

somos

#

link

Aprendizaje
por competencias
y evaluación
por estándares

Pablo Villalaín



Competencias básicas	3
1. Origen de las competencias básicas	3
2. Los cuatro grandes retos de la educación	4
Competencias clave	6
1. Características de las competencias clave	6
2. ¿Por qué estas competencias clave y no otras?	7
3. Competencias clave y pruebas PISA	8
¿Cómo transforman las competencias el proceso de enseñanza-aprendizaje?	10
Los estándares de aprendizaje evaluables y su relación con las competencias clave	12
1. Estándares de aprendizaje evaluables	12
2. Tipos de estándares	13
Evaluación integradora de competencias y estándares	14
Conclusión	18
Bibliografía	20

1. Origen de las competencias básicas

Si hace menos de una década uno de los aspectos novedosos de la definición de currículo que estableció la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, Ley 2/2006, de 3 de mayo) fue la introducción de las **competencias básicas**, la novedad de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, Ley 8/2013, de 9 de diciembre) reside en los **estándares de aprendizaje evaluables**. En ese recorrido de varios años han mantenido su presencia los otros elementos tradicionales del currículo educativo español, al menos desde que se promulgó la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, Ley 1/1990, de 3 de octubre), lo que también hizo la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002): objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Esas cuatro leyes orgánicas han establecido la estructura del sistema educativo, concretada en su ámbito de competencias (currículos, horarios, etc.) por las distintas Administraciones educativas autonómicas.

Las competencias básicas y los estándares de aprendizaje evaluables son unos elementos de la estructura del currículo que pretenden —cada uno en ámbitos diferentes, pero interrelacionados— mejorar la formación con la que los jóvenes salen de las aulas tras sus años de escolarización. Ni unas ni otros son una preocupación exclusiva de la educación española, ni una moda impuesta por alguna corriente pedagógica experimental, sino la respuesta que diversos sistemas educativos dan a las necesidades de formación que tienen los ciudadanos de sus respectivos países, en las primeras décadas del siglo XXI. Porque, si algo han puesto de manifiesto las experiencias de diversos países, independientemente de los resultados de sus alumnos en diferentes evaluaciones internacionales, es que los modelos educativos del último tercio del siglo pasado se han quedado obsoletos, son inservibles, para los retos que la sociedad del conocimiento pone sobre la mesa. La sociedad cambia tras profundas transformaciones y ese cambio arrastra a la educación y a la actividad de los profesores.

La didáctica moderna, la que pone el acento en los aprendizajes y en los procesos educativos, enseña que los métodos tradicionales de enseñanza —los ligados a las necesidades de la sociedad industrial, en los que el conocimiento se acumulaba en las mentes de los jóvenes— deben dar paso a otros modelos educativos propios de la sociedad postindustrial, la del conocimiento, en la que prevalecen las habilidades y las competencias. La sociedad no requiere hoy en día y, previsiblemente, menos aún en el futuro, jóvenes que sepan muchas cosas, sino jóvenes que sepan hacer muchas cosas con lo que saben y comprenden. Se ha variado el paradigma del conocimiento: para qué acumular conocimientos, innecesarios en muchas ocasiones; es mejor saber encontrarlos, saber utilizarlos, saber aplicarlos. Nos referimos a nuevos modelos educativos, a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, en suma, a la formación que deben recibir los jóvenes en las aulas, a lo que hoy se entiende por una enseñanza de calidad.

Esta concepción de los modelos y métodos de enseñanza que requiere la sociedad actual no reniega del conocimiento tradicional, simplemente le reasigna otra función, le concede otro valor. Ha pasado de ser el referente último y fundamental —si no único— a ser uno más, importante también, pero vinculado a los muy diversos aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los otros que forman parte de la definición de currículo. La referencia al conocimiento no se hace desde una perspectiva reduccionista, la que lo entiende como mero sinónimo de conceptos, leyes, hechos, etc., sino desde otra polivalente e integradora, que lo contempla como un conjunto integrado de conceptos, procedimientos y actitudes, o tal y como lo concibe la LOMCE, de conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores.

Los precedentes más inmediatos de lo que en la actualidad se entiende por competencias en el mundo educativo se encuentran en el *Informe Delors* (1996). En él, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) reflexionaba sobre la educación, porque creía que el conocimiento era la única garantía para asegurar el crecimiento económico y el bienestar

social en un convulso final del siglo xx y principios del xxi, época de importantes cambios sociales, culturales y económicos (progreso científico y tecnológico, tecnologías de la información y la comunicación, desarrollo del sector servicios, globalización, etc.).

2. Los cuatro grandes retos de la educación

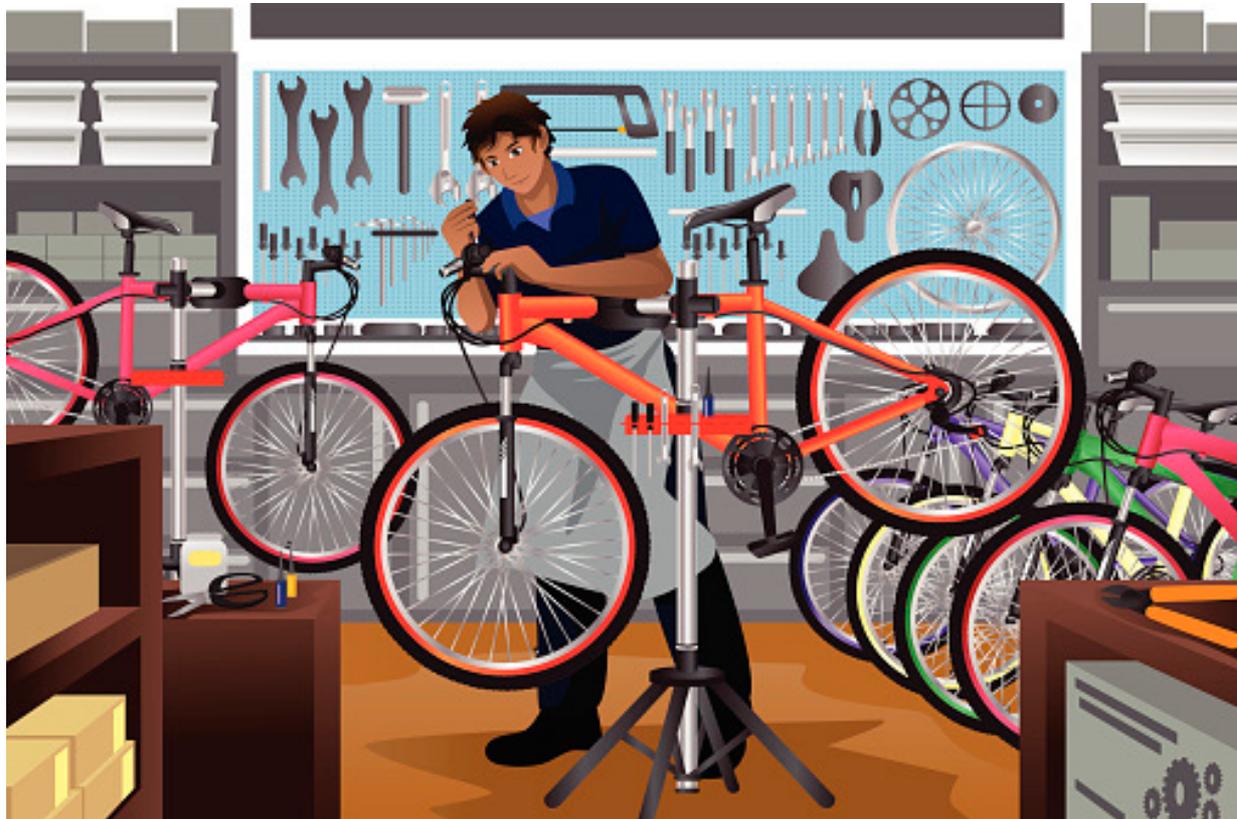
En el mencionado *Informe Delors* se identificaban los cuatro grandes retos o pilares a los que se enfrentaba —y se sigue enfrentando— la educación: **aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser**. Por adición de todos ellos, se refiere a una educación completa de la persona, a una educación integral.

