las competencias en la normativa curricular y de evaluación, es un acto estético destinado a cumplir los requerimientos europeos en materia educativa, más que un planteamiento institucional dirigido a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto de los resultados de aprendizaje, en nuestro país.

**Palabras clave:** resultados de aprendizaje, evaluación, alumnado, competencias, contenidos, tareas, currículo.

### **Abstract**

In spite of the changes to education norms in our country in the last ten years, where we have tried to integrate the different curriculum components in teaching and learning design, it is still typical to detect (1) curriculum plans that encourage rote learning and (2) teachers that continue teaching in the same style in which they were taught as students, and/or simply copying the textbook, even though sometimes it doesn't provide the appropriate teaching and reliable assessment which meets the needs of our society. The insufficient academic training of (1) teachers, superintendents, and education authority members and (2) staff assessment that assures the best teaching practices in the classrooms, may be contributing to the inability to improve our education system. With respect to these deficiencies, we may come to the conclusion that the inclusion of these competencies in the curriculum and evaluation is a superficial action to fulfill European education requirements, more than a real plan to improve teaching and learning processes, and therefore, learning results in our country.

**Key words:** learning outcomes, assessment, student, skills, contents, tasks, curriculum.

## Introducción

Según la Comisión Europea (2016), entre los objetivos nacionales de la Estrategia Europa 2020, se encuentra reducir el abandono escolar temprano a un 15 %. Según datos del propio Ministerio facilitados a la Comisión Europea (Comisión Europea, 2016), España, según datos del año 2014, se encuentra en el 21,9%. A pesar de que nuestro país ha logrado reducir en gran medida el abandono escolar temprano, esta variable sigue siendo un problema pendiente en algunas comunidades autónomas (por ejemplo, Andalucía e Islas Baleares).

Aunque según la misma fuente, el abandono escolar temprano parece estar estrechamente ligado al entorno socioeconómico familiar de los estudiantes, dentro de las variables que pueden mejorar la tasa de abandono escolar se encuentra el aprendizaje y evaluación competencial. Efectivamente, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y *la motivación por aprender* del alumnado, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento y el saber hacer. Para propiciar procesos de aprendizaje competencial es preciso diseñar currículos que propicien procesos de enseñanza, evaluación y atención a la diversidad competenciales. Todos los estudios internacionales referenciados en este artículo destacan la necesidad de que desde los diferentes Estados se pongan los medios para desarrollar las competencias clave (Según Roegiers, 2016 competencias generales y situacionales) durante la formación inicial, y, posteriormente, a lo largo de toda la vida.

A pesar de la intensificación de las políticas educativas impulsadas desde España en este sentido, y de los desarrollos normativos concretados desde cada Administración Educativa, no parece que la realidad detectada en las aulas sea suficiente como para suscitar mejoras globales a nivel estatal.

## Revisión

La UNESCO (Delors, 1996) estableció los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI, consistentes en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. De igual forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes<sup>i</sup>), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno (OCDE, 2003; Consejo Europeo, 2000; ET, 2020 y Comisión Europea, 2003).

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 (DOUE, 2006), sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, instaba a los Estados miembros a “desarrollar la oferta de competencias clave” en los currículos. Diez años después, la Comisión Europea, en la Estrategia Europea 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea, 2016), señala que los Estados miembros necesitarán mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento escolar (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral. En el mismo sentido, la UNESCO plantea, a partir del informe elaborado por Roegiers (2016), la necesidad de invertir en currículos que intensifiquen el aprendizaje y la evaluación por competencias (especialmente de las competencias situacionales<sup>ii</sup>).

Se trata no sólo de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo), sino también de las más recientes (incluidas las lenguas extranjeras, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación). Roegiers (2016), añade a estas competencias la importancia de acometer la

educación de la inteligencia emocional del alumnado (como forma de alcanzar con garantías de éxito cualquier tipo de competencia).

Siguiendo todas estas recomendaciones, España incorporó las competencias básicas al sistema educativo no universitario. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas por primera vez en la normativa educativa. Sin embargo, y a pesar de estar claramente contempladas las competencias básicas y su evaluación dentro de la citada Ley, y las correspondientes Órdenes que han regulado la concreción de los currículos de las diferentes Administraciones Educativas, han existido evidentes dificultades en su implementación en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado (Polo, 2010).

Como intento de subsanar las carencias detectadas aparece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE). Esta Ley pone el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la LOE que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico (en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables)<sup>iii</sup>. Además, en su disposición adicional trigésima quinta determina la necesidad de la integración de las competencias en el currículo. Así, en dicha disposición, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) se compromete a promover, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica. Dichas descripciones quedan definidas a través de la Orden ECD/65/2015.

Sin embargo, a pesar de la intensificación del tratamiento competencial ofrecido en la LOE-LOMCE, y de los últimos desarrollos curriculares de diferentes administraciones educativas aparentemente contemplando los

objetivos propuestos desde la Orden ECD/65/2015, no parece que ni los currículos, ni la docencia que finalmente se imparte en las aulas haya cambiado significativamente. Este hecho es difícil asociarlo a una sola causa. Sin embargo, desde mi experiencia como Inspector de Educación, hay dos aspectos que pueden estar teniendo un papel significativo en el estancamiento de la mejora de nuestro sistema educativo:

- Los contenidos siguen siendo el objetivo último de la enseñanza del docente y del aprendizaje del alumnado.

La UNESCO (Roegiers, 2016) indica que la escuela debe superar la estructura disciplinaria de la educación, que responde, principalmente, a cuestiones de contenidos y conocimientos. Hoy en día, el poder ya no pertenece a quien sabe, como antes, o incluso a quien busca, sino a quien actúa. Desde este planteamiento cualquier diseño curricular debe considerar el contenido como un medio y no un fin en sí mismo que el alumnado debe alcanzar. Los contenidos deben considerarse como un elemento al servicio de las competencias. Lamentablemente la división disciplinaria de la escuela no se adapta a la lógica de la acción.

