

Reflexiones sobre el currículo LOMLOE¹ a partir de su aplicación en la programación didáctica de Educación Secundaria

/

Reflections about the curriculum of the so-called LOMLOE¹ from its implementation into the Secondary Education syllabus

Eduardo Sánchez Liendo

Profesor de Educación Secundaria en el IES Los Sauces de Benavente (Zamora)

DOI:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.812>

Resumen

El currículo de la LOMLOE presenta un sistema que, por novedoso y complejo, parece estar siendo de gran dificultad a los docentes a la hora de elaborar sus programaciones didácticas. Por ello, este artículo pretende estudiar y analizar los diferentes elementos que componen el currículo, comprender el propósito de cada uno, explicar su funcionamiento, y determinar cómo se debe proceder para llevarlo a la práctica que supone la elaboración de la programación. El resultado es un modelo que intenta ilustrar la lógica que subyace dentro de todo el sistema, explicar las relaciones que se dan entre los distintos elementos curriculares, y, a partir de todo

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ello, mostrar cómo se han de configurar la organización curricular y el proceso de evaluación de cualquier materia dentro de este marco con el objetivo último de lograr la adquisición de las competencias clave. El artículo, además, permite concluir algunos aspectos positivos de la nueva ley que deben ser puestos en valor, superando la polémica que suscitan.

Palabras clave: Reforma educativa; Currículo educativo; LOMLOE; Programación didáctica; Directrices de evaluación; Competencias clave; Criterios de evaluación; Saberes básicos.

Abstract

The curriculum of the so-called LOMLOE introduces a system which, because of being new and challenging, seems to be difficult to teachers in order to elaborate their syllabus. Therefore, this paper intends to look into and to analyse the different elements that form the curriculum, to understand the purpose of each one, to explain their functioning, and to establish how to proceed to put into practice that means the making of the syllabus. The result is a model which tries to illustrate the logic which underlies all the system, to explain the relations between the different elements of the curriculum, and, from that point, to show how to bring together the curricular organisation and the evaluation process within this framework with the ultimate objective of reaching the acquisition of the key competences. Furthermore, the paper allows to conclude some positive aspects of the new law whose importance must be highlighted, getting over the controversy they arouse.

Keywords: Educational reform; Educational curriculum; LOMLOE; Syllabus; Evaluation guidelines; Key competences; Evaluation criteria; Essential learning.

Introducción

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, llamada LOMLOE, ha sido, desde el inicio de su tramitación parlamentaria, objeto de un marcado debate que, lejos de haberse apaciguado desde su entrada en vigor, hace unos dos años y medio, ha arreciado por las dificultades que la aplicación de su marco curricular ha supuesto en los centros educativos.

Los dos reales decretos que desarrollaban su currículo para las dos etapas de la enseñanza media (en el caso de Educación Secundaria Obligatoria, es el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; en cuanto al Bachillerato, se trata del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato) no fueron publicados hasta primavera de 2022, y el calendario de implantación establecía que las modificaciones curriculares introducidas por la nueva ley debían empezar a aplicarse «en el curso escolar que se inicie un año después de la entrada en vigor de esta Ley» (disposición final quinta de la LOMLOE). Es decir, el primer curso escolar en que se debía aplicar el currículo LOMLOE debía ser el recién finalizado curso 2022/2023 (esto se establecía para los cursos impares, mientras que, en los cursos pares, la implantación del currículo tendrá lugar en el próximo curso 2023/2024).

Esto suponía que las administraciones educativas (esto es, las consejerías competentes en materia de educación en las distintas comunidades autónomas más el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional en el caso de Ceuta y Melilla) debían tener elaborado su propio desarrollo del currículo en los escasos cinco o seis meses que mediaban entre la publicación de los dos reales decretos nacionales y el inicio del curso 2022/2023. La situación ha sido como sigue:

- Diez comunidades (Navarra, Castilla-La Mancha, La Rioja, Madrid, Cantabria, Baleares, Aragón, Comunidad Valenciana, Extremadura y Asturias) y el propio Ministerio habían cumplido a fecha de comienzo de las clases en Secundaria.

- Otras tres (Galicia, Cataluña y Castilla y León) hicieron lo propio antes de concluir el mes de septiembre, recién iniciado el curso.
- Cuatro se han retrasado de manera notable: Murcia lo publicó en vísperas de que finalizara la primera evaluación, Canarias lo hizo hacia el final de la segunda evaluación, y Andalucía y País Vasco se han demorado hasta nada menos que, respectivamente, mediados de mayo y comienzos de junio.

Hay que insistir en estos plazos, pues aquí se observa un primer gran problema que hemos debido afrontar los docentes: deber iniciar las clases y elaborar las programaciones didácticas dentro de un nuevo marco legislativo cuyo desarrollo curricular no había sido aún publicado o lo había sido con margen insuficiente para poder elaborar la correspondiente labor docente. En el peor de los casos (las cuatro comunidades que mayor retraso han experimentado), es muy probable que estas hayan debido preparar el inicio del curso mediante borradores de sus propios currículos o, en última instancia, acudiendo al contenido de los reales decretos nacionales, pero, con todo el trastorno que tales demoras puedan suponer, hay que añadir otro problema: la complejidad de forma y de fondo que suponía el nuevo marco curricular. Han sido bastante amplias las críticas a la LOMLOE por lo abstruso de su terminología y de todo el sistema curricular que plantea, a lo que se ha sumado la falta de formación para los docentes respecto a tal cuestión.