Esos cuatro aprendizajes están directamente relacionados con la actividad de los alumnos en las aulas: *aprender y hacer*, con los conceptos y los procedimientos (o con los conocimientos y las habilidades y destrezas), y *convivir y ser*, con los valores y las actitudes ante el propio aprendizaje.

- **Aprender a hacer** obliga a reflexionar acerca de cómo se concibe y se adapta la educación para que pueda preparar a las personas para los trabajos que se necesitarán en el futuro. Con los cambios tecnológicos, y con el paso de una sociedad industrial a otra tecnificada, se ha pasado de un modelo de trabajador con destrezas especializadas (habitualmente ligadas a un trabajo concreto) a otro con competencias personales para el trabajo (por lo general, conectadas a las posibilidades para acomodarse a un mayor número de trabajos, variables en función de los constantes cambios económicos y laborales). Dicho de otro modo, se evoluciona desde trabajos caracterizados por la yuxtaposición de tareas específicas (el mejor ejemplo es el que representa la división del trabajo o la cadena de montaje taylorista) a otros cuyo rasgo principal es el trabajo en equipo. Este modelo está presente en nuestra sociedad: en los procesos de selección de personal no se evalúan solo las capacidades específicas (lo que se sabe), sino las competencias que se demuestran (lo que se sabe hacer o se hace); no solo se valoran las capacidades ligadas a procesos individuales de trabajo, sino también las capacidades ligadas a trabajos cooperativos. En suma, además de los conocimientos y las habilidades técnicas, se consideran las destrezas, y las habilidades personales e interpersonales.
- **Aprender a aprender** no se relaciona con la adquisición o acumulación de conocimientos, sino con el dominio de técnicas de aprendizaje, con los métodos y los recursos para acceder al conocimiento. Un ejemplo son las enseñanzas universitarias: la formación (los créditos) no se mide solo por las horas que un alumno está en clase, sino también por la carga de trabajo global, es decir, por el tiempo que el alumno debe dedicar, por ejemplo, a la búsqueda y selección de información, a su formación autónoma.
- **Aprender a convivir y aprender a ser** apuestan por una concepción humanista de la enseñanza; nos previenen ante una competitividad desaforada en la que el ser humano saldría perdiendo, sin dejar de reconocer que los sistemas educativos europeos no han sido capaces de hacerle frente. La educación tiene que adoptar dos perspectivas complementarias para *aprender a convivir*: descubrir a los otros (hay que enseñar que existe la diversidad, hay que comprender las reacciones de los otros poniéndonos en su lugar y adoptando su punto de vista) y participar en proyectos comunes (cuando se trabaja junto a otros, las diferencias y los conflictos se atenúan, e incluso desaparecen). Y en cuanto a *aprender a ser*, la educación contribuye con el desarrollo íntegro de la persona, cultivando su inteligencia, su sensibilidad, su creatividad, sus sentimientos, su libertad, etc. De esta forma, aprendiendo a convivir y aprendiendo a ser, se interviene en uno de los objetivos declarados e irrenunciables de nuestro sistema educativo: la formación en valores.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), creada en 1961 y que agrupa a más de 30 países —entre ellos, España— tiene el objetivo de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social. En 1999, esta institución impulsó el *Proyecto DeSeCo* (Definición y Selección de Competencias), con el que quiso establecer las competencias necesarias para un ciudadano: las denominadas **competencias clave**. Y son clave (o *básicas*, como se denominaron en España tras la aprobación de la LOE) porque han de ser valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social, el entorno, etc. De esto se deduce que están relacionadas con una enseñanza comprensiva, es decir, con modelos educativos que establecen un mismo currículo básico para todos los alumnos, que retrasan su separación en distintas opciones académicas y/o profesionales, que conceden las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes, etc. También están relacionadas con la equidad, es decir, con el hecho de que las diferencias en los rendimientos no sean consecuencia de factores sociales o culturales.

El origen del término *competencia* se atribuye a David McClelland, psicólogo y profesor en la Universidad de Harvard que lo utilizó por vez primera en 1973 en el artículo titulado «Evaluar la competencia en lugar de la inteligencia», en el que defendía que el expediente académico y una entrevista personal no son garantías suficientes de que una persona sea eficaz en su trabajo. Por el contrario, había que verla directamente en su actividad laboral. De esta forma, exportó el concepto de *competencia* del ámbito académico al empresarial, a la gestión de los recursos humanos, y es ahí donde se ha cimentado su éxito y su posterior reversión al mundo educativo. Para McClelland, una persona es competente no tanto por lo que *sabe*, como por lo que demuestra que *sabe hacer*, por la forma en que integra en su actividad profesional los distintos aprendizajes que ha ido alcanzando en diferentes momentos y situaciones (y que se puede extrapolar a la vida personal y académica).



