

El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE*

The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE

Dr. Francisco LÓPEZ RUPÉREZ. Director de Cátedra de Políticas Educativas. Universidad Camilo José Cela (flopezr@ucjc.edu).

Resumen:

El enfoque del currículo por competencias constituye una orientación internacional que encarna un rasgo del actual panorama educativo, ampliamente compartido alrededor del mundo. Es considerado como una de las respuestas a los desafíos que, en la era de la moderna globalización y de la cuarta revolución industrial, se les plantean a las sociedades actuales. En España, la reciente LOMLOE ha emprendido el desarrollo normativo que alcanza ya al currículo. Por tal motivo, resulta oportuno proceder a su análisis. Esa es la finalidad del presente trabajo en el que se describen algunos de los antecedentes institucionales de ese movimiento de reforma curricular; se explicita la componente humanista de dicho movimiento que no pierde su conexión con la llamada «educación liberal», aun cuando amplíe su perspectiva; se describen algunos elementos de la controversia ideológica, a propósito de este

nuevo enfoque del currículo y su plasmación en el desarrollo de la nueva Ley; se efectúa un análisis crítico sobre la base conceptual de la nueva estructura y se señalan sus limitaciones; se fija la atención en el papel central de la evaluación de los aprendizajes, y se cierra el texto con una sucinta conclusión.

Descriptor: competencia, currículo, reforma educativa, legislación educativa, calidad de la educación.

Abstract:

The competency-based curriculum approach is an international focus that embodies a trait which is widely shared around the world in today's educational scenario. It is deemed a response to the challenges faced by societies today, in the era of modern globalisation and the fourth industrial revolution. In Spain, the

* Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14-12-2022.

Cómo citar este artículo: López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | *The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 55-68. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
<https://revistadepedagogia.org/>

recently passed Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (hereinafter, LOMLOE) has developed legislation that is now reaching the curriculum. Therefore, it is appropriate to analyse such legislation. This is the purpose of this paper, which describes some of the institutional history behind this curriculum reform movement; the humanistic component of the movement, which remains connected to so-called “liberal education” while broadening its perspectives, is specified; certain elements

of the ideological controversy around this new curricular approach and its rendering in the new law are described; a critical analysis of the conceptual foundations of the new structure is made and its limitations are indicated; attention is drawn to the central role of evaluation of learning outcomes and the paper ends with a succinct conclusion.

Keywords: competency, curriculum, educational reform, educational legislation, education quality.

1. Introducción

El enfoque del currículo por competencias constituye una orientación internacional que, en sus diferentes declinaciones, encarna un rasgo del actual panorama educativo, ampliamente compartido alrededor del mundo. Es considerado como una de las respuestas a los desafíos que, en la era de la moderna globalización y de la cuarta revolución industrial, se les plantean a las sociedades actuales.

Situada entre el pasado y el futuro —parafraseando el título del conocido ensayo de Hannah Arendt (2016)—, la educación, como institución social secular, mira hacia el pasado en tanto que es la encargada de transferir a las nuevas generaciones los saberes consolidados, así como los valores que constituyen las bases compartidas de la herencia cultural y moral. Pero, al mismo tiempo, está comprometida con la preparación del futuro al servicio de una sociedad que reconoce su papel decisivo y espera de ella, cada vez

con mayor intensidad, que acierte en su misión y en su compromiso.

A la luz de lo que sabemos sobre la historia institucional de ese movimiento de reforma curricular, el enfoque por competencias, efectivamente, mira al futuro en la medida en que supone una de las contribuciones mayores de la educación a la preparación de la sociedad para atender, acertadamente, tales desafíos.

La educación española, por su integración en la Unión Europea y en su condición de miembro de otras organizaciones multilaterales con competencias en educación, no ha sido ajeno a dicho movimiento. Desde las primeras referencias a las competencias, producidas en la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su preámbulo, las sucesivas leyes orgánicas han abordado, con menor o mayor amplitud y acierto, un enfoque del currículo por competencias. Pero sea por cuestiones relativas a su concepción, a su

implementación o ambas, y por los ya tradicionales efectos deconstructivos de la alternancia política en España sobre sus reformas educativas, lo cierto es que ese movimiento no ha arraigado suficientemente entre nosotros.