Llegamos, por tanto, aquí a nuestro objetivo en este artículo. Habiendo tenido la oportunidad de profundizar en este marco curricular, de intercambiar opiniones con compañeros y, en consecuencia, de haber aplicado el currículo LOMLOE a la elaboración de la programación didáctica, es nuestro interés compartir reflexiones, procedimientos de trabajo, experiencias y cualesquiera otros tipos de información por si hubiera en todo ello algo de utilidad para los docentes que aún deban acometer la tarea de programar sus materias con el marco LOMLOE.

Antes de ello, queremos aclarar que esta aportación se fundamentará en el desarrollo curricular de nuestra comunidad autónoma (Castilla y León), pero, aunque cada autonomía haya introducido sus particularidades, confiamos en que se puedan plasmar aquí unas líneas generales más que suficientes para cualquier docente de

los demás territorios. Asimismo, vamos a tomar como ejemplo ilustrativo el currículo de una materia de nuestra especialidad (Latín): Cultura clásica de 2.º de ESO, que Castilla y León introdujo como específica de carácter obligatorio con la LOMCE y ha mantenido, con la LOMLOE, como optativa que debe cursar todo el alumnado.

Arquitectura curricular

Hemos venido en denominar «arquitectura curricular» a toda la organización de los elementos del currículo con la que el docente debe trabajar a la hora de elaborar su programación didáctica. Es aquí donde se hallan esas dificultades que ya hemos comentado a propósito de la complejidad que supone el currículo de la LOMLOE. Por tanto, en primer lugar, es pertinente exponer todos estos conceptos e intentar definirlos. El Real Decreto 217/2022 introduce las siguientes definiciones:

- Competencias clave: «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (artículo 2 b). No pretendemos en este artículo realizar disquisiciones teóricas sobre estos conceptos si no son necesarias para el trabajo práctico², sino que pretendemos formular definiciones sencillas. Podríamos, por tanto, entender las competencias clave como un elemento fundamental en el currículo que busca trascender los conceptos para elevarse hacia un aprendizaje más genérico, más relevante y aplicable en diferentes contextos. En otras palabras, se trataría de que los contenidos se conviertan en un medio o una herramienta que permite desarrollar capacidades (las competencias) para desenvolverse en todo tipo de situaciones y contextos complejos, abarcando conocimientos, destrezas y actitudes. Volveremos sobre esta última idea más adelante.

² Con todo, es importante señalar que las competencias clave son y seguirán siendo un elemento esencial y nuclear en el currículo español por cuanto quedan establecidas desde el ámbito de la Unión Europea: fueron introducidas por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, y quedaron actualizadas por la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Ambas normas incluyen justificaciones y explicaciones del modelo competencial, así como amplias exposiciones sobre cada competencia. Véase, por lo demás, la sencilla y, no obstante, esclarecedora reflexión de Coll (2007) al respecto.

- **Descriptorios operativos:** «marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia» (Anexo I). Es evidente que las ocho competencias hacen referencia a aspectos muy amplios: lenguaje, matemática, ciencia, emprendimiento, cultura... Si se trata, por tanto, de determinar el grado de adquisición de las competencias a través de las materias, los descriptorios operativos son el elemento que define y especifica las dimensiones que engloban esas competencias tan amplias.
- **Competencias específicas:** «desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito» (artículo 2 c). La adquisición de las competencias debe realizarse desde las distintas materias mediante los saberes básicos (*cf. infra*) de estas. Así pues, la aportación de cada materia a esa adquisición se define mediante las competencias específicas, que son una formulación aún más concreta de las competencias.
- **Criterios de evaluación:** «referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje» (artículo 2 d). Para determinar la aportación de cada materia a las competencias clave a través de sus respectivas competencias específicas, son los criterios de evaluación los elementos que, como su propio nombre indica, evalúan esa cuestión.
- **Saberes básicos:** «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» (artículo 2 e). Se puede entender que, *grosso modo*, los saberes básicos son el elemento equivalente a los contenidos de los currículos anteriores. Por tanto, el aprendizaje de estos saberes básicos, medido a través de los criterios de evaluación, permite adquirir las competencias específicas de cada materia y, por extensión, contribuir a la adquisición de las competencias clave.

Antes de continuar, creemos necesario realizar un inciso. Aunque nuestro propósito es evitar reflexiones teóricas demasiado profundas sobre estos elementos curriculares en favor de un análisis práctico del uso de dichos elementos, es preciso,

si se trata de entender las implicaciones de un currículo competencial frente a uno puramente memorístico y basado en la mera acumulación de contenidos, comprender la diferencia entre «saberes básicos» y «contenidos».

El planteamiento de un currículo competencial, en efecto, pretende racionalizar esa acumulación de conocimientos en favor de la capacidad de usar tales conocimientos. Por ello, se ha planteado, por vez primera, una distinción entre conocimientos «imprescindibles», que son aquellos fundamentales para que todo alumno logre un pleno desarrollo en la educación básica, y conocimientos «deseables», que son aquellos que, sin negar su importancia, pueden asumirse más adelante sin comprometer ese desarrollo (Coll y Martín, 2021: 15). Señalábamos antes que los contenidos, en su papel de base para la adquisición de las competencias, debían abarcar conocimientos, destrezas y actitudes. Por tanto, los saberes básicos son aquellos contenidos «imprescindibles» que aúnan estas tres facetas de los propios contenidos: conocimientos, que son la parte más objetiva, racional e informacional («saber»); destrezas, que suponen la parte «instrumental» y orientada a aspectos prácticos («saber hacer»); y actitudes («saber ser») (Moya y Luengo, 2021: 59-62).