1. Características de las competencias clave

La introducción de las *competencias clave* a partir de las recomendaciones de instituciones como el Parlamento Europeo o la Comisión Europea es un aspecto más de la respuesta que en el ámbito educativo ha dado Europa a la globalización y al auge de las economías basadas en el conocimiento. En marzo del año 2000, en Lisboa, se fijó el objetivo estratégico de convertir a los países de la Unión Europea en el año 2010 en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social»¹. Se pretendió que Europa fuera líder mundial de una economía basada en el conocimiento, capaz de adaptarse de un modo flexible a un mundo que cambiaba con rapidez. Y de ahí surgió la intención de establecer las destrezas (o las competencias) que todos los ciudadanos deben adquirir a lo largo de su vida y para toda su vida.

Las *competencias clave*, así como los conocimientos, capacidades y actitudes que caracterizan a cada una de ellas, son:

- **Comunicación en la lengua materna:** es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en diferentes contextos sociales y culturales.
- **Comunicación en lenguas extranjeras:** es la que incluye, además de las habilidades indicadas en la competencia en la lengua materna, la mediación y la comprensión intercultural.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** la competencia matemática implica la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver diversos problemas de la vida cotidiana, con especial incidencia en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Por su parte, las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, el uso y la aplicación de unos conocimientos y una metodología que expliquen la naturaleza, de ahí que supongan la comprensión de los cambios vinculados a la actividad humana, así como la responsabilidad que compete a cada persona como ciudadano.
- **Competencia digital:** es la que consiste en el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- **Aprender a aprender:** implica conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el propio aprendizaje, con la capacidad de emprender y de organizar el aprendizaje individualmente o en grupo.
- **Competencias sociales y cívicas:** las competencias sociales inciden en las personales, interpersonales e interculturales, así como en las relacionadas con los comportamientos de una persona para participar eficaz y constructivamente en la vida social y profesional, ya que buscan el bienestar personal y colectivo, lo que implica comprender los códigos de conducta y las costumbres del entorno en el que la persona se desarrolla. Las competencias cívicas, es decir, la participación activa y democrática, se logran mediante el conocimiento de las plurales estructuras sociales y políticas, así como de los valores que las caracterizan (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).
- **Sentido de la iniciativa y del espíritu de empresa:** es la habilidad de transformar las ideas en actos, es decir, la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
- **Conciencia y expresión culturales:** es la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de medios como la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

¹ Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

2. ¿Por qué estas competencias clave y no otras?

Las competencias son un instrumento, no un fin en sí mismo. Son estas porque responden a las necesidades de formación que se consideraron prioritarias en su momento, y serán otras cuando las necesidades sociales cambien. Están orientadas por el modelo de sociedad que queremos construir en cada momento. Como hace muchas décadas afirmó el filósofo, pedagogo y psicólogo John Dewey, «la educación es una larga preparación para la vida social»².

En España, las *competencias clave* del *Proyecto DeSeCo* se convirtieron, con algunas matizaciones, en las *competencias básicas* de la LOE, y con la LOMCE se ha recuperado el término de *competencias clave*, con la interrelación entre unas y otras que muestra la tabla siguiente:

COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE)	COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE)
Comunicación lingüística	Comunicación lingüística
Matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Conocimiento e interacción con el mundo físico	
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales
Para aprender a aprender	Aprender a aprender
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Se concede tanta importancia a las *competencias clave* o *básicas* porque su implementación supone un cambio en el modelo educativo, más centrado en que el alumno construya su propio conocimiento (el profesor sería un guía, un agente organizador), en que el aprendizaje lo sea más por investigación del alumno que por exposición del docente, en el trabajo en equipo, en la mayor autonomía del estudiante y en su mayor responsabilidad, en el empleo de nuevos recursos educativos (TIC, por ejemplo) y, sobre todo, más que en los contenidos que se deben desarrollar, en los procesos educativos que pueden aplicar. La misma denominación de algunas de las *competencias clave* de la LOMCE pone el acento en elementos centrales del nuevo modelo: aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, digital, etc.

El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

² *Democracia y educación*. Editorial Morata, Madrid, 2004.

3. Competencias clave y pruebas PISA

Esta vinculación pone de manifiesto que los sistemas de formación europeos de enseñanzas obligatorias tienden a interrelacionarse, como ya lo han hecho las universitarias. También evidencia que el paradigma enseñanza-aprendizaje ha modificado sus objetivos, pasando de los meramente instructivos a los formativos, así como que la educación es un todo integrado en el que no valen distinciones entre objetivos formativos. Se podría añadir más, siempre en la línea de que la artificial independencia entre la educación que se recibía en las aulas y la que demandaba la sociedad debe quedar arrinconada. Una educación que no dé respuesta a las necesidades que la sociedad tiene no debe considerarse una educación de calidad. ¿Acaso se entendería hoy en día la vigencia de modelos educativos en los que, por ejemplo, fueron educados nuestros antepasados? Si la sociedad, en cualesquiera de sus aspectos sociales, culturales, económicos, tecnológicos, laborales, etc., ha cambiado vertiginosamente en las últimas dos o tres décadas, los modelos educativos no pueden quedarse atrás, so pena de ser considerados unas reliquias dignas de estudio de los historiadores. Los conocimientos, por importantes que sean, que lo son, se olvidan, pero se sabe dónde se pueden conseguir de nuevo. Las destrezas, en cambio, tienen más vocación de perdurabilidad porque se ejercitan diariamente en actividades cotidianas

España se ha familiarizado con la utilización educativa del término *competencia* a partir de la participación de alumnos en las internacionalmente conocidas **pruebas PISA** (Programme for International Student Assessment / Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). Estas pruebas comenzaron a hacerse en el año 2000, en ciclos trianuales (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015). Evalúan las destrezas de los alumnos de 15 años de edad, independientemente del curso en el que estén matriculados (el 10% de los participantes españoles en la edición de 2012 estaban cursando 2.º de ESO), en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (biología, física, geología, química y tecnología), así como en educación financiera, y, por primera vez, resolución de problemas colaborativos. Hay que tener en cuenta que esta evaluación no es curricular, es decir, no evalúa conocimientos de los alumnos por las diferencias de los currículos académicos de los países participantes, que no son homologables. En todas sus ediciones se evalúan las destrezas asociadas a esas tres áreas de conocimiento (evaluación focalizada), y en cada una se evalúa con especial detenimiento una de esas áreas: en 2012, las matemáticas, con una duración aproximada de dos tercios del tiempo total de la prueba, y en 2015, las ciencias, realizada íntegramente por ordenador e interactiva, aspecto innovador en este tipo de pruebas en España (permite evaluar también habilidades asociadas al carácter —las han llamado competencias socio-emocionales—, así como la capacidad del alumno para el trabajo en equipo, para la expresión de sus ideas y para tener un espíritu crítico). Por ser una prueba de carácter muestral no participan todos los alumnos de 15 años, sino solo una muestra representativa de los de todas las comunidades autónomas de esa edad (en 2015, unos 40 000 alumnos de unos 1 000 centros, tanto públicos como privados). No obstante, catorce de ellas intervinieron voluntariamente en la prueba de 2012 en mayor proporción (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y La Rioja, y en 2015 lo hicieron también las tres restantes (Canarias, Castilla-La Mancha y Comunidad Valenciana).