Los contenidos protagonizaron la enseñanza hasta la década de los 60. A partir de 1970, la norma ha solicitado al docente el imprescindible cambio metodológico. Por ejemplo, en el año 1971 (BOE del 20 de julio), aparece, derivada de la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), la Orden que regula el curso de Orientación Universitaria. Ya en esa Orden se apela en su disposición segunda (dedicada a la metodología), no sólo al uso de diferentes instrumentos de evaluación para comprobar la evolución del proceso de aprendizaje del alumnado, sino también a evitar la enseñanza magistral y, especialmente, la mera repetición de contenidos.

En el actual proceso de inclusión de las competencias como un elemento esencial del currículo, es preciso señalar que, aun siendo adecuada una gran diversidad de métodos en función de los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, son las metodologías activas, aquellas que

promueven una mayor participación e implicación del alumnado, las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos. Los informes nacionales e internacionales, así como las opiniones de los expertos en educación, refrendan esta necesidad de cambio que también se hace patente para la comunidad educativa. Según McKinsey & Company (2012), el papel del docente se encontraría en un proceso de transformación profunda e irrefrenable dados los cambios en la sociedad actual. Esos cambios apuntan fundamentalmente a dos variables: la metodología activa y la evaluación formativa.

Sin embargo, ya hace muchos años que esta premonición se anuncia por todo tipo de publicaciones, normas, congresos y jornadas como parte del discurso obligatorio que llena mucho (a los lectores y asistentes), pero compromete a poco (a la Administración, los docentes, la Inspección, y los servicios de orientación y asesoramiento). Algunos de estos agentes han creído ver en las competencias clave otro cambio legislativo más dentro de nuestra vida profesional y con las mismas consideraciones e implicaciones para nuestra docencia que tuvieron en su día otras reformas legislativas. Es decir, en algunos casos, ninguna. Esta nueva reforma que propicia la LOE-LOMCE en relación a las competencias básicas-clave, sería interpretada por algunos docentes como aquella ola que rompe en la orilla y que, aunque en principio parece muy potente y asustadiza, finalmente y cuando llega hasta nuestros pies de aula queda lo suficientemente matizada, difuminada u obviada como para que podamos seguir nuestra labor diaria con mínimos o inexistentes cambios. Es decir, una enseñanza basada en contenidos disciplinares.

Según Schleicher (2016) “el docente (por ejemplo el español) cree sentirse seguro en este tipo de docencia por contenidos, llegando a tener una buena autopercepción de su práctica profesional de enseñanza”. Sin embargo, lo que provoca en el alumnado es un aprendizaje “bulímico”. Este aprendizaje es extremadamente breve en el tiempo. El único objetivo es que el alumnado acceda a un tipo de instrumento de evaluación afín a la enseñanza por contenidos (normalmente el típico examen conceptual), para expulsar los

contenidos memorizados e intentar superar otra prueba propuesta por el docente. El objetivo está claro: superar cada examen a lo largo del curso. El impacto de este tipo de enseñanza es bajo y tan sólo sirve para aprobar, no para aprender (de ahí la frase que algunos docentes y familias dan al alumno/a cuando éste pregunta “¿para qué me tengo que aprender esto?”, a lo que se responde “para aprobar”). Roegiers (2016) lo llama, en el mismo sentido, "pedagogía bancaria", una pedagogía comercial donde el estudiante aprende solamente para "devolver" a su docente, el día del examen, unos conocimientos estériles... que no le conciernen.

Méndez (2015) afirma que aquellos docentes que fundamentan su enseñanza en lecciones magistrales basadas en la explicación de contenidos, la realización sistemática de ejercicios como forma de fomentar la memorización, tienen un efecto negativo (estadísticamente significativo) en el rendimiento escolar de los estudiantes a los 15 años de edad, en una o varias de las competencias evaluadas.

Con este tipo de enseñanza conceptual, darles más trabajo en clase al alumnado no suele ser suficiente para mejorar los resultados de aprendizaje (INEE, 2015). Si se cae en la “tentación docente” de mandar trabajo para casa al alumnado (deberes), Kohn (2013) nos recuerda que “cuando se exige la acumulación de una gran cantidad de datos con poca o ninguna importancia para el niño, el aprendizaje es tan lento y costoso que el colegio se ve obligado a requerir la ayuda de casa para salir del lío que el propio colegio ha generado”. Este tipo de enseñanza eminentemente cuantitativa y poco o nada contextualizada, suele venir asociada al aprendizaje memorístico de “latas de contenidos” curriculares que el alumnado debe procurar retener durante un tiempo determinado de su vida académica (no mucho), para superar la calificación de insuficiente.

Desde los preámbulos de las diferentes normas que regulan y orientan los procesos de enseñanza (por ejemplo, la Orden ECD/489/2016, y la Orden ECD/494/2016) se recuerda al docente (1) la importancia de los principios metodológicos y (2) que los bloques de contenidos *no constituyen un temario*, sino una forma de ordenar y vertebrar los contenidos esenciales del



currículo de forma coherente. El profesorado debería diseñar para cada unidad de programación o proyecto, tareas situacionales (disciplinares y/o interdisciplinares) con el fin de trabajar los contenidos de forma globalizada y contextualizada. A pesar de estas recomendaciones, la tentación de establecer una línea de temario para desarrollar con una serie de “exámenes” asociados, es para algunos docentes una zona de confort difícil de superar a lo largo de su vida profesional. Quizás el problema estribe, al menos desde alguna de sus vertientes, en que la intervención metodológica correcta sigue siendo algo “orientativo” para el docente, y no “preceptivo”. La normativa y los acuerdos del centro presentan un menú de degustación de principios metodológicos que, de aplicarse, incidirían con toda seguridad en mejoras en el aprendizaje del alumnado, especialmente de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje (INEE, 2013). Sin embargo el menú del día a día suele acabar siendo una dieta poco saludable que es ofrecida al alumnado a lo largo de las diferentes asignaturas y cursos.