En definitiva, el concepto de «saber básico» se define por esa idea de ceñirse a los contenidos esenciales para el desarrollo competencial y por dar cabida en el currículo a esa triple dimensión de conocimientos, destrezas y actitudes. Por supuesto, esto no implica que el currículo prescinda deliberadamente de otros contenidos de las distintas materias, ya que la idea de «básico» señala sólo el punto sobre el que pueden añadirse otros muchos, y, de hecho, no tendría sentido desarrollar unas competencias cualesquiera sin adquirir unos contenidos en los que se sustenten (Coll y Martín, 2021: 16) (reiteramos que el fundamento de las competencias es, como hemos dicho, saber utilizar los conocimientos y no limitarse a almacenarlos).

Dicho esto, si volvemos a la lista de conceptos que hemos definido, podemos realizar una síntesis de acuerdo con lo planteado en el cuadro 1.

Cuadro 1. *Arquitectura curricular general y de materia.*

MARCO CURRICULAR GENERAL		
Nivel 1	Competencias clave	
Nivel 2	Descriptoros operativos	
MARCO PARTICULAR DE MATERIA		
Nivel 3	Competencias específicas	
Nivel 4	Criterios de evaluación	Saberes básicos
<i>Nivel 5</i>	<i>Indicadores de logro</i>	<i>Unidades concretas de trabajo</i>

Fuente: elaboración propia.

La arquitectura curricular, por tanto, distingue dos grandes instancias: un marco curricular general que es igual para todas las materias, y un marco particular para cada una de las materias (óbviase, por el momento, el nivel 5, pues sus conceptos corresponden al currículo de Castilla y León). El marco curricular general, por tanto, incluye las competencias clave, máxima instancia que se pretende alcanzar, y los descriptoros operativos, concreciones de aquellas. El Anexo I del Real Decreto 217/2022 determina las ocho competencias y los descriptoros operativos que comprende cada una.

A continuación, el marco particular de materia incluye las competencias específicas, que suponen una formulación específica de los descriptoros para cada materia; se puede considerar, así, que descriptoros operativos y competencias específicas suponen el punto de conexión entre las dos instancias citadas en el párrafo anterior. El cuarto nivel incluye los saberes básicos necesarios para la adquisición de las competencias, y los criterios de evaluación que miden ese desempeño.

Antes de proceder a ilustrar nuestra propia experiencia en la programación de una materia dentro del sistema de la LOMLOE, nos queda referirnos a un último concepto. Se trata del perfil de salida, una herramienta que, según el Real Decreto 217/2022, «fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica» y «constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y

modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria» (artículo 11.2). Es decir, el perfil de salida define cómo un alumno ha llegado a adquirir las competencias clave (y, por extensión, los necesarios conocimientos para desarrollarlas) al concluir 4.º de ESO, por lo que podría entenderse como el resultado del proceso que se debería seguir a través de los citados niveles de la arquitectura curricular (nótese que, aunque el perfil de salida se materializa al término de 4.º de ESO, se formula también una versión del perfil de salida para 6.º de Primaria, que puede entenderse como una suerte de «meta volante»). Moya (2022) realiza un análisis más detenido de la importancia del perfil de salida dentro del marco curricular de la LOMLOE.

Programación en el marco curricular de la LOMLOE

Apuntábamos que nuestra aportación se va a contextualizar dentro del marco curricular de la comunidad de Castilla y León. Por tanto, las referencias curriculares que vamos a manejar son las establecidas en el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

También debemos indicar que la Consejería de Educación ha elaborado dos documentos de apoyo: uno de ellos se denomina *Indicaciones para la implantación y el desarrollo del currículo en los cursos primero y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la comunidad de Castilla y León en el curso académico 2022-2023*, donde se aclaran muchos aspectos del Decreto 39/2022 (aún en estado de borrador en el momento de publicación de estas *Indicaciones*), y el otro es la *Guía para la elaboración de la programación didáctica*, que, como su propio nombre indica, es una ayuda para que los docentes apliquen el nuevo currículo a sus programaciones. Ambos documentos están disponibles en el repositorio CROL (Centro de Recursos Online) del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León³.

³ Los documentos pueden consultarse en https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/guia-elaboracion-programacion-docente-lomloe_eso.

Las *Indicaciones* introducen una serie de epígrafes, que, nombrados de la a) a la o), deben vertebrar la programación, y la *Guía* pauta cómo se debe proceder para desarrollarlos. De entre ellos, no todos hacen referencia, como es lógico, a los aspectos curriculares, pues también se incluyen los materiales y recursos, las actividades complementarias y extraescolares, o el procedimiento de evaluación de la programación didáctica. Los que nos interesan aquí, por tanto, son los siguientes:

- c) Competencias específicas y vinculaciones con los descriptores operativos del Perfil de salida: Mapa de relaciones competenciales.
- d) Criterios de evaluación e indicadores de logro, junto a los contenidos con los que se asocian.
- k) Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Estos tres epígrafes son los que, a continuación, vamos a utilizar para organizar nuestra exposición, ejemplificada ya con el currículo que Castilla y León fija para la materia de Cultura clásica de 2.º de ESO (Anexo III del Decreto 39/2022).

1. Competencias específicas

La *Guía* señala que, en este punto, simplemente se deben recoger las competencias específicas de la materia y el mapa de relaciones competenciales. Se debe tener claro que las competencias específicas son únicas para toda una materia. En otras palabras, la materia de Geografía e Historia, por ejemplo, deberá operar con las mismas competencias para 1.º de ESO, 2.º de ESO, 3.º de ESO y 4.º de ESO. Vemos, así, que el Real Decreto 217/2022 fija un total de nueve competencias específicas para toda esa materia.