En la edición de 2012³, además de la citada evaluación en destrezas matemáticas (en subáreas como cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones, e incertidumbre y datos), lectura y ciencias, también se tuvo en cuenta la competencia matemática por ordenador, como ya se hizo en la edición de 2009 con la evaluación de la competencia lectora digital. Todo esto fue una preparación para que en la edición de 2015 los estudiantes hayan resuelto las pruebas de las tres competencias exclusivamente

³ PISA 2012. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2013.

por ordenador: la finalidad no es que el alumno muestre su destreza en el uso de esa herramienta, sino que lo haga en el razonamiento y en los procesos cognitivos que lleva asociados (a este respecto, los resultados de los alumnos españoles fueron mejores en quienes hicieron la prueba en papel que en los que usaron ordenadores). España también ha participado, en la edición de 2012, en la primera prueba que evalúa la competencia financiera. Esta prueba se define como el conocimiento y la comprensión de los conceptos y riesgos financieros, y las destrezas, motivación y confianza para aplicar dichos conocimientos y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en distintos contextos financieros, mejorar el bienestar financiero de los individuos y la sociedad, y permitir la participación en la vida económica⁴.

Las pruebas PISA, como la enseñanza que pone el acento en la formación en competencias —se llamen clave o básicas—, evalúan la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, es decir, qué saben hacer los alumnos de 15 años con los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo de varios años de escolarización, momento en el que muchos de ellos abandonarán el sistema educativo para integrarse en la actividad laboral. Dicho de otro modo, se valora indirectamente lo que saben los estudiantes a partir de lo que saben hacer con lo que saben, se extrapolan los aprendizajes (formales e informales, logrados en el centro educativo o fuera de él) para su aplicación en situaciones o contextos distintos a aquellos en que se aprendieron.

PISA no es la única prueba internacional en la que participan alumnos españoles: también lo hacen, por ejemplo, en el cuatrienal **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study / Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), que se centra en el conocimiento de estudiantes de 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria del currículo de Matemáticas y Ciencias (la última prueba en el año 2015). Otra prueba es quinquenal **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study / Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), que mide la comprensión lectora y los hábitos y actitudes ante la lectura de los alumnos de 4.º de Educación Primaria (la última prueba en el año 2011). La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, (su sigla en inglés, IEA), fundada en 1958, se encarga del desarrollo de estas dos pruebas.



⁴ PISA 2012. Marco de Competencia Financiera. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2014.

¿Cómo transforman las competencias el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Las competencias modifican la práctica educativa, o al menos deben hacerlo, porque en su interrelación afectan a los demás componentes del currículo escolar:

- A los **objetivos**, pues los hacen más funcionales y transversales.
- A los **contenidos**, porque los seleccionan para lograr unos objetivos de carácter competencial.
- A la **metodología**, ya que exige una práctica educativa en la que el profesor debe abandonar modelos y métodos magistrales y el alumno tiene que intervenir más directamente en la adquisición de sus aprendizajes.
- A la **evaluación**, porque obliga a establecer unos criterios y unos procedimientos acordes con la nueva orientación de los objetivos y con la nueva forma de trabajar en el aula.

En suma, redefinen pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso de cambio no se logra en un curso, ni en dos, ni en tres, porque implica un cambio de actitud en los diferentes estamentos educativos que solo se ve reforzado cuando se constatan los resultados positivos que aporta. El *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, establece que «el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes». Competencias en estado puro.

Caracterizar los objetivos como funcionales no significa que la educación sea *utilitarista* y que en ella primen los resultados inmediatos, sino que es *integral*, que pretende el crecimiento completo de la persona y permite el uso de los aprendizajes en distintas situaciones de la vida cotidiana. Se trata de que el alumno compruebe que los aprendizajes le sirven, o le pueden servir, para algo, que no son unos aprendizajes teóricos, carentes de significado, sino que se pueden transferir a otras situaciones y contextos (posiblemente este es uno de los conceptos clave cuando se habla de las competencias, en particular, y de la educación, en general). Y es en estos objetivos en los que el profesorado, como responsable último de diseñar y articular una propuesta educativa para sus alumnos, debe concienciarse de que la práctica educativa exige transformaciones que ahora la hacen incidir más en los procesos que en los resultados inmediatos. Como se ha planteado, y con unos alumnos que son durante más horas al día digitales que analógicos, no es de extrañar la creencia de que el sistema fracasará mientras exista el empeño de mantener modelos educativos alejados del mundo en que se mueven los alumnos, tanto por sus conocimientos como por sus expectativas y necesidades. Así lo destaca la LOMCE, cuando en su *Preámbulo*, reconoce que «los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea».

Con las competencias, el énfasis recae en el dominio de procesos y procedimientos, en la comprensión instrumental y funcional de conceptos. El modelo educativo que subyace bajo estos planteamientos es que los contenidos que el alumno conoce *se activen*, junto con otros tipos de saberes, para aplicarlos en diversas situaciones y contextos. Cambia el concepto de alfabetización: ya no es saber leer y escribir, sino en ser competente. Asimismo, se modifica el concepto de persona culta: no nos atrevemos a definirla solo en su acepción tradicional —aquella que sabe muchas cosas—, pues ahora también es la que es capaz de buscar información, analizarla, descodificarla, transmitirla, interesarse por el conocimiento, conocer formas de vida y culturas que le permiten las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

Posiblemente haya que cambiar el paradigma educativo en muchas otras vertientes, además de las señaladas anteriormente: en la coordinación del profesorado, en la transversalidad de los aprendizajes, en la integración de saberes, en la transferencia de los conocimientos, en la organización vertical y horizontal de los contenidos, en la organización del centro, etc. Pero hay que tener cuidado: hay que cambiar muchas cosas, pero no tanto como para que en la búsqueda de una nueva orientación educativa giremos 360° y volvamos a la posición inicial.