La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ha emprendido su concreción mediante el correspondiente desarrollo normativo que alcanza ya, en términos prácticos, al currículo. Por tal motivo, resulta oportuno ahora proceder a su análisis. Esa es la finalidad del presente trabajo en el que, en primer lugar, se procederá a describir algunos de los antecedentes institucionales de ese movimiento de reforma curricular. En segundo lugar, se explicitará la componente humanista de dicho movimiento que no pierde su conexión con la llamada «educación liberal», aun cuando amplíe su perspectiva. En tercer lugar, se describirán algunos elementos de la controversia ideológica a propósito de este nuevo enfoque del currículo y su plasmación en el desarrollo de la LOMLOE. En cuarto lugar, se efectuará un análisis crítico sobre la base conceptual de la nueva estructura y se señalarán sus limitaciones. En quinto lugar, se fijará la atención en el papel central de la evaluación de los aprendizajes, para, a continuación, cerrar el texto con una sucinta conclusión.

2. Algunos antecedentes institucionales

El año 2001 veía la luz la culminación del proyecto *DeSeCo* (Definition and Selection of Competences) de la OCDE que puede ser

considerado como el inicio, en el plano propiamente institucional, de un movimiento que solo algunos años después serviría de soporte e inspiración para un enfoque renovado de los currículos escolares.

Cabe destacar dos rasgos característicos de dicho proyecto. El primero estriba en la magnitud del correspondiente esfuerzo organizativo y de cooperación internacional, que sobrepasó el plano puramente académico de sus antecedentes para alcanzar al ámbito de la política transnacional y de su aplicación (Rychen y Salganik, 2006). El segundo consiste en su dominio de validez, que sobrepasa el mundo de la educación escolar para insertarse en el paradigma del *lifelong learning*, o de la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (OCDE, 2001a; López Rupérez, 2012).

Es en este contexto institucional en el que el proyecto *DeSeCo* serviría de punto de arranque para la posterior introducción, en los países desarrollados, de reformas curriculares centradas en el enfoque por competencias (D.O.U.E., 2006; Dede, 2010; Voogt y Pareja Roblin, 2012; OECD, 2018a, 2018b).

F. E. Weinert, uno de los académicos que contribuiría significativamente a la dirección del proyecto, caracterizaba en sus inicios el concepto de competencia en los siguientes términos:

El constructo teórico de la competencia en la acción combina, de forma integrada en un sistema complejo, esas habilidades intelectuales, conocimientos de contenido específico, habilidades cognitivas, estrategias es-

pecíficas de un determinado ámbito, rutinas y subrutinas, tendencias motivacionales, sistema de control de la voluntad, orientaciones personales del valor y comportamientos sociales (Weinert, 1999, p. 10).

Más adelante, y con ocasión de la presentación en París, de los trabajos finales, los ministros de Educación de los países miembros acuñaron en su declaración el concepto de competencia, de forma sintética, en los términos siguientes:

El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de todos los miembros de nuestra población, entendiendo por competencias el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores (comunicado final de la reunión de ministros de Educación, OCDE, 2001b).

A través de los mecanismos de influencia de la OCDE sobre la Unión Europea —hay que recordar que la mayor parte de los países miembros que se sientan en los diferentes consejos y comités de la OCDE lo son también de la Unión— ese mismo concepto y esa misma preocupación alimentaron, en el ámbito propiamente escolar, el *Marco Europeo de Competencias Clave* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006; 2018) que se propagaría, de uno u otro modo, hacia los estados miembros (Eurydice, 2012; Voogt y Pareja Roblin, 2012).

3. Por un enfoque humanista

Aun cuando el enfoque del currículo por competencias, adoptado por la UE, es en parte deudor de la visión prospectiva de los empresarios y de las compañías tecnológicas sobre los desafíos del futuro (Kai-

ramo, 1989; Voogt y Pareja Roblin, 2012), es asimismo heredero de esa concepción más amplia, de carácter humanista, plasmada en el Informe Delors (Delors, 1996) a través de sus cuatro grandes principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Dicha visión —en parte prospectiva, en parte normativa— sobre la educación del futuro ha sido integrada en el concepto de competencia, más arriba citado, y ha inspirado tanto el marco europeo como su justificación racional. Esa aproximación supone, de hecho, una concepción ampliada del enfoque estrictamente académico de la educación, en la medida en que incorpora al currículo, junto con el conocimiento, otros aspectos que ya estaban presentes en el pasado siglo, pero no de forma tan explícita y tan sistemática.