En principio, este apartado parece muy mecánico, pues bastaría con copiar las competencias específicas de la materia y el mapa de relaciones competenciales. No obstante, entendemos que, en realidad, este punto debe servir para que el docente realice un primer ejercicio de aproximación al currículo de su materia y, en consecuencia, se plantee las primeras conclusiones al respecto. Por supuesto, tales conclusiones no tienen que figurar en la programación, pero serán muy útiles para la

posterior labor que habrá que realizar dentro de la arquitectura curricular. Veamos, para ilustrar esto, las cinco competencias específicas que se plantean para la materia de Cultura clásica:

1. Conocer los aspectos materiales e inmateriales de las civilizaciones griega y latina, investigando en fuentes diversas, para comprender y explicar su pervivencia e influencia en las sociedades actuales (vinculada a los descriptores operativos CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2).
2. Valorar el papel de la civilización clásica grecolatina en la conformación de la identidad europea y occidental, comparando y reconociendo las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas para comprender y analizar el presente de forma crítica (vinculada a los descriptores operativos CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CPSAA4, CC1, CC2, CCEC1).
3. Identificar étimos griegos en la lengua de enseñanza y otras lenguas del repertorio individual del alumnado y conocer los aspectos básicos de la evolución del latín al castellano y otras lenguas y la integración en ellas de helenismos, latinismos y aforismos, comparando los resultados entre sí, para valorar los rasgos comunes y la diversidad lingüística como muestra de riqueza cultural (vinculada a los descriptores operativos CCL1, CCL3, CP2, CP3, STEM1, CPSAA4, CPSAA5).
4. Leer traducciones adecuadas de textos griegos y latinos que ilustren los aspectos esenciales de Cultura Clásica, comprendiendo su estructura y contenido, y extrayendo la información más relevante contenida en ellos, para identificar su carácter humanístico y verificar su pervivencia (vinculada a los descriptores operativos CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC3).
5. Conocer y valorar el patrimonio cultural, arqueológico y artístico griego y romano, apreciándolo y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para identificar las fuentes de inspiración de épocas posteriores y distinguir los procesos de construcción, preservación, conservación y restauración, y garantizar su sostenibilidad (vinculada a los

descriptores operativos CCL1, STEM3, CD1, CD3, CC4, CE1, CCEC1, CCEC2).

Necesitamos introducir aquí, de nuevo, un pequeño inciso. Antes de realizar ningún análisis, la mera lectura de las competencias específicas nos permite observar que están formuladas de acuerdo con una misma estructura: se introduce un «qué», que se expresa con un infinitivo y se refiere a la parcela de contenidos que permitirán adquirir esa competencia específica en cuestión; un «cómo», que es el modo en que se realizará el aprendizaje; y un «para qué», que figura como una expresión de valor final que, en efecto, expresa la finalidad de tal aprendizaje (Clavijo y Gómez, 2021: 111). Veámoslo en la primera competencia: el contenido es «conocer los aspectos materiales e inmateriales de las civilizaciones griega y latina» el modo es «investigando en fuentes diversas» y la finalidad es «para comprender y explicar su pervivencia e influencia en las sociedades actuales».

Ahora sí, la reflexión que consideramos que se debería realizar aquí debería pasar por analizar qué se pretende trabajar con cada competencia específica. En nuestra opinión, se trataría de lo siguiente:

- La competencia específica 1 pretende realizar un acercamiento a los contenidos mediante un planteamiento metodológico concreto, que sería la actividad investigadora. La formulación del contenido es tan amplia (hablar de «aspectos materiales e inmateriales de las civilizaciones griega y latina» ofrece posibilidades casi ilimitadas) que resulta difícil considerarlo el núcleo de la competencia, mientras que la finalidad nos parece demasiado básica: conocer la pervivencia e influencia del pasado grecolatino en el presente es la razón de ser de toda la materia de Cultura clásica (al hablar de la siguiente competencia, lo explicaremos con más detalle), por lo que no parece procedente considerar que esa idea sea sólo la base de una competencia concreta. Por tanto, nuestra conclusión aquí es que esta competencia pretende, en esencia, definir cuestiones metodológicas (es decir, el *cómo*).

- La competencia específica 2 plantea realizar una comparación entre las características de la civilización grecolatina y la actual, señala que el medio debe ser la búsqueda de similitudes y diferencias, y define que la finalidad de todo ello debe ser el análisis crítico del presente. Señalamos esto de manera expresa porque, a nuestro juicio, esta competencia es la fundamental de las cinco. La necesidad de conocer el mundo clásico se justifica por el hecho de que la sociedad actual es hija y heredera de la grecolatina, y esto sólo se puede comprender mediante ese ejercicio de comparación y análisis crítico. Así pues, esta competencia da cabida a todos los contenidos sobre el mundo griego y romano que se consideren necesarios para poder llevar a cabo de manera solvente tal ejercicio. En resumen, esta competencia se caracteriza por introducir los contenidos de cultura, digámoslo así, inmaterial, pudiendo ser, como decíamos, la más importante de todas.
- La competencia específica 3 tiene un claro carácter lingüístico, pues plantea como contenido todo lo relativo a etimologías, léxico de origen griego y latino, expresiones latinas, evolución fonética, etc., con el objetivo de comprender la riqueza que supone el patrimonio lingüístico, y los puntos en común entre lenguas como consecuencia de su origen latino. De nuevo, se busca a través de, en este caso, la lengua. En suma, esta competencia se podría explicar como una competencia orientada a lo lingüístico, que formaría una parcela aparte de la cultura inmaterial que supone la competencia específica 2. No podemos dejar de señalar que las cuestiones planteadas (etimologías, evolución fonética...) pueden resultar muy complejas para 2.º de ESO a poco que se quiera profundizar en ellas, de modo que pensamos que esta competencia debería desempeñar un papel menos relevante en el contexto de este currículo.
- La competencia específica 4 es similar a la 1 por cuanto plantea un contenido muy abierto (hablar de «textos griegos y latinos que ilustren los aspectos esenciales de Cultura Clásica» supone introducir un contenido que queda difuminado por su amplitud) y una metodología concreta: el análisis y comentario de texto. La finalidad, una vez más, es la pervivencia de los

aspectos culturales clásicos en la actualidad. Nos parece que, en este caso, el propósito es metodológico, de ahí la relación con la competencia específica 1. Sí hacemos constar que la lectura de textos clásicos, aunque se planteen en forma de «traducciones adecuadas», puede resultar no precisamente asequible para alumnos de 2.º de ESO, por lo que, al igual que en el caso anterior, sería recomendable equilibrar la importancia de esta competencia.