Si las pruebas PISA no subestiman los conocimientos curriculares (los subordinan a la adquisición de unas habilidades que permitan su aplicación en un modelo dinámico e integral de aprendizaje), la práctica educativa que se orienta a un aprendizaje competencial debe tener un planteamiento similar. Esto quiere decir que el profesorado no debe presuponer que dejan de tener importancia los conocimientos ligados a los contenidos más estrictamente conceptuales; simplemente se trata de que estos conocimientos se deben enfocar desde la perspectiva de lo que aportarán (como los procedimentales y los actitudinales), a los aprendizajes integrados de todos ellos. Este ha sido el gran reto al que se han enfrentado los profesores y los alumnos españoles en los últimos cursos escolares, y al que deberán enfrentarse de nuevo para aplicar el nuevo componente del currículo, los *estándares de aprendizaje evaluables*.



Los estándares de aprendizaje evaluables y su relación con las competencias clave

1. Estándares de aprendizaje evaluables

La LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*), en su artículo 6, punto 2, letra e, incluye un nuevo elemento, los **estándares y resultados de aprendizaje evaluables**, hasta ahora inédito en la terminología educativa que utilizan los profesionales de la educación en nuestro país, aunque no en otros. En el marco de las competencias que esta ley atribuye, el artículo 6 bis, punto 1, letra e, establece que es competencia del Gobierno «el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables».

Para saber qué es un estándar de aprendizaje evaluable nada mejor que remitirse a lo que indica el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, (artículo 2, punto 1, letra e), del que parten las Administraciones educativas de las comunidades autónomas para elaborar el que se aplicará en los centros escolares de cada una de ellas: «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; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables».

Como se observa, su referente curricular inmediato es el criterio de evaluación, referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describe aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responde a lo que se pretende conseguir en cada materia. Otros referentes de los estándares son las competencias, ya que el estándar está formulado en términos de aprendizajes competenciales, los que el alumno debe saber, comprender y saber hacer. En todo caso, los estándares se convierten en elementos clave de la evaluación, pues son los que la articulan, tanto por los aprendizajes que han de evaluar como por los procedimientos e instrumentos que se deben utilizar. Esto no debe hacer olvidar que por una mala praxis se corre el riesgo de que también se constituyan en el único elemento clave de la práctica educativa (el currículo real), subordinándose el currículo a la evaluación, condicionando lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar.

Los estándares también se relacionan directamente con los objetivos generales de la etapa (Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato), ya que permiten evaluar las capacidades inherentes a dichos objetivos. Estas capacidades están asociadas a los contenidos de cada área, y en su formulación se explicitan las competencias que el alumnado debe adquirir (los estándares, por su concreción, muestran precisamente si se han adquirido o no, es decir, lo que el alumno sabe, comprende y sabe hacer). Al estar vinculados a los contenidos y a los criterios de evaluación de cada curso, los estándares indican, de manera implícita una graduación de los aprendizajes, de forma que deben estar adaptados a las capacidades cognitivas del alumno en cada curso escolar, y de ahí que puedan y deban convertirse en movilizadores de los aprendizajes, que motiven y desafíen a los estudiantes para mejorarlos (un estándar fija un aprendizaje mínimo, no uno máximo). Si se conoce, porque se ha regulado, qué debe saber, qué debe comprender y qué debe saber hacer un alumno, es mucho más fácil determinar qué hay que enseñarle y qué debe aprender, cómo hacerlo y cómo evaluarlo. En definitiva, los estándares son un elemento más del currículo, pero no uno alternativo, ni siquiera complementario. Y así se integran en nuestro currículo competencias clave y aprendizajes que, por su relevancia en la evaluación, se pueden considerar fundamentales: los estándares.

Si las competencias en el currículo escolar responden a qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores hay que adquirir para que una persona pueda desenvolverse en la sociedad actual y futura con un mínimo de garantías, los estándares responden a los aprendizajes que los alumnos deben demostrar haber alcanzado en el transcurso de su escolarización.

Como se ha indicado, los estándares de aprendizaje son una novedad en el currículo español, pero no lo son en el de muchos otros países. En algunos, como Inglaterra y Estados Unidos, se implantaron en la década de los ochenta del siglo pasado; en otros, como Australia, Canadá, Holanda, Suecia, etc., existen desde la década de los noventa. Con posterioridad los han adoptado diversos países de América Latina como Chile, Ecuador, Perú, Colombia, Guatemala y Honduras, entre otros.

2. Tipos de estándares de aprendizaje

Como reconocen estos países, la adopción de los estándares como referencia curricular pretende mejorar la calidad educativa y avanzar en la igualdad de oportunidades (equidad), pero también se busca aprovechar sus potencialidades didácticas en la práctica educativa. De ahí el reto al que se enfrentan: demostrar que pueden mejorar los aprendizajes y los rendimientos de los alumnos, aportar más información para mejorar el funcionamiento de los procesos educativos, así como evitar caer en cierto reduccionismo educativo, la idea de que solo interesan los aprendizajes que son observables y evaluables, porque estos serán los que se consideren en las evaluaciones (en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa e integradora, a la que hay que añadir la evaluación final en cada una de esas etapas para la obtención del respectivo título académico).

Un elemento intrínseco a los estándares es su vinculación con pruebas de rendimiento. Esto es consecuencia de un modelo educativo que pone el acento en la evaluación del rendimiento escolar como instrumento de mejora: la evaluación, indirectamente, permitirá conocer la eficacia o ineficacia del currículo, en particular, y del sistema educativo, en general. Tampoco se puede olvidar la de los centros escolares y la del profesorado, aspectos acerca de los cuales surgen muchas dudas dada la diferente situación de partida de muchos de ellos.

El término *estándar de aprendizaje* no es unívoco, tiene diferentes acepciones, aunque todas vinculadas a una referencia predeterminada; no por el profesor, sino por las autoridades responsables en materia educativa. Así, podemos diferenciar entre:

- **Estándar de contenidos.** Es lo que se espera que el alumno sepa, comprenda y sepa hacer, en suma, lo que se espera que aprenda.
- **Estándar de desempeño.** Son los diferentes niveles de logro de lo que el alumno sabe, comprende y sabe hacer, en definitiva, de lo que ha aprendido. Resulta ser un instrumento para categorizar o clasificar los aprendizajes.

En España se habla de estándar de aprendizaje para hacer referencia al estándar de contenidos. Esto es así aunque en su definición en el citado *Real Decreto de currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* se hace mención no solo a lo que el alumno sabe, comprende y sabe hacer, sino también a cómo o cuánto de bien sabe, comprende o sabe hacer. Así pues, este estándar mantiene una estrecha relación con el de desempeño, si bien de su logro por parte del estudiante no se deduce una clasificación por niveles, al menos, en lo que se refiere a la evaluación continua de los aprendizajes, aunque sí en lo relativo a la evaluación final de esa etapa (su resultado se expresará en niveles).