En el ámbito de lo cognitivo, la noción de competencia ha situado los aprendizajes —y consiguientemente las enseñanzas— en un estadio más elevado en la jerarquía del conocimiento y de su manejo. En general, y particularmente en materias suficientemente formalizadas, la aplicación del conocimiento requiere el dominio de los conceptos, lo cual comprende la asimilación de sus procedimientos y reglas de uso sin los cuales dicho dominio resulta inefectivo e insuficiente. Esa ampliación del marco cognitivo es lo que se ha dado en llamar «aprendizaje profundo» —o más profundo—; concepto tributario de la psicología cognitiva y de la inteligencia artificial (López de Mántaras, 1989; Sawyer, 2008; Luckin e Issroff, 2018), y que comporta representaciones profundas del conocimiento en la mente del estudiante. Dichas representaciones se caracte-

rizan tanto por su riqueza semántica como por su aplicabilidad (López Rupérez, 1994, 2020). Como ha señalado, entre otros, Webb (1997) el grado de profundidad del conocimiento puede manifestarse en una variedad de dimensiones, tales como el nivel de complejidad cognitiva de la información que se espera dispongan los alumnos, su capacidad de transferencia a situaciones diversas, su facilidad para efectuar generalizaciones, o la cantidad de conocimiento previo necesario para captar las ideas.

En una línea similar se pronunciaron —poco después de la publicación de la primera versión del Marco Europeo de las Competencias Clave— los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado en su XVI-II Encuentro (Bilbao, 2008) en un texto que, por su claridad, merece la pena traer a colación:

[...] Después de todo, el *saber hacer* —esa capacidad para aplicar un conocimiento conceptual en diferentes contextos cuyo desarrollo es característico del enfoque por competencias— supone la movilización de capacidades cognitivas de orden superior, tales como analizar, interpretar, aplicar, predecir, etc. Pero esas habilidades no pueden desvincularse de los contenidos y de los aprendizajes específicos en los que se apoyan, sino que han de ser la decantación, el precipitado de ese conocimiento conceptual sin el cual la aplicación del nuevo enfoque en un contexto escolar resulta, desde el punto de vista de los procesos mentales, simplemente inviable. El desafío básico consiste en ser más efectivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la elaboración y aplicación sistemática de nuevos procedimientos organizativos y de nuevas herramientas didácticas capaces

de llevar a todos los escolares a ese escalón superior en el uso del conocimiento (p. 17).

En lo esencial, esta es también la orientación asumida por las compañías tecnológicas en sus recomendaciones sobre cómo preparar a las nuevas generaciones, a través de la educación, para los desafíos del futuro en materia de empleabilidad, lo que explica, en parte, la presencia de ese componente utilitarista del desarrollo del currículo por competencias (Voogt y Pareja Roblin, 2012; López Rupérez, 2020).

Pero, al lado de esta dimensión pragmática, propia de las habilidades, el enfoque del currículo por competencias extiende su visión a esas otras componentes, de actitudes y de valores, que suponen, de hecho, la traducción en la escuela —de un modo organizado y sistemático— del aprender a ser y el aprender a vivir juntos, presentes en el Informe Delors. Como hemos descrito con mayor detalle en otro lugar (López Rupérez, 2020), en las últimas décadas, esta circunstancia se está viendo fortalecida por al menos cuatro vectores positivos de influencia que, a pesar de su naturaleza heterogénea, operan de un modo convergente: el impulso moralista clásico, el movimiento de la educación del carácter, la importancia creciente de las habilidades no cognitivas y las exigencias de la empleabilidad en el siglo XXI.

Juan Carlos Tedesco (1995) —reputado académico, ministro de Educación de Argentina, y nada sospechoso de asumir una orientación de la educación de corte neoliberal—, desde una reflexión amplia sobre

el fenómeno educativo, en las postrimerías del pasado siglo afirmaba lo siguiente:

Las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia histórica inédita, donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. [...] En los nuevos modelos de producción existe la posibilidad y la necesidad de poner en juego las mismas capacidades que se requieren en los niveles personal y social (pp. 62-63).