- La competencia específica 5 introduce todos los aspectos de patrimonio material grecolatino, como el arte o los restos arqueológicos, y plantea que, mediante un estudio de su valor humano e histórico, se logre reconocerlo como modelo de corrientes artísticas posteriores y comprender la importancia de su cuidado y mantenimiento. En cierto modo, esta competencia resulta paralela a la competencia específica 2, pues, en pocas palabras, la 5 se orienta al patrimonio material, mientras que la 2 versa sobre el patrimonio inmaterial. No obstante, consideramos que la dimensión inmaterial, al menos en términos cuantitativos, resulta mucho más amplia que la dimensión material, y, por ello, esta competencia no resultaría del mismo calibre que la 2.

Por otro lado, el mapa de relaciones competenciales es una herramienta que, introducida por el currículo de Castilla y León, «representa la vinculación de los descriptores operativos del Perfil de salida con las competencias específicas» y «permitirá determinar la contribución de cada materia al desarrollo competencial del alumnado» (artículo 11.1 del Decreto 39/2022). Hemos dicho que las competencias específicas y los descriptores operativos suponen el nexo entre, respectivamente, las distintas materias y las competencias. Esto se produce mediante la vinculación de una competencia específica a determinados descriptores operativos que pueden pertenecer a varias competencias clave, y los mapas de relaciones competenciales no son sino tablas en los que se señalan los descriptores que corresponden a cada competencia específica. Estos mapas se recogen en el Anexo IV del citado Decreto. Por lo demás, no parece que este concepto presente mayor complejidad.

2. Criterios de evaluación, indicadores de logro y contenidos asociados

Este apartado es el que requiere el auténtico trabajo con los elementos del currículo dentro de la arquitectura ya explicada. Para abordarlo, hay que señalar varias consideraciones previas. En primer lugar, a diferencia de lo dicho en el caso de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos no son, en principio, comunes para toda la materia, sino que hay un conjunto de criterios y otro de saberes básicos para un curso o para un conjunto de cursos.

En el Real Decreto 217/2022, la materia de Geografía e Historia, por mantener el ejemplo, distingue un grupo de criterios y otro de saberes para 1.º y 2.º, y otros dos para 3.º y 4.º. En cambio, la materia de Biología y Geología se distribuye entre 1.º, 2.º y 3.º por un lado, y 4.º por otro lado. En general, las materias que se imparten en un curso presentan un nivel de concreción mayor en criterios y contenidos, mientras que las que se imparten en varios están articuladas en torno a una progresión en la profundidad de ambos elementos (Clavijo y Gómez, 2021: 110).

Hay comunidades (conocemos el caso de Cantabria) que mantienen este modelo de reparto parcial, y es responsabilidad, por tanto, de cada departamento concretar el reparto curso a curso. Es posible repetir un mismo criterio o un mismo saber básico en dos cursos distintos, y, en tal caso, es recomendable matizar la formulación en el curso inferior con expresiones como «parcialmente», «empezar a» o similares (esta matización se debe introducir en los correspondientes indicadores de logro, que trataremos enseguida). En nuestro caso, Castilla y León facilita la labor, pues el currículo ya otorga un reparto curso a curso en las distintas materias (artículo 9.4 del Decreto 39/2022). Otras comunidades, por cierto, también trazan este reparto, como son Andalucía, Asturias o Aragón.

Otra consideración importante es la formulación de los criterios de evaluación. Vimos que las competencias específicas estaban planteadas como un conjunto de «qué», «cómo» y «para qué», y los criterios, que suponen una concreción y especificación de las competencias específicas, inciden en el «qué» y el «cómo» (Clavijo y Gómez, 2021: 112). La *Guía* continúa este planteamiento para los criterios, considerando que los criterios del currículo de Castilla y León se estructuran en un «qué» (infinitivo que expresa el proceso o la capacidad objeto de adquisición), un

«contenido» (materia objeto de aprendizaje por parte del alumnado, y de impartición por parte del profesorado) y un «cómo» (gerundio o expresión modal que define la forma de realización).

En el caso del currículo de Castilla y León, hay que decir, antes de nada, que se prefiere mantener la denominación de «contenidos» frente a la de «saberes básicos» (artículos 5 y 9.3 del Decreto 39/2022) (de ahí que estemos optando por hablar de «contenidos»). Asimismo, también se introducen dos nuevos conceptos. Uno de ellos es el de «indicador de logro», definido como un elemento que permite «realizar una mejor observación y medición de los niveles de desempeño que se espera que el alumnado alcance» (Anexo II.B del Decreto 39/2022) y que ofrece al docente la posibilidad de «integrar, además del criterio de evaluación, otros aspectos de su elección, como contenidos específicos propios o transversales, u otros aprendizajes competenciales» (*ibid.*). Las *Indicaciones* añaden que «permitirán concretar los criterios de evaluación en conductas observables y medibles, posibilitando así valorar los niveles de desempeño a los que se refieren dichos criterios» (6.2.). En cuanto a los contenidos, las *Indicaciones* recogen la conveniencia de «desglosar los contenidos de las materias [...] en unidades concretas de trabajo, pudiendo, igualmente, ampliarlos» (8.3).