Hay países, como Australia y Chile, que han abandonado el término *estándar* y lo han sustituido por la expresión *mapa de progreso del aprendizaje*. Este cambio permite considerar el estándar como lo que es realmente: un proceso que culmina al finalizar diferentes etapas educativas o cursos previamente elegidos como referencia para evaluaciones finales, un proceso en crecimiento y no una suma acumulativa de conocimientos logrados curso tras curso. Si lo comparamos con las competencias, con las que comparte características comunes, hemos de afirmar que estas tampoco se alcanzan íntegramente en un curso intermedio de una etapa educativa, sino solo al finalizar una etapa educativa.

La LOMCE distribuye las áreas en tres grandes bloques de asignaturas: **troncales, específicas y de libre configuración autonómica**. Es competencia del Gobierno en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato «determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales» (artículo 6 bis, punto 2, letra a, apartado 1º), así como «determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas» (artículo 6 bis, punto 2, letra a, apartado 2º), mientras que las Administraciones educativas, las de las comunidades autónomas, podrán, en los límites establecidos por el Gobierno, «establecer los estándares de aprendizaje relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica» (artículo 6 bis, punto 2, letra c, apartado 7º). En el caso de las enseñanzas de Religión, asignatura específica, la determinación del currículo y de los estándares de aprendizaje evaluables que permitan comprobar el logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes es responsabilidad de las respectivas autoridades religiosas (disposición adicional segunda, punto 3). En cuanto a la Lengua Cooficial y Literatura, asignatura de libre configuración autonómica, los estándares son competencia de las Administraciones educativas correspondientes (disposición adicional trigésima novena).

La Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato tienen como finalidad lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos: el primero, de tres cursos escolares (1.º, 2.º y 3.º), y el segundo, de uno (4.º, que tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico para estudios posteriores). Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada una de ellas.

Si la evaluación continua en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se aplica en todas las asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica que cursa el alumno, la evaluación final e individualizada de etapa en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y en segundo curso de Bachillerato tiene otras características, ya que pretende comprobar el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con algunas de las materias cursadas, no con todas, ya que se tiene en cuenta las opciones (Educación Secundaria Obligatoria) o modalidades (Bachillerato) que el alumno ha elegido en el progresivo proceso de opcionalidad que se adapta a sus intereses personales.

El Gobierno, en aplicación de la competencia que le reconoce la LOMCE en el establecimiento del currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, ha establecido diversas interrelaciones entre algunos de los elementos que integran el currículo. Así, en las asignaturas troncales, y para cada uno de los distintos bloques en que ha estructurado los contenidos, el conjunto de estos contenidos se vinculan con los criterios de evaluación que tiene asociados, y estos se desglosan, a su vez y en mayor o menor detalle y número, en diversos estándares de aprendizaje evaluables. Lógicamente, hay muchas diferencias entre el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (LOMCE) y las enseñanzas mínimas (LOE). En esas enseñanzas mínimas (LOE), el conjunto de bloques de contenidos de cada curso tenía sus correspondientes criterios de evaluación, pero cada bloque no se vinculaba expresamente con unos criterios determinados, mientras que en el currículo básico (LOMCE) sí se hace. Esto facilita la tarea del profesorado, pues identifica los contenidos que ha de desarrollar en el aula con los criterios de evaluación que debe aplicar, además los concreta en acciones de evaluación más precisas y detalladas (los estándares). Igualmente, se facilita la decisión que han adoptado algunas comunidades autónomas en el currículo que han aprobado vincular no solo los contenidos de los distintos

bloques con los criterios de evaluación y estos, con los estándares de aprendizaje, sino también estos estándares con las competencias clave (este es un aspecto importante a la hora de confeccionar las programaciones didácticas).

LOE	LOMCE
Curso	Curso
Materias comunes Materias optativas Materias de modalidad	Materias troncales Materias específicas Materias de libre configuración autonómica
Criterios de evaluación por curso	Criterios de evaluación por bloque de contenidos y curso
Contenidos → criterios de evaluación	Contenidos → criterios de evaluación → → estándares de aprendizaje evaluables (y en algunas comunidades autónomas, las competencias asociadas)

Los elementos que integran el currículo deben actuar de una forma sistémica, de ahí el riesgo de que los estándares de aprendizaje no se integren adecuadamente en la práctica educativa con los demás elementos curriculares que, tradicionalmente han conformado nuestro sistema educativo: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y más recientemente las competencias. De esta forma, los estándares deben ser plenamente coherentes en una programación horizontal y vertical de la actividad educativa:

- En una **programación horizontal**, por la interrelación que puede haber entre los de diversas áreas de un mismo curso (por ejemplo, los relativos a técnicas de trabajo).
- En una **programación vertical**, por la que hay entre los de diversos cursos de una misma etapa educativa (y entre los de varias).

Tal coherencia dará su valor a la concepción de los estándares como auténticos mapas de progreso de los aprendizajes, entendido como una sistematización articulada de los conocimientos competenciales adquiridos a lo largo de la escolarización del alumno y no como una mera guía acumulativa de aprendizajes descontextualizados. Por ejemplo, un estándar que respondería a una programación horizontal, es decir, que tiene un carácter transversal a las distintas materias de un mismo curso, podría ser aquel que, por ejemplo, en un curso de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, supone que el alumno «Busca, selecciona e interpreta información a partir de la utilización de distintas fuentes». De la misma manera, en una programación vertical, implicaría que en un curso determinado de una materia el alumno «Identifica los distintos tipos de números (naturales, enteros, fraccionarios y decimales) y los utiliza para representar, ordenar e interpretar adecuadamente la información cuantitativa», mientras que en el siguiente el alumno «Reconoce los distintos tipos de números (naturales, enteros, racionales), indica el criterio utilizado para su distinción y los utiliza para representar e interpretar adecuadamente información cuantitativa». Como se observa en el ejemplo, lo que el estudiante ha aprendido, ha hecho y ha comprendido en un curso debe estar asentado ya que es la base para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Si los aprendizajes pertenecen a distintos tipos de contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes), se han de evaluar mediante estándares que los integren a todos en su formulación. Este es el sistema más adecuado para comprobar el saber hacer (como también lo pretenden las competencias). Y, para facilitar su operatividad, deben estar formulados de forma clara e inequívoca, con un lenguaje preciso y concreto. A pesar de que la formulación de los contenidos en los currículos oficiales no diferencia expresamente entre esos tipos de contenidos —aunque sí lo hace de forma implícita—, a continuación se muestra un

ejemplo de cómo unos determinados contenidos conducen a una serie ordenada y articulada de aprendizajes que se pueden vincular a esos contenidos, ya que algunos implican en mayor medida conocimientos; otros, habilidades y otros, actitudes.