Y es que, adentrados ya en el presente siglo, lo que observamos, desde el punto de vista de los fines de la educación, no es otra cosa que un entremezclamiento mayúsculo entre conocimientos, habilidades y actitudes y valores, necesarios todos ellos para una educación que prepare con acierto el futuro de las nuevas generaciones. Ese entremezclamiento viene, a la postre, a revalorizar algunos de los aspectos de una «educación liberal». Se entiende por educación liberal una educación en los fundamentos, lo que implica una aproximación suficientemente completa a nuestra herencia cultural, intelectual y moral, el desarrollo de amplios marcos de referencia, del respeto por los hechos, de habilidades para organizar y utilizar el conocimiento, del espíritu crítico y del pensamiento claro, particularmente en la educación secundaria (López Rupérez, 2014).

Esta visión de la educación liberal no puede ser más oportuna en un contexto

como el actual, de cambios rápidos, de incertidumbre en los planos personal y social, de confusión y ambigüedad; en definitiva, de complejidad. Contexto del que la globalización, la revolución digital y sus interacciones son, en buena medida, responsables (López Rupérez, 2021). Justamente los rasgos de dicho contexto están en la base misma de la justificación dada por la Unión Europea a su apuesta por un enfoque del currículo basado en competencias (D.O.U.E, 2006, 2018) y apelan a algunas de las características de esa educación liberal que hagan viables los principios formulados en el citado informe de la UNESCO (Delors, 1996); en particular, los del saber ser y saber vivir juntos.

Una aproximación humanista de las enseñanzas facilita el desarrollo, a partir de las diferentes disciplinas, tanto del ámbito de lo cognitivo, como de las habilidades no cognitivas (Kautz et al., 2014), de las actitudes y los valores. Y es que el enfoque característico de la educación liberal resulta imprescindible para vincular al individuo en formación a una tradición de pensamiento y de cultura, que es la suya; para dotarlo por este medio de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad moral que le permitan desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto tan complejo y, por ende, tan incierto en el que habrá de discurrir su existencia. Todo ello pone de manifiesto hasta qué punto diferentes elementos componentes de un enfoque del currículo por competencias se entroncan con la llamada educación liberal.

4. Algunos elementos para una controversia ideológica

Desde la definición de la primera versión del Marco Europeo de las Competencias Clave (D.O.U.E, 2006), algunos sectores de la academia en España han manifestado sus prevenciones con respecto a dicho enfoque por su orientación supuestamente neoliberal (Bolívar y Pereira, 2006), y han llegado a proscribir el academicismo como excluyente y selectivo y a desconfiar de un currículum centrado en los contenidos de las áreas, al identificarlo como responsable del fracaso en la educación obligatoria (Goñi, 2008). En coherencia con lo anterior, han postulado un enfoque sesgado de la noción de competencia que está centrado no en el conocimiento, sino en las habilidades.

La insuficiente concreción del enfoque de la LOMLOE —como corresponde a la elevada jerarquía normativa de una Ley Orgánica— se ha resuelto recientemente en su desarrollo. Así, la publicación del Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y sus anexos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) asumen una concepción del currículo que se inspira formalmente en el marco de referencia europeo de las competencias clave, pero que es tributaria de una apropiación del concepto de competencia sesgada hacia algunas habilidades y actitudes, de carácter personal y social y naturaleza no cognitiva. Tal y como se explicita en la página 2 del Anexo I «Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica», dichas habilidades adquieren una preponderancia acentuada y

evidente en la propia formulación del *Perfil de salida*, concepto central a la hora de especificar las competencias clave que se espera hayan adquirido los alumnos al completar la enseñanza básica para «responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida».

Y es la respuesta a tales desafíos, vinculados a la adquisición de esos aprendizajes no cognitivos, lo que hace necesario, según la norma, disponer de «los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen a las competencias clave». Sin embargo, se otorga, en este texto introductorio —aunque destinado a fijar la orientación general de dicha norma— una prioridad clara a ciertas habilidades, actitudes o valores que subordinan lo cognitivo a determinados aprendizajes en los ámbitos personal y social. Se advierte, por tanto, una cierta continuidad ideológica con esos planteamientos que desconfían del conocimiento y se alejan de los principios inspiradores de una educación liberal.