El aprendizaje de contenidos no supone la situación finalista a la que debe llegar el alumnado. El propio informe Delors (1996) plantea que el docente debe procurar al alumnado la posibilidad de aprender a saber hacer. Es decir, la posibilidad de aplicar los conocimientos (saberes o contenidos), que integran la construcción del aprendizaje. El aprendizaje de contenidos, como situación finalista, no tiene ni tendrá valor en una sociedad que tiende a valorar preferentemente a las personas no que tienen una titulación profesional sino, además, una competencia que las capacite para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

La escuela y el mundo tecnológico andan sobrados de contenidos sobre los que focalizar la atención. El verdadero reto pasa por relacionarlos para procurar al alumnado la posibilidad de resolver tareas complejas (resultados de aprendizaje). Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos, sino de prepararse para elaborar y aplicar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución. Debemos tener en cuenta que en un mundo globalizado como el que nos toca vivir, el torrente de contenidos que circula en el contexto de cada país es tan inmenso que cualquier sistema educativo que centre sus

resultados en la adquisición exclusiva de dichos contenidos condena a su alumnado a trabajar en desventaja respecto a otros sistemas que promuevan la aplicación e interrelación de los mismos con el fin de adquirir determinadas competencias que les permitan aplicar resultados de aprendizaje adquiridos en cualquier contexto.

Apostar por los contenidos, como objetivos de aprendizaje y referentes para la evaluación, conlleva supeditar al alumnado a los interminables programas, a procesos memorísticos que no alcanzan a obtener resultados de aprendizaje permanentes e interrelacionados. Los resultados de aprendizaje que demanda hoy la sociedad y que deben impulsarse desde la escuela, están basados en los diferentes elementos del currículo (contenidos, metodología, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias), y su interrelación. Ninguno de ellos se antepone al resto, todos tienen un papel significativo en el proceso de aprendizaje. La escuela debería poder formular y reformular aquellas tareas (resultados de aprendizaje interdisciplinares) que el alumnado deba resolver suficientemente de manera autónoma al finalizar cada curso y etapa educativa.

- La evaluación que se propone al alumnado sigue siendo disciplinar y fundamentada en los contenidos.

Si la actuación profesional de algunos docentes, en términos metodológicos, tiene un amplio margen de mejora, la intervención sobre la evaluación se ve irremediamente afectada por las carencias planteadas en el proceso de enseñanza.

Dentro de los ámbitos prioritarios que los países de la Unión Europea (UE) se plantean desarrollar como objetivo para el año 2020 (ET, 2020) se encuentra la definición y adquisición de los resultados de aprendizaje que debe alcanzar el alumnado. Pero ¿qué son los resultados de aprendizaje? Según la propia UE son aquellos contenidos, capacidades y competencias que habilitan a un alumno/a para la futura empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar.

La LOMCE determina que el currículo estará integrado, entre otros elementos, por los resultados de aprendizaje. Además, la Orden ECD/65/2015 (artículo 5), indica que las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, *explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.*

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, y también en la evaluación. Requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo, la organización escolar y de los métodos de enseñanza.

Tanto el RD126/2014, como el RD1105/2014 definen, en su artículo 2, los estándares de aprendizaje evaluables como especificaciones de los criterios de evaluación que *permiten definir los resultados de aprendizaje*, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. Ambos Reales Decretos inciden en que para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, el docente debe diseñar actividades de aprendizaje integradas (disciplinares e interdisciplinares) que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje.

En la misma línea, la OCDE (2015,145) indica que:

(OCDE, 2015)

Es imprescindible desarrollar medidas del rendimiento lo suficientemente amplias como para agrupar todos los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Es decir, la enseñanza y evaluación atomizada de áreas-materias debe abandonarse para integrar sus objetivos en resultados de aprendizaje

contextualizados. Es lo que en términos competenciales se definió como “tareas de aprendizaje”, o propuestas de enseñanza complejas y contextualizadas que el docente, desde el marco curricular vigente y teniendo en cuenta los referentes de evaluación, plantea al alumnado (COMBAS, 2013). La UNESCO (Roegiers, 2016), utiliza el término, recién acuñado, de competencias situacionales.

La definición novedosa en el currículo de los estándares de aprendizaje para los diferentes niveles educativos (por ejemplo, en Aragón a través de la ORDEN de 16 de junio de 2014) y su elevado número en las diferentes áreas-materias, ha servido de cortina de humo para no dar la máxima importancia y prioridad a la definición de los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Esa es la variable que realmente promueve (1) el cambio metodológico en las aulas, y (2) la vinculación de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje en las propuestas de enseñanza y evaluación del alumnado. Efectivamente, si el diseño de los resultados de aprendizaje conlleva la utilización de metodologías activas y su vinculación a los referentes de evaluación, los docentes verían positivamente condicionada su enseñanza, y facilitado el proceso de evaluación formativa de los referentes de evaluación.

La no definición de los resultados de aprendizaje por parte de la Administración y de los docentes tiene especial incidencia en la atención a la diversidad del alumnado con dificultades de aprendizaje. Recordemos que en la normativa básica (artículo 2 del RD 126/2014) se indica que los estándares de aprendizaje deben ser observables, medibles y evaluables y deben permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Por lo tanto, los resultados de aprendizaje definidos desde estándares de aprendizaje de una o varias áreas, también deberán ser observables, medibles y evaluables y deberán permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. El RD 126/2014 (artículo 12) y su posterior desarrollo en cada Administración Educativa (por ejemplo en Aragón a través del artículo 11.9 de la Orden de 16 de junio de 2014), determina que los maestros deben evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones docentes. Es decir, es

imprescindible definir el nivel de logro de los resultados de aprendizaje y, especialmente, el nivel de suficiencia de los mismos.

Sin embargo, en la definición de ese grado de suficiencia hay discrepancias normativas y conceptuales, ya no sólo entre diferentes Administraciones Educativas, sino también entre diferentes centros educativos de una misma comunidad autónoma. Las decisiones normativas que han tomado algunas Administraciones Educativas en temas de currículo de las diferentes etapas educativas, han venido a generar un “desconcierto consentido” en la docencia. Analizaremos brevemente el caso de Aragón para comprender como la incorrecta definición de determinadas variables de la evaluación del alumnado, pueden condicionar los procesos de enseñanza que se planteen al mismo.