Contenidos	Estándares
Cambios físicos y cambios químicos.	1.1. Distingue entre cambios físicos y químicos en acciones de la vida cotidiana en función de que haya o no formación de nuevas sustancias. 1.2. Describe el procedimiento de realización experimentos sencillos en los que se ponga de manifiesto la formación de nuevas sustancias y reconoce que se trata de cambios químicos.
La reacción química.	2.1. Identifica cuáles son los reactivos y los productos de reacciones químicas sencillas interpretando la representación esquemática de una reacción química.
Cálculos estequiométricos sencillos.	3.1. Representa e interpreta una reacción química a partir de la teoría atómico-molecular y la teoría de colisiones.

Los diferentes elementos del currículo adquieren pleno sentido cuando existe coherencia metodológica en su aplicación en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se incluye de forma relevante la evaluación de los aprendizajes del alumno. Esa coherencia no solo viene de una correcta aplicación de los criterios de evaluación y de los estándares que los concretan (de acuerdo con el currículo vigente y las propuestas y programaciones didácticas de los centros), sino también de los procedimientos e instrumentos de evaluación que se usarán para evaluar los conocimientos de los alumnos. La metodología no solo afecta a la forma en que el profesorado organiza la actividad educativa con sus alumnos mientras se desarrollan los contenidos curriculares (más o menos activa, en grandes grupos o en grupos de trabajo, etc.), también se debe considerar en la evaluación de los aprendizajes, es decir, debe ser acorde en sus procedimientos e instrumentos —además de en su finalidad— a la manera en que se ha trabajado en clase. De ahí que si los estándares implican una demostración real y efectiva de haber logrado unos determinados aprendizajes, el modo de trabajarlos en el aula también debe ser práctico.

La autonomía pedagógica que las leyes de ordenación de nuestro sistema educativo han reconocido y reconocen a los centros educativos (LOE y LOMCE, por ejemplo) supone un reto para el profesorado en la aplicación de los estándares de aprendizaje. Estos, por definición, son únicos para el ámbito de gestión de cada comunidad autónoma (así lo establecen los currículos de estas en cada etapa educativa), pero deben ser aplicados por los profesores, tanto en el contexto propio de cada centro educativo como en el de una educación personalizada, lejos de cualquier intento de estandarizar la formación de los alumnos. Para que sean útiles y aporten valor formativo, es fundamental que los profesores los puedan incorporar fácilmente a sus esquemas previos de actuación didáctica, reflexionando acerca de lo que pueden aportar a su actividad profesional en lugar de pensar en cómo pueden dificultarla. Son ellos quienes han de decidir libremente cuándo y cómo utilizarlos y aplicarlos, de acuerdo con sus métodos pedagógicos, ya que indican aprendizajes que se deben alcanzar, no cómo hacerlo.

De acuerdo con la autonomía pedagógica de los centros, los profesores deberán trabajar en el aula para que los alumnos alcancen los aprendizajes asociados a los estándares, de la misma forma en que lo han venido haciendo para que adquieran las competencias básicas y como se hará a partir de ahora también con las competencias clave. Esto se traduce en actividades que tienen que estar adaptadas al desarrollo

cognitivo del alumnado y ser relevantes, plurales, variadas, interdisciplinares, funcionales, participativas, etc., bien individuales, en grupos de trabajo o en gran grupo, y utilizando variados recursos didácticos (libro de texto, TIC, etc.).

El número de estándares que establecen los currículos de las distintas comunidades autónomas difiere de unas a otras, como también difieren la propia presentación del currículo y los elementos que incluyen. Sobre si hay pocos o muchos criterios de evaluación, sobre si hay pocos o muchos estándares de aprendizaje evaluables en cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, solo la experiencia podrá respondernos, una experiencia que estará vinculada a los resultados académicos de los alumnos y a los aprendizajes competenciales que alcancen en cada curso escolar.

La práctica educativa se verá modificada por la aplicación de los estándares, como en cursos anteriores lo fue por las competencias básicas. Esto ha de tener reflejo en los diferentes documentos institucionales de los centros educativos, como los de planificación: el proyecto educativo, los proyectos o propuestas curriculares, la programación general anual y, sobre todo y más detalladamente, las programaciones didácticas, cuya elaboración es responsabilidad de los equipos docentes y su aprobación, del claustro de profesores.

Con carácter general, las programaciones didácticas deben contener, al menos, la secuencia y temporalización de los contenidos, el perfil de cada una de las competencias clave o la relación entre los estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas y cada una de las competencias, las estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, los criterios de calificación, las propuestas metodológicas, los procedimientos de elaboración y evaluación de las adaptaciones curriculares, los recursos didácticos y los materiales de uso de los alumnos, el programa de actividades complementarias y extraescolares y los procedimientos de evaluación de la propia programación didáctica.

De la misma manera que se ha venido haciendo con las competencias básicas y los indicadores de logro, convirtiendo aprendizajes abstractos en concretos, observables y evaluables, y clasificándolos por niveles, en el apartado de evaluación de una programación didáctica se incorporan las **rúbricas**. Para cada uno de los estándares, actividades o aprendizajes que se quieran evaluar en cada momento, se han de indicar los rangos cualitativos de calificación asociados a la demostración y el logro de distintos aprendizajes, estables en su número y denominación —inadecuado, elemental, satisfactorio y excelente, por ejemplo— y variables en su formulación —adaptada a lo que se quiere evaluar de manera concreta en cada caso—. De este modo, uno de ellos se podrá considerar como el aprendizaje mínimo que permita calificar positivamente al alumno en la superación de ese estándar o actividad (y en la adquisición de una competencia clave), al estilo de lo que tradicionalmente se han llamado **contenidos mínimos** para aprobar una asignatura. Si no se establecen matices en la valoración de los aprendizajes asociados a un estándar —es decir, si tan solo se evalúa si un aprendizaje se ha superado o no—, las listas de cotejo pueden ser válidas.

En relación con la necesidad de introducir niveles en la evaluación de los estándares, hay que mencionar la evaluación final de etapa, la que permite al estudiante la consecución de su título (graduado en Educación Secundaria Obligatoria o Bachiller), el que le permitirá acceder a enseñanzas postobligatorias o universitarias, respectivamente. Tiene como referentes los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, y aunque no expresará sus resultados en niveles expresamente indicativos de los aprendizajes competenciales, sí lo hará mediante una calificación numérica que, en sí misma, no será otra cosa más que indicar el grado en que han sido conseguidos.