Entra en juego aquí el quinto nivel que habíamos dejado a la espera en el cuadro de la arquitectura curricular (los indicadores se plantean en otras comunidades; las unidades concretas de trabajo son, hasta donde conocemos, exclusivas de Castilla y León). En el sistema resultante, los cuatro niveles superiores vienen dados por el currículo, y la actuación del profesorado se debe ceñir solamente al quinto y más inferior, donde, operando con criterios y contenidos, formula indicadores de logro y unidades concretas de trabajo (téngase en cuenta que estos dos nuevos conceptos, en línea con lo apuntado anteriormente, permiten ampliar los conocimientos «imprescindibles») con el objetivo de establecer la necesaria vinculación entre los propios criterios y contenidos.

Al quedar vinculados criterios y contenidos a través de las conexiones entre sus correspondientes elementos inferiores, se completa el circuito de la arquitectura

curricular. En efecto, hemos visto que las competencias específicas se corresponden con diferentes descriptores operativos, pero esta vinculación desciende al siguiente nivel, pues cada criterio de evaluación de una competencia específica recibe algunos de esos descriptores. De esta manera, desde el quinto nivel, que hemos situado en la base, el circuito nos lleva hasta el primero, las competencias clave, y a su materialización en el perfil de salida. Cabe decir que, para ilustrar esta relación entre descriptores y criterios, el currículo de Castilla y León cuenta con la herramienta de los mapas de relaciones criterios, que representan «la vinculación de los descriptores operativos del Perfil de salida con los criterios de evaluación de cada competencia específica para cada curso» (artículo 11.2 del Decreto 39/2022). Estos mapas quedan recogidos en el Anexo I de las *Instrucciones*.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones sobre criterios, contenidos y sus respectivas divisiones, el primer paso que se debe dar aquí es, al igual que planteamos con las competencias específicas, realizar un análisis de criterios y contenidos para encontrar la relación lógica que hay entre unos y otros. Evidentemente, si se trata de relacionar criterios y contenidos, tal relación debe tener sentido. Por ello, tras una lectura e interpretación de todos ellos, será fácil llegar a conclusiones al respecto. Veamos un ejemplo:

- Criterio de evaluación 2.4. Conocer las principales fases de la historia de Grecia y Roma, y ubicarlas temporalmente, reconociéndolas como decisivas en la conformación territorial, política y cultural de España y Europa. (CCL3, CD1, CC1, CC2).
- Contenido A.4⁴. Geografía del mundo griego (regiones, ciudades, islas). Geografía del mundo romano (provincias, ciudades, colonias). El espacio de la civilización clásica, fundamento para la comprensión de la noción actual de Europa.

⁴ Hacemos notar que, formalmente, los contenidos están recogidos como una sucesión de epígrafes dentro de varios grandes apartados nombrados por letras (en algunos casos, una letra puede contener subapartados nombrados por números). Por ello, hemos nombrado cada contenido con el número que corresponde dentro de su apartado: A.1., A.2., A.3., etc. En caso haber subapartados, sugerimos la forma A1.1., A2.1., etc.

- Contenido A.5. Historia griega e historia romana: fases, cronología, hitos y personajes destacados, fundamentales para la comprensión de la noción actual de Europa.

No es difícil determinar que el criterio de evaluación que evalúa, en pocas palabras, la geografía y la historia de Grecia y Roma debe estar relacionado con los contenidos de geografía y de historia de Grecia y Roma. Este trabajo es de gran ayuda para facilitar el proceso de vinculación de indicadores de logro y unidades concretas de trabajo.

Dado que, como hemos dicho, los indicadores de logro buscan «concretar los criterios de evaluación en conductas observables y medibles», tales indicadores deberían intentar mantener la estructura de los criterios en «qué», «contenido» y «cómo». Además, tanto en el caso de indicadores como en el de unidades concretas de trabajo, es el momento de recoger las conclusiones sobre las competencias específicas y realizar dicho desglose en consecuencia. En otras palabras, se trataría de realizar un desglose más profundo de los criterios de evaluación propios de una competencia cuya importancia hemos decidido priorizar, y de los contenidos asociados a esos criterios, y a la inversa. Ilustramos esto con algunos casos:

- Hemos explicado que, a nuestro juicio, la competencia específica 3 no debería desempeñar un papel muy relevante en el contexto de este currículo. Por ese motivo, el criterio 3.4. («Mejorar la expresión oral y escrita introduciendo gradualmente y de forma coherente en su léxico habitual los helenismos, latinismos y locuciones de origen latino más usuales. (CCL1, CCL3, CP2, CP3, CPSAA4)») podría quedar desglosado tan sólo en un único indicador:
 - «3.4.1. Asimila el uso de nuevo vocabulario de origen griego o latino mediante su incorporación a su producción oral o escrita».
- La misma opinión nos merecía la competencia específica 4, y, por ello, el criterio 4.2. («Contextualizar textos grecolatinos dentro de sus referencias históricas, sociales, políticas, religiosas y de pensamiento, identificando ideas principales y secundarias mediante el análisis elemental de su estructura. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL4, CPSAA4, CPSAA5)») contemplaría, de nuevo, un único indicador:

- «4.2.1. Identifica aspectos del mundo clásico a través de textos que recogen diferentes detalles sobre la realidad humana de la Antigüedad».
- En cambio, la competencia específica 2 ha quedado señalada como la nuclear. Por ello, ante un criterio como el 2.3. («Conocer los modos de vida, costumbres, actitudes y valores de las sociedades griega y romana, a partir del contenido de fuentes grecolatinas en diferentes soportes, reflexionando sobre su validez y pervivencia, y comparándolos de manera crítica con los de las sociedades actuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CD1, CPSAA4, CC1)»), podemos plantear toda la siguiente serie de indicadores:
 - «2.3.1. Identifica la estructura social y política de Grecia y de Roma de acuerdo con sus rasgos esenciales».
 - «2.3.2. Reconoce el fundamento griego y romano en la articulación social y política de la actualidad analizando diferencias y similitudes».
 - «2.3.3. Determina las características de la romanización, reconociendo su repercusión posterior».
 - «2.3.4. Conoce la vida cotidiana griega y romana a través de sus principales pautas de funcionamiento».
 - «2.3.5. Describe las formas de ocio propias de Grecia y Roma de acuerdo con sus principales rasgos».
 - «2.3.6. Reconoce las huellas de la vida cotidiana griega y romana en la actualidad mediante una comparación crítica».

Respecto a los contenidos, el planteamiento debe ser el mismo, y podemos observarlo en los siguientes casos:

- Ante un contenido asociado a un criterio de la competencia específica 3, como es el contenido B.6. («Iniciación al significado etimológico de las palabras»), hemos preferido formular una única unidad concreta de trabajo:
 - «B.6.1. Estudio de las palabras según sus formantes etimológicos».
- Igual ocurre en un contenido asociado a un criterio de la competencia específica 4, el contenido A.8. («Importancia de los textos clásicos griegos y latinos como testimonio y reflejo de aquellos aspectos que constituyen la

condición humana (valores y contravalores, tipos, intereses)), donde sólo planteamos una unidad concreta de trabajo:

- «A.8.1. Comentario guiado de textos clásicos en función de los contenidos estudiados».
- En cambio, si escogemos un contenido asociado a un criterio de la competencia específica 2, como puede ser el A.6. («Instituciones griegas y romanas: mitología grecolatina. La sociedad. La familia y la vivienda. La posición de la mujer en Grecia y Roma. El trabajo y el ocio. La educación física y el deporte. Los Juegos Olímpicos. Su influencia en el mundo actual»), la concreción es mucho más jugosa:
 - «A.6.1. Rasgos generales de la mitología griega y romana».
 - «A.6.2. Rasgos generales de la religión griega y romana».
 - «A.6.3. Configuración social griega y romana».
 - «A.6.4. Instituciones políticas griegas y romanas».
 - «A.6.5. Influencia de la sociedad y la política griegas y romanas en el mundo actual».
 - «A.6.6. Vida privada griega y romana».
 - «A.6.7. Vida familiar griega y romana».
 - «A.6.8. Formas de ocio en Grecia y Roma».
 - «A.6.9. Pervivencia de la vida cotidiana griega y romana».

Con todo esto hecho, sólo introduciremos una última reflexión a este respecto. Un mismo indicador puede aplicarse a varias unidades concretas de trabajo, pero sería más práctico que cada una de estas sólo se asocie a un único indicador (siempre que podamos conseguir una unión de estos elementos lo suficientemente afinada), pues, como vamos a ver a continuación, el planteamiento de la evaluación es complejo, y tal complejidad se vería multiplicada exponencialmente si vinculamos una unidad concreta de trabajo a más de un indicador, ya que implicaría evaluarla varias veces.

3. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

Una vez que se ha completado toda la organización de los elementos del currículo, corresponde plantear la evaluación. Hay varias cuestiones clave sobre este tema: la evaluación se caracteriza por ser continua, formativa e integradora (artículo 15.1 del Real Decreto 217/2022), estará orientada a la adquisición de las competencias clave (artículo 15.3, *ibid.*), se realizará en una única sesión de evaluación al término del curso escolar (artículo 15.9, *ibid.*) y deberá tener carácter objetivo (artículo 28, *ibid.*). El currículo de Castilla y León recoge estas ideas y añade que la evaluación también será criterial (artículo 21.1 del Decreto 39/2022) y debe tener, como referente fundamental de la adquisición de las competencias, los criterios de evaluación (artículo 21.3, *ibid.*).

Estas ideas van a ser imprescindibles a la hora de configurar el sistema de evaluación del sistema curricular ya diseñado. El primer paso necesario es definir los instrumentos de evaluación, que, entre otros aspectos, deben ser variados como forma de favorecer la objetividad en la evaluación (artículo 21.4 del Decreto 39/2022). Asimismo, el Anexo II.B señala varias cuestiones que deben incluirse en el planteamiento de estos instrumentos: «qué se evalúa», que no debe ser sino los criterios de evaluación (y los indicadores de logro en que estos se desglosan); «cómo se evalúa», que implica las técnicas y procedimientos planteados; «cuándo se evalúa», que incluye el carácter continuo de la evaluación, además del diagnóstico inicial y de la valoración final de la adquisición de las competencias; y «quién evalúa», que requiere tener en cuenta no sólo la evaluación por parte del docente, sino la inclusión del propio alumnado en su evaluación (autoevaluación y coevaluación).

A continuación, la *Guía* señala que se debe vincular un instrumento de evaluación para cada uno de los indicadores de logro ya formulados, y, a continuación, se debe ponderar porcentualmente cada indicador. Debemos tener en cuenta que, al establecerse que la evaluación propiamente dicha se realiza en la sesión de final de curso (las demás son de seguimiento), la ley pretende que se realice un seguimiento global durante todo el curso. Por tanto, los indicadores, con independencia de que se temporalicen para todo el curso o para una parte de él, deberán ser ponderados dentro de un cien por cien global para todo el curso. No deja de ser cierto que el

mantenimiento, no obstante, de las calificaciones trimestrales supone un problema para este planteamiento, pero su resolución compete a las autoridades educativas.