La Orden de 21 de diciembre de 2015 (artículo 2), indica que los centros, en el marco de su autonomía, podrán definir y recoger en sus programaciones los aprendizajes mínimos, que el alumnado debe alcanzar para superar las áreas de conocimiento. Hasta la entrada en vigor de dicha Orden (Orden del 31 de octubre de 2014), el concepto que hasta ese momento se manejaba en la Comunidad Autónoma de Aragón era el de estándares imprescindibles. Estos se definían como aquella variable que tenía como objeto superar las correspondientes áreas, es decir, la calificación de suficiente. Sin embargo, la propia redacción de los estándares no se aproxima a un resultado de aprendizaje competencial, sino a elementos tendentes a evaluar lo analítico (carentes de una situación contextualizada compleja). La identificación de los estándares mínimos o imprescindibles no debería considerarse como una situación finalista en cuanto a la delimitación del grado de suficiencia que debe alcanzar un alumno respecto a una disciplina o una competencia. Son únicamente parte de un proceso de diseño curricular que debe finalizar en la concreción de tareas situacionales (resultados de aprendizaje) en las que se identifique con claridad el nivel de suficiencia en su ejecución (indicador de logro mínimo). Estos resultados de aprendizaje, con la identificación de los diferentes niveles de logro, no ha sido definido hasta el momento por parte de las administraciones educativas. Así como el RD 126/2014 ni el RD 1105/2015 no confieren competencias a las administraciones educativas en la

determinación de los referentes de evaluación, sí que es posible que las propias administraciones y los centros participen del diseño de resultados de aprendizaje a partir de los referentes de evaluación (criterios de evaluación y estándares) determinados por el Gobierno.

Los aprendizajes imprescindibles (mínimos, suficientes, básicos, etc.) surgen, de manera esencial, por una necesidad de evaluar objetivamente al alumnado y de atender de manera precisa sus necesidades educativas de apoyo (Polo, 2014a). Es un concepto que tiene más de veinte años de vigencia normativa en nuestro sistema educativo. Las órdenes de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 20)<sup>iv</sup>, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y sobre evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato, determinaban que, “con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, los centros darán a conocer, entre otros elementos, los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para obtener una valoración positiva en las distintas áreas y materias que formen el currículo”.

El sentido de la aparición de los mínimos está igualmente fundamentado en que, tal y como indica Coll & Martín (2006), no es posible evaluar de todo lo que se enseña. Esta afirmación adquiere mayor sentido ante la amplitud de los contenidos y del número de estándares de aprendizaje que hay en cada área en los diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Como el propio nombre dicta, el concepto de mínimo exigible es un elemento imprescindible dentro de la evaluación objetiva del alumnado (Orden de 28 de agosto de 1995). En concreto, la citada orden hace referencia explícita a la necesidad de prestar "especial referencia a los mínimos exigibles y a los criterios de calificación". Ambos elementos curriculares son esenciales hoy en día en todas las etapas educativas (Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional). Este concepto ha sido adaptado en las diferentes comunidades autónomas, denominándolos básicos, prioritarios, o imprescindibles. En ocasiones, el desconocimiento sobre su origen, sentido y utilidad en la docencia y la supervisión educativa, ha ocasionado que se

despreciara su valor o se hiciera un mal uso de él. El concepto, que no fue explicado en la normativa aragonesa hasta la aparición del documento del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de “Pautas para la Elaboración de la Programación Didáctica” (Polo et al. 2014b), ha sido legislado y utilizado, en general, de manera incorrecta. La Orden del 21 de diciembre de 2015 nada aclara sobre el concepto de “aprendizajes mínimos”, permitiendo al docente que lo equipare, si lo cree conveniente, al de estándares de aprendizaje imprescindibles.

En el concepto original (contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles), el docente solía tener tendencia a establecer por un lado los contenidos mínimos, y por otro lado los criterios de evaluación mínimos. Esa circunstancia provocaba en muchas ocasiones un "divorcio" entre el contenido determinado y el criterio fijado. Debemos recordar que el contenido, según definición normativa (por ejemplo en el RD 1105/2015), nunca ha sido considerado un referente para la evaluación. Sólo es posible su tratamiento a través de los criterios de evaluación y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluable (Polo ,2014a).

El planteamiento de Aragón para la etapa de Primaria, señalando que, “los centros, en el marco de su autonomía, podrán definir y recoger en sus programaciones los aprendizajes mínimos”, tiene, al menos, las siguientes implicaciones:

1. Existe la posibilidad de que haya centros educativos que implanten los mínimos exigibles y otros no.
2. Aquellos que decidan implantarlos los definirán en función de sus propios criterios. Como indica la norma, “dentro de su autonomía podrán definir aquellos referentes mínimos que consideren necesarios para superar cada una de las áreas”. Esta definición no tiene por qué coincidir con la de otro centro que igualmente haya decidido plantear esa variable.

3. Aquellos que no los definan deberían considerar preceptiva la adquisición de todos los referentes de evaluación (estándares de aprendizaje) en un nivel de logro suficiente.
4. Los centros que no definan los mínimos impiden a las familias y al alumnado conocer qué se debe aprender, al menos, para lograr la calificación de suficiente en cada una de las áreas y competencias.
5. El grado de adquisición de los referentes de evaluación entre centros dependientes de la misma administración educativa podría llegar a ser dispar; por lo tanto, es difícil que la propia administración sepa con certeza cuál es el nivel académico que un alumno/a tiene al superar una determinada área-materia o competencia en un curso.