Las competencias y los estándares mantienen una estrecha relación, que se deberá hacer explícita en la programación didáctica interrelacionando cada uno de los estándares asociados con los criterios de evaluación. De este modo, se revela la evidencia demostrada en el saber, el comprender o el saber hacer del alumno, con los conocimientos, destrezas y valores, y actitudes que son intrínsecos a la competencia o competencias con las que se vinculan tales estándares.

Las tablas siguientes pueden servir como ejemplos:

ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA			
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias clave
La Historia: • La Prehistoria	Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación.	Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
			Competencia en aprender a aprender.

BACHILLERATO			
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias clave
Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social. Recursos.	Extraer información de textos orales y audiovisuales de los medios de comunicación, reconociendo la intención comunicativa, el tema y la estructura del contenido, identificando los rasgos propios del género periodístico y los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y contenido.	Reconoce los rasgos propios de los principales géneros informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación social.	Competencia en comunicación lingüística.
		Analiza los recursos verbales y no verbales utilizados por el emisor de un texto periodístico oral o audiovisual, valorando de forma crítica su forma y su contenido.	Competencias sociales y cívicas.

En las tablas conviene observar que los modos verbales que se usan en el criterio de evaluación y en el estándar son distintos: en el criterio de evaluación aparece el infinitivo, en cuanto que se establece lo que se quiere valorar, mientras que en el estándar se emplea el indicativo (presente), ya que implica una constatación, una evidencia demostrada por el alumno.

Al igual que hay conocimientos y aprendizajes ligados a varias competencias, también existen estándares de carácter transversal, válidos tanto para diversos criterios de evaluación de una misma materia como para los de otras materias; es decir, en la práctica hay transferencia de aprendizajes y evaluaciones. Por ejemplo, si un estudiante aprende a identificar y describir un fenómeno natural o social (porque este es el estándar de aprendizaje evaluable que se aplica en relación con un criterio de evaluación); si realiza un proyecto o presenta un informe en soporte impreso o digital; si presenta un trabajo de forma ordenada, clara y limpia..., todos ellos son aprendizajes y estándares que se pueden aplicar en todas las áreas del currículo y en situaciones propias de la vida cotidiana del alumno, independientemente del área y el curso en que se hayan logrado. Y lo mismo sucede con los aprendizajes ligados a procesos como observar, describir, clasificar, explicar, buscar, utilizar las TIC, mostrar interés, etc. Aunque las competencias son transversales a las diferentes materias del currículo escolar, la presencia cuantitativamente significativa de una o varias de ellas en una determinada materia le confiere a esta un perfil competencial concreto, lo que la definirá a los efectos de establecer interrelaciones con otras que tengan un perfil similar (metodología, procedimientos e instrumentos de evaluación, indicadores de logro, etc.).

El estándar vinculado a un determinado criterio de evaluación debe estar modulado en cuanto a los aprendizajes que se requieren para demostrar su adquisición; es decir, tiene que estar adaptado a los contenidos que se están trabajando en un curso determinado. Es lo mismo que ocurre con las competencias, que también se alcanzan de forma progresiva, consolidando curso a curso unas determinadas capacidades que se aprovecharán para alcanzar otras después (a modo de un aprendizaje significativo).

Pongamos un ejemplo de lo que podría ser un criterio de evaluación de carácter transversal para distintos cursos y diversas materias de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, y que también lo ha sido previamente en Educación Primaria: «Realizar un proyecto y presentar un informe». Los estándares que habría que usar para que el alumno demostrase ese aprendizaje, sí serían distintos en cada curso y etapa, modulados y adaptados en cada momento a los contenidos y a sus correspondientes criterios de evaluación. Si en un curso de Educación Primaria ha demostrado su logro mediante acciones que conllevan su iniciación en la observación y en la planificación y ejecución de tareas, con una relativa autonomía e iniciativa personal, en cursos posteriores de esa misma etapa esta autonomía e iniciativa tendría que aumentar progresivamente, con una menor dependencia de las instrucciones del profesor, tanto en lo relativo a la realización de un proyecto como al informe que lo acompaña. Y cuando se le pide que lo haga en etapas posteriores, se le exigirá que interrelacione información obtenida de diversas fuentes, que analice y justifique sus opiniones, que comente el proceso seguido, así como los resultados y conclusiones, etc., que los valore, siempre y en todos los casos con rigor y precisión. Y en todos los cursos, el proyecto y el informe que presente el alumno deberían tener una forma clara, ordenada y limpia, indistintamente de que el soporte sea papel o digital (aspectos también muy relacionados con los valores y las actitudes). De acuerdo con los aprendizajes a los que estarían ligados esos supuestos criterios de evaluación y estándares, y con las capacidades que conllevan, el estudiante estaría logrando progresivamente algunas de las competencias clave como, por ejemplo, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, digital y comunicación lingüística.

La conclusión final a la que se llega es que el éxito o fracaso de la implantación de los estándares de aprendizaje evaluables, (como anteriormente lo fueron las competencias básicas, y ahora las competencias clave), dependerá fundamentalmente de la manera en la que el profesor los entienda y los aplique. El docente ha de percibirlos como instrumentos útiles para mejorar la práctica educativa y la formación de los alumnos. La función del profesor continúa siendo formar a sus alumnos mediante el uso de las técnicas pedagógicas más eficaces, las que necesite cada uno de ellos.

- COLL, C. y MARTÍN, E.: *Vigencia del debate curricular*, en *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), n.º 3, pp. 6-27. Santiago de Chile, 2006.
- DELORS, J.: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.
- FERRER, G.: *Estándares de aprendizaje escolar*, en *PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), n.º 44, julio de 2009.
- McCLELLAND, D.: *Evaluar la competencia en lugar de la inteligencia en Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades: cociente intelectual y estratificación social*, pp 124-128. Madrid: Morata, 1999.
- MECKES, L.: *Evaluación y estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa*, en *Pensamiento Educativo*, vol. 40, n.º 1, pp. 351-371. Santiago de Chile, 2007.
- *PISA 2012. Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013.
- *PISA 2012. Marco de Competencia Financiera*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2014.
- *Proyecto DeSeCo* (OCDE, 1999).
- STAKE, R. E.: *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006.
- TAMASSIA, C. V.: *Estándares educaciones. ¡La pieza que faltaba!*, en *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), n.º 3, pp. 84-91. Santiago de Chile, 2006.