No se debe entender, por cierto, que un instrumento se va a utilizar tantas veces como indicadores se han asociado a él. Por ejemplo, si hay diecisiete indicadores que se evaluarán mediante un examen, eso no implica que deban realizarse diecisiete exámenes, pues cada examen podrá englobar varios de esos indicadores.

Una vez hecha esta asociación, quedarán dos últimos pasos por resolver. Por un lado, la Guía requiere calcular los criterios de calificación de los criterios de evaluación, para lo cual se deben sumar los porcentajes atribuidos a los distintos indicadores de logro de ese criterio. Por otro lado, también pide calcular los criterios de calificación de los instrumentos de evaluación, en cuyo caso se debe hacer lo propio con los porcentajes atribuidos a todos los indicadores que se evalúen mediante ese tipo de instrumento.

Cabe hacer una observación final. En aras de respetar el principio de evaluación continua, ningún instrumento de evaluación ni ningún indicador de logro deberá tener carácter prevalente sobre otros, sin importar cuál sea ese instrumento o ese indicador.

Conclusiones

A la luz de todo lo expuesto a lo largo del presente artículo, se pueden formular las siguientes conclusiones:

- i. Desde el primer momento, se ha tachado la LOMLOE de ser una ley que reduce y simplifica los contenidos de manera muy significativa. No obstante, hemos explicado que el carácter competencial del currículo de esta ley, que, ciertamente, sitúa como objetivo último el desarrollo de las competencias clave, carecería de sentido si no hubiera una importante serie de contenidos detrás de las competencias. Los contenidos, por tanto, son necesarios, y hemos detallado la presencia de contenidos dentro de las competencias específicas y

- de los criterios de evaluación. Asimismo, el hecho de que se señalen unos contenidos concretos como los esenciales para esa adquisición de las competencias (saberes básicos) en ningún momento veta la presencia de otros contenidos que pueda aportar el docente en su labor de programación de sus materias.
- ii. El currículo de la LOMLOE es un currículo abierto. Esto significa que es un currículo que permite un considerable margen de maniobra al profesorado. La posibilidad de otorgar una mayor relevancia a unas competencias específicas que a otras, o la de estimar un mayor peso porcentual en unos indicadores de logro que en otros son dos ejemplos de actuación discrecional por nuestra parte (y, precisamente, el carácter abierto permite a otro docente que su discrecionalidad le lleve a conclusiones que no tendrían por qué ser las mismas que las nuestras). Recuérdese que la LOMCE introducía un nivel de concreción muy marcado a través de la sucesión de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, que cerraban de forma muy marcada cualquier margen de maniobra del profesorado para operar dentro del marco curricular.
- iii. Es imprescindible que, para explotar todas las posibilidades del currículo de la LOMLOE, se llegue a adquirir, por parte del docente, un correcto conocimiento del currículo de sus materias. Toda la articulación que se debe realizar de criterios de evaluación y contenidos a través de indicadores de logro y unidades concretas de trabajo. Nuestro ejemplo sobre la idea de conocer el currículo (recuérdese, por ejemplo, el detallado análisis de las competencias específicas) puede llevar a pensar que es un trabajo denso y farragoso, pero no se puede obviar que, para impartir el currículo, se debe programarlo previamente, por lo que todo este ejercicio se puede considerar, incluso, una responsabilidad que ningún docente debería obviar, toda vez que, entre las funciones del profesorado, se cuenta, precisamente, «la programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados» (artículo 91 de la LOE, modificado por la LOMLOE).

- iv. A la luz de todo lo explicado, es necesario que los currículos de las distintas materias estén elaborados con coherencia y visión de conjunto. Hemos visto que el trabajo con la arquitectura curricular implica una constante labor de interrelación de unos de sus elementos con otros. Por tanto, en aras de conseguir establecer un diseño de nuestras materias que haga funcionar el mecanismo desde los indicadores de logro hasta las competencias clave, es preciso no sólo que el profesorado realice la labor de análisis y razonamiento sobre el currículo, sino que quien elabore el propio currículo tenga presente esta cuestión.

- v. Tradicionalmente, las calificaciones de las materias han sido el resultado de la ponderación de las calificaciones de los instrumentos de evaluación, cuando estos sólo son herramientas que valoran o cuantifican el aprendizaje del alumno. Los criterios de evaluación, en cambio, son, como ya definimos, los referentes que se deben emplear para calificar esa valoración o esa cuantificación. Por ello, el currículo LOMLOE intenta establecer un sistema que, siempre que sea aplicado de manera correcta y limpia, conseguirá que la evaluación se base, precisamente, en esos referentes.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Clavijo, M. y Gómez, J. A. (2021). *El currículo de la Etapa Secundaria Obligatoria*. En Moya J. y Luengo F., (coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras*. Madrid, Anaya, pp. 115-122.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa* (161), pp. 34-39.

Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE: una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en supervisión educativa* (35), pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>.

Moya, J. y Luengo F. (2021). *Cambios en el currículo. Un modelo más comprensivo e inclusivo*. En Moya J. y Luengo F. (coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras*. Madrid, Anaya, pp. 51-66.

Moya, J. (2022). El Perfil de Salida y sus consecuencias para el desarrollo del currículo. *Cuadernos de pedagogía* (537), pp. 80-86.

Referencias legislativas

Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 190, de 30 de septiembre de 2022, pp. 48850-49542. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, de 3 de mayo de 2006, pp. 17158-17207 [modificada por la siguiente]. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953 [modificación de la anterior]. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571-41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>.

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, de 4 de junio de 2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.SPA.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.