Efectivamente, estos hechos provocan que el nivel educativo que deba tener una alumna de 3º de Primaria para superar la Lengua Castellana y Literatura en Aragón, pueda tener diferencias significativas según en qué centro esté cursando las enseñanzas. Quizás, alguien pueda tener la tentación de pensar o decir que, la alumna deberá sacar un “5” en los instrumentos de evaluación que se le propongan para lograr la calificación de suficiente. Los criterios de calificación no pueden reducirse a la distribución aleatoria de unos porcentajes en diferentes instrumentos de evaluación. Ese planteamiento llevaría a que el referente de evaluación es el recipiente (instrumento) en lugar del contenido del mismo (referentes de evaluación vinculados a resultados de aprendizaje). Los criterios de calificación deben partir del peso ponderado que tienen los diferentes referentes de evaluación entre sí (Polo, 2015). El docente debe calificar los referentes, no los instrumentos como situación finalista. Históricamente el docente ha preferido dirigir su docencia hacia los instrumentos en lugar de a los referentes. Sin embargo, está demostrado que sólo la evaluación y calificación desde los referentes de evaluación permite la atención individualizada del alumnado, especialmente del que tiene dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, el problema no termina aquí. Cuando una administración educativa plantea, dentro de sus competencias, el desarrollo normativo



curricular de las diferentes etapas educativas, debe exigirse el mismo grado de coordinación y coherencia que la que se solicita a los docentes implicados en los cambios de etapas educativas respecto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y atención a la diversidad. Sin embargo, el análisis de la actual normativa curricular y de evaluación de la comunidad autónoma de Aragón refleja divergencias que no favorecen la coherencia del currículo y el progreso del alumnado en las diferentes etapas educativas. En la tabla 1 podemos ver un resumen de la situación que plantea Aragón respecto a los mínimos exigibles dependiendo de la etapa educativa:

<b>ETAPA EDUCATIVA</b>	<b>DENOMINACIÓN</b>	<b>CARÁCTER</b>
Infantil	Capacidades básicas <sup>v</sup>	Obligatorio
Primaria	Aprendizajes mínimos	Voluntario
Secundaria (ESO-BCH)	Contenidos mínimos	Obligatorio
Formación Profesional (CGM-CGS)	Resultados de aprendizaje mínimos	Obligatorio
Formación Profesional Básica	Resultados de aprendizaje y contenidos mínimos exigibles	Obligatorio

Tabla 1. Planteamiento de Aragón en relación a los mínimos exigibles.

De los términos utilizados en las diferentes etapas educativas, quizás el concepto más problemático lo podamos encontrar en la etapa de Secundaria. Recientemente, la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, han señalado que dentro de las programaciones didácticas el docente tiene la obligación de (1) definir los contenidos mínimos necesarios para obtener una evaluación positiva y (2) darlos a conocer al alumnado y las familias. (artículo 14 de la Orden/489/2016 y artículo 19 de la Orden/494/2016).

Teniendo en cuenta lo manifestado hasta ahora en este artículo y lo planteado a nivel normativo desde la etapa de Secundaria, ¿es posible fundamentar la evaluación del alumnado en los contenidos mínimos? La respuesta es no. Tal y como se ha descrito anteriormente hay una falta de vinculación de este concepto con un aprendizaje competencial. Además, la norma no considera a los contenidos, tampoco a los contenidos mínimos, un referente para la evaluación de la enseñanza. Tal y como nos recuerda el artículo 2 del RD 1105/2014, tan sólo tienen atribución para la evaluación del aprendizaje del alumnado los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

Plantear la evaluación desde los contenidos mínimos va en contra de lo planteado en el Decreto 73/2011 (artículo 7.1) cuando se indica que “los alumnos tienen derecho a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar sean reconocidos y evaluados con objetividad”. Desde los contenidos mínimos, al no ser referente de evaluación normativo, no se garantiza la evaluación objetiva del alumnado.

Por el contrario, la Orden de 29 de mayo de 2008 (artículo 6.2: Elementos del Currículo de los ciclos formativos), define los elementos que contiene el currículo de las enseñanzas vinculadas a la formación profesional. Entre ellos, aparecen los resultados de aprendizaje. Además, en todas las programaciones didácticas se deben definir los resultados de aprendizaje mínimos exigibles. La propia norma explica al docente la forma en la que deben definirse dichos resultados mínimos: “los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, expresando de manera explícita y precisa los resultados de aprendizaje mínimos exigibles para superar el correspondiente módulo profesional”. Es decir: (1) en cada currículo se han definido varios resultados de aprendizaje que están compuestos por varios criterios de evaluación, (2) a partir de dichos criterios de evaluación el docente debe definir, de manera explícita y precisa, los niveles de logro de cada resultado de aprendizaje (con especial relevancia al nivel de suficiente), y (3) todos los resultados de aprendizaje deben adquirirse por el alumnado, al menos, en su nivel de logro de suficiente (mínimos).

Los resultados de aprendizaje son el concepto más parecido al de competencias-tareas situacionales (concepto defendido por la UNESCO en Roegiers, 2016). Si el diseño curricular está realizado correctamente, los resultados de aprendizaje integran el resto de elementos del currículo (competencias, objetivos, contenidos e incluso orientan sobre el tipo de metodología más adecuada para su adquisición). Por este hecho, no haría falta “estropear” el concepto cuando en la Orden de 29 de mayo de 2008<sup>vi</sup>, intentando preservar el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado con criterios de plena objetividad, se indica que “los centros educativos darán a conocer los contenidos y resultados de aprendizaje mínimos exigibles para obtener la evaluación positiva en los diferentes módulos profesionales que integran el ciclo formativo”. Es probable que el legislador, no consciente de la potencia educativa del propio “resultado de aprendizaje” se dejase llevar por la herencia de los “contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles” (Orden de 28 de agosto de 1995), y por ello, contaminase innecesariamente el concepto de resultado de aprendizaje.