Este enfoque contrasta, además, con los énfasis de las Recomendaciones de 22 de mayo de 2018 del Consejo de la Unión Europea (D.O.U.E, 2018) a este respecto, y, en particular, con la segunda que está más directamente referida al sistema educativo (p. C 189/4). Si se trata de referirse a los desafíos de los jóvenes, la Unión Europea se manifiesta, asimismo, en los considerandos de forma bien diferente a la expresada en el Proyecto de real decreto antes citado. Por ejemplo, en el Considerando 2 establece lo siguiente:

Las personas necesitan un conjunto adecuado de capacidades y competencias para mantener su actual nivel de vida, sostener unas tasas de empleo elevadas y fomentar la cohesión social teniendo presente la sociedad y el mundo del trabajo del mañana. Ayudar a las personas de toda Europa a que adquieran las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social contribuye a reforzar la resiliencia de Europa en un momento de rápidos y profundos cambios (p. C 189/1).

Y en el Considerando 7, el Consejo razona en los siguientes términos:

En la economía del conocimiento, memorizar hechos y procedimientos es clave, aunque no suficiente para el progreso y el éxito. Las capacidades, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para cooperar, la creatividad, el pensamiento computacional o la autorregulación, son más esenciales que nunca en nuestra sociedad en rápido cambio. Se trata de herramientas para lograr que lo que se ha aprendido funcione en tiempo real, para generar nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos productos y nuevos conocimientos (p. C 189/2).

Si bien es cierto que en la formulación de las competencias clave, el Proyecto de real decreto desciende, por fuerza, a la orientación genérica del marco europeo de referencia, en la literalidad del texto se pretende evitar su contradicción con las prioridades del Perfil de salida, antes citadas, mediante una justificación del siguiente tenor:

[...] la Recomendación se refiere al aprendizaje permanente que debe producirse a lo largo de toda la vida, mientras que el Perfil remite a un momento preciso y limitado del desarrollo personal, social y formativo del alumnado: la etapa de la enseñanza básica (Anexo I, p. 3).

Parece ignorarse aquí el cambio conceptual y metodológico que, a partir de la orientación típica de la educación de adultos, supuso la introducción del nuevo paradigma del *lifelong learning* (OECD, 2001); concepción esta que toma en consideración las diferentes etapas formativas del individuo, así como sus interacciones o interdependencias (López Rupérez, 2012), y que preside los enfoques de la Unión Europea en materia educativa.

5. Incoherencias en la estructura

En el Proyecto de real decreto antes citado, y en su Anexo 1, el desarrollo del currículo se articula, en un nivel de concreción común a las diferentes áreas, ámbitos o materias, en los siguientes conceptos básicos, encajados formalmente, y que han sido reordenados para esta ocasión de lo general a lo particular para facilitar una mejor comprensión:

- *Competencias clave*. Se definen como los «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo», y que «suponen la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave definidas en el marco de referencia europeo».

- *Perfil de salida*. Alude, por su propia denominación, a los niveles formativos de fin de la etapa obligatoria. Según el texto oficial, «el perfil identifica y define las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo».
- *Descriptorios operativos* de las competencias clave en la enseñanza básica. Son elementos «a partir de los cuales se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia» y encarnan una «dimensión aplicada de las competencias clave».
- *Saberes básicos*. Descienden a la formulación típica de un programa escolar y son considerados, en el texto oficial, como «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas».
- *Competencias específicas*. Corresponden a desempeños del alumnado en cada área, ámbito o materia y «cuyo abordaje requiere de los saberes básicos».
- *Criterios de evaluación*. Pretenden especificar lo que se ha de evaluar. Según el texto oficial son «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias es-

pecíficas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje».

A pesar de la pretensión evidente de otorgar al nuevo currículo un carácter estructurado, un análisis en detalle de su contenido revela una materialización deficiente de dicho propósito, por las siguientes razones:

a) Se advierte un solapamiento entre categorías clasificatorias que las hace, en ocasiones y en términos prácticos, difícilmente distinguibles. Así, por ejemplo, la definición oficial de los *saberes básicos*, como «conocimientos, destrezas y actitudes», es indistinguible de la noción de competencia desde la perspectiva tanto del marco europeo, como del de la OCDE (OECD 2018a, 2018b), solo que referida, en este caso, a una materia o ámbito específico. Se trata, por tanto, de competencias específicas. Hay una circularidad conceptual en los planteamientos que genera confusión, en cuanto que las competencias incluyen los saberes básicos que son, a su vez, competencias. Si bien el calificativo de específicas resuelve la circularidad, lo hace a costa de identificar ambos conceptos y hacerlos redundantes. Por otra parte, incluir en el contexto de la educación escolar la dimensión ética y personal de las competencias en la categoría de saberes resulta impropio en el plano epistemológico.

b) Algo similar sucede con los *descriptorios operativos* y las propias *competencias específicas*. Entendibles los *descriptorios operativos* como una suerte de puente entre las *competencias clave* y las *competencias espe-*

cíficas, lo cierto es que dichos descriptores quedan fuera del alcance de los criterios de evaluación, los cuales se refieren, expresamente, a las competencias específicas.

c) Los llamados *descriptores operativos* poseen una escasa orientación operacional, es decir, vinculada a la medida, al estar formulados con un nivel de concreción insuficiente y, por ello, inadecuado para recibir esa denominación. Por ejemplo, el descriptor operativo CCL5 de la Competencia en Comunicación Lingüística se formula en los términos siguientes:

Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios de la lengua, así como los abusos de poder a través de la misma, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje (Anexo II, p. 5).

El empleo aquí del término «operativo» genera una cierta confusión conceptual, habida cuenta de la larga tradición de uso de dicho término –o de su sinónimo, operacional– en educación; uso que está vinculado a definiciones no ambiguas de conceptos o de objetivos que facilitan la evaluación (Bloom et al., 1971). Sin embargo, en este caso, los descriptores operativos tienen una naturaleza mucho más descriptiva que operacional.

d) Los *criterios de evaluación* poseen un carácter orientativo y son, por tal motivo, de difícil interpretación a la hora de determinar, de un modo inequívoco o no ambiguo, los desempeños de los alumnos al concluir la enseñanza básica. Así, por

ejemplo, el criterio de evaluación 1.1 correspondiente a la Competencia específica 1 de la materia Biología y Geología, se formula en los términos siguientes:

Analizar conceptos y procesos relacionados con los saberes de Biología y Geología interpretando información en diferentes formatos (modelos, gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos, páginas web...), manteniendo una actitud crítica y obteniendo conclusiones fundamentadas. (Anexo II, p. 21)

Por otra parte, poseen con frecuencia un enfoque difícilmente distinguible del de los *descriptores operativos*.

e) Una cuestión no menor es la que suscita, tal y como está planteado, el *perfil de salida*. De acuerdo con su definición, se adscribe a la genealogía conceptual de los *estándares de aprendizaje* en tanto que formulaciones no ambiguas de lo que los alumnos han de saber y saber hacer al concluir un ciclo o etapa (Pont, 2014; p. 19). Lo cierto es que el perfil de salida se materializa en un conjunto de colecciones de descriptores operativos, que se citan de un modo sistemático al finalizar la descripción de cada competencia específica. Por tal motivo, la definición del *perfil de salida* para la enseñanza básica adolece de ese carácter abierto y escasamente operacional antes descrito para los descriptores operativos; es decir, no orienta lo suficiente y admite una pluralidad de valoraciones.

6. La cuestión de la evaluación

La problemática de la evaluación constituye uno de los problemas que plantea el

enfoque del currículo por competencias y que son reconocidos internacionalmente (National Research Council, 2001; Gordon et al. 2009; Soland et al., 2013; Lamb et al., 2017; Vista et al. 2018; OCDE, 2018b). Existe un amplio consenso entre los especialistas a la hora de considerar que la evaluación de las competencias para el siglo XXI está tan solo en sus inicios; o, en palabras de Care et al. (2016), «nuestra capacidad para evaluar destrezas sociales y cognitivas complejas está en su infancia» (p. 262). Sin embargo, la trascendencia individual, social y política que comporta la evaluación educativa, en las diferentes escalas o niveles del sistema, hace de este tema una cuestión nuclear a la hora de concebir e implementar dicho enfoque curricular en el ámbito escolar¹.