Lo que parece evidente es que desde las instituciones macro (OCDE) a las micro (Estado y alguna administración educativa), todas ellas plantean la necesidad de definir el mínimo de conocimiento que un alumno/a debe adquirir para considerar que ha adquirido un nivel de aprendizaje suficiente para progresar en sus estudios o integrarse en el mundo laboral. Recordemos que el programa de trabajo del Consejo Europeo «Educación y Formación 2010» definió en el año 2001, que todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento (Comisión Europea, 2003). En la misma línea el MECD detalló en la Orden ECD/65/2015 (artículo 5) que las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir. Las recomendaciones del parlamento europeo (DOUE, 2006) recuerdan que la homogeneización de los resultados de aprendizaje que debe adquirir el alumnado al finalizar los diferentes niveles educativos (a partir del dominio de las mismas competencias), puede favorecer la movilidad del alumnado y los

profesionales por los Estados miembros. Esta recomendación debería tenerse en cuenta a la vista de las diferencias que algunas administraciones educativas generan desde la propia normativa respecto al currículo que se debe aplicar en las aulas, y los resultados de aprendizaje mínimos que deben lograr los alumnos/as.

En definitiva, a pesar de los giros que se le ha dado al concepto, y de, en algunos casos, la aparente voluntariedad de su aplicación, más tarde o más temprano las administraciones educativas deberán explicitar en sus marcos curriculares la definición del grado de adquisición suficiente de las competencias clave-situacionales desde la identificación de una serie de resultados de aprendizaje mínimos (tareas situacionales). Dichas tareas podrían recogerse como parte de los propios perfiles competenciales (actualmente definidos desde la enumeración de los estándares de aprendizaje), pasándose a denominar perfiles de tareas situacionales. En cualquier caso, para la consecución de dichos resultados mínimos será preciso plantear una enseñanza que, respetando lo disciplinar, tienda a proponer al alumnado proyectos de aprendizaje interdisciplinares.

Cualquier actuación administrativa que no persiga estos objetivos procurará, con total seguridad, la elaboración de un currículo inútil en su conceptualización, inhábil en cuanto a su aplicación por parte del profesorado y lejano de las prioridades de supervisión de la Inspección educativa.

## **Conclusión**

La actual normativa, si bien ha dado un paso adelante para integrar los elementos del currículo en las propuestas de enseñanza-aprendizaje (COMBAS, 2013), no ha llegado, por si misma, a diseñar planes formativos (iniciales y permanentes) con impacto en la mejora de la enseñanza, a estimular la implantación generalizada de las metodologías activas en el aula, ni a plantear adecuadamente la evaluación objetiva del alumnado (en áreas y competencias clave). A pesar de los cambios normativos que han acontecido en nuestro país en la última década, parte del profesorado puede estar ejerciendo su docencia por efecto imitativo de la docencia que recibió en su

época de estudiante, y/o al dictado de una línea editorial que, en ocasiones, no ofrece una propuesta de enseñanza y evaluación solvente con los requerimientos de nuestra sociedad. Teniendo en cuenta estas deficiencias, podemos tener la impresión de que la inclusión de las competencias en la normativa curricular y de evaluación, es un acto estético destinado a cumplir los requerimientos europeos en materia educativa (ET, 2020), más que un planteamiento institucional dirigido a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestro país<sup>vii</sup>.

Con este tipo de marcos normativos que potencian el protagonismo de los contenidos (como situación finalista del aprendizaje) frente a los resultados de aprendizaje (como opción competencial), es fácil que la enseñanza se vincule a métodos tradicionales, y la evaluación se siga aplicando, principalmente, a través de pruebas escritas de lápiz y papel. El futuro no nos va a permitir una enseñanza y evaluación planteada desde la mera identificación de habilidades cognitivas (OCDE, 2003).

La OCDE (2003) ya anticipó que las posibles avenidas futuras de un marco curricular debía incluir la construcción de **perfiles de competencias** para reflejar el hecho de que cada área de aprendizaje no es utilizada de forma aislada y que se requiere de una constelación de áreas y competencias en cualquier contexto de aprendizaje significativo. Sobre esta idea, las administraciones deberían tender a construir currículos que potencien dichas interrelaciones de tal forma que, la mayoría de los resultados de aprendizaje que se planteen como objetivo al alumnado, integren referentes de evaluación de diferentes perfiles competenciales. Para lograr este reto es necesario que complementariamente se articulen mejoras en, al menos, los siguientes aspectos:

1. Documentos institucionales: Ya no es posible definir las programaciones didácticas como elementos estancos vinculados a diferentes áreas. El futuro currículo, respetando la identidad disciplinar, requerirá el tratamiento interdisciplinar de un área respecto al resto. Las programaciones se constituirán por proyectos de aprendizaje que irán evolucionando a lo largo de la etapa para lograr la adquisición de las

competencias y los objetivos que desde la administración se fijen. En el diseño de las futuras programaciones será clave el establecimiento de perfiles de tareas situacionales.

2. Organización de centro: La actual estructura organizativa de los centros no favorece el tratamiento interdisciplinar de la enseñanza. Es evidente que, a pesar de lo proclamado en los preámbulos de las diferentes órdenes de currículo en materia de integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los anexos vinculados a la estructura horaria en las diferentes etapas educativas disponen un tratamiento del aprendizaje disciplinar. El futuro normativo debería propiciar la necesidad (no como una orientación sino como un requerimiento), de que los centros educativos dispongan de mayor autonomía para propiciar estructuras de aprendizaje que no se vengan limitadas por los 50 minutos de una clase.
3. Formación docente: Cualquier proceso que intente mejorar la autonomía de los centros y, por lo tanto, de la docencia, debe venir acompañado de un plan de formación de centro que ayude a optimizar las posibilidades que ofrece dicha autonomía. Los procesos de formación no deberían fundamentarse, al menos de manera prioritaria, en datos cuantitativos (número de actividades ofertadas y certificadas al profesorado). Es necesario que las administraciones educativas trabajen por implementar planes formativos en los centros que propicien mejoras en la actuación profesional y en los procesos de aprendizaje del alumnado. Para lograr este objetivo es preciso que desde la administración educativa se intente paliar la falta de conocimiento experto que facilite procesos de asesoramiento y de supervisión a los centros y a la propia administración.
4. Atención a la diversidad: La entrada de las competencias básicas como elemento curricular a tener en cuenta desde todas las áreas-materias de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, abre nuevas vías de responsabilidad para el docente en lo referido a los planes de refuerzo y apoyo compartidos entre aquellas áreas-materias que contribuyen al desarrollo de una determinada competencia y, especialmente, aquellas

que pudieran estar vinculadas a la evaluación y emisión de una calificación (Polo, 2013).

5. Rendición de cuentas: Es cierto que los centros, y por lo tanto los equipos docentes, deben disponer de mayor autonomía en el diseño de las propuestas de aprendizaje. Sin embargo, una mayor autonomía del profesorado per se, no propicia necesariamente una mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. Algunos docentes, abusando de la mal entendida libertad de cátedra<sup>viii</sup>, se parapetan entre las paredes de su aula considerando su docencia como una república independiente del currículo oficial, de su centro y de las necesidades de su propio alumnado. Es necesario que se estudie la actual evaluación de la carrera profesional docente con el fin de propiciar (1) el necesario reconocimiento de las buenas prácticas docentes, y (2), en su caso, las responsabilidades disciplinarias que se pudieran derivar de una descuidada o negligente práctica profesional.

Es importante que la implantación de este u otros modelos curriculares con implicaciones en la forma de enseñar, evaluar y atender a la diversidad del alumnado, sea desarrollado desde los principios de:

(1) Progresividad: con el fin de permitir corregir los errores y aprender de la experiencia de un proceso de implantación normativo de este calado, es importante que dicho proceso se realice de manera escalonada en los diferentes cursos y etapas educativas. Teniendo en cuenta las carencias enumeradas anteriormente, no parece aconsejable implantar todas las etapas educativas en un periodo de tiempo tan breve.

(2) Acompañamiento: es necesario que nuestro país vincule su plan de mejora no sólo al planteamiento de una nueva Ley (y sus desarrollo normativos), sino a la implementación de un plan de acompañamiento.

(3) Reconocimiento: en un sistema basado en la autonomía y la rendición de cuentas, no es posible dejar de reconocer las buenas prácticas profesionales.

Con total seguridad, todos los miembros de la comunidad educativa pueden participar en el cambio de la forma de enseñar al alumnado. Sin embargo la Administración, desde su potestad para incentivar mejoras normativas, de intervención docente y de reconocimiento profesional, debería tomar el liderazgo del plan de mejora institucional. Definitivamente no es suficiente con desarrollar un marco normativo. Se precisan otra serie de medidas complementarias que garanticen la correcta definición de la norma, su aplicación, y comprobación del impacto en la mejora del alumnado. Aquellos que deciden liderar las políticas educativas en las diferentes administraciones educativas, deben ser conscientes de las necesidades formativas que implica su cargo, y de la necesidad de conectar su programa político con las demandas referidas en los estudios nacionales e internacionales.

La Inspección, dentro de sus atribuciones y funciones actuales, debe esforzarse por estar a la altura del reto que tenemos diariamente en los centros de nuestra responsabilidad. Urge diseñar, implementar y evaluar un plan de formación para la Inspección Educativa que le ponga al frente de los procesos de asesoramiento y supervisión relacionados con la enseñanza y evaluación competencial. Ningún Estado se puede permitir mantener en el sistema a unos profesionales dedicados al asesoramiento y la supervisión del propio sistema, sin tener garantías absolutas de la capacidad, competencia y utilidad de dichos profesionales para la mejora del sistema.

Como siempre suele suceder, este tipo de medidas, de acometerse institucionalmente y desarrollarse individualmente por parte de cada docente, a quien favorecerán más será, en última instancia, al alumnado con dificultades de aprendizaje. Seguramente por esa razón, y teniendo en cuenta la preparación que este tipo de actuaciones profesionales precisan, Sánchez (2006) solicitaba para ejercer la docencia “más que para un universitario, y tanta práctica como un médico”. Quizás la próxima Ley educativa pueda concretar medidas que redunden en la mejora y reconocimiento de las competencias profesionales de los actuales y futuros docentes.

## **Agradecimientos**



A Juan Carlos Polo por su colaboración en la revisión de este artículo.

### **Financiación**

Sin financiación expresa.

### **Conflicto de intereses**

Ninguno.

### **Referencias bibliográficas**

Coll, C. & Martín, E. (diciembre de 2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, Chile. *Revista PRELAC nº3*, 6-28. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=9813&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9813&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

COMBAS (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*. Recuperado el 1 de agosto de 2016 de <http://blog.educalab.es/cniie/2013/12/06/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas-y-aplicacion-digital/>

Comisión Europea (2003). *Comisión de las comunidades europeas: comunicación de la comisión sobre “educación y formación 2010”: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas. Recuperado el 28 de junio de 2016 de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com\\_2003\\_685-a1\\_23013\\_es.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/com_2003_685-a1_23013_es.pdf).

Comisión Europea (2016). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos*. Recuperado el 20 de julio de 2016 de

[http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-recommendations/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-recommendations/index_es.htm)

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia 23 y 24 de marzo 2000*. Lisboa. Recuperado el 19 de abril de 2016 de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 5-4-11).

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO*. Comisión internacional sobre la educación del siglo XXI. Recuperado el 30 de junio de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>.

DOUE-Diario Oficial de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 17 de agosto de 2016 de <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>.

ET (2020). *Marco estratégico Educación y Formación*. MECD-Eurydice. Recuperado el 10 de julio de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

INEE (2013). ¿Las estrategias de aprendizaje pueden reducir la brecha en el rendimiento entre los estudiantes favorecidos y desfavorecidos? *Pisa in focus n°30*. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>

INEE (2015). ¿Es mejor para el aprendizaje tener más horas de clase? *Pisa in focus n°54*. Recuperado el 23 de agosto de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>

Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid, España: Kaleida.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Madrid, España, BOE 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Madrid, España, BOE 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (Madrid, España, BOE 10 de diciembre de 2013).