Las múltiples finalidades de la evaluación requieren para su logro el que esta sea válida y fiable; es decir, que mida lo que se quiere evaluar y que lo mida bien. Estas exigencias de la evaluación escolar se convierten en una cuestión de justicia y equidad cuando sus resultados han de asistir a los profesores en la toma de decisiones sobre la titulación, proceso que, como es bien sabido, tiene efectos académicos, administrativos y de futuro laboral y personal, sobre la vida de los alumnos. Sin embargo, análisis empíricos rigurosos han puesto de manifiesto la debilidad de los constructos de las competencias relativas a las actitudes y a los valores (Lamb et., 2017). De hecho, la propia OCDE ha tenido que renunciar a evaluarlos, a pesar de formar parte del marco global de competencias empleado en la última edición de PISA (OECD 2018a, 2018b). Esta rea-

lidad cuestiona la pertinencia del enfoque evaluativo del desarrollo curricular de la LOMLOE y, por ende, de algunos elementos de su arquitectura, a la vista de los análisis más arriba descritos. Parece como si esa ambigüedad en la determinación de los desempeños de los alumnos, que es típica de constructos insuficientemente determinados, se hubiera extendido también a otros bien definidos y que tradicionalmente si se saben evaluar.

7. Conclusión

Si bien es cierto que el enfoque del currículo por competencias constituye una orientación, ampliamente asumida, como propia de una educación para el siglo XXI (López Rupérez, 2020; Reimers et al. 2021), existe un consenso amplio sobre las dificultades que suscita su desarrollo efectivo: dificultades de implementación, debido a la novedad que plantea al profesorado una orientación más compleja y bastante más ambiciosa; dificultades de evaluación, al incorporar elementos de aprendizaje para cuya evaluación se carece de suficientes bases empíricas y experiencia práctica; y dificultades para su aceptación social, por el giro que supone respecto de una orientación más tradicional.

Por tales motivos, hubiera sido imprescindible disponer de una estrategia más realista que no desvirtuase el enfoque genuino del concepto de competencia, ni comprometiera la calidad de la formación de los alumnos que una correcta aplicación de dicho concepto comporta. Al menos una parte sustantiva de las críticas efectuadas al desarrollo curricular de la

LOMCE² (López Rupérez, 2020), son de nuevo de aplicación a la LOMLOE, a la que se suma una carga ideológica reconocible que nos aleja de la orientación, en cuanto a sus fundamentos, del marco europeo de competencias clave.

De otra parte, el enfoque tan abierto, tanto de los perfiles de salida como de los criterios de evaluación, unido a la ampliación de las competencias de las Comunidades autónomas en el desarrollo curricular y a la flexibilización de los criterios de promoción y de titulación, no solo reducirán la función estructurante de la normativa básica, sino que, muy probablemente, incrementarán las desigualdades entre territorios, en cuanto a la consistencia de la formación que obtienen los alumnos a su paso por la enseñanza obligatoria.

Cerca de dos décadas después de que naciera el citado marco de referencia es posible que hayamos, nuevamente, errado en el camino. El futuro tendrá en esto la última palabra.

Notas

¹ Para un análisis amplio de esta problemática véase (López Rupérez, 2020; cap. 6).

² Ley orgánica precedente a la LOMLOE.

Referencias bibliográficas

- Arent, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Bloom B. S., Hastings, J. T. y Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning [Manual sobre la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje de los alumnos]*. Mc Graw-Hill Book Company.

- Bilbao (2008). *Las competencias educativas básicas. XVIII Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://bit.ly/32civLR>
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Algibe.
- Care, E. y Luo, R. (2016). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region [Evaluación de las competencias transversales: política y práctica en la región de Asia-Pacífico]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills [Comparación de los marcos de competencias del siglo XXI]. En J. Bellanca y R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press
- Delors, J. (Pres.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana & Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- D.O.U.E. (Diario Oficial de la Unión Europea) (30 de diciembre de 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/3p940AV>
- D.O.U.E. (Diario Oficial de la Unión Europea) (4 de junio de 2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://bit.ly/3pcfdRA>
- Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3e7jkrF>
- Goñi, J. M. (2008). *El desarrollo de la competencia matemática*. Graó.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education [Com-*