Mckinsey & Company (2012). *Educación en España: Motivos para la Esperanza*. Recuperado el 12 de agosto de 2016 en <http://www.mckinsey.com/global-locations/europe-and-middleeast/spain/es/latest-thinking>.

Méndez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de La Rioja y Fundación Santillana. Recuperado el 5 de julio de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes/Profesores-y-docencia.html>.

OCDE (2003). *DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave)*. Recuperado el 3 de agosto de 2016 en <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

OCDE (2015): *Política educativa en perspectiva: hacer posibles las reformas*. OCDE diciembre de 2015. Madrid, España: Fundación Santillana.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación

Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 20-6-14).

Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 30-12-15).

Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (Madrid, España, BOE 20-9-95).

Orden de 29 de mayo de 2008, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 4-6-08).

Orden de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 24-11-14).

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 2-6-2016).

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 3-6-16).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Madrid, España, BOE 29-1-15).

Orden ECD/701/2016, de 30 de junio, por la que se regulan los Ciclos formativos de Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma de Aragón (Zaragoza, España, BOA 14-7-16).

Orden de 13 de julio de 1971 sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria (Madrid, España, BOE 20-07-1971).

Polo, I. (2014a). El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón: implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado. *Revista Forum Aragón*, nº 12, 8-18.

Polo, I., Magdaleno, M., Castillo, E., Cruz, M<sup>a</sup>J., Mallada, L., Boada, C., Figueras, M., y Puertas, G. (2014b). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación Primaria*. Secretaría General Técnica. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón. Recuperado el 2 de septiembre de 2016 en [www.educaragon.org/FILES/Pautas%20PPDD%20primaria.pdf](http://www.educaragon.org/FILES/Pautas%20PPDD%20primaria.pdf).

Polo, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 23. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase>.

Polo, I. (2013). ¿Medidas ordinarias de atención a la diversidad? *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 19. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase>.

Polo, I (2010). La Evaluación de las Competencias Básicas. *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 12. Recuperado de <http://www.adide.org/revista/index.php/ase>.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Madrid, España, BOE 3-1-15).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Madrid, España, BOE 1-3-14).

Sánchez, M. (2006). *Mi Diario*. Zaragoza, España: Aragón en el aula.

Schleicher, A. (4 de julio de 2016). La evaluaciones internacionales. En actas del *Congreso Iberoamericano de Educación: Motiva, Crea y Aprende*, celebrado en Madrid por la Universidad Rey Juan Carlos I entre del 4 al 8 de julio de 2016.

Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Recuperado el 25 de septiembre de 2016 en [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment_spa.pdf).

---

i En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español ) lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.

ii Situaciones complejas interdisciplinarias.

iii El objetivo de este currículo básico es asegurar una formación común y dar el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

iv Preámbulo de la ORDEN de 28 de agosto de 1995 por la se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos.

v Tanto la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA14-4-08), como la ORDEN de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de

Aragón (BOA 28-10-08), recurren al concepto de “básico” para aludir a los aprendizajes que debe adquirir el alumnado en cada una de las áreas de aprendizaje y los nueve criterios de evaluación vinculados a la etapa educativa de 2º ciclo de Infantil. El docente debe definir el grado de desarrollo de las capacidades básicas correspondientes a la etapa evolutiva del niño/a.

vi Sin embargo, a la vista de las últimas modificaciones que la misma Administración plantea en la normativa relacionada con la formación profesional (ORDEN ECD/701/2016, de 30 de junio, por el que se regula la formación profesional básica), no podemos considerar que la situación tienda a clarificarse, más bien todo lo contrario. Esta norma plantea el concepto de resultados de aprendizaje y contenidos mínimos exigibles.

vii Otros países, a partir de las recomendaciones formuladas en el informe DeSeCo (OCDE, 2003), comenzaron a trabajar en la mejora de los procesos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje del alumnado (OCDE, 2015). Quizás algunos de estos ejemplos pueden servir de utilidad al Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y/o a las diferentes Administraciones Educativas de este país para sumar al plan de mejora de nuestro sistema educativo. Por ejemplo, Nueva Zelanda, ha realizado una comunicación clara sobre los fines de la evaluación con el fin de formar a los docentes sobre la utilidad y oportunidad de un correcto diseño de la evaluación asociada a un proceso de enseñanza-competencial. El informe destaca y explica seis principios clave: 1) el estudiante se encuentra en el centro; 2) el currículo subraya la evaluación; 3) crear capacidad de evaluar es crucial para la mejora; 4) un sistema capaz de evaluar es un sistema responsable; 5) varias pruebas de múltiples fuentes permiten una respuesta más precisa; y 6) la evaluación efectiva depende de las interacciones y las relaciones de calidad entre las diferentes asignaturas/competencias clave. Complementariamente a esta intensificación del proceso de enseñanza y evaluación interdisciplinar, países como Nueva Zelanda y Países Bajos (OCDE, 2015) han elaborado una herramienta externa para apoyar la evaluación formativa en los centros escolares. En Nueva Zelanda para apoyar las prácticas de evaluación efectiva a nivel escolar, el Ministerio de Educación decidió realizar un ejercicio que cartografiara las herramientas existentes de evaluación de los estudiantes. Su fin ha sido armonizar algunas de las herramientas de evaluación con los estándares nacionales y crear un mapa de los recursos evaluativos para ayudar a los docentes a seleccionar la herramienta de evaluación más adecuada. En el caso de Países Bajos, la aplicación informática creada (CITO-LVS) tiene como objetivo principal la evaluación formativa del nivel de los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas educativas. En España ha habido varios intentos institucionales de implementar este tipo de herramientas a la docencia.

viii LEY ORGANICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION. (B.O.E. 159/85 DE 4 DE JULIO DE 1985). Artículo Tercero. Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley. Según la Real Academia Española (RAE), se considera libertad de cátedra al (Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=NEeAr5C> 1. f.) Derecho de los docentes, especialmente los universitarios, a exponer sus conocimientos según sus propias convicciones y sin someterse a una doctrina impuesta por los poderes públicos.