- petencias clave en Europa: abrir las puertas al aprendizaje permanente en el currículo escolar y en la formación del profesorado*. CASE Network Reports, No. 87. Center for Social and Economic Research (CASE).
- Kairamo, K. (Ed.) (1989). *Education for life. A European strategy [La educación para la vida. Una estrategia europea]*. Butterworths & Round Table of European Industries.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. y Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success [Fomentar y medir las habilidades: mejorar las habilidades cognitivas y no cognitivas para promover el éxito a lo largo de la vida]. *OECD Education Working Papers, 110*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Lamb, S., Maire, Q. y Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review [Habilidades clave para el siglo XXI: una revisión basada en la evidencia]*. NSW Government. <https://pdfs.semanticscholar.org/723e/c36a531227a534d2cec629487bbc3d1ca428.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado, 307*, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://bit.ly/3ra9FIr>
- López de Mántaras, R. (1989). Los sistemas expertos de segunda generación buscan el «conocimiento profundo». *Tendencias, 2* (10), 3.
- López Rupérez, F. (1994). *Más allá de las partículas y de las ondas. Una propuesta de inspiración epistemológica para la educación científica*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3mikZPu>
- López Rupérez, F. (2012). La educación a lo largo de la vida en la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces, 7*, 11-29.
- López Rupérez, F. (2014). Educación liberal y enseñanza secundaria. *Nueva Revista, 149*, 18-31.
- López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea Ediciones.
- López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones*. Narcea Ediciones – Stamp UCJC.
- Luckin, R. e Issroff, K. (2018). *Future of education and skills 2030: Conceptual learning*. EDU/EDPC(2018)45/ANN2. OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/Education-and-AI-preparing-for-the-future-AI-Attitudes-and-Values.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. <https://bit.ly/3GRsOUa>
- National Research Council (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment [Saber lo que los alumnos saben: la ciencia y el diseño de la evaluación educativa]*. Committee on the foundations of assessment. J. W. Pellegrino, N. Chudowsky y R. Glaser (Eds.). Board on Testing and Assessment, Center for Education. Division of Behavioural and Social Sciences and Education. The National Academies Press.
- OCDE (2001a). *Analyse des politiques d'éducation [Análisis de la política educativa]*. Éditions de l'OCDE.
- OCDE (2001b). *Comunicado final de la reunión de Ministros de Educación de la OCDE 2001*. OCDE.
- OCDE (2018a). *The future of education and skills. Education 2030 [El futuro de la educación y las competencias. Educación 2030]*. <https://bit.ly/3J3NkTt>
- OCDE (2018b). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework [Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. El marco de competencias globales de PISA de la OCDE]*. <https://bit.ly/3Fj5tus>
- Pont, B. (2014). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study [Normas de aprendizaje, normas de enseñanza y normas para los directores de escuela: un estudio comparativo].

- OECD Education Working Papers, 99. <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>.
- Reimers, F. M. (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Narcea Ediciones-Stamp UCJC.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Ed. Aljibe.
- Sawyer, R. K. (2008). Optimizing learning: Implications of learning sciences research [Optimización del aprendizaje: implicaciones de la investigación en ciencias del aprendizaje]. En *Innovating to Learn. Learning to Innovate* (pp. 45-65). OECD Publishing.
- Soland, J., Hamilton, L. S. y Stecheret, B. M. (2013). *Measuring 21st Century Competencies Guidance for Educators [Medición de las competencias del siglo XXI: Guía para educadores]*. Asia Society y RAND Corporation. <https://asiasociety.org/files/gcen-measuring21cskills.pdf>
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Anaya.
- Vista, A., Kim, H. y Care, E. (2018). *Use of data from 21st century skills assessments: Issues and key principles [Uso de los datos de las evaluaciones de las competencias del siglo XXI: Cuestiones y principios clave]*. Center for Universal Education at the Brookings Institution. <https://brook.gs/32ipz9e>
- Voogt, J. y Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies [Un análisis comparativo de los marcos internacionales para las competencias del siglo XXI: implicaciones para las políticas curriculares nacionales]. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299-321.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. Research Monograph 8 [Criterios para alinear las expectativas y las evaluaciones en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias. Estudio monográfico de investigación 8]*. Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education.
- Weinert, F.W. (1999). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) [Conceptos de competencia. Definición y selección de competencias. Fundamentos teóricos y conceptuales]*. OECD/SFSO/NCES.

Biografía del autor

Francisco López Rupérez es Doctor en Ciencias Físicas y Catedrático de Instituto de Educación. Actualmente, es Director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela. Ha sido Director del Liceo Español de París, Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretario General de Educación y Formación Profesional de dicho Ministerio y Presidente del Consejo Escolar del Estado. Autor de una docena de libros y un centenar de publicaciones en revistas españolas y extranjeras.

 <https://orcid.org/0000-0003-2613-